

EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR

Sárospataki Barnabás

„Ki vagyok én nektek?”

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

—
pedagógiai autoetnográfia

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

Budapest, 2022

*Hol vagyok attól az
ifjútól, aki hittem a
világot – kesztyűként! – kezemre húzni.
Ujjaimat mozgatva könnyedén
érezni: igen, illik, rámszabott.*

/Petri György: Metaforák helyzetünkre/

Tartalomjegyzék

1. Kiindulópontok	8
1.1. Útkeresés vagy önigazolás?.....	8
1.2. Önreflexió és önkritika: a szakmai fejlődés útja, vagy neoliberális kényszer?	9
1.3. Találkozás az (auto)etnográfiaival.....	10
1.4. Kutatási céljaim értékrendje	10
1.5. A kutatási érdek.....	12
1.6. A kutatás általános tudományos célja.....	13
1.7. A kutatás narrativitása	13
1.8. A dolgozat stiláris, nyelvi jellegzetességei.....	15
1.8.1. A kutatói én hangsúlyos jelenléte	15
1.8.2. Polemizáló hangvétel.....	16
1.8.3. Élőbeszédyszerű modalitás, ismeretterjesztő stílus	16
1.8.4. A dolgozat felépítése	17
2. Szakirodalmi kapcsolatok	18
2.1. Előzmények a tanárkutatásban	18
2.2. Hasonló szemléletű, nézőpontú munkák, hasonló témában	19
2.3. Tanári identitás, pályakezdő tanárok kutatása saját nézőpontjukból.....	20
2.4. Pedagógiai autoetnográfia a tanári identitás témakörében	20
3. Ismeretelméleti alapvetések	22
3.1. Miért kell a kutatás ismeretelméleti alapjairól értekezni?	22
3.2. A kutatás ontológiája.....	22
3.3. A kutatás episztemológiája.....	24
3.4. Kapcsolat a filozófiai pragmatizmussal.....	26
3.5. Episztemológiai és módszertani paradigmák közt.....	27
3.6. A tudományosság kritériumai.....	28
4. A kutatás kérdései és céljai	32
4.1. A kutatási kérdésekről általánosságban.....	32
4.2. A kutatási kérdések	33
4.3. A kutatási célok	34
4.4. A kutatás újszerűsége	35
5. Elméleti keretek, fogalmak	36
5.1. Az elmélet, mint egy kutatási folyamat rögzítetlen eredménye	36
5.2. A fogalmi keret kiválasztása	36
5.3. Az identitás (és kapcsolata az elméleti háttér további fogalmaival).....	37
5.3.1. Az identitásfogalom használatának kérdésselvetései.....	37
5.3.2. Identitás, szelf és szubjektum	38
5.3.3. A szelf koncepciójának fejlődési irányai – versengő tudományágak	40
5.3.4. Egyén és társadalom, struktúra és ágencia, interszubjektivitás	44
5.3.5. Identitás és posztmodernitás	46

5.3.6. Identitás és autenticitás	46
5.3.7. Identitás és performativitás	47
5.3.8. Identitás és habitus	48
5.3.9. Identitás és reflexivitás	49
5.3.10. Identitás és narrativitás	49
5.3.11. Identitás és érzelmek	50
5.3.12. Identitás és szelf a neveléstudományi szakirodalomban	50
5.4. A szerepfogalom használata	52
5.5. A személyesség	54
5.5.1. Személyesség a neveléstudományi szakirodalomban	55
5.5.2. A személyesség jelentése	56
5.5.3. Személyesség, affektivitás, érzelmek	58
5.5.4. Tanári szereplehetőségek, személyesség és professzió	60
5.6. Liminalitás	61
5.7. A bourdieu-i tőke-elmélet	62
5.8. Zárógondolatok az elméleti kerethez	63
6. Módszertan	64
6.1. A módszertani keret: az etnográfia	64
6.1.1. Etnográfia és identitás	64
6.1.2. Az etnográfia társadalmi nézőpontja	64
6.1.3. Az autoetnográfia	65
6.1.4. A <i>self-study</i> és az autoetnográfia kapcsolata	66
6.1.5. Reflektív tanári gyakorlat és tudományos kutatás	66
6.1.6. A pedagógiai etnográfia	67
6.1.7. Az etnográfiai kutatás terepe	68
6.1.8. Allegorikusság, posztmodernitás és participativitás etnográfiaimban	69
6.2. A kutatás konkrét módszerei és azok szemléletmódja	71
6.2.1. A résztvevői megfigyelés és a terepnapló írása	71
6.2.2. Az interjúk	72
6.2.3. A kérdőívek	72
6.2.4. További, kutatásba bevont tartalmak (különös tekintettel a Facebook-szövegekre)	73
6.2.5. Az elemzési módszerek	73
7. Etikai kérdések	75
7.1. A résztvevők tájékoztatása, ágenciájuk biztosítása	75
7.2. Anonimitás	76
7.3. A kettős (tanári-kutatói) szerepből adódó etikai kérdések, valamint a személyes kapcsolat etikai következményei	76
7.4. Az autoetnográfia sajátos etikai kérdései	78
7.5. Tanári etikusság és kutatói etikusság viszonya	78
8. A kutatás folyamata	80
8.1. A kutatás helyszínei, ideje, és története	80

8.1.1. Az iskola	80
8.1.2. Az iskola tanáraként	81
8.1.3. Hat év változásai.....	81
8.1.4. Az iskolán kívüli terepek.....	83
8.2. Kutatási módszerek, folyamatok	84
8.2.1. A terepnapló	84
8.2.2. A közös napló	85
8.2.3. Az interjúk.....	85
8.2.4. A Facebook-szövegek.....	86
8.2.5. További szöveges anyagok.....	87
8.2.6. Az elemzési módszerek	87
8.2.7. A dolgozat megírása	90
8.3. A napló- és interjúrészek jelölései, anonimitás	92
9. Identitások és szerepek alakulása és értelmezése	94
9.1. Az önértelmezés (első) lépcsői.....	94
9.2. Az énképpel kapcsolatos benyomások a tanár-diák interakciókban.....	96
9.3. Az identitások, mint narratívák	97
9.4. A tanári szereplehetőségek értelmezése interakciókban – kísérlet egy szerepmodell megalkotására	99
9.4.1. A szerepmodell kategóriáinak kialakítása	99
9.4.2. Egy újabb fontos dimenzió: a személyesség.....	102
9.4.3. A szerepek kölcsönhatása, dinamikája	102
9.4.4. A modell alkalmazása, példák	103
9.4.5. A modell használatának jelentősége.....	109
9.5. A szerepek eredete, alakulása szimbolikus interakcionista keretben	109
9.6. Viszonylagos szerepek, társadalmi minták, maszkok, performanszok.....	113
9.6.1. Az eltérőség, mint szerep.....	114
9.6.2. Az (ön)azonosság, mint szerep.....	116
9.6.3. Performatív tanári identitások – különlegesség és közvetlenség.....	117
9.6.4. Térbeliség és szerep.....	120
9.6.5. Test, testhasználat, identitás	121
9.6.6. Performatív tanári identitások – hagyományos minták	122
9.7. Határátlépések, határhelyzetek, liminalitás	126
9.7.1. Határátlépések, ki-bemozgás	127
9.7.2. Liminális szerepek.....	129
9.7.3. Liminális terek.....	131
9.7.4. Liminális helyzetek, formálódó rituálék.....	133
9.8. Az egyén ágenciája az identitás alakulásában	138
10. Személyesség a tanár-diák kapcsolatban.....	144
10.1. A személyesség különböző formái különböző helyzetekben	144
10.1.1. Személyes szövegek a tanórákon, az osztályokban.....	144

10.1.2. Személyes kapcsolatok egyéni szinten	145
10.1.3. További személyes gesztusok és helyzetek iskolai színtereken.....	146
10.1.4. A személyes légkör	147
10.1.5. Személyes kapcsolat az iskolán kívül	148
10.2. Pedagógiai és személyes kapcsolat viszonya.....	148
10.2.1. Összhangban a pedagógiai és a személyes kapcsolat	148
10.2.2. Szétváló pedagógiai és személyes kapcsolat	150
10.2.3. A személyesség szerepének, helyénvalóságának megkérdőjelezése	151
10.2.4. Disszonancia a személyes és a szakmai kapcsolat közt	152
10.3. A tanári személyesség eredetének és céljának értelmezésével kapcsolatos tapasztalatok.....	154
10.3.1. Gondolkodásom története a személyesség eredetéről és céljáról	154
10.3.2. A diákok értelmezései a személyességről (és másról)	157
10.3.3. A személyesség összefüggései a diákok által megadott, engem jellemző kulcsszavak alapján	159
10.4. Az érzelmek szerepe	161
10.4.1. Egy tanár érzései	162
10.4.2. A diákok érzései a személyes tanár-diák kapcsolatban.....	168
10.5. Játék és humor	170
10.6. Nemek és szerepek	173
10.6.1. Személyes kapcsolat lányokkal.....	173
10.6.2. Személyes kapcsolat fiúkkal	174
10.6.3. A lányok érzései.....	176
10.6.4. Nemtől függő személyes szerepek.....	177
10.6.5. Bókok: játék, személyesség, nemi szerepek és rejtett szexualitás	178
10.6.6. Szexualitás a tanár-diák kapcsolatban.....	180
10.7. Személyesség és kulturális háttér	182
10.8. Személyesség, segítő szerep, partnerség.....	184
10.8.1. Személyesség és partner szerep	184
10.8.2. Személyesség és segítő szerep	188
10.8.3. Személyesség, partnerség és segítő szerep a diákok visszajelzéseiben	190
11. Autoetnográfia és szakmai fejlődés – lehetőségek és kockázatok – (ön)kutatóként a diákok szemében	191
12. Személyesség és hatalom: öncélúság, elnyomás és lázadás a tanári személyességben.....	196
12.1. Autentikusság és öncélú személyesség.....	196
12.2. A személyesség mint rejtett hatalmi eszköz	200
12.3. A személyes és a szakmai szétválasztásának koncepciója	204
12.4. A személyesség lázadása	207
13. A személyesség pedagógiája	211
13.1. A személyesség pedagógiai haszna a gyakorlatban.....	211
13.1.1. A személyességből adódó tanulmányi motiváció	211
13.1.2. Gördülékeny tanár-diák interakciók, konszenzuskeresés	212

13.1.3. Konfliktuskezelés az osztályközösségben	213
13.1.4. Bizalmas témák megbeszélése.....	215
13.1.5. Biztonság és szabadság.....	217
13.1.6. Személyes és partneri kapcsolatra való nevelés	221
13.2. A személyesség pedagógiai kockázata	222
13.2.1. Attól függ, hogy beválik-e, hogy milyenek a diákok?.....	222
13.2.2. Amikor a személyesség nem működik, vagy visszafelé sül el	224
13.2.3. Normák közti bizonytalanságban	226
13.2.4. Lelki támogatás: a bizalmas viszony kockázata	231
13.2.5. Szorongás és leláncoltság	233
13.3. Konklúzió: a személyesség kikerülhetetlen és folyamatos morális dilemma.....	235
14. Összefoglalás, kitekintés	239
15. Egy történet vége.....	242
Köszönetnyilvánítás	243
Irodalomjegyzék.....	244
Függelék.....	261
I. A terepnapló írásának időbeli eloszlása	261
II. A terepnapló és a közös naplószöveg kódolása során leggyakrabban használt kulcsszavak ..	262
III. A diákok által használt, engem jellemző kulcsszavak tematikus csoportjainak klaszteranalízise.....	263

1. Kiindulópontok

A tudományos munkák jellemzően valamilyen egyetemes problémakör felvázolásával kezdődnek. Egy ilyen bevezető révén a szerző egyrészt a tudományos műfaj és stílus hagyományait követi. Másrészt viszont egy bizonyos gondolkodásmód hagyományát is. Ahogy a tudományos írást a szerző elhelyezi a tudomány „nagy egészében”, evidenciaként kezeli, hogy kutatása általánosítható, kutatásának tárgyát kellő távolságból szemléli (tehát objektív) – azaz több olyan jellemző igaz munkájára, mely a fenti hagyomány kritériumai szerint méltóvá teszi arra, hogy tudományos legyen.

Miközben a szerző ily módon kiemeli kutatásának általános érvényűségét, egyúttal zárójelbe is teszi annak személyes gyökereit, s munkájához fűződő olyan céljait, melyek a szerzői énhez kapcsolódnak. A felvilágosodásban gyökerező, „klasszikus” tudományosság szerint ez szükséges is, hiszen a tudományos eredményekben nincs jelentősége – így keresnivalója sem – a szerző személyes hátterének. A szerzői én kiszorításával azonban számos olyan rejtett (és alapvető) cél, értékválasztás, elgondolás válik láthatatlanná, melyeknek fontos üzenete és következményei is lehetnek. Így erősödik a tudomány értéksemlegességének képe, mely azonban bizonyos értelmezők szerint csak illúzió (*Kutrovátz*, 2008; *Harding*, 1992).

A fent bemutatott gyakorlattal szemben én egy lépéssel hátrábból kezdem dolgozatom. Mielőtt felvázolom munkám elméleti és szakirodalmi kontextusát, kutatásom (személyes) gyökereinek bemutatását és elemzését végzem el, kitérve az ezekből fakadó rejtett célokra és értékválasztásokra. Az alábbi fejezetek nem csak témájukban, hanem hangvételükben, stílusukban is személyesebbek, kollokvialisabbak a tudományos munkákban megszokottakhoz képest. Ezzel kívánom átláthatóbbá tenni, hogy kutatásom e személyes kiindulópontokból is (vagy akár éppen azok által) tudományosnak tekinthető-e, és mennyiben általános érvényű.

1.1. Útkeresés vagy önigazolás?

Útkeresés. Ebbe a szóba sűrítendő, hogy mi volt a motivációja, elindítója ennek a doktori kutatásnak. Minthogy ez egy pozitív csengésű szó, ugyanakkor kutatási célnak túlságosan általános, akár tovább is léphetnénk a kutatás konkrét céljaira. Azt gondolom azonban, hogy fontos, további vizsgálatra szoruló tartalmak rejtőznek e kifejezés mögött.

A kutatás ötlete abból indult ki, hogy pályakezdő tanárként azt tapasztaltam – illetve olyan visszajelzéseket kaptam – hogy kapcsolatom a diákokkal valahogy különbözik attól, amit általánosnak, jellemzőnek gondolok (illetve gondolnak egyes diákok, akikkel beszélgettem erről). Valahogy *személyesebb*. Legalábbis így fogalmaztam meg akkor.

Élményszerűen előttem van most is, hogy akkoriban milyen lelkesedés volt bennem, saját gyakorlatom (vélt) újszerűségével, forradalmiságával, sikerességével kapcsolatban. A kezdeti elgondolásom az volt, hogy egy olyan kutatást végzek, amely azt vizsgálja, hogy a személyes pedagógiát folytató tanár munkája hatékonyabb-e, mint azon pedagógusoké, akikre a személyesség nem jellemző.

Ebben a (naiv és alulhatározott) kérdésfelvetésben azonban már meghúzódott egy probléma, mely a későbbiekben számos ponton újra visszaköszött. Átlátszó ugyanis, hogy a kutatásom akkori célja jelentős részben saját pedagógiai gyakorlatom igazolása volt – már akkor is – és ettől talán azóta sem sikerült egészen megszabadulnom.

Ezt az önigazolási szándékot nem csak azért merem felvállalni, mert azt gondolom, hogy az évek során sikerült többé-kevésbé meghaladnom, hanem azért is, nehogy az objektivitás álcája mögé bújva az önigazolás csapdájába essek (mint ahogy ez felvethető bizonyos kutatásokkal szemben (*Mészáros*, 2017; *Kutrovátz*, 2008; *Scheurich*, 1997)). Munkám önigazoló törekvését szeretném kijátszani annak eredményeivel szemben, azt remélve, hogy e reflexió által sikerül nézeteim egyoldalúságát lebontanom.

1.2. Önreflexió és önkritika:

a szakmai fejlődés útja, vagy neoliberális kényszer?

Azt azonban túlzás lenne állítani, hogy a fent említett útkeresés pusztán látszólag lett volna keresés, és elsősorban öngazolási törekvésként kellene értelmezni. A kritikai igény, saját gyakorlatom megkérdőjelezése már pályakezdő éveimben is jellemző volt.

Részben ebből adódik, hogy doktori kutatásom elsősorban önreflexióra épül, s a kutatási anyagot alapvetően saját gyakorlatom megfigyelése és leírása adja. (Ennek természetesen számos további, módszertani, tudományszemléleti vonatkozása is van, melyeket később részletezek.) Jelen kutatás további fontos kiindulópontja tehát az önreflexió iránti elköteleződés. A meggyőződés, hogy az önreflexió által – mint ahogy azt *Bourdieu* is állítja (2001/2005) – hiteles és érvényes tudományos eredmények szülehetnek (*McNay* 1999; *Reed-Danahay*, 2017). Valamint, hogy az önreflexió az egyik legfontosabb alapja lehet egy pedagógus folyamatos szakmai fejlődésének (*Szivák*, 2014; *Korthagen*, 2004; *Falus*, 2006).

Azonban érdemes röviden kritikával illetni ezt az önreflexió melletti értékválasztást is. Napjainkban, és az elmúlt évtizedekben az önsegítő és önreflektív technikák, az ezekkel kapcsolatos népszerű irodalom, önsegítő könyvek és egyéb kiadványok, TV-műsorok és internetes oldalak elképesztő mértékű expanziójának lehetünk tanúi. Ezek hasznossága vitathatatlan. Viszont az is látható, hogy mindez egy neoliberális ember és társadalomkép következménye, s minden ilyen termék és jelenség ezt a képet erősíti tovább (*Elliott*, 2013, 124.o.; *Benwell és Stokoe*, 2006). Azt, hogy az egyén – függetlenül magát a társadalom (és akár tudattalanjának) kényszerítő erejétől, meghatározottságától – elsősorban (vagy akár kizárólag) saját maga képes irányítani sorsát, meghatározni egyéniségét, identitását. Sőt, az önfejlesztés imperatívusza rejtett, kényszerítő erőként is jelentkezik. Az, aki elmulasztja önmaga alakításának lehetőségét, „jogosan” kerül nehéz élethelyzetbe, vagy válik kirekesztetté, hiszen e nézetek szerint csak önmaga felelős saját sorsáért. Egy vállalati alkalmazottnak tehát fejlesztenie *kell* önmagát, hogy kiegyensúlyozott és együttműködésre képes, hatékony munkaerő legyen vállalata számára, egy pedagógusnak pedig önreflektívnek *kell* lennie, hogy eredményes és hatékony oktató és nevelő legyen. Mindezt legeredményesebben úgy teheti meg, ha megvásárolja a kommercializálódott önsegítés termékeit. (*Elliott*, 2013, 124.o.)

Az tehát, hogy kutatásom révén magam is az önreflexió mellett köteleződtem el, részben szintén ennek az emberképnek köszönhető, én is ennek a kultúrának vagyok része. Az önreflektivitás nem valamilyen abszolút érték, melynek révén ez a kutatás is mindenképpen értékessé és hasznossá válik, részben csupán egy kulturális termék, s kutatásom ebből a nézőpontból csak az önfejlesztés kényszerének való engedelmesség.

Doktori munkám kiindulópontjának és alapértékének tekintem tehát: az útkeresést és az önreflexiót. Az, hogy e fogalmakat értéknek tekintem, rávilágít viszonylagosságukra is, kritikájukat is életre hívja. Ily módon kiemeltem az útkeresés és az önreflexió árnyoldalát is. Talán szokatlan lehet, hogy még jóformán el sem kezdődött ez az írás, és máris szinte érvénytelenítem azt, amit megfogalmaztam.

Ezzel nem azt szeretném üzeni, hogy minden, amit megállapítok, annak az ellenkezője is állítható. Nem egy szélsőségesen nihilista álláspontot szeretnék képviselni. Ellenkezőleg: felelősen szeretnék állást foglalni. Felvállalni azt, hogy megállapításaim, eredményeim már azok gyökerénél, már a fogalmi rendszert, már a gondolkodásmódot tekintve sem megkérdőjelezhetetlenek. Gondolataim szeretném nyitottá tenni a kritika számára, és egyben láttatni azt, hogy számos kritika bennem is megfogalmazódott, dolgozott e kutatás során.

Ez az (ön)kritika fontos része ennek a munkának. Sokszor csak a sorok közti rejtett gondolatokban, néha viszont „akcióban”, dialógusra készítve fogalmi választásaimat, megállapításaimat. De ezzel nem az a szándékom, hogy eredményeim érvénytelenítsék, hanem az, hogy (bizonyos értelemben) érvényesebbé tegyék azokat.

1.3. Találkozás az (auto)etnográfiaival

Az etnográfia részletesebb bemutatását csak később, a módszertani fejezetben (6. fejezet) teszem meg. Itt most csak arra világítok rá, hogyan játszott szerepet kiindulópontként a kutatás kezdetén. A doktori képzésbe történő felvételizéskor, a képzés és a kutatás kezdetén meglehetősen homályos terveim voltak a kutatás menetével, pontos kérdéseivel és módszereivel kapcsolatban. Ami adott volt: a fentebb említett érdeklődés saját tanári gyakorlatom, a pályakezdő tanári szereplehetőségek, a tanár-diák személyesség iránt. Ebben a kiinduló helyzetben az etnográfia, mint metodológia „felfedezése” – mely egyébként nem gondos keresés végén, hanem szinte véletlenszerűen, igen hamar megtörtént későbbi témavezetőmmel való ismeretségem révén – afféle „rátalálás élmény” volt.

Az etnográfia gyökereit a kulturális antropológiában találjuk meg. E megismerési mód praktikus lényege, hogy a kutató hosszabb időt töltve a terepen leírja egy közösség (pl. egy idegen törzs) életének működését, a résztvevői megfigyelés során belátást nyer egy ismeretlen kultúrába. Az etnográfiahoz szorosan kapcsolódik tehát a *felfedezés* szó szerinti, földrajzi értelemben is vett mozzanata.

Némi elvonatkoztatással szemlélve, magam is egy ilyen helyzetbe kerültem pályakezdő tanárként, ahogy első munkahelyemen bekerültem egy iskola közösségébe, ugyanakkor nem csak egy adott iskola közegébe, hanem a tanárok (és diákok) általánosságban vett közegébe, a pedagógia világába. Tanári munkám során ezzel a közeggel ismerkedtem, próbáltam felfedezni működését, és megtalálni saját helyem is. Ez a keresés számos kérdést szült bennem, mely a (tudományos) kutatás igényét hozta magával.

Naiv (és elsősorban természettudományos mintákat ismerő) tudományképem alapján eleinte egy egészen másféle kutatást képzeltem el. Ebben az alig körvonalazott képben kérdőívek statisztikai értékelése dominált. Azonban magam is éreztem, hogy az érdeklődésem fókuszában lévő téma (a személyes tanár-diák kapcsolat) túlságosan összetett kérdéskör ahhoz, hogy ilyen módon valóban közelebb kerüljek a bennem felmerülő kérdések megválaszolásához. Azt is sejtettem, hogy ily módon a pedagógiai személyesség bennem felmerülő preconcepcióját nemigen tudnám megvizsgálni (mivel előfeltevéseim kritikátlan alapvetésekként működésének kutatásomban). Valamint a kutatásom során szerettem volna közvetlen kapcsolatban maradni saját gyakorlatommal, olyan válaszokat találni, melyek saját szakmai fejlődésem számára is irányadók.

Bár az etnográfia (számomra nagyon újszerű) szemléletmódját, a benne rejlő lehetőségeket (és korlátokat) fokozatosan ismertem meg, de azt egyből láttam, hogy egy etnográfiai kutatás során meg tud valósulni egyrészt a közvetlen kapcsolat saját tanári tapasztalataimmal – különösen amennyiben autoetnográfia írok, mely az etnográfia olyan speciális formája, melyben a kutató is tagja a vizsgált közösségnek (Ellis, 2004; Starr, 2010; Mészáros, 2017). Másrészt az autoetnográfia melletti elköteleződés lehetővé tette azt a mélyfúrás szerű, elemző hozzáállást, mely engem valójában érdekelt, s amelyet a problémafelvetéseim jellege is megkívánt.

1.4. Kutatási céljaim értékrendje

A fentiekben röviden felvázoltam, hogy a kutatási célkitűzésem magja egy önreflektív fejlődés, útkeresés igénye. A kérdésfelvetések középpontjában a tanár-diák kapcsolat személyességének lehetősége áll. Mielőtt azonban ezt a célt további alcélokra, kutatási kérdésekre szálnám szét, bemutatom, hogy milyen értékrendszerek húzódnak meg a kutatás háttérében.

A nemzetközi szakirodalomban már számos példáját találhatjuk annak, hogy egy kutatás elején annak értékválasztásait is bemutatja a szerző (Denzin és Lincoln, 2011). E munkában azért is van ennek jelentősége, mert a kutatás eredményei vállaltan szubjektív nézőpontból, interpretációk során fogalmazódnak meg. Ugyanakkor, egy „keményebb” módszerekkel dolgozó kutatás (különösen, ha például pedagógiai témájú) mögött is fontos (gyakran elkendőzött, reflektálatlan, vagy akár letagadott) értékválasztások húzódnak meg (Mészáros, 2014a). Ezen értékek hangsúlyosan politikai irányultságúak is egyben, mint ahogy most magam is ilyen fogalmakkal jellemzem az alábbiakban pedagógiai (és kutatási) nézeteim.

E kutatás háttérében működő érték- és nézetrendszerem leginkább egy történetként fogalmazható meg, részben annak „kevertsége” miatt, részben pedig azért, mert ezzel rá tudok világítani arra a fontos aspektusra, hogy nézeteim nem csak a kutatás előzményei során, de a kutatás folyamatában is alakultak.

Gimnáziumi diákéveim során (mikor tanári hivatásom is megfogalmazódott) és egyetemi tanulmányaim elején egyfajta értékörző, a fennálló értékek továbbörökítése mellett elköteleződő, *konzervatív* értékrend volt rám jellemző. Ugyanakkor önazonosságom és ebből fakadó célkitűzésim hangsúlyos eleme volt valamiféle alternativitás keresése, a hagyományosnak tétélezett szerepek fellazítása is. (Például, emlékszem, hogy egyik egyetemi dolgozatom témája annak körüljárása volt, hogy milyen pedagógiai kérdésekre kínál választ a tanár „showman” szerepben való működése.) Azonban, amennyiben megmaradtam volna akkori nézetrendszeremben, sosem kérdőjeleztem volna meg a tanár-diák viszonyt és a pedagógiai helyzetekkel, folyamatokkal kapcsolatos mélyebb alapvetéseimet.

Eleinte igen elutasító voltam a tanérvképzésben megismert pedagógiai nézetekkel szemben, melyek többségét most a *liberális* értékrend termékeinek tekintem. Természetesen ezek nem értékrendként fogalmazódtak meg az egyetemi képzésben, inkább olyan pedagógiai szemléletmódokban, technikákban kerültek elő, melyek hívószavai pl.: kompetenciaalapúság, kooperativitás, pedagógiai konstruktivizmus stb. E megközelítésmódokat, módszereket azonban végül fokozatosan beépítettem tervezett, majd később a gyakorlatban is megvalósuló pedagógiai eszköztáramba, így fokozatosan (bár a politikai értékválasztás szintjén reflektálatlanul) de azonosultam ezek rejtett értékrendjével.

A kutatás felütésének, indulásának fő mozgatórugója egy a fentiekből fakadó (neo)liberális vízió. E vízióban tanár és diák egyenrangú, partneri viszonyban működnek együtt, s a pedagógiai célok elérése egy közös fejlődési és önmegvalósítási folyamatban történik meg. (Számomra az előbbi mondat ma (már) kissé ironikus hatást kelt, utópisztikusan optimistának tűnik.)

A partnerséggel valamelyest rokonítható kérdéskör a kutatásom fókuszában álló személyesség a tanár-diák kapcsolatban. Bár nehéz egyértelműen kijelölni, hogy e személyesség mely nagyobb politikai értékrendhez kapcsolódik elsősorban, úgy vélem, hogy leginkább a fenti neolibertális megközelítés mellékága. Nem célszerű összemenni a partnerséget a személyességgel, különbségükről magam is részletesen értekezem a dolgozatban (ld. *10.8. fejezet*). Azonban az én korai gondolkodásomban a partneri, az egyenrangú(bb) tanár-diák kapcsolatra való törekvés vonta maga után elsősorban, hogy fogékonyá váltam a családias, személyes légkörű iskola általános képével való azonosulásra. A diákokkal való együttműködés (és különösen a családdal és az iskolához kapcsolódó közösségekkel való együttműködés célkitűzése) a törődés (*careing*) mint fő koncepció, egyfajta közelséget, személyes atmoszférát von a tanár diák kapcsolat köré (ld. pl. *Epstein, 2010; Rogers és mtsai., 2007*). (Ugyanakkor az is igaz, hogy valamiféle személyesség egy erősen alá-fölrendelt, a fentebb konzervatívnek nevezett értékrend szerint alakuló tanár-diák kapcsolatnak is része lehet. Ilyen irányból is épült tehát személyes pedagógiám koncepciója.)

Ilyen előzmények után, doktori tanulmányaim során kerültem olyan közegbe (különösen témavezetőm részéről) mely folyamatosan a látókörömben tartotta a *baloldali, kritikai* értelmezés lehetőségeit. Eleinte ez a szellemi irány csak annyiban hatott saját gyakorlatom elemzésére (tehát kutatásomra) hogy folyamatosan kerestem a társadalmi nézőpont által felkínált értelmezési lehetőségeket. Az e tekintetben való változás egy több éven át tartó folyamat volt. A társadalmi nézőpont eleinte inkább afféle mellékes és esetleges adaléka volt naiv reflexióimnak. Csak fokozatosan lett egy hangsúlyosan érvényesülő szemléletmód.

A társadalmi jelenségek hatalmi kérdéseit feszegető kritikai nézeteket eleinte távolságtartással kezeltem, és úgy tekintettem rájuk, mint fontos, de az én kutatásomban nem kifejezetten releváns elméleti keretre. Azonban fokozatosan – jelentős részben a kutatásnak köszönhetően – felismertem saját pedagógiai gyakorlatomban is azokat a jelenségeket, döntéseket, majd szemléletmódbeli alapvetéseket, melyek elemezhetők (megtámadhatók, elbizonytalaníthatók) kritikai nézőpontból, olyannyira, hogy jelenleg ezeket a „kérdőjeleket” tekintem kutatásom legfontosabb eredményeinek. Ily módon történt meg a baloldali, kritikai értékrenddel való azonosulásom.

A különböző értékrendek nem fordulatszerűen váltották egymást gondolkodásmódban. Inkább azt mondhatjuk, hogy a korábbi értékrendemre (egy kezdeti elzárkózás után végül) hatottak azok a nézetrendszerek, melyekkel később találkoztam, rávilágítva a korábbiak viszonylagosságára, megkérdőjelezve azok totalitását. Tehát az értékek konzervatív képviselője most is fontos számomra, de ezt fellazította az adaptív fejlődés és fejlesztés igénye. Ugyanakkor a kritikai megközelítés rávilágított arra, hogy a fejlesztésre irányuló célok nem magától értetődően felszabadítóak, sőt konkrét megvalósulási formáiban akár álcázhatják is a pedagógiai helyzetekben fennálló hatalmi egyenlőtlenségeket.

Mindezekből kifolyólag a kutatást meghatározó értékrend a fenti (politikai) értékrendszerek határain, azok között jeleníthető meg, s miközben azokkal részben azonosul, egyben magában foglalja azok posztmodern megkérdőjelezését is.

1.5. A kutatási érdek

Bár fentebb, az önigazolás kapcsán már érintettem a kutatási érdek témáját, most több oldalról is megvizsgálom a kérdést: kinek az érdekét képviseli ez a kutatás? A tudományos munkák ugyanis mindig képviselik egy társadalmi csoport érdekeit, még ha ezt általában reflektálatlanul is teszik (*Habermas*, 1968/2005). A természettudományok esetében ez kevésbé problematikus, mivel a fő cél, hogy a természet törvényszerűségeinek megismerése, és a folyamatok megjósolhatósága által a technológiai haladást szolgálják. Ezáltal az emberiség általános jólétéhez kívánnak hozzájárulni. (Bár valójában itt is inkább bizonyos embercsoportok jólétéről van szó, mint az emberiség egészéről.)

Az embertudományok esetében ez kérdéskör problematikusabbá válik (különösen amennyiben a humán tudományok természettudományos mintákat követő irányait tekintjük). A törvényszerűségek ismerete, a predikciók megfogalmazásának képessége ugyanis ez esetben már nem a természeti világ feletti kontroll, hanem az emberek feletti hatalomgyakorlás, az esetleges manipuláció egyre szélesebb körű lehetőségét nyújtja (*Schram és Caterino*, 2006).

Jelen kutatás esetében, mely a tanár-diák kapcsolatról szól, természetesen, a vágyott pedagógiai cél egy olyan konstruktív, hatékony és nem utolsósorban személyes biztonságérzetet és azonosulási lehetőségeket ígérő pedagógia elősegítése, mely tanárnak és diáknak egyaránt érdekében áll. (Remélve, hogy egy ilyen idealisztikus pedagógia az iskola világán túl, szélesebb körben is pozitívan hatna.)

Kutatásomnak (reményeim szerint) lehet jelentősége az elmozdulásban e cél felé, de számot kell vetnem azzal, hogy a személyesség pedagógiája melletti kiállásom (bármilyen önkritikus is legyen az) lehet, hogy sokkal inkább csak a tanár céljait szolgálja. Részletesen foglalkozom majd azzal, hogy a személyes pedagógia a hatalom álcája, egy manipulatív eszköz is lehet. Hasonlóképpen: meg kell kérdőjeleznem azt a fenti állítást is, hogy valóban lehetséges-e olyan pedagógia, mely a tanár és a diák érdekét egyaránt szolgálja. Dolgozatomban elemezni fogom mind a tanárok (elsősorban saját magam, mint tanár), mind a diákok helyzetét kritikai nézőpontból (*Freire*, 1996; *Shor*, 2014), rávilágítok arra, hogy milyen társadalmi kényszerek korlátozzák autonómiájukat. Ily módon képviselni fogom mind a tanárok, mind a diákok érdekeit. Az azonban, hogy ezek az érdekek összevonhatók, közös nevezőre hozhatók, már nem állítható egyértelműen.

Kutatásom járulékos érdeke – természetesen – az is, hogy doktori fokozatot szerezzek, és ezáltal mind társadalmi presztízsem, mind anyagi megbecsültségem (potenciálisan) nőjön. Ez megintcsak kérdéseket vet fel. Hihető-e így az, hogy kutatásommal én valójában az iskolai és társadalmi közjót kívánom szolgálni?

E kérdőjeleket maradéktalanul ugyan nem tudom eloszlatni, de az sem igaz, hogy védtelenül állok velük szemben. A kutatás ismeretelméleti és módszertani alapvetései, az interpretatív jelleg, a szubjektív nézőpont vállalása, a reflektív szemlélet, az örökös visszakérdezés mind azt a célt (is) szolgálják, hogy a kutatás által képviselt érdekek transzparenssek legyenek, és ezáltal a kutatás etikus legyen.

1.6. A kutatás általános tudományos célja

Végül, elmozdulva az értékrendre vonatkozó alapvetések bemutatásától, a kutatás klasszikusabb értelmezésével kapcsolatos kiindulópontokat fogalmazok meg. *Nahalka* (2018) javaslata szerint a nagyobb lélegzetű tudományos munkák elején célszerű meghatározni, hogy paradigmaticus, normál tudományos, vagy alkalmazott kutatásról van-e szó. E három típus jelentése röviden: a paradigmaticus kutatás célja egy új elmélet, vagy tudományos keretrendszer kidolgozása, a normál tudományos kutatás egy már meglévő paradigma szerint keres válaszokat konkrét elméleti kérdésekre, az alkalmazott kutatás célja pedig, hogy egy konkrét esetrendszerrel kapcsolatos, jellemzően technikai jellegű, gyakorlati problémákra találjon válaszokat, fogalmazzon meg iránymutatást. Talán nem meglepő – az eddigiek után – hogy nem tudok egyértelmű választ adni arra kérdésre, hogy kutatásom melyik típusba tartozik. De ez nem jelenti azt, hogy ne lenne hasznos körüljárni a kérdést.

Első közelítésben kutatásom normál tudományos, minthogy a tanár-diák kapcsolat és interakció jellemzőit szeretné többé-kevésbé adott elméletek segítségével megvizsgálni. Bizonyos szempontokból ugyanakkor az alkalmazott, valamint a paradigmaticus kutatások jellemzői is felfedezhetők benne.

Kutatásom ugyanis alkalmazott kutatás abból a szempontból, hogy kiindulópontja és elsődleges témája egy konkrét tanári gyakorlat története: saját tanári munkám eseteinek gyűjteménye. Bár arra törekszem, hogy a dolgozatomban bemutatott esetek alapján olyan megállapítások, gondolatok, felvetések szülessenek, melyek bármely tanári gyakorlattal érintkezésbe kerülhetnek, bármely pedagógiai helyzetre vonatkoztathatók (ld. bővebben a kutatás általánosíthatósága melletti érvelést (3.6. fejezet)) de az eredmények mégiscsak, leginkább az én tanári gyakorlatomra tekinthetők érvényesnek. (A képet tovább árnyalja, hogy ezek nem klasszikus értelemben vett tényszerű tudományos eredmények, sokkal inkább értelmezések.)

Kutatásom ugyanakkor paradigmaticus kutatás is abban az értelemben, hogy folyamatosan keresi azokat az újszerű megközelítésmódokat, amelyekkel a tanár-diák kapcsolat, a tanári munka, a pedagógiai folyamatok értelmezhetők. Bár alapvetően már meglévő elméletekkel dolgozik, de ezeket egyedi módon helyezi egymás mellé, ütközteti azokat egymással, vagy akár új modellek, értelmezési keretek felvázolásával kísérletezik. Bár kutatásom ezen újító törekvése reményeim szerint méltánylandó, mégis azt gondolom, hogy túlzás lenne azt állítani, hogy kuhni értelemben „forradalmi” a kutatásom.

Hogy munkám tehát valamelyest paradigmaticusnak tekinthető, de ugyanakkor mégsem az, részben nem magából a kutatásból és annak célkitűzéseiből fakad, hanem abból a neveléstudományi kontextusból, amelyben kutatásom megszületik. Nevezetesen, hogy a neveléstudomány jelentős része (az én kutatási területem mindenképpen) a „paradigmaticus sokféleség” állapotában, *Nahalka* (2018) szerint: „paradigma előtti” állapotban van. Azaz, nincs még olyan mértékű paradigmaticus konszenzus sem, mint pl. a természettudományokban.

Igaz, hogy megközelítésmódom, módszereim valamelyest körül tudom határolni bizonyos jelzőkkel (pl. kvalitatív és nem kvantitatív, interpretatív és nem realista). De sokszor megkérdőjelezhető, hogy mennyire tehető meg e szétválasztások, valamint egy adott paradigmán belül is számos, akár jelentősen különböző megközelítésmód létezik (ld. 3.5. fejezet). Kutatásom paradigmaticus jellege részben éppen ebből következik. Ahogy a neveléstudomány egésze egy paradigmaticus keresésben van, úgy az én kutatásom is keresi, válogatja, megalkotja és megkérdőjelezi saját elméleti alapjait. Ebből adódóan a neveléstudomány paradigmaticus sokszínűségét nem is problémaként, hanem inkább termékeny talajként értékelem.

1.7. A kutatás narrativitása

Az *útkeresés* fentebb megidézett toposza még egy fontos jellegzetességére mutat rá e kutatásnak, és a dolgozatban található gondolati tartalmaknak. Ahogyan az úton történő haladás és a keresés egy *történet*, melynek időbelisége van, hasonlóan e kutatás értelmezése sem lehetséges narrativitásának láttatása nélkül. Hogy e jellegzetessége mennyire alapvető, úgy igazolom, hogy felvázolom a dolgozat mögött meghúzódó történeteket és azok (egy lehetséges, szemléletes) struktúráját.

E kutatás több szálon futó történetét két fő szála osztom, melyek feloszthatók három-három további mellékszálra. Az egyik fő szál a tapasztalatok, a tanári és kutatói események, történések szála, a másik fő szál a kutatás elméleteinek szála, mely a gondolatiság alakulásának története (s amely mögött szintén meghúzódnak konkrétabb történések, cselekvések, de azokat kevésbé tekintem most hangsúlyosnak).

Az első fő szál három, időben eltolódó, egymásra mégis folyamatosan hatást gyakorló, összefonódó szálból áll. Az első az iskolai események, történetek, melyeket tanárként átélek, megtapasztalok. A második, mikor hazatérve lejegyzem a közelmúltbeli eseményeket. Részben ez afféle ismétlés, melyben újra átélem a korábbi eseményeket, részben viszont azok kutatói újraalkotása és átalakítása. Bizonyos események kiemelődnek, részletezetté válnak (mintha lelassulna az idő) más események szinte eltűnnek, félmondatokra redukálódnak, vagy teljesen eltűnnek. Számos meg nem fogalmazott gondolat konkrét szöveggé válik, és további reflexiók árnyalják vagy helyezik új megvilágításba az eseményeket. A harmadik szál pedig (mely valójában rengeteg szál) mikor a naplószöveget (és más forrásokat, emlékeimet) újra elemzés tárgyává teszem, átértelmezem, összegzem, végül e dolgozat megírása során új történeteket formálok belőlük.

Mindez ebben a kutatásban nem csak afféle háttérinformáció, kulisszák mögötti érdekesség, hanem alapvető fontosságú annak folyamatában és értelmezésében. Ugyanis a tanári mindennapjaimra (az első mellékszálra) visszahatnak a közelmúlt (leírás során újraalkotott) eseményei (a második mellékszál), és mindkét korábbi szintén befolyásolják a régebbi múlt „egybegyűrt”, újrastrukturált, tudományos igénnyel értelmezett történetei (a harmadik mellékszál). Ily módon egy körkörös, spirális logika szerint szerveződnek a történések, és a hozzájuk kapcsolódó gondolatok és reflexiók. Tehát mindaz, amit ebben a dolgozatban leírok az eredendően egy ilyen bonyolult időszerkezetű „narratívafonat”, s e narrativitás figyelembevételével értelmezendő.

Hasonló alakulástörténet jellemző a kutatás elméletére is, mely nem egy eleve adott értelmezési keret volt, hanem a gondolkodás történeteként formálódott a kutatás során. Az elméleti keret három fő aspektusa (melyek alakulását a gondolkodástörténet fő szálának három mellékszálaként szemléltetem) a módszertani keret, az értelmezések során használt fogalmi hálózat, és e kettő ismeretelméleti alapja. Egy időtől független logika szerint az ontológiai és episztemológiai alapvetésekből és a kutatás tárgyából vezethető le az adekvát módszertan és fogalomkészlet kiválasztása. Csakhogy egy ilyen értelmező kutatás esetében nem egy ilyen lineáris gondolati logika érvényesül (*Kerssens-van Drongelen, 2001; Denzin és Lincoln, 2011*).

A folyamat úgy zajlott, hogy a kutatás kezdetén történt valamiféle elköteleződés egy módszertani keret (az autoetnográfia) mellett, és hamarosan felmerültek azok a kulcsfogalmak (identitás, szerep), melyek mentén az értelmezés később történt. Az ismeretelméleti alapvetések (szociálkonstruktivizmus, interpretativitás) jórészt csak ezt követően, a módszertannal és az elméleti keret alapfogalmaival való ismerkedés, szakirodalmi tájékozódás során szilárdultak meg, ráadásul a kutatás során ért tapasztalatok és ezek értelmezése során is jelentősen árnyalódott mind a módszertani keret, mind a fogalmak jelentése, de még az ismeretelméleti alapok is. Az alakuló módszertan révén újabb perspektívákból kerültek megvilágításba a tapasztalatok, és az alakuló fogalmak újabb értelmezésekhez vezettek. E kölcsönösség, e körkörös visszahatások révén haladt a kutatás. Így az e dolgozatban leírt elméleti keret mögött egy attól elválaszthatatlan gondolkodástörténet húzódik meg, mely egyszersmind kapcsolatban áll tanári tapasztalataim, és a kutatott jelenségek fentebb részletezett történetével.

Viszont e narrativitásnak csak korlátozottan adtam teret a dolgozat felépítésében, az elméleti tartalmak, és az empirikus kutatási eredmények tárgyalása során. Ugyanis amennyiben ezeket olyan ciklikus módon tárgyalnám, ahogy ezek megszülettek, egy rendkívül terjedelmes, és sok helyen redundáns szöveget kapnánk. Más részről fontosnak tartom, hogy a kutatási eredményeket, a kutatás során született gondolatokat ne csupán elmeséljem, hanem az események időbeli láncolatán túlmutató, értelemteletti struktúrába rendezzem. Azt gondolom, hogy ez az újrastrukturálás fontos része a tudományos munkának, a kutatásnak.

Viszont e szellemben megalkotva az értekezés szövegét, egy másik kihívással nézek szembe. Azzal, hogy így helyenként talán nem kielégítően feszes az ismeretelmélet, a fogalmi keret és a módszertan egymásutánosságának logikája. Hasonlóképpen, nem érvényesül egy világos gondolati ív abban, ahogy

egymás után, külön-külön szerepel a tapasztalatok, az értelmezés, és a pedagógiai és etikai konklúziók tárgyalása, főként a korábbiakból levezetve a későbbieket.

Ez az esetlegesen hiányzó feszes linearitás azonban nem is érvényesülhet, mert bár a követett sorrend egy bizonyos logika szerint valóban helytálló, legalább ilyen hangsúlyos e tartalmak visszakanyarodó, körkörös – mindenekelőtt: időbeli, narratív szerveződése is, mely nehezen érvényesíthető egy doktori értekezés szövegében. Mindazonáltal azt remélem, hogy amellet, hogy egy alapvetően követhető és logikus rendszerben (ld. *1.8.4. fejezet*) tárgyalom a dolgozat gondolati tartalmait, felsejlik, sikerül láttatni a mögötte meghúzódó narratívákat: tanárságom, kutatásom és gondolkodásom történetét.

1.8. A dolgozat stílári, nyelvi jellegzetességei

E dolgozat stílusa, nyelvi sajátosságai és felépítése több szempontból is eltér a megszokott, tudományos szövegekre (többségében) jellemző normáktól. Ezekre reflektálok röviden az alábbiakban indoklást fűzve hozzájuk.

1.8.1. A kutatói én hangsúlyos jelenléte

Az autoetnográfia jellemző sajátossága, hogy a kutatói én folyamatosan, akár tolakodóan jelen van a szövegben. Nem csak szokatlan ez, hanem zavaró is lehet. (Engem is sokszor zavar más munkákban, még mostanában is, pedig már jónéhány etnográfiam olvastam.) Ez az egyes szám első személyű nézőpont ugyanis az önteltség, a nárcizmus, és az önigazolási szándék benyomását kelti az olvasóban (*Sparkes, 2000; Holt, 2003; Winkler, 2018*). Ezt teljesen nem lehet elkerülni, mivel az autoetnográfianak éppen az a lényege, hogy ebből a belső perspektívából szólaljon meg. Gyakran akár az is, hogy egy elhallgattatott nézőpontot hangosítson ki, s így különösen erőteljessé válhat az *én* jelenléte (*Ellis, 2004; Starr, 2010*). Az autoetnográfia tehát valóban magában hordozza a nárcizmus veszélyét is (sőt, bizonyos mértékben mindenképpen nárcisztikus) de jó esetben tárgya nem elsősorban a kutatói én, hanem a kutatói én szemszögéből láttatott társadalmi kérdések.

E dolgozatban ezt a személyes nézőpontot próbáltam érvényesíteni, s nem csupán az empirikus részben, hanem már az elméleti bevezetőben is. Az elméleti alapok leírását ugyanis meg-megszakítják személyes történetek, tapasztalatok, közbevetések. Ezzel azt a tudományszemléletet szeretném képviselni, hogy az elmélet nem egy eleve adott keret, amelybe behelyezkedem, hanem jelentős részben a saját történetem során alakul (mint azt már az előző alfejezetben is írtam). Másrészt az elméleti szemléletmódom történetének megjelenítése nem csupán egy kutató, hanem egyben egy gyakorló pedagógus gondolkodásmódjának alakulását is felvázolja. Ennek megfelelően érintőlegesen része a kutatási témának, s ezért ezek a narratív kitérők ilyen értelemben is a kutatási eredményekhez sorolhatók.

A másik oka ezeknek a személyes, helyenként már-már anekdotikus részeknek az elméleti fejezetekben, hogy kezdettől fogva az volt az elképzelésem, hogy egy olyan munkát szeretnék létrehozni, amely tanároknak is szól. Ezért több helyen próbáltam úgy írni, hogy egy a neveléstudományban kevésbé jártas és elkötelezett olvasó is tudjon kapcsolódni a szöveghez.

Más szövegrészletekben viszont az egyes szám első személyt leváltja a többes szám első személyű, vagy a többes szám harmadik személyű nézőpont. Sok dilemmát okozott számomra az, hogy egy-egy megnyilatkozást, állítást, milyen szám, milyen személyben írjak. Az általánosítás különböző fokozataival (*én; én, mint tanár; mi tanárok; ők, a tanárok* stb.) egyrészt enyhíteni szerettem volna az *én* túlzott jelenlétét. Másrészt, helyenként szerettem volna érzékeltetni, hogy (bár csak magamról tudok viszonylag biztosan nyilatkozni) tapasztalataim szerint egy-egy dolog nem csak az én pedagógusi gyakorlatomra jellemző, vagy akár azt is, hogy egy-egy (általam vélt) tanári jellemzőtől szeretnék elhatárolódni.

Változó tehát, hogy egy-egy állítás megfogalmazását milyen nézőpontból érzem a legkifejezőbbnek; illetve, hogy kit vagy kiket tekintek az adott állítás szerzőinek, kinek a gondolatát közlöm. Ha viszont ezt mindenhol pontosan reflektálnám, az olvashatatlanná tenné a szöveget. Ezért (kompromisszumos megoldásként) csak a megnyilatkozások nyelvileg jelölt személye változik, és jellemzően ezek

szándékos váltások. Mindemellett túlságosan direkt módon sem értelmezendő az, hogy egy állítás milyen szám, milyen személyben szerepel. Azaz, például, ha valamit többes szám harmadik személyben írok „a tanárokról”, akkor nem állítom, hogy rám biztosan és egyértelműen nem jellemző, más tanárookra pedig egyértelműen igen. Csak teszek egy utalást arra, hogy abban az adott kérdésben merem kissé tágitani a perspektívát, és nem csupán magamra vonatkoztatni az adott tapasztalatot.

1.8.2. Polemizáló hangvétel

Az autoetnográfia kevésbé törvényszerű, de viszonylag gyakori jellemzője a polemizáló hangvétel. Az autoetnográfia szerzői sokszor már-már érzelmes határozottsággal kiállnak tudományszemléletük, kutatómódszertani elkötelezettségük mellett, vitatkoznak a *mainstream* tudományossággal (Ellis, 2004; Jackson és Mazzei, 2008; Mészáros, 2014a). Bár a disszertáció megírása előtt úgy gondoltam, hogy én nem szeretném követni ezt a hagyományt, ahogy a végére értem az elméleti rész kidolgozásának, azzal szembesültem, hogy éppen ellenkezőleg történt.

Ennek oka nagyrészt az, hogy az kutatásom szokatlansága, újszerűsége magyarázatra szorulhat (különösen a hazai neveléstudományi közegben) és igyekeztem elébe menni a megkérdőjelezésnek, tisztázni azt, hogy kutatásom céljai, eredményei és általában tudományossága miképpen értelmezendő.

Ettől ugyan még nem feltétlenül kéne vitáznom is a dolgozatban, de az értekezés megírását megelőző két évben számos kellemetlen tapasztalat ért a kutatásom megítélésével kapcsolatban. Ezekre a kritikákra válaszoltam (és a hasonló kritikákat igyekeztem megelőzni) a világosnak szánt (de helyenként inkább indulatosnak ható) kijelentéseimmel. Utóbb beláttam, hogy ezekre a kirohanásokra nincs szükség, és jelentősen visszább vettem belőlük, de talán nem sikerült (és nem is akartam) teljesen eltüntetni ezeket a részleteket.

Azt ugyanis fenntartom, hogy szeretnék újragondolni, elbizonytalanítani bármilyen olyan véleményt vagy tudományos állítást, mely a saját előbbrevalóságát, tudományos megkérdőjelezhetetlenségét hirdeti. Ez azonban megintcsak visszás hatást kelthet, mert a sok kritika megfogalmazása azt a benyomást keltheti, hogy talán azt gondolom: (csak) én tudom mi az igazság. Ezzel ellentétben az „én” hangsúlyos jelenlétével és a polemikus hangvétellel, az énközpontú és kritikus perspektívával az a célom hogy érzékeltesen világítsak rá újszerű meglátásokra a neveléstudományi gondolkodás és a pedagógiai gyakorlat számára.

1.8.3. Élőbeszédszerű modalitás, ismeretterjesztő stílus

A fentiekén túl még egy szokatlan (és talán keresetlen) jellegzetessége van a dolgozat szövegének: a tudományos írások kidolgozott stílusához képest, helyenként kissé lazább, élőbeszédszerű, ismeretterjesztő jellegű. Ennek oka részben az, amit már fentebb írtam, hogy olyan szöveget szerettem volna létrehozni, mely gyakorló tanárok számára is „fogyasztható” lehet. Igaz, hogy egy doktori disszertáció nem az ideális műfaj kutatási eredményeim gyakorló pedagógusok körében történő disszeminációjához. Azonban írás közben sokszor mégis ez a célközönség jelent meg előttem, s azt gondolom, a szöveg könnyedebb stílusa hasznos abban, hogy így jól kivonatolható egy szélesebb olvasói réteg számára.

Keresztmetszetben tekintve dolgozatomban fent említett, vitatható nyelvi jellegzetességeit: főként abból fakadnak, hogy nem köteleződtem el a tekintetben egészen, hogy kinek írom ezt a szöveget. Szerettem volna a gyakorló pedagógusokat is megszólítani – ez az oka a könnyedebb stílusnak. Szerettem volna a neveléstudományi szakma egészét (nagy részét) is megszólítani – ezért magyarázom helyenként talán hosszasan, máshol talán polemizálva a kutatás elméletét, szemléletmódját. Ugyanakkor egy doktori disszertációt jellemzően csak egy igen kis létszámú (hasonló gondolkodású, a témában jártas) szakmai körben olvassák – helyenként ehhez is igazodtam valamelyest.

A szöveg stílusjegyeinek ezt a széttartását később valamelyest csökkentettem. Teljesen eltüntetni azonban nem akartam, mivel szeretném, hogy tükröződjön belőle az, hogy amit írok, reményeim szerint nem csak egy szűk szakmai réteg számára releváns.

1.8.4. A dolgozat felépítése

A kutatás során alakuló értelmezések és ezek elméleti keretének alakulása egy történetként bontakoztak ki (*ld. 1.7. fejezet*), ám – a könnyebb átláthatóság érdekében – a dolgozatszöveg makroszerkezetében egy lineáris(abb) logikát érvényesíttek.

Elsőként a kutatás szűkebben vett szakirodalmi kontextusát vázolom fel (*2. fejezet*), részben azért, mert az abban bemutatott munkák fontos kiindulópontjuk voltak a kutatás alapvetéseinek és célkitűzéseinek megfogalmazásában, részben pedig azért, mert ily módon az olvasó számára is rávilágítok a kutatás számos fontos jellegzetességére.

Ezután következnek az ismeretelméleti alapvetések (*3. fejezet*), melyek bár – mint azt fentebb jeleztem – fokozatosan alakultak ki a kutatás során (különösen annak első felében) azonban fontos ezek összefoglaló láttatása a további fejezetek értelmezésének szempontjából. Ezeknek az alapvetéseknek a talaján fogalmazom meg kutatási kérdéseimet és célkitűzéseimet (*4. fejezet*), majd az elméleti keret fogalmainak körüljárása következik (*5. fejezet*), melyek bár szintén fokozatosan oda-vissza kölcsönhatásban alakultak a kutatási tapasztalatok értelmezése során, de kiválasztásuk jól indokolható az ismeretelméletből és a kutatási célkitűzésekből kiindulva. Végül az eddigiekre építve az elméleti keret gyakorlatiasabb vonatkozásai, a módszertani (*6. fejezet*) és az etikai alapvetések (*7. fejezet*) tárgyalása következik.

Ezután a kutatás empirikus eredményeit vezetem be a kutatás folyamatának, az alkalmazott módszerek gyakorlatának részletező bemutatásával (*8. fejezet*). Majd a további fejezetekben (*9-13. fejezet*) a kutatási tapasztalatokat, az eseteket értelmezem. Ennek során az elméleti fogalmak, az elemzési szempontok összefüggésrendszere szerint haladok (nem a történések, a szereplők, vagy az események ideje szerint). Ez annyiban okoz nehézséget, hogy a legtöbb eset számos szempont szerint elemezhető, így vissza-vissza kell utalnom a korábban már említett történésekre az újabb elméleti egységek kifejtésekor. De azt gondolom, hogy e szövegében és témáiban igen terjedelmes kutatási anyagot még mindig így lehet a legkövethetőbben bemutatni (mivel, ha pl. időrendben haladnék, akkor a dolgozat gondolati tartalmi forgácsolódnának szét). Az áttekinthetőség, a tájékozódás megkönnyítését szolgálja a *89. oldalon* található gondolattérkép, valamint az empirikus fejezetek gondolati ívének vázlatos áttekintése az alábbiakban.

A kutatási tapasztalatok értelmezésében a kiindulópontom, hogy saját példámon keresztül bemutatom, hogyan, milyen koncepciókon keresztül gondolkodhat egy pályakezdő tanár identitásáról és annak alakulásáról (*9. fejezet*). A kézzelfoghatóbb, a konkrét eseteken alapuló, naivabb megközelítésektől haladok az elvontabb, társadalmibb fókuszú értelmezésekig. Ennek kapcsán számos altéma, gondolati elágazás felé teszek kitérőt, melyek között kiemelt a személyesség pedagógiai jelenlétének értelmezése, mely a hangsúlyának megfelelően külön fejezetet is kap majd (*10. fejezet*).

A tanári identitás konceptualizációs lehetőségeinek ismertetését az autoetnográfia (a reflexió és az önreflexió) szakmai fejlődésben betöltött szerepének leírásával fogom egybe (*11. fejezet*). Ezzel már elmozdulok az alkalmazás, a pedagógiai gyakorlat irányába. Mindezek után a fenti elméleti megfontolásokkal (elsősorban a tanár és diák közti személyességgel) kapcsolatos gyakorlatiasabb: etikai és pedagógiai kérdésfelvetések és gondolatok következnek. Kiemelten foglalkozom a tanári identitás, és a személyesség hatalmi kérdéseivel (*12. fejezet*), és végül a konkrétabb alkalmazás problémafelvetései: a személyesség pedagógiai célokban és a pedagógiai döntésekben betöltött szerepe és lehetőségei következnek (*13. fejezet*). Ily módon szorgalmazom az addig ismertetett elméleti megfontolások pedagógiai alkalmazását.

Az értekezést számos fejezetre és alfejezetre osztottam. Ennek célja, hogy legyenek olyan támpontok, melyek megkönnyítik az értekezés szövegében való tájékozódást, mivel dolgozatom csak részben követi a disszertációk műfajára jellemző szerkezetet. Bár a címek formai szempontból sok helyen megtörik a dolgozat gondolati ívét, a fejezetek elején jellemzően olyan bevezető bekezdések találhatók, melyek összekötik azt a korábbi fejezettel. Az alcímek tehát sok esetben nem szerves részei a szövegnek (olvasás közben át is ugorhatók), csak a szövegben való tájékozódást, a gondolatmenet követését segítő címkék.

2. Szakirodalmi kapcsolatok

Ebben a fejezetben olyan neveléstudományi munkákat mutatok be röviden, melyek az engem is foglalkoztató témával: a tanár szerepével, identitásával, a tanár-diák kapcsolat alapvető kérdéseivel foglalkoznak. Ezek az írások szemléletmódjukban, módszertanukban különböznek egymásól, így bemutatásuk arra is alkalmat ad, hogy jobb megvilágításba helyezzem saját szemléletmódbeli és módszertani választásaim. Ismertetésük tehát a kutatás elméleti alapjainak tárgyalásához is bevezetést jelentenek, ugyanakkor áttekintésük révén kijelölöm írásom helyét is a neveléstudományi szakirodalomban.

2.1. Előzmények a tanárkutatásban

Bár e munka közvetlenül nem valamely nagyobb múltú tudománytörténeti hagyományból eredeztethető, hanem személyes, gyakorlati tapasztalatokból, de a kutatásomnak így is vannak szakmai előzményei. Hiszen a bennem felmerülő (később a kutatás tárgyává tett) kérdéseknek, és annak, hogy azokhoz milyen módon közelítettem, megkerülhetetlen társadalmi és történeti kontextusa van. E társadalmi, történeti jelenségekkel pedig a pedagógiai (szociológiai, filozófiai stb.) szakirodalom is foglalkozik. E tudományos értelmezésekből felrajzolható egy olyan szakmatörténet, mely a kutatási kérdésfelvetéseim irányába mutat.

Számos kutató és gondolkodó egyetért abban, hogy huszadik század folyamán, különösen annak utolsó harmadában a nyugati társadalmakban az egyén szerepe egyre nehezebben megragadhatóvá, egyre rögzítetlenebbé vált. Ennek megfelelően a tanári munkához köthető társadalmilag meghatározott szabályok, szereprendszerek is egyre inkább elmosódtak (*Taylor és mtsai, 2014; Sullivan, 1993*). Ezekhez az is hozzájárult, hogy a szakmai és a személyes szféra közeledett egymáshoz, határaik homályossá váltak, eltűntek (*Ford, 2011; Norcross, 2010; Pipes, Holstein és Aguirre, 2005; Taber, Leibert és Agaskar, 2011; Scandell és mtsai., 1997*). Számos, korábban viszonylag rögzített tanári cselekvésmód vált egyéni döntések függvényévé, de talán ezeknél is alapvetőbb, hogy a tanár diákokkal szemben érvényesülő (hatalmi) pozíciója is egyre inkább megkérdőjelezhetővé vált (*Manke, 1997*). Mindezzel összefüggésben nem meglepő, hogy pályakezdő éveim során bennem is a tanár-diák viszonyt, a tanárszerep pozícióját érintő kérdések kezdtek dolgozni, s a tanár-diák kapcsolat személyességében rejlő lehetőségek foglalkoztattak.

A tanárkutatások fókuszsa, meglátásom szerint, az elmúlt évtizedekben hasonló módon tolódott el. E kutatások már lassan egy évszázados múltra tekintenek vissza s céljuk – részben a tanárképzés hatékonyabb szervezésének érdekében – hogy felderítsék, mely tényezők határozzák meg azt, hogy mennyire „jó” egy tanár. Mi a tanári hatékonyság kulcsa, mely területeken valósítható meg eredményesen a tanárok általános fejlesztése (*Falus, 2006; Doyle, 1977*).

A huszadik század első felében e kérdésekre általános alapelvek, célok, jellemzők fogalmazódtak meg, majd a második felétől a tanári hatékonyságot körülhatárolhatóbb technikai kérdések mentén próbálták értelmezni (*Gage, 1978; Westbury, 1978*). Bár e szemléletmód ma is él (*Rice, 2003; Darling-Hammond, 2010*) már a hetvenes években megjelent kritikája (*Wass és Combs, 1974*) és a tanárkutatás érdeklődésének középpontjába olyan összetettebb, belső konstrukciók kerültek, mint az attitűd, a nézetek, majd később a kompetenciák (*Calderhead, 1996; Selvi, 2010*). Fontos kérdéssé vált a tanár (gyakorlattal összefüggő) kognitív működése, döntéshozó stratégiái, majd a tanári *identitás* (*Korthagen, 2004*).

Az identitás központi fogalommá válásával kiemelt szerepet kapott a tanári fejlődésben az *önreflexió*, mely eleinte inkább technikai kérdésekre, cselekvésmódokra kérdez rá, gondolkodás és cselekvés viszonyát hivatott felszínre hozni, s ezáltal elősegíteni a tanár fejlődését. Később az önreflexió kiterjed a tanár nézeteire, szerepére, identitására is, egyszóval annak belső konstrukcióit elemzi (*Pollard és mtsai., 2005; Zeichner és Tabachnick, 1991; Zeichner és Liston 2013; Brown és McIntyre, 1993; Szivák, 2014; Korthagen, 2004; Falus, 2006*). Ez a röviden felvázolt kutatástörténeti kép nem független a társadalmi folyamatoktól, melyekkel párhuzamosan a neveléstudományban is kiemelődött a tanár

személye, egyéni nézetrendszere és identitása, s ezek egyik fontos megismerési útja az önreflexió lehet, mint ahogyan ebben a kutatásban is.

Egy másik fontos (a fentiekől nem független) tanárkutatói irány, melyhez ez munka szintén kapcsolódik: a tanár-diák interakciók elemzése. Ez a pedagógiai kutatások számos területén használt, egyre gyakrabban alkalmazott kiindulópont, többek között a szakmódszertani, a gyógypedagógiai, a kisebbségek és a társadalmi nem témakörében is (Manke, 1997; Thompson, White és Morgan, 1982; Trujillo 1986; Lindblom-Ylänne, Pihlajamäki és Kotkas 2003; De Haan és Leander, 2011; Wilkinson és Marrett, 2013). Ezekhez hasonlóan ebben a kutatásban a tanári én nem valamiféle statikus, egészleges konstrukcióként jelenik meg, hanem „akcióban”, változásában, szituációfüggő aspektusaiban, a tanár-diák interakciókkal összefüggésben.

A fenti kutatásokkal szemben azonban – melyek elsődlegesen a tanári hatékonyság fejlesztésére irányulnak – ennek a kutatásnak fő törekvése a pedagógiai helyzetek és jelenségek értelmezése. Célja ugyan, hogy a kutatási eredmények hasznosíthatók legyenek a pedagógiai gyakorlatban, de elsődlegesen a jelenségek elemzésére fókuszál, s csak a végén tekint ki arra, hogy milyen módon alkalmazhatók a megszülető eredmények a gyakorlatban.

2.2. Hasonló szemléletű, nézőpontú munkák, hasonló témában

A továbbiakban már olyan szakirodalmi példákat említek, melyek értelmező, interpretatív megközelítéssel vizsgálják a kutatás témájához hasonló kérdéskört, nevezetesen a pályakezdő tanárok identitásának alakulását. Jelen kutatástól azonban eltérnek annyiban, hogy nem önreflexiókra épülnek, hanem „kívülről” elemzik eseteiket, tehát nem tanári nézőpontból, és főleg nem a saját példájukból kiindulva járják körül a témát. (Ennek előnyeként tekinthető az, hogy ezáltal kikerülnek az önkutatásból adódó etikai megkérdőjelezhetőséget és az erős szubjektivitás kritikáját.)

E kívülálló nézőpont érvényesítésére az egyik lehetőség az empirikus megközelítés mellőzése, mint ahogyan Kelly (2006) pusztán elméleti koncepciók feldolgozásával, adaptálásával dolgozza fel a tanári identitás alakulásának kérdéskörét. Ennek hátránya, hogy egyrészt saját tanári-kutatói helyzetemtől, beállítottságotól is idegen a pedagógiai gyakorlat ilyen szintű zárójelbe tétele, de még annál is inkább igaz ez a gyakorló pedagógusok többségére. Én azonban kezdettől fogva szerettem volna, ha kutatásom olyan konkrét esetekkel dolgozik, melyek rámutatnak a kutatott jelenségek gyakorlatias oldalára, mely minden pedagógus számára többé-kevésbé érthető, és így a gyakorló tanárok érdeklődésére is számot tarthat. A pusztán elméleti megközelítést ezért nem tartom esetemben célszerűnek.

Kelly munkájával szemben empirikus adatokból indul ki, ám külső nézőpontból elemzi azokat Antonek, McCormick és Donato (1997), akik egy autobiográfia szövegelemzésével közelítenek egy gyakorlótanár szakmai identitásának kialakulásához. Ennek előnye, hogy az elemzett szövegkorpusz jól körülhatárolt, maga a kutatás könnyen kivitelezhető. Ugyanakkor a tanulmány olvasása során érezhető az a hiány, töredékesség, mely abból fakad, hogy a kutatók nem ismerik az elemzett önéletrajzi szöveg kontextusát, és kicsit egyoldalúvá is válik a szöveg, mivel nem jelenik meg a pedagógiai helyzetek többi szereplőjének nézőpontja. Ez persze nem azt jelenti, hogy a kutatók megállapításai kevésbé érvényesek (látatják is nézőpontjuk korlátait) de az értelmezés komplexitása csökken ebből a külső pozícióból adódóan.

Ennél (azt gondolom) élőbb, gazdagabb értelmezési lehetőségek számára nyit ajtót Hong (2010) kutatása, mely nagy mértékben épít más tanárok munkájának résztvevői megfigyelésére, valamint Lasky (2005) munkája, aki a fentieket (elméleti kutatás, írott források, résztvevői megfigyelés) kombinálja. Bár-e munkák explicit módon nem nevezik magukat etnográfának, számos hasonló jellegzetességük van, és igen komplex módon járják körbe az általam is kutatott, vagy ahhoz hasonló témát. Ilyen módon megszervezett kutatást magam is szívesen végeztem volna, ám ezek olyannyira erőforrás- és időigényesek, hogy aligha tudtam volna sikeresen végrehajtani egy ilyen kutatást tanári kötelezettségeim mellett.

A fent bemutatott néhány munka arra mutat példát, hogy az általam is kutatott témát külső nézőpontból is lehet kutatni. Ugyanakkor azt gondolom, hogy olyan mélységben és összetettségben látni a kutatott jelenségeket, mint ahogy az egy belső nézőpontból látható, csak igen erőforrásigényes kutatási

módszerek alkalmazása esetén. Bár a belső nézőpont egy kihívás a kutatás etikai kérdései és érvényessége tekintetében, fontos, különleges értelmezési lehetőségeket is magában hordoz. Ezt aknázzák ki a továbbiakban bemutatásra kerülő munkák, melyekben a kutatók az enyémhez hasonló téma vizsgálata során érvényesítenek szintén valamilyen belső nézőpontot. Fokozatosan haladok tehát az én kutatásomra egyre inkább hasonlító írások felé.

2.3. Tanári identitás, pályakezdő tanárok kutatása saját nézőpontjukból

Az, hogy a tanárok kompetensnek tekinthetők saját iskolájuk kutatásában (*practitioner research*), már régóta kurrens téma a nyugati szakirodalomban, számos ilyen tanulmányt lehet találni, és már az ezredforduló előtt is jelent meg ezzel foglalkozó kézikönyv (*Anderson, 1994*).

Ennél még alapvetőbb szemléletmódbeli váltást képviselnek az olyan kutatások, melyekben a tanárok a diákokkal közösen reflektálnak az oktatási-nevelési folyamatra (*Nicholls és Hazzard, 1993; Levin, 2000*). Bár ezekkel kapcsolatos kritikák is jelentek meg, melyek elsősorban azt kérdőjelezzik meg, mennyire lehet a diákokat érdemben bevonni az értelmezési folyamatba (ld. bővebben: *6.1.8. fejezet*) e munkák sokszor megoldást is kínálnak az általuk felvetett problémákra (*Rudduck és Fielding, 2006; Lodge, 2005*). Az ilyen módszertant alkalmazó kutatások közül *Kane és Chimwayange (2014)* munkája az enyémhez különösen közel álló példa, melyben a vezető kutatók ugyan nem tanárok, de a tanárok társkutatók, és a tanár-tanulói szerepek diákokkal közösen végzett reflexióját valósítják meg munkájukban egy akciókutatás során.

A *self-study* kutatási irányzat (ld. bővebben: *6.1.4. fejezet*), szintén igen gyakran összekapcsolódik a pályakezdő tanárok önreflektív szakmai fejlődésével (mint ahogy az én kutatásom is). Ezek keretében a pályakezdők tanári munkájuk első éveit tudományos igényű kutatásként dolgozzák fel (*Loughran, 2004; Dinkelman 2003; Loughran és Russel 2004*). Bár e kutatások inkább praktikus, módszertani fókuszúak, és a diákok hangja sincs módszeresen érvényesítve bennük, érintőlegesen előkerülnek holisztikusabb témák, az identitás alakulására is gyakran reflektálnak, és a tanulói nézőpontokat is felvillantják.

2.4. Pedagógiai autoetnográfikák a tanári identitás témakörében

Az eddig említett munkák tehát szintén egy(-két) pályakezdő tanár identitásának formálódását kutatják, egyedi történetek alapján, több esetben belső nézőpontból. Ezeknél ritkábbak, de előfordulnak olyan – az én kutatásomhoz még jobban hasonlító – írások, melyek szintén a tanári identitásról szóló autoetnográfikák. Ezek egy része az én kutatásomtól jelentősen eltér abban, hogy fiatalkorúakat, középiskolai diákokat nem szólítanak meg, nem vonnak be mélyebben a kutatásba. (Ezzel megkerülve néhány etikai problémalehetőséget (ld. bővebben *7. fejezet*).) Vagy úgy teszik ezt, hogy bár középiskolai tanár a kutató, a diákok nem vesznek részt az értelmezésben, sőt interjúk sincsenek (*Goings, 2015; Palomo és Hinojosa, 2018; Pensoneau-Conway, 2009*). Vagy pedig úgy, hogy felsőoktatási közegben zajlik a kutatás, így a megszólaltatott, bevont tanulók felnőttek (*Wyk, 2012; Leppänen, 2016*).

Azonban olyan munkák is találhatóak a közelmúlt szakirodalmában, melyek minden főbb szempontban csaknem az általam megvalósított kutatással. *Rahmawati és mtsai. (2013)* autoetnográfijukban egy kezdő középiskolai tanársegéd (*co-educator*) tanári identitásának formálódását elemzik és kutatásukban megszólaltatnak középiskolai tanulókat is. Igaz, az interjúk inkább szaktárgyi kérdésekre, szakmódszertanra vonatkoznak, de nem kizárólag. Érintőlegesen megjelennek a szerepekkel, tanár-diák viszonytal kapcsolatos témák is.

Az általam megismert írások közül *Alexander (1999)* munkája hasonlít legjobban az én kutatásomhoz, aki fekete középiskolai tanárként autoetnográfijában saját és kollégái fekete férfi tanári identitását járja körül. Emellett a fekete fiú diákok identitásával is hangsúlyosan foglalkozik, éppen az előbb említett fekete tanárokkal való kapcsolatuk vonatkozásában. *Alexander* saját diákjaival készít interjúkat, és elég bensőségesen értelmezik fekete identitásuk, szerepük és kapcsolatuk rétegeit. E tanulmány megerősítő példát jelentett számomra abban, hogy a tanári és kutatói szerep tudományosan

gyümölcsöző és nem utolsósorban etikus módon összeegyeztethető (különösen, hogy *Alexander* munkáját viszonylag sok más szerző idézi¹).

A fentiekben azt körvonalaztam, hogyan helyezhető el doktori kutatásom a hasonló témával foglalkozó neveléstudományi kutatások közt, mennyiben jellemzőek az általam választott módszertani megoldások, és milyen más lehetőségek kínálóznak. Ugyanakkor e kutatási irányok és szakami munkák felvillantásával kutatásom egy-egy fontos célkitűzésére, kulcsfogalmára, szemléletmódjára és etikai kérdésfelvetésére is röviden rámutattam, melyek részletezése az alábbiakban következik.

¹ A Google Scholar szerint a hivatkozások száma: 155. (2022.07.16.)

3. Ismeretelméleti alapvetések

3.1. Miért kell a kutatás ismeretelméleti alapjairól értekezni?

A kutatás ismeretelméleti alapvetései jelölik ki azt, hogyan értendők a használt fogalmak, sőt azt is, hogy egyáltalán milyen filozófiai értelemben tesszük fel kutatási kérdéseinket, és mit értünk azok megválaszolásán. Így ebben az írásban is a fogalmi keret és kutatási kérdések előtt fogok az ismeretelméletéről értekezni, annak ellenére, hogy kutatásomban az ismeretelméleti alapok kikristályosodása nem a kutatás elején, vagy a kutatás előtt történt. Doktori munkám ugyanis a pedagógiai gyakorlat, a tapasztalat irányából indult, s a hétköznapi megismerés útján fogalmazódtak meg első, még kiforratalan kutatási kérdéseim. A kutatás fogalmi eszköztára és ismeretelméleti filozófiája nem egyik pillanatról a másikra vált elérhetővé számomra, és még csak nem is egy előzetes szakirodalmi tájékozódás során alakítottam ki, hogy azzal felvértezve lépjek a kutatás terepére, hanem a tapasztalással és a kutatással folyamatos kölcsönhatásban formálódott.

Tehát e kutatásban az ismeretelméleti irányzatok melletti választások háttérben sok esetben a kutatás során használt fogalmak és a kutatás tapasztalatai állnak – de ezekre a kapcsolatokra nem fogok tudni mind rámutatni, mivel a fogalmak és a kutatási tapasztalatok ismertetése csak a későbbi fejezetekben következik. Ebbe a körkörösébe nehéz úgy bekapcsolódní, hogy a gondolatok kifejtése világos legyen. De mivel az ismeretelmélet bizonyos értelemben alapvetőbb bármilyen más teoretikus megfontolásnál, ezért ezzel kezdem az elméleti keret leírását.

Az ismeretelméleti alapok részletes bemutatása – azt gondolom – azért fontos, mert a neveléstudományban közel sincs egységes episztemológiai megközelítés (*Nahalka, 2018; Németh, 2013; Mészáros, 2017*). Ennek ellenére sok tudományos írás nem reflektál létfilozófiai és ismeretelméleti alapvetéseikre (*Németh, 2013, 46. o.; Mészáros, 2017, 77. o.*), különösen a hazai (és közép-kelet-európai) tudományos közegben – de nem kizárólag (*St. Pierre, 2012*). Azok a munkák, melyek a felvilágosításban gyökerező tudományosságtól eltérő alapokra helyezik a tudományos kutatást (*Denzin és Lincoln, 2011*) úgy tűnnek fel a hazai közegben, mint valamiféle egzotikus mellékágak, vagy akár, mint komolyan nem vehető, „nem valódi” tudományosság. Mindezekből az is következik, hogy ez az episztemológiai fejezet egyben arra is szolgál, hogy dolgozatom tudományossága mellett érveljek.

Azt gondolom, hogy hasonló tisztázás minden nagyobb lélegzetű tudományos munka elején fontos lenne. Jogos elvárás lehetne, hogy minden kutató alátámassza eredményei érvényességét és annak korlátait, saját tudományfilozófiai alapvetéseinek bemutatásával. Mindazonáltal, minthogy kutatásom több szempontból is meglehetősen sajátos, esetemben mindenképp szükséges, hogy részletezzem annak ontológiáját és episztemológiáját. Ezzel igyekszem világossá tenni, miért és mire tekintem alkalmasnak kutatási módszereimet, mit tekintek kutatásom eredményének, és hogyan kell tekinteni ezekre az eredményekre: milyen értelemben „igazak” és milyen értelemben „tudományosak”.

3.2. A kutatás ontológiája

Elsőként azt érdemes tisztázni, mit tekintünk valóságnak a kutatás során (s ez nagy mértékben összefügg annak episztemológiájával is). *Guba és Lincoln (1998)* osztályozása szerint kutatásom szemlélete elsősorban szociálkonstruktivista. Azaz a valóságot az emberi gondolkodás következményének, társadalmi konstrukciónak tekintem. Ez nem azt jelenti, hogy kizárom valamiféle anyagi valóság létezését, hanem csak azt, hogy az nem egyenértékű az érzékszervi megismerés eredményével (mint azt az empirizmus gondolja), és részben emiatt nem hozzáférhető. Az, amit valóságnak tekintek, társadalmi eredetű, ezáltal sokrétű és rögzítetlen. Azt gondolom, hogy nem csupán a kutatási eredmények, de még az elméleti háttér sem valamilyen objektív valóság fogalmakban leképeződő tükrök. Ugyanakkor azt is gondolom, hogy a realitás teljes fölszámolása ellehetetleníti a tudományos kutatást, ezért szükséges valamiféle realitást feltételezni.

De mit tekintünk annak? Célszerűnek gondolom *Blumer* (1969/1986) meglátását figyelembe venni, aki makacs realizmusnak nevezi azt, ami kikerülhetetlenül jelen van a társadalomban, a szociális interakciókban. Azaz, érdemes egyfajta pragmatikus realizmust követni, mely zárójelbe teszi azt, hogy elméleti szinten nem hozzáférhető a realitás, és a kutatott jelenségekben megnyilvánuló realitásból kiindulni. Ezzel összecseng *Latour* (2004) javaslata, aki szerint a kutatónak érdemes egyszerre elfogadnia a kutatás szereplőinek akár különböző, egymás mellett létező metafizikáit. (Ez egyben felhívás is arra, hogy a kutatás részeként megismerjük a résztvevők különböző ontológiáit. Egy ilyen szintű vizsgálódás ugyan túlmutatna kutatásom keretein, de volt bennem törekvés arra, hogy minél mélyebben feltárjam a szereplők látásmódját.)

A dolgozat későbbi részében nem fogok létfilozófiai kérdésekre kitérni (már csak azért sem, mert ez igencsak szétszabdalná, felőrölné értelmezéseimet) ezért fontos, hogy itt most tisztázzam: a kutatásom során nem valamiféle objektív valóság feltárása valósul meg. Azt gondolom, hogy ilyen igazságok, törvényszerűségek, ha léteznek is, az általam vizsgált témában nem hozzáférhetőek. Az, amit valóságnak fogadunk el, mindig valamiféle emberi gondolkodás terméke, a kutatásomban tételezett realitás is így tekintendő (*Woo és Reeves, 2007; Starr, 2010*)

Célom tehát nem az, hogy megállapításaim (és az azokat megalapozó elméletek) általános érvényességét, igazságát bizonyítsam. Az alábbiakban kifejtésre kerülő elméletet nem gondolom igazabbnak, a valóságot hűbben tükröző keretnek, mint más elméleteket – minthogy ez (különösen a kutatás témájában) nem dönthető el, és nem is szükséges eldönteni. Az alább bemutatott elmélet célja nem az, hogy igaz(abb) legyen, hanem hogy megtermékenyítő, gyümölcsöző keretként szolgáljon a pedagógiai gondolkodás számára. A kutatási eredményeknek pedig az, hogy általuk jobban eligazodjunk a pedagógiai jelenségek körében, körültekintőbb döntéseket hozunk pedagógiai tevékenységünk során (*LaBoskey, 2004; Erickson, 2011*).

Azzal összefüggésben, hogy az elmélet nem a valóság „tükre”, e kutatásban a fogalmak definiálása, az elméleti keret kijelölése nem pillanatszerű és nem lezárt. A dolgozatban leírt elmélet egy tanár szakmai fejlődésének, egy önreflektív folyamatnak eredménye – pontosabban: éppen aktuális állapota – egy útja felénél járó megfigyelő szubjektív látképe. Előzménye és folytatása is hangsúlyos (ld. bővebben: *5.1. fejezet*). Az elmélet tehát nem egy felhasználásra adott, kész keret; hanem fokozatosan alakul ki saját tanári, kutatói és személyes történetemben. Az elméleti keret részben kutatási eredmény is, mely a kutatás tapasztalatai és (megalapozott, ám ugyanakkor egyéni) kutatói döntések során formálódik (*Kerssens-van Drongelen, 2001; Smeyers, 2015; McAdams és McLean, 2013; Huber és mtsai, 2013*).

Pár mondat erejéig kitérek a kutatás néhány kulcsfontosságú létezőjének ontológiájára: a pedagógiai valóságra, az antropológiai valóságra (elsősorban az emberi én valóságára) és a kutatott jelenségek, a kutatási terep valóságára.

A pedagógia ontológiájára már csak azért is érdemes vetni egy pillantást, mert az, hogy pedagógiai jelenségeket kutatunk, már tulajdonképpen magában hordozza a szociálkonstruktivista ontológiát. Hiszen a pedagógia maga, emberi jellegzetesség, melynek léte a tanulás és a kultúraátadás interszubjektív észlelése és intencionalitása révén válik valósággá (*Mészáros, 2017, 58-60. o.*).

Az ember ontológiájára általánosságban, azaz arra az antropológiai alapkérdésre, hogy mi a sajátosan emberi valóság, nem térek ki (*Mészáros, 2017, 60-69.o.*). Viszont az elméleti keretek tárgyalása során, különösen az identitás fogalmának körüljárásával meg fogom határozni az *én* egyfajta ontológiáját, ily módon egy emberi ontológiát is, mely az ember valóságát az identitás fogalmán keresztül közelíti meg. Az *én* ontológiájának kérdésén való gondolkodás szemléletformáló volt számomra a kutatás során. A kutatás kezdetén ugyanis azon igyekeztem, hogy megragadjam, mi a(z) (tanári) identitás(om), körülrajzoljam a szelfem. Azonban állandóan fennakadtam azon a visszatérő benyomáson, hogy a szelf(em) valójában nem létezik. Pontosabban: elvettem, azt a megközelítést, hogy vannak olyan „mélyben meghúzódó” erők, jellegzetességek, melyek irányítanak (mint ahogy azt is, hogy reakcióim stimulusok következményei). Arra jutottam, hogy valójában szinte semmilyen szituációban nem hozzáférhető a szelf mint tartalmas fogalom (vö. *Goffman (1978)*), inkább egy olyan létező, melynek tartalma annyi, hogy tudatában vagyok magamnak (vö. *Mead (1934/1973)*). Úgy vettem észre, hogy

szelfem mindig csak utólagosan értelmezett. Általában nem (vagy sosem) úgy cselekszem, hogy „én ilyen vagyok, ezért így teszek”. Sokkal inkább vélekedések, értékválasztások, következetesség (vö. az identitás narratív jellege), pillanatnyi érzelmek(!) vezérlik. Ettől még lehet (és érdemes) szelfről beszélni, csak fontos számot vetni a fentiekben kifejtett ontológiájával.

Ily módon született meg az az én-ontológia, melyet a későbbiekben bemutatok majd, s mely bár késő modern alapokra épül, szándékaim szerint számos posztstrukturalista jellegzetességgel bír. E kettősség értelmezhető úgy is, hogy az *én* a struktúra és az ágencia dialektikus viszonyában tételeződik, azaz nem idegen megközelítésemről a kritikai értelemzés sem (vö. *Samuel és Stephens, 2000; Reed-Danahay, 2017; Rahmawati, Taylor és Koul, 2013; Mészáros 2017, 75.o.*)

Ugyanakkor az identitás körüljárása részben a kutatott valóság ontológiáját is implikálja, hiszen egy autoetnográfiai kutatásban a kutatott jelenségek az én perspektívájából értelmeződnek. Ez elvezet minket ahhoz a kérdéshez, hogy mi az a valóság, amelyet tulajdonképpen kutatok? A pedagógiai folyamatok? A tanár-diák interakciók? A tanár-diák szerepkapcsolat? Esetleg belső folyamataim? Netalán az iskola világa? Vagy mindezek társadalmi kontextusa? Vagy egyik sem, csupán ezek írásos (és képi) lenyomatai, interpretációi, a terepnaplóm szövege?

A felsoroltak közül még a kutatás terepe tűnik a „legvalóságosabbnak”, a legkézzelfoghatóbbnak. Azonban jobban végiggondolva mégsem, ugyanis a kutatásom korántsem korlátozódik az iskola falain belülre (különösen, hogy számos virtuális térben zajló folyamat is kutatásom részévé vált). De még csak a diákokkal kapcsolatos történések „szélén” sem lehet meghúzni a határt, hiszen „belső történéseim” szemüvegén keresztül kutatok, melyek nem csupán tanársággal kapcsolatosak (ld. bővebben: *6.1.7. fejezet*).

A fenti felsorolás jól illusztrálja, hogy azok a létezők, melyekre a kutatás vonatkozik, mind konstrukciók. Értelmetlen cél lenne tehát az, hogy ezek „igaz lényegét” és objektív mechanizmusait kutassuk. Ezért arra törekszem inkább, hogy értelmezem azt, hogyan konstruálódnak meg és milyen folyamatok kapcsolódnak hozzájuk.

3.3. A kutatás episztemológiája

Az episztemológia, azaz a megismerés módja klasszikusan azt takarja, hogy miképpen közelítünk a valósághoz. A valóság feltárásának célkitűzése azonban elbizonytalanodik jelen esetben, hiszen – mint azt a fentiekben kifejtettem – elvettem azt, hogy létezik rögzített igazság, amelynek megragadására törekedhetnénk. A megismerés tehát nem valamiféle módszeres analízis, hanem a többretegű valóság értelmezésének folyamata. Eszerint olyan klasszikus technikákkal sem közelíthető meg, mint az indukció, vagy a dedukció. Bár kutatásom induktív abban az értelemben, hogy egyedi esetek vizsgálatán alapul, azonban e vizsgálatok célja nem egy általános igazsághoz vagy törvényszerűségekhez való megérkezés. Az egyes esetek felsorakoztatása (és értelmezése) nem egy lépcsőzetesen felfelé haladó megismerő folyamat része, hanem egy lefelé hatoló, mélyfűréshez hasonló megismerési irányt rajzol ki. A célkitűzés nem az *általános*, hanem az *egyedi* minél mélyebb, többnézőpontú, reflektált megismerése.

Az, hogy a (pedagógiai) eseteken (és az azok alapján születő kutatási produktumokon) keresztül nem annyira megismerjük, inkább megértjük az azok mögött meghúzódó valóságot, nem csak a valóság konstruktivista megközelítéséből következik, hanem abból a szemléletből is, hogy a kutatott esetek és a kutatásba bevont szöveges és képi anyagok nem reprezentálják, nem leképezik, hanem interpretálják azt, amit a kutatásban valóságként tételezünk (*Smeyers, 2015; McAdams és McLean, 2013; Huber és mtsai., 2013*).

Az e kutatás fókuszában álló jelenségek és gondolati tartalmak nem közvetlenül hozzáférhetők, hanem a pedagógiai folyamatok résztvevőinek interakcióin keresztül nyilvánulnak meg. Ugyan nem teljesen lehetetlen a résztvevők viselkedéselemeinek tényszerű rögzítése, ez azonban nem fogja magában hordozni mindazt, amit (tanár-diák) kapcsolat alatt értünk. Ehhez ugyanis hozzátartozik a résztvevők viszonyulása is, melyet csak (közös) értelmezés során, a szereplők interpretációin keresztül tudunk megismerni. Ez pedig – mint arra a 20. század utolsó harmadában jelentkező nyelvi fordulat (*Denzin és Lincoln, 2011; Németh, 2013; Mészáros, 2017, 89-97.o.*) rámutat – a hermeneutikai megismerést helyezi előtérbe.

Nem állítom, hogy lehetetlen a kutatásom tárgyának más típusú megismerése, azonban nehezen elképzelhető számomra, hogy ez az értelmező, interpretatív mozzanat kimaradjon belőle. Hiszen egy (tanár-diák) kapcsolat éppen annak értelmezése révén válik valamennyenné (pl. személyessé). Valamint, az interpretativitás azáltal is előtérbe kerül, hogy a kutatás fókuszában olyannyira egyedi esetek állnak, melyekkel kapcsolatban nemigen lehetséges a konkrét esettől, annak kontextusától, sajátosságaitól független, általános érvényű reprezentációk, modellek megalkotása. Tovább árnyalja ezt a helyzetet, hogy a kutatás során születő szövegek, így ez a disszertáció sem más, mint interpretációk interpretációja. A kutatási folyamat jelentős részét teszi ki a szövegértelmezés: kutatási terepnaplóm újra- és újraolvasása, újraírása. Bár erre nem áll módomban mindenhol reflektálni, így helyenként talán úgy tűnhet, hogy a naplómiban szereplő esetek leírására tényszerű információkként tekintek, ez azonban nincs így. Naplóm szövege a folyamatos újraértelmezés eszköze és „felülete”, reflexióim kiindulópontja, és körkörösen visszatérő tárgya is egyben.

A tudománytörténetben az interpretativitás jelentőségének kiemelése a fentebb már említett nyelvi fordulat során valósult meg. Emellett további fontos megismerési szempontokra hívják fel a figyelmet a későbbi „fordulatok”, különösen a narratív és a performatív fordulat (*Denzin és Lincoln, 2011; Németh, 2013; Mészáros, 2017, 98-107.o.*). Ezeknek megfelelően naplóm (és a többi kutatási anyag, pl. az interjúk hangfelvételei) nem csak interpretálnak jelenségeket, hanem egyrészt narratív tudást hordoznak magukban, másrészt performativitásuk révén az újra-átélhetőség élményét nyújtják, megidézik a történéseket számomra (mint azt sokszor tapasztaltam). Ezáltal jelentősen többek, mint pusztá reprezentációk. Az interpretativitás, a narrativitás és a performativitás azonban nem csak a kutatási anyagokra jellemző, tehát nem csak a megismerés (megértés) folyamatát határozzák meg, hanem a doktori dolgozat tartalmára is vonatkoznak, ily módon a kutatási eredményeknek is fontos jellegzetességei. (Mint azt az *1.7. fejezetben* már előrebocsátottam.) A kutatás eredményei ennek megfelelően értelmezendők, mint azt az alábbiakban részletezem.

Egyrészt, bár kutatásom nem performatív etnográfia (*Hamera, 2011; Mészáros, 2017, 75. o.*) az idézett terepnapló szövegek, a megjelenített esetek performanszként is működnek, az olvasó számára evokálják kutatásom tárgyát. Ily módon átélhetővé teszik a kutatott jelenségeket, mely bizonyos szempontból több, mint azok leírása, bemutatása. Másrészt, kutatásom eredményei részben a dolgozatban megjelenő narratívák. Az tehát, hogy egyes történeteket „elmesélek” nem pusztán alátámasztja vagy illusztrálja következtetéseimet, hanem önmagában eredmény értékű. A narratívák ugyanis olyan többletudást hordoznak magukban, mely nem „fordítható le” időbeliségtől független kijelentésekre, megállapításokra. Mint arra *Bruner (2001)* is rámutat: a narratíva különösen alkalmas egy változás, egy életciklus (mint amilyen az én pályakezdő tanári éveim is) bemutatására, minthogy a történet egy olyan modell, melyben linearitás és pillanatnyiség egyszerre érvényesül. Ily módon az absztrakt kijelentéseken túlmutató jelentéseket is magában hordoz.

Ezek mellett ugyanakkor megfogalmazok (*Bruner* terminológiájával élve) paradigmaticus következtetéseket is, és élek az absztrakció, struktúraalkotás lehetőségével is. Azt gondolom ugyanis (kissé talán eltérve *Bruner* koncepciójától) hogy e kétféle gondolkodás (narratív és paradigmaticus) szorosan össze tud egymással kapcsolódni. Véleményem szerint mindkettő része a hétköznapi, vagy laikus pedagógiai megismerésnek (ennek belátására elég csak behallgatnunk egy tanórak közti szünetben a tanárok diákokról folyó diskurzusába) és ehhez hasonlóan a tudományos megismerést is szolgálhatják együttesen. (Erről még később valamivel részletesebben is értekezem (*3.5. fejezet*.)

Az absztrakció és a struktúrák kutatásomban történő alkalmazására a kézenfekvő példa a *9.4. fejezetben* bemutatásra kerülő szerepmodell, vagy az a néhány kisebb szöveganalitikai vizsgálat, mellyel az elemzési ötleteimet stimuláltam (ld. *8.2.6. fejezet*) Viszont sem a számszerűsített eredmények, sem a fent említett modell nem úgy tekintendő, mint valamiféle általános igazság, vagy bizonyos törvényszerűségek reprezentációja, hanem csak eszköz a tapasztalatok értelmezésében – mondhatnám úgy is, hogy az interpretáció egy absztraktabb formája.

E tekintetben nagy vonalakban egyetértek *Lévi-Strauss (2001)* meglátásával, aki kutatásai során feltételezi, hogy a jelenségek mögött rendszerek, modellek vannak, és ezek a modellek struktúrákba rendeződnek, de fontos kiemelni, hogy e struktúrák nem a valóság struktúrái, hanem kognitív

produktumok, melyek a kutatói tapasztalatok alapján szülehetnek. E modellek tehát nem alkalmasak rekonstrukcióra, csupán megismerésre és osztályozásra valók, s úgy soha nem érthetjük meg általuk a társadalmi jelenségeket, mint ahogyan a résztvevők értik azt. Az ilyen lévi-strauss-i struktúrák alkalmazását termékenynek tartom a kutatás folyamatában, igaz – *Lévi-Strauss* posztmodern kritikájával összhangban – nem gondolom, hogy olyan egyetemes érvényűek lehetnek, mint amilyenek ő tétélezi azokat.

Olyannyira nem gondolom azokat egyetemesnek, hogy kutatásomra – mint az talán a bevezető fejezetből is kiderült – a folyamatos megkérdőjelezés és egy dekonstrukciós szemlélet (*Derrida* (1993/2005)) jellemző. A struktúrákat, elméleteket és következtetéseimet paradox módon éppen azért fogalmazom meg, hogy később lebontsam azokat. Azaz a megismerés folyamata számomra az állandó kritikát és önkritikát jelenti. Ily módon egy dekonstrukciós episztemológia jellemzi kutatásomat, s legfőbb eredményeinek azokat az értelmezéseket tekintem, melyeket aztán elbizonytalanítok, megkérdőjelezek. Tehát eredményeim nem végérvényes következtetések, hanem a jelenségek értelmezésének megalkotásának, lebontásának, újraalkotásának, majd újbóli megkérdőjelezésének le nem zárható folyamatai.

3.4. Kapcsolat a filozófiai pragmatizmussal

Kutatásom filozófiai szemléletmódja és megismerési célkitűzései jól összefoglalhatók a filozófiai pragmatizmussal (*Pierce*, 1878; *Dewey*, 1899-1924/1976; *James*, 1907/1995; *Rorty*, 2009). Eszerint az elméletek nem a valóság leírására, megtalálására valók, hanem pusztán eszközök, melyek segítenek bennünket eligazodni a tapasztalatok világában (*James*, 1907/1995, 24. o.). A kutatási eredmény a megismerési folyamatok performatív terméke, mely személyes elköteleződést, és ily módon értékválasztást is magában hordoz, etikai dimenziója is van (*James*, 1907/1995, 42. o.). Távól kívánok maradni a gondolkodás abszolutizáló törekvéseitől (vö. *Dewey*, 1899-1924/1976) és egyik fő céloom számos (pedagógiai elgondolás) gondolkodásmód megkérdőjelezése (vö. *Rorty*, 2009). Úgy tartom, hogy kutatási eredményeim értékét nem azok igaz volta jelenti, hanem az, hogy mennyire használhatók a kutatott pedagógiai tapasztalatok körüljárására.

Használhatóság alatt azonban nem egészen azt értem, mint amit a pragmatizmus (különösen a klasszikus, késő modern pragmatizmus) tekint annak (ld. *Dewey*). Céloom ugyanis az elmélettel nem az, hogy egy hatékony eszközt alkossak, amellyel birtokba vehető, vagy uralható a tapasztalati világ. Gyakorlati használhatóság alatt azt értem: mennyire alkalmas az elmélet a kutatott témában való gondolkodásra. Az elmélet célja pedig (*Rorty* gondolataihoz hasonlóan) a megkérdőjelezés, de esetemben nem annyira egy általános filozófia elbizonytalanítása, hanem a pedagógiai gondolkodás során felmerülő konkrét állítások, értelmezések megkérdőjelezése.

A kutatásra tehát a *megismerés* tehát nem megfelelő kifejezés, mivel az valamilyen értelemben mindenképpen lezártaságot, befejezettséget hordoz magában. Sokkal inkább azt mondanám, hogy a pedagógiai kutatás (saját kutatásom legalábbis mindenképpen) egy *ismerkedés*, egy véget nem érő megismerési folyamat.

Ugyanakkor joggal merül fel a kérdés, hogy amennyiben nem jutathatunk el a lezárt ismeretig, hogyan szolgálhatja a kutatás a pedagógiai tevékenységet? Mi alapján cselekszünk, ha minden tudományos állítást nyitottnak tekintünk? A válaszom erre az, hogy a (pedagógiai) cselekvés nem a tudományos eredményekből, igazságokból következik, hanem egyéni döntések eredménye. A (neveléstudományi) kutatás célja, hogy egy olyan megismerési folyamat bejárását tegye lehetővé, melynek során több irányból kerül megvilágításba, differenciálódik (pedagógiai) döntéseink mezeje. Az elmélet ebben a felfedezési útban nyújthat kisebb vagy nagyobb segítséget, lehet hasznosabb, vagy kevésbé hasznos. Ebben az értelemben nevezem tehát kutatásomat ismeretelméleti szempontból pragmatistának.

3.5. Episztemológiai és módszertani paradigmák közt

Az alábbiakban a kutatásom episztemológiai és módszertani jellemzőit olyan szemszögből is megvilágítom, hogy miképpen helyezhetők el ezek a tudományos paradigmák palettáján, és a neveléstudományi közegben.

Közismert a kutatási paradigmák kvalitatív–kvantitatív ellentétezése. Bár ennek az ellentétpárnak elsődlegesen csak módszertani jelentése van, e módszertani különbség számos kutató szerint alapvető ismeretelméleti különbségeket is magában hordoz (Denzin és Lincoln, 2011) és ez (tapasztalataim szerint) a hazai neveléstudományban különösen sarkalatos kérdés. Ezt a képet erősíti Bruner (2001) okfejtése is, melynek során bemutatja, hogy az emberi jelenségek, és a természet jelenségei közt alapvető ismeretelméleti különbség van, melynek megfelelően előbbi narratív tudásként, utóbbi pedig (ahogy ő nevezi) paradigmaticus tudásként fogalmazódik meg. Ugyanakkor maga Bruner is bemutatja, hogy a „nagy folyamatok” sem függetlenek a résztvevők (logikai úton nem modellezhető) elméjétől, melyek személyes narratívák sokaságában működnek. Ebből is az olvasható ki, hogy nincs olyan jelenség, mely egyértelműen narratív (kvalitatív) módon lenne hozzáférhető (és akkor talán olyan sincs, mely kizárólag paradigmaticus (kvantitatív) gondolkodás révén értelmezhető).

A kvalitatív és kvantitatív paradigma kettéválaszthatósága tehát vitatható (Bryman, 1984, Nahalka, 2003). A szétválasztásukból adódó problémákra (Åsberg, Hummerdal és Dekker, 2011), és a két paradigma összeegyeztethetőségére (Scott, 2007; Smeyers 2015, Olsen 2004) több írás is felhívja a figyelmet. A kvalitatív és kvantitatív paradigma közös érvényesítésére az egyik példa a viszonylag elterjedt *mixed methods* (Tashakkori és Creswell, 2007) alkalmazása is, melynek során egy kutatásban mindkét vizsgálati módszerrel kutatnak.

A kvalitatív–kvantitatív szétválasztást nem annyira elbizonytalanítja, mint inkább jelentősen kiegészíti, árnyalja Denzin és Lincoln (2011), akik egy igen kidolgozott és részletes bemutatását adják a különböző paradigmáknak, melyben azokat viszonylag fluid kategóriákként értelmezik, melyek egymástól nem feltétlenül különíthetők el egyértelműen. Kategóriarendszerük szerint (ld. 13. o.) legalább három paradigma definiálható: (poszt)pozitivisták, konstruktivisták, és különböző kritikai (feminista, etnikai, marxista stb.) megközelítések. Igaz, ezek közt is húznak egy viszonylag éles határt: meglátásuk szerint a posztpozitivisták paradigmája alapvetően különbözik a többitől. E kategóriák megfogalmazásával azonban ők már episztemológiai téren tesznek különbséget az eltérő paradigmák közt (szemben a *kvalitatív* és *kvantitatív* fogalmak használatával, melyek eredetileg inkább a metodológiára vonatkoznak).

De mit jelent ma pontosan a (poszt)pozitívizmus fogalma? Mészáros külön fogalommal illeti az „eredeti” pozitívizmust – úgy hívja: „történelmi pozitívizmus” (2017, 81. o.). Erre aztán ráakódott számos későbbi értelmezés, így ma már nem egészen azt jelenti a pozitívizmus, mint akkor, amikor filozófiai nézetként először megfogalmazódott. Azt nehéz körvonalazni, hogy jelenleg pontosan mit takar (mivel több különböző értelemben is használják), azonban talán kijelenthetjük, hogy pozitivistának azokat a kutatásokat szokás nevezni, melyek eredményeiket (burkoltan) objektívnek, általános érvényűnek, a valóságot pedig a (realizmus jegyében) megragadhatónak, hozzáférhetőnek tekintik.

Az viszont, hogy egy kutatás kvalitatív vagy kvantitatív, (eredetileg) egy technikai, kutatómódszertani kérdés, tehát szó szerint értelmezve e jelzőket nem kéne alattuk más-más paradigmákat, episztemológiákat érteni. Viszont az is igaz, hogy a kvalitatív, illetve kvantitatív jelzőkkel igen erősen összefonódott azok paradigmaticus jelentése (és az e módszertanokhoz jellemzően kapcsolódó episztemológiák).

Denzin és Lincoln (2011) például – annak ellenére, hogy mint látjuk: egymástól nem élesen elhatárolhatónak mutatják be a paradigmákat – elutasítják a *mixed methods* alkalmazását. Úgy látják ugyanis, hogy a *mixed methods* során jellemzően a kvalitatív módszerekből is kilúgozódik az interpretatív megközelítés. Bár azt nem állítják, hogy ennek feltétlenül így kell történnie, de azzal, hogy ilyen elutasító véleményt fejeznek ki a metodológiák összeférhetőségével kapcsolatban, megintcsak azt a képet erősítik, hogy a kvalitatív és a kvantitatív vizsgálat szükségszerűen ellentétes és össze nem egyeztethető szemléletmódú.

Én azonban úgy gondolom, hogy ezek a metodológiák és episztemológiák: a kvalitatív a konstruktivistával, a kvantitatív a pozitívizmussal – nincsenek kölcsönösen egyértelmű viszonyban (vö. *Mészáros*, 2017, 125. o.). Keverhetők, sőt valamilyen mértékben mindenképpen keverednek. Illetve a tipikusnak tekinthetőhöz képest fordított kapcsolatban is lehetnek, azaz a kvalitatív kutatások is lehetnek posztpozitivisták szemléletűek (vö. *Sántha*, 2021; *Saevi*, 2014). A másik oldalról pedig: a kvantitatív kutatás sem zárja ki az interpretációkat (pl. az iskolai szexualitás témakörében számos ilyen találtam: *Kelly*, 1988; *Duffy*, *Warren* és *Walsh*, 2001; *Stromquist*, 2007; *McFarland*, *Murray* és *Pillipson*, 2016; *Angelides*, 2009; *Dollar* és *mtsai.*, 2004; *Howell* és *mtsai.*, 2011, *Fromuth* és *Holt*, 2008).

A kvalitatív–kvantitatív szétválasztás a fentiek alapján tehát kérdéses. Ugyanakkor tanulmányaim, szakirodalmi vizsgálódásaim, konferenciatajékoztatóim alapján úgy látom, hogy a két irány éles megkülönböztetése részben nem csupán a fent említett, leegyszerűsítő elméleti megfontolásokból fakad, hanem hogy az egyes irányokat képviselő kutatók igyekeznek elhatárolódni a másik irány vélt(!) szemléletmódjától (ld. pl. *Mészáros*, 2015; 2017, *Tél*, 2012; *Nahalka* 2015; 2018; *Németh*, 2013)

Mindezek alapján munkám a következőképpen tudom elhelyezni a fenti kategóriákban. Kutatásom kvalitatív metodológiát követ. Viszont nem gondolom, hogy a kvalitatív jelleg elválaszthatatlanul kapcsolódna a kutatás ontológiai szemléletéhez. Úgy vélem, hogy az elvi lehetősége nyitott annak, hogy az általam kutatott jelenségek, problémakörök kvantitatív kutatások tárgyai legyenek (természetesen, ez esetben más típusú eredmények születnének). A kvalitatív metodológia melletti elköteleződésem oka inkább az, hogy meglátásom szerint ily módon közelíthető meg jobban azon aspektusa e jelenségeknek, mely a kutatásom célkitűzéseként merült fel.

Célom ugyanis az, hogy feltárjam az értelmezési lehetőségeket, mélyére ássak a jelenségek mögött meghúzódó belső interpretációknak, megközelítéseknek, társadalmi struktúráknak. *Denzin* és *Lincoln* kategóriái szerint tehát kutatásom elsősorban konstruktivista. Igyekszik megfelelni a hitelesség és a transzferabilitás kritériumainak, az elmélet a jelenségek mögötti lényegiséget keresi, és a doktori dolgozatom empirikus szövege jórészt interpretatív esettanulmányokból áll. Ugyanakkor munkám a kritikai irányzatokkal is mutat némi rokonságot, minthogy egy igencsak belső nézőpontból szólal meg és fontos szerepet kapnak a megélt tapasztalatok, az érzelmek, részben átalakító igénnyel szólal meg.

Mindemellett (ellentétben mind *Denzin* és *Lincoln* fenntartásaival *mixed methods*-zal szemben, mind a kvalitatív és kvantitatív paradigma általam sokszor tapasztalt szembeállításával) kutatásom kvalitatív irányultsága nem jelenti azt, hogy teljesen mentes lenne kvantitatív mozzanatoktól. Például a terepnapló és más kutatásba bevont tartalmak elemzésében éltem bizonyos egyszerűbb kvantitatív elemzési technikákkal (pl. a szógyakoriságok vizsgálatával). Az elemzés során létrehoztam és alkalmaztam egy logikai struktúrát, egy szerepmodellt.

Azonban fontos hangsúlyoznom, hogy sem a számosított adatokkal, sem a felvázolt struktúrákkal, modellekkel, nem a valóságot kívánom reprezentálni. Ezek a tudáselemek az interpretációkkal összefonódva lépnek működésbe az elemzés során. Tehát nem azt a célt szolgálják, hogy valamilyen tudást leírjanak, rögzítsenek, hanem éppen úgy elemzési eszközök, mint a kutatásban használt fogalmak.

Összefoglalva a fentieket: bár kutatásom (már-már szélsőséges mértékben) személyes nézőpontú, egyedi eseteket feldolgozó, kvalitatív kutatás, és eredményei egyéni interpretációk, szubjektív elemzések mentén születnek; de ez nem jelenti azt, hogy élesen elhatárolódom a fentiektől különböző kutatási módszerektől és szemléletmódoktól. Egyrészt, mert kis mértékben az én kutatásom is tartalmazza ezeket. Másrészt pedig nem gondolom, hogy az ellentétesnek látszó megközelítések, valóban olyan alapvetően különböznenek az én elgondolásaimtól.

3.6. A tudományosság kritériumai

Kutatási tevékenységem tudományossága, sajátos jellegénél fogva, megkérdőjelezés tárgyává válhat (különösen a hazai tudományos közegben) ezért az alábbiakban a tudományossággal kapcsolatos kérdéseket tekintem át, és a vonatkozó szakirodalmak alapján megfogalmazok olyan tudományossági kritériumokat, melyek értelmezhetők és relevánsak egy autoetnográfia esetében. Végül e kritériumok tükrében értelmezem saját kutatásom tudományosságát.

A tudományosság megállapítására (a korszerű tudományelmélet szerint) valójában nincsenek abszolút kritériumok (*Kutrovátz, 2008*). A szakmai gyakorlatban azonban ez a meglátás sokszor nem érvényesül, és továbbra is (vagy talán egyre inkább) jellemző a validitás és a reliabilitás kritériumain keresztül történő értékelése minden kutatás tudományosságának. Azonban ezek a fogalmak (eredeti jelentésük szerint) csak a természettudományokra alkalmazhatók (és azokon belül is inkább csak a mérésekre, mely egyébként nem feltétlenül része minden természettudományos megismerési folyamatnak). Az is megkérdőjelezi e fogalmak általános célszerűségét, hogy érvényesítésük egy meglehetősen pozitívista szemléletmódot sugall (pl. valid az az eredmény, amely egyenlő a *valóságos* értékkel, a valóságot pontosan leírja, megragadja). Ezeknek a kritériumoknak semmiképp sem fog megfelelni egy szociálkonstruktivista szemléletű kutatás, mint amilyen az enyém is. Milyen lehetőségek kínálóznak e probléma feloldására?

A gyakorlatban azt tapasztaltam, hogy sokszor a kvalitatív kutatásokkal szemben azt az igényt támasztják, hogy legalább valamelyest legyenek reliábilisak és validak. Tehát pl. elfogadható, hogy csak néhány egyedi eset vizsgálata történik, de akkor legalább arra a néhány esetre kell bizonyítottan igaznak lennie az adott állításnak. Ez a megközelítés azonban szem elől téveszti a konstruktivista episztemológia lényegét. Ha ugyanis a kutatás elején kimondtuk, hogy az eredmények ebben az esetben értelmezések, interpretációk – tehát nem reprezentációk, és nem lezártak –, akkor nincs értelme tudományosan bizonyított igazságokat keresni a kutatási eredményekben.

Egy másik törekvés a kvalitatív kutatások tudományosságának igazolására, hogy megalkotják a validitás és a reliabilitás olyan értelmezését, melyek az szociálkonstruktivista kutatások megítélésében is relevánssá teszik a fogalmakat. Például egy kvalitatív kutatás akkor tekinthető reliábilisnak, ha különböző kutatók, vagy akár résztvevők egybehangzó értelmezéseket fogalmazznak meg a kutatási kérdések, problémafelvetések kapcsán (*Olsen, 2004*). A validitás mértéke pedig például attól függhet egy kvalitatív kutatás esetén, hogy mennyire reflektáltak az eredmények, mennyire érvényesülnek különböző elméletek, vagy akár, hogy mekkora a kutatás transzformatív ereje (*Szabolcs, 2001; 2004a; Cho és Trent 2006*). Maga *Bourdieu* (2001/2005) is azt állítja, hogy a legtöbb, amit tehet a kutató, annak érdekében, hogy érvényes eredményeket fogalmazzon meg: hogy szigorú önkritikát gyakorol, és önreflektíven viszonyul kutatási eredményeihez.

Más kutatók szerint azonban nem szükséges ezekkel a kvalitatív kutatásokból kölcsönzött fogalmakkal igazolni azt, hogy kutatásunk tudományos igényű. A tudományosság igényének való megfelelést az adott paradigma kutatói közössége ezek nélkül is helyesen meg tudja ítélni (*Mészáros, 2017*). A tudományosságot az hordozza magában, hogy ismerjük, és felhasználjuk a vonatkozó elméleteket, kutatásunkat összevetjük más kutatásokkal, elméletekkel és megindokoljuk kutatói döntéseinket.

Ezzel a szemlélettel magam is egyetértek, ugyanakkor hasznosnak gondolom, hogy legyenek olyan fogalmak, melyek mentén reflektálni tudunk kutatásunk érvényességére és tudományosságára. Erre alkalmasak lehetnek a kvalitatív kutatásokra kiterjesztett érvényű validitás és reliabilitás fogalmai. Viszont valóban fontos hangsúlyozni, hogy a validitás és a reliabilitás itt most nem eredeti értelmében, hanem csak analógiaként értelmezendő.

Ilyen megközelítésben kutatásom reliabilitását szolgálja, hogy értelmezéseimet, következtetéseimet több különböző triangulációs módszer alkalmazásával közelítettem meg (vö. *Olsen, 2004*), valamint több különböző nézőpont is érvényesült a kutatás során (vö. *McCormack, 2012*), melyek során ezek a következtetések, meglátások részben megerősödtek, részben átalakultak. A többnézőpontúságot szolgálja egyrészt az, hogy bár a tanítás során írt napló központi szerepet játszik az értelmezésben, számos más forrásból is dolgozom, mint például egy-egy fénykép, a tanári munka során születő produktumok, valamint a tanulókkal folytatott írásbeli kommunikáció szövegei. Másrészt értelmezéseimet többször összevettem a résztvevők meglátásaival csoportos és egyéni interjúk, vagy akár nyílt végű kérdőívek alkalmazására során. Harmadrészt, résztvevői megfigyeléseim során nem mindig egyedül voltam a terepen, és számos tanóráról született olyan leírás, melyet közösen alkottunk meg témavezetőmmel, én tanári, ő pedig egy függetlenebb megfigyelő nézőpontjából, így meglátásaink ütközhetnek és kiegészíthették egymást. Továbbá az is egy fontos perspektívaváltás, hogy terepnaplóm

szövegeit évekkkel később olvasom újra és értelmezem, hiszen most meglehetősen másképp tekintek pályakezdő éveimre, már-már tapasztalt tanárként, és neveléstudományi szempontból is sokkal képzetesebb kutatóként.

A validitás fogalmi tartalma kicsit nehezebben alkalmazható egy kvalitatív kutatásra, de ennek kapcsán emelhető ki a kutatásomra (szándékom szerint) jellemző gondos elméleti megalapozottság, a különböző elméletek kritikus és tudatos használata (vagy elvetése), valamint az is, hogy a fentiekben bemutatott hasonlóan szerveződő, eredményesnek tekinthető kutatásokat, melyek sorába kapcsolódik ez a munka is. A kutatás validitását szolgálja az az önkritikus, önreflektív szemlélet, melyet több szinten, a kutatás egészében érvényesíteni igyekszem, úgy a tanári gyakorlatom elemzésében, mint az elméletalkotási, értelmezési stratégiáim során.

Hasonlóan a kutatás érvényességét támasztja alá annak átalakító ereje (*Szabolcs*, 2001; 2004a; *Cho és Trent* 2006), mely jóllehet, elsősorban a saját tanári gyakorlatomban mutatkozik meg, de egyrészt, az arra gyakorolt gyümölcsöző hatása igen hangsúlyos (ld. pl. *11. fejezet*), másrészt pedig, joggal bízhatok abban, hogy a születő eredmények szélesebb körben is fontos változások kiindulópontjai lehetnek (ld. *13.1.6. fejezet*).

Utóbbi gondolathoz köthető, hogy gyakori elvárás a tudományos kutatások eredményeivel szemben, hogy azok általánosíthatók legyenek. Tehát az a munka tudományos, amely általános érvényű. Hogy ez ilyen egyértelműen nem jelenthető ki, az már számos fentebb kifejtett gondolatból is következik. Egy-egy következtetés, értelmezés, ugyanis nem attól lesz tudományos, hogy széles általánosságban egy az egyben igaz (*Németh*, 2013; *Virágh*, 2011). Ez számos tudományterületen így van, például egy irodalmi mű tudományos igényű elemzésének eredményei nem alkalmazhatók az irodalomtudomány egészére. Vagy egy szóbeli beszámolókon keresztül vizsgált, mikrotörténekekből építkező *oral-history* kutatás is csak kapcsolatban áll (de nem azonos) az általánosságok szintjén megfogalmazott társadalmi-történeti folyamatokkal.

A pedagógia számára is igen kevés olyan eredményt lehet megfogalmazni, mely egy az egyben alkalmazható lenne bármilyen pedagógiai helyzetre, de még olyat is, amely egy kicsit szűkebb, de általános helyzetegyüttes esetében közvetlen fogódzó (pl. bármely gimnáziumi osztályfőnök számára). Az általánosítás még a nagymintás kvantitatív kutatások esetében is csak gondos vizsgálódás és szigorú kritériumok érvényesítése után tehető meg, mivel ami csoportszinten igaznak tekinthető, a vizsgált populáció heterogenitása miatt egyéni szinten már nem feltétlenül igaz (*Ercikan és Roth*, 2014). A kvalitatív kutatások, esettanulmányok esetében pedig világos, hogy a teljesen egyedi esetek nem lesznek egy az egyben alkalmazhatók egy másik kontextusban, más személyek esetében (*Gomm, Hammersley és Foster*, 2000). Ezek alapján a (szűkebb értelemben vett) általánosíthatóság nem elvárható egy interpretatív kutatás esetében. Azonban a fent idézett szerzők is érvelnek amellett, hogy a kvalitatív kutatásoknak, és az akár igen speciális nézőpontból megfogalmazódó kutatási eredményeknek is lehetnek általános vonatkozásai, mely ugyanakkor fontos a kutatás eredményességének megítélésében.

Saját kutatásom esetében annak általánosíthatóságát a következő módon látom megvalósulni. Egyrészt azok az esetek, a tanárságom történetei, melyeket leírok, megosztok ebben az írásban, már önmagukban hasznosak lehetnek más (pályakezdő) tanárok számára. A történetek révén számos olyan helyzetbe nyerhetnek bepillantást, melyhez kapcsolódni tudnak, s amelynek mentén saját gyakorlatukat értelmezni tudják, párhuzamok, összevetések révén (ld. *transzferabilitás: Guba és Lincoln*, 1988). Különösen, hogy olyan atipikus szituációkat is bemutatok, melyek ritkán kerülnek elő az intézményesült tanérvégzés során. Olyan témákhoz kapcsolódóan is osztok meg történeteket, melyek többé-kevésbé tabusítottak. Ily módon felszínre kerülnek ezek a kérdéskörök – melyek, azt gondolom, és azt tapasztalom: korántsem csak számomra relevánsak és kérdőjelekkel övezettek – elindítva ezek reflexióját, feldolgozását (vö. *Starr*, 2010).

Kutatásom során ugyanakkor ezeknek a történeteknek meg is valósul valamiféle szakmai reflexiója. Így, a kutatás során alkalmazott elméletek, elemzési folyamatok szintén minták, vagy legalábbis fogódzók lehetnek más tanárok gyakorlatának értelmezésében, s ennek kapcsán szakmai fejlődésüket, gyakorlatuk megújulását szolgálhatja. Hasonlóan, az önreflektív tanári lét, vagy akár a tanár–kutató kettős működés egy általános mintájaként is szolgálhat ez az írás. Szorgalmazza azt, hogy más

pedagógusok is kipróbálják a reflektív szakmai fejlődés különböző útjait, akár magát az autoetnográfát (Pinner, 2018; Belbase, Luitel és Taylor, 2008; Knapp, 2017).

További, közvetett módon is általános érvényűvé válhatnak kutatásom eredményei azáltal, hogy hathatnak a (hazai) neveléstudományi közeg működésére, bővíthetik a neveléstudományi elméletek eszköztárát, s így a neveléstudományon keresztül is hozzájárulhatnak általános érvényű változásokhoz. (Természetesen nem gondolok itt gyökeres, felforgató átalakításra, de bízom abban, hogy valami minimális hozadéka lehet kutatásomnak.)

Kutatásom tehát, azt gondolom, nem kevésbé általánosítható, mint számos más neveléstudományi elmélet, eredmény. Úgy vélem ugyanis, hogy a pedagógiában nincsenek „receptek”; a különböző elméleti megközelítések és az esetek értelmezései viszont nagyon hasznos kiindulópontok és kapaszkodók lehetnek abban, hogy kellő reflektivitással eredményesek legyünk pedagógiai munkánk során. Ezen a közvetett módon kíván saját kutatásom is általános érvényű lenni.

Ebben az ismeretelméleti fejezetben kívántam megvilágítani, azokat az ontológiai és episztemológiai kérdéseket, melyek a kutatásom tárgyával, annak megismerhetőségével és eredményeivel kapcsolatosak, és ezúton igyekeztem megválaszolni a felvetődő kérdéseket. Véleményem szerint azonban erre nem azért van szükség, mert *ennek* a kutatásnak sajátosan megkérdőjelezhető tárgya, módszerei és eredményei vannak. Nem azt szerettem volna igazolni, hogy „*bár* ez csak egy kvalitatív kutatás, *de azért* elfogadható”. Egy kutatás tudományossága, eredményeinek érvényessége – úgy vélem – nem relativizálható az alapján, hogy milyen módszertan során, milyen szemléletmód érvényesítésével folyt a kutatás. Azt gondolom ugyanis, hogy minden tudományos kutatás megkérdőjelezhető, így saját érvényességének korlátait, tudományosságának jellemzőit minden kutatásnak önkritikusan meg kell vizsgálnia. Tudományosságának megítélése tehát saját jellegzetességei, szemléletmódja, és az ezekből adódó kérdések tükrében döntendő el, nem pedig más megközelítések vélt érvényességéhez viszonyítva.

4. A kutatás kérdései és céljai

4.1. A kutatási kérdésekről általánosságban

Most, hogy a fenti fejezetekben más, hasonló kutatások felsorakoztatásával és az ismeretelméleti alapok kijelölésével körvonalaztam a kutatás tervezett jellegét, szemléletmódját és érvényességének kritériumait, következik a kutatási kérdések ismertetése. Első lépésként, bevezetésképpen azt vázolom fel, mi tekinthető kutatási kérdésnek e munka megismerési kereteiben, és mi a célja ezek megfogalmazásának.

Kutatási kérdéseim célszerűsége könnyen elbizonytalanítható, amennyiben abból a „klasszikus” tudomány szemléletből indulunk ki, hogy egy tudományos kutatás kérdései egyértelmű kérdésekre adható egyértelmű válaszokkal foglalkoznak. Mint majd látható, kutatási kérdéseim meglehetősen általánosak, egy-egy összetett problémakörre vonatkoznak, melyekre nem lehet egyértelmű, kézzelfogható válaszokat adni. Ebből az is következhet, hogy így a kutatás sikere sem lesz egyértelműen eldönthető. Egy másik irányból gondolkodva pedig azért nehéz megfelelő kérdéseket megfogalmazni, mert a családiás, személyes légkörű iskola társadalmi igénye és toposza (ld. pl. *post-professional age* (Hargreaves, 2000)) a szakmaiság elbizonytalanításával párhuzamosan, naivan megelőlegezi a személyesség létjogosultságát, a közvetlen tanár-diák kapcsolatot szorgalmazó pedagógiai szemléletet. Ily módon kutatási kérdéseim elveszíthetik értelmüket, mivel az azokra adható válaszok előre adottak.

Azért is tartom fontosnak, hogy kutatási kérdéseim természetét oly módon mutassam be, hogy a fenti problémafelvetésekre adok válaszokat, mert magam is egy olyan tudomány szemlélettel kezdtem bele a kutatás megtervezésébe, mely szemlélet alapján ezek az ellenvetések megfogalmazódnak. A kutatás szemléletmódjának meghatározásához szorosan hozzákapcsolódik az a gondolatmenet, amelynek során válaszok születtek a fenti problémafelvetésekre. Ezért az alábbiakban ezt ismertetem.

Úgy gondolom, hogy a kutatási kérdéseimre nem lehet sem olyan típusú válaszokat adni, mint pl. hogy „(persze, hogy) szükséges a személyesség”, sem olyat, hogy „nem szükséges”. És másmilyen egyértelmű állásfoglalás sem tehető. Azonban éppen azért fontos e kérdéskör kutatása, mert ezek a kérdések nem csupán megválaszolatlanok, de megválaszolhatatlanok is. Olyannyira azok, hogy véleményem szerint nem csak az egyértelmű válaszok, de még a köztes álláspontot elfoglaló válaszok sem állják meg a helyüket e kérdések esetében. Számos olyan munkában, mely hasonló kérdéskörrel foglalkozik, találkoztam azzal a konklúzióval, hogy a válasz amolyan „is-is” típusú (ld. pl.: a személyes tanár-diák kapcsolatról szóló írások (5.5. fejezet)). Azaz – ha a fenti példánál maradunk: a *Szükséges-e a személyesség a tanár-diák kapcsolatban?* kérdésre a válaszuk efféle: „Fontos lehet, de szükséges a határok kijelölése is”. Egy ilyen válasz első ránézésre talán „jobbna” (körültekintőbbnek, megalapozottabbnak tűnik) mint egy „Persze, hogy...” kezdetű. Azonban világos, hogy ez egy olyan komplex kérdéskör, melyre (valószínűleg) nem lehet bináris válaszokat adni. Így az „arany középút” elvének megfogalmazása önmagában nem visz sokkal közelebb a téma megértéséhez.

Azt gondolom, hogy egy ilyen téma kutatási kérdései esetén, az alapvető probléma bármilyen válasszal (legyen az egyértelmű *igen*, *nem*, vagy éppen az, hogy *is-is*) az, hogy megmarad a válaszadás kényszerének keretei közt. Ragaszkodik ahhoz a tudományos paradigmához, melyben a kutatási kérdéseket azért tesszük fel, hogy azokat a kutatás végén (legalább látszólag) megválaszoljuk. (És ezzel sok esetben kijelöljük az irányt az alkalmazás, a gyakorlat számára is. – „Most akkor személyes legyek a diákokkal, vagy ne? Mennyire és mikor legyek az?”)

Ez a kutatási séma természetesen nagyon célravezető számos kutatási területen. Az általam kutatott területen viszont – azt gondolom – hogy legalább ilyen termékeny irány, ha a kutatási kérdésekre nem így tekintünk. Kutatási kérdéseimnek ezért nem is célja, hogy egyértelműen (de még az sem, hogy köztes álláspontot kijelölve) megválaszolhatók legyenek. E kérdések az a célja, hogy fókuszálják a kutatás témáját, kijelöljék a gondolkodás fő irányait, és a jelenségek elemzésének folyamatát már annak kezdetén megtermékenyítsék minél több problémafelvetéssel, kutatási aspektussal (ld. Agee, 2009; Denzin és Lincoln, 2011)

A kutatás kezdetén megfogalmazott kérdésekre már csak azért sem igazán lehet válaszokat adni, mert a kutatás hermeneutikai köreiből maguk a kérdések is újrafogalmazódnak, az értelmezés a felvetett kérdésekre is kiterjed. (A fenti kiindulópont kapcsán „Szükséges-e a személyesség?” pl. ilyen további kérdések születhetnek: „Mit értünk személyesség alatt? „Miért mondjuk, hogy: «Persze, hogy fontos...»?” „Ki mondja ezt?”) A kérdésfeltevés célja nem az, hogy azokra konkrét válaszokat találjunk, hanem hogy a kérdések mentén minél több irányt térképezzünk fel (Maxwell, 2008; Hammersley és Atkinson, 2019). Sokszor maga a kérdés, a megkérdőjelezés a cél (Burman és MacLure, 2005; Knapp, 2017).

Ebből egyébként az a nehézség is adódik, hogy most a disszertáció írásakor döntenem kell, hogy mikori kérdéseimet próbálom megfogalmazni, milyen nézőpontból. Azokat a naiv kérdéseket írom le, amelyek elindították a kutatásban? Vagy pl. azokat, amelyeket a komplex vizsga előtt a kutatási tervembe írtam (mikor már több mint két éve foglalkoztam a témával)? Végül úgy döntöttem, hogy főként olyan kérdéseket fogalmazok meg, melyek a kutatás indulásakor dolgoztak bennem. (Viszont az is igaz, hogy ha nem telt volna kutatással az elmúlt négy év, akkor nem így – pl. nem ilyen kidolgozottan, nem ilyen összeszedetten – fogalmaznám meg azokat) Ennek célja, hogy láttassam, honnan indult ez a kutatás, mi volt történetének kezdete. Ugyanakkor a kérdések után kutatási célokat is megfogalmazok, melyekben már hangsúlyosabban megjelennek a később kialakuló, általánosabb, a jelenségek értelmezésére vonatkozó célkitűzések is.

A fentiekből adódóan azonban további kérdések merülhetnek fel: Ha a kutatási kérdéseim már eredetük szempontjából is bizonytalanok, ráadásul nem lehet azokra egyértelmű válaszokat adni, akkor hogyan dönthető el, hogy a kutatás elérte a célját? Milyen eredményeket könyvelhetek el jogosan? Hogyan igazolható gyakorlati hasznossága?

Azonban, egy kutatás nem felétlenül csak aszerint értékelhető, hogy bizonyos kérdésekre válaszokat ad-e (Anastas, 2004; Denzin és Lincoln, 2011). E kutatás eredményei nem válaszok. Az eredmények azok az értelmezési szempontok, gondolkodási műveletek, elemzési utak, melyek a kutatott téma kapcsán felmerülnek, és termékenynek bizonyulnak abban, hogy mélyebbre ássunk, különböző nézőpontok kerüljenek elő, újabb kérdések fogalmazódnak meg.

Tény, hogy így a kutatás eredményessége nem ítéhető meg (látszólagos) egyértelműséggel. Egy olyan kutatásnak, mely a tézisek megfogalmazásával indul, majd azokat megerősíti vagy cáfolja, megvan az a fontos előnye, hogy világosabban látható: a kutatásnak sikerült választ adni az általa felvetett kérdésekre, vagy nem. Ugyanakkor ez a séma annak kockázatát is magában hordozza, hogy így megkérdőjelezhetetlenné válnak azok a rejtett előfeltevések, melyek alapján a kérdések megfogalmazódtak (Kincheloe és McLaren, 2011). Ezt figyelembe véve kutatásomnak részben erénye is, hogy eredményessége vállaltan vitatható, ezáltal tágabb teret ad az esetleges átértelmezésének, újragondolásának.

Összefoglalva mindezt, mivel a fentiekben felvázolt holisztikus pedagógiai témákat szerettem volna kutatni, azt gondolom, hogy csak olyan kérdéseket lehetett megfogalmazni, melyekre nem adhatók és nem is adandók egyértelmű válaszok. Úgy vélem, hogy egy ilyen komplex (humán) jelenségkör leírása egy le nem zárható gondolkodási folyamat, így több mint akárhány (tudományosan igazolható vagy cáfolható kérdésre adott) válasz.

4.2. A kutatási kérdések

A fent bemutatott módon értelmezendő kutatási kérdések a következők:

- (1) Milyen kapcsolatot alakíthat ki diákjaival egy (pályakezdő) pedagógus? Milyen szereplehetőségek kínálóznak 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 egyenlőtlenségekre?
- (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?

4.3. A kutatási célok

A fenti kérdésekre – mint azt már fentebb írtam – nem adhatók egyértelmű válaszok. Éppen ezért a kutatás céljai e kérdések megválaszolásán alapvetően túlmutatnak. A cél tehát nem elsősorban a válaszok megtalálása vagy bizonyos állítások igazolása, hanem hogy a fenti problémák körüljárása során a következő célok, eredmények felé mozduljunk el. E célok többségére már rámutattam a korábbi fejezetekben, hiszen a kutatás kiindulópontjai, szakirodalmi háttere és ismeretelméleti alapvetései szoros kapcsolatban állnak ezekkel. Az alábbiakban összegzem a fentieket, és kiegészítem azokat további, a pedagógiai gyakorlathoz kapcsolódó célkitűzésekkel.

- 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.
- A kutatás során használt elemző módszerek segítségével olyan rejtett (nevelő) hatások, (pedagógiai) jelenségek, folyamatok kerüljenek feltárásra, melyek árnyalják, gazdagítják a pedagógiai folyamatokról alkotott képünket. (Különös tekintettel a tanár-diák kapcsolatban tetten érhető személyességre, érzelmi kötődésre, azonosulásra, vonzalomra stb.)
- 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.)
- 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.
- A fentiekben 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

adjon pedagógus továbbképzések, tréningek szervezéséhez. Valamint példaként szolgálhasson a pedagógusok számára az önálló, önreflektív szakmai fejlődésben is.

- 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.
- 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.

4.4. A kutatás újszerűsége

A fenti célokkal, a várható eredményekkel való összefüggésben végül kutatásom újszerűsége mellett érvelek röviden. A választott téma tekintetében mutatkozó újszerűséget, majd az egyes résztémák ismertetésénél, a dolgozat folyamán fokozatosan mutatom be, de azt már a fentiekben is láthattuk, hogy tanár-diák kapcsolat személyes aspektusa, a pályakezdő tanár szereplehetőségeinek témaköre számos megválaszolatlan kérdést kínál. A megközelítésmód és a módszertan tekintetében szintén újszerű kutatásom, különösen hazai közegben, ahol pedagógiai etnográfira alig-alig találunk példát (de pl. *Mészáros, 2009; 2014a, Rédei, 2015*), autoetnográfira még kevésbé (*Mészáros, 2014b*), pedagógiai autoetnográfia pedig magyar kontextusban tudomásom szerint nem született (bár az imént hivatkozott részben az).

Mint azt a szakirodalmi áttekintésben bemutattam, nemzetközi téren találhatunk pedagógiai autoetnográfákat (vagy más típusú önkutatásokat) és ezek egy része éppen a tanári identitással foglalkozik. Azonban ezek jellemzően a szakmai identitás, vagy valamilyen kisebbségi identitás formálódását helyezik fókuszba. Ezzel szemben én a pályakezdők tágabban értelmezett szereplehetőségeit, a tanár-diák kapcsolat személyességét és hatalmi dimenzióit veszem górcső alá. A korábban bemutatott autoetnográfáktól abban is különbözik munkám, hogy célom jobban elvonatkoztatni a konkrét esetektől, valamint, hogy helyenként viszonylag analitikusabb elemzési stratégiákat alkalmazok.

Mindezek alapján úgy vélem, hogy kutatásom újszerű témákhoz újszerű módszerekkel közelít, s ennek megfelelően – reményeim szerint – egy izgalmas vállalkozás, kísérlet.

5. Elméleti keretek, fogalmak

5.1. Az elmélet, mint egy kutatási folyamat rögzítetlen eredménye

A dolgozat alábbi fejezeteiben részletesen bemutatom az elméleti kereteket, körüljáróm a fogalmak értelmezését. Fontosnak tartom kihangsúlyozni, hogy e fejezetek nem csupán alapjai kutatásomnak, hanem legalább annyira eredményei is, s részben ezért ilyen hosszú ez a része a dolgozatnak. Mint arra több helyen utalok, az elmélet ebben a kutatásban nem megelőzi az empiriát, nem annyira alapja annak, hanem sokkal inkább kéz a kézben jár a kutatási folyamattal. Továbbá, az alábbi fejezetek nem csak genealógiai értelemben tartalmaznak eredményeket, hanem praktikus szempontból is: kijelölnek ugyanis olyan elméleti megközelítéseket, utakat, amelyek mentén – a tudományos tájékozódásom során és a kutatásom alapján kialakult véleményem szerint – pedagógiai kérdésekről gondolkodni érdemes és gyümölcsöző. Szándékom szerint az alábbiakban leírtak nem csupán a vonatkozó szakirodalom felsorolásszerű áttekintését tartalmazzák, hanem valamelyest ütköztetik, párhuzamba állítják és újraértelmezik a neveléstudomány és a társadalomtudomány elméleteit, ezáltal újszerű tartalomként az értekezés szerves részét alkotják. Így bár az alábbi (és az eddigi) fejezetek nem szorosan a kutatás tárgyáról szólnak, de szándékom szerint fontos (elméleti, filozófiai) eredmények a kutatás tárgyával kapcsolatban.

Ugyanakkor a kutatási folyamatban részben előzményként, részben eredményeként megjelenő elmélet végeredményben sem rögzített és lezárt. A fogalmaknak nem valamilyen egyértelmű és statikus jelentését határozom meg. Különösen igaz ez a dolgozat kulcsfogalmaira, a *szerepre* és az *identitásra*, melyekre olyan összetett jelentésű fogalomként tekintek, melyek éppen összetettségük, rögzítetlenségük által válnak megtermékenyítővé. Viszont válogatok is a lehetséges értelmezések között, s bizonyos jelentésekkel szorosabb kapcsolatot jelölök ki, míg másokat zárójelbe teszek. Jóllehet, e döntések önkényesek, de tudatos, kutatói választás eredményei. Mindazonáltal ezzel nem csak döntök az elméleti keretről, hanem ugyanakkor feltárom: a pedagógiai gyakorlatomba mely elméletek szűrődnek át.

Az elméletek áttekintése során némelyikre tehát hangsúlyt helyezek, másokat háttérbe tolok, vagy akár némi kritikával is illelek. Azonban semelyik elmélet igazságtartalmát nem kívánom egészében elvitatni. Egy-egy elmélet elvetésével, vagy akár kritikájával nem azt szeretném kifejezni, hogy érvénytelenek, csupán azt, hogy jelen kutatásban mely jellegzetességeik miatt nem alkalmazom ezeket. Azt gondolom, hogy bármelyik érvényes lehet bizonyos keretben, alkalmas lehet bizonyos szempontú értelmezésre, akár egyszerre is. Minden alább előkerülő elmélet adalékokkal szolgált a kutatás gondolkodásmódjához, ha csak kis mértékben is, ha csak implicit módon is, de alakították azt. Akár oly módon, hogy éppen a velük szemben megfogalmazott kritika, megkérdőjelezés szülte meg (és jelöli ki a dolgozat szövegében) a kutatás elméleti koncepciójának fontos elemeit.

Tehát az elméletek választásával kapcsolatos tudatos döntések, a kutatás tapasztalatai, és a reflexiók – mind a kutatási tapasztalatokra, mind a gondolati működésekre – folyamatos kölcsönhatásban, párbeszédben voltak egymással végig a kutatás során. Az elméleti keret alakulása és gyakorlatom elemzése (tehát a szorosabb értelemben vett kutatás) e körkörös megismerési folyamatban mélyült el.

5.2. A fogalmi keret kiválasztása

Első lépésként röviden indoklom, hogy a fenti kutatási kérdéseim körüljárásához miért a címben is olvasható kulcsfogalmakat: az *identitást* és a *szerepet* választottam. Kutatásom kezdetétől fogva kérdéseim fókuszában a tanár-diák viszony állt. Különösen a személyes tanár-diák kapcsolat érdekelt. Eleinte kutatási naplómban, olyan szituációkat írtam le, melyben ez a személyes viszonyulás tetten érhető. A leírás közben megfogalmazott rövid reflexiók, leginkább arra vonatkoztak, hogy milyen történések hordozzák magukban ezt a személyességet, és hogyan hat a résztvevőkre, a pedagógiai folyamatra.

Fokozatosan felmerült azonban az igény a tapasztalatok elemibb, absztraktabb értelmezésére, hogy ezáltal jobban strukturálhatóvá, mélyebben elemezhetővé váljanak. A tanári működés kutatásában

számos irány alakult ki az elmúlt száz év században (ld. 2. fejezet, különösen: 2.1. fejezet). E kutatások közelmúltbeli alakulása alapján úgy tűnik, hogy a tanárkutatásokban és a pedagógiai etnográfákban gyümölcsöző irány az identitásra való rákérdezés. Azt gondolom, hogy az én kutatásom kapcsán – melynek a tanár-diák kapcsolat áll a középpontjában (jelentős részben a tanár-diák interakciók vizsgálatán keresztül közelítve) – különösen releváns szerepekről és identitásról beszélni.

Ugyanis, a kutatás előrehaladtával viselkedésem és a diákokhoz való viszonyulás elemzésében egyre jellemzőbb volt, hogy a reflexióimban megjelent a szerep, mint fogalom, melyen keresztül lehetőségessé vált annak bemutatása, hogy a felismert viselkedésminták hogyan kapcsolódnak a társadalmi mintákhoz, elvárásokhoz. Más oldalról mindezt összekötöttem az énképre (és annak alakulására(!)) való reflektálással, így került az értelmezési térbe az identitás fogalma.

A fentiekkel összhangban tehát, a tanár-diák kapcsolatra tekinthetünk úgy, hogy interakciók során, a tanár és a diák viselkedésén keresztül alakul. Tanár és diák viselkedésmódja pedig felfogható szerepek működéseként, melyek szoros összefüggésben vannak énképükkel, identitásukkal. Ez most csupán egy vázlatos, bevezető összefoglalása a szóban forgó fogalmak kutatásban betöltött szerepének. Egyben felvillantása annak, hogy a kutatás során hogyan formálódott a témához való viszonyulásom, az arról való gondolkodásom.

Nem csak a témáról való gondolkodás módja, hanem a fokozatosan felmerülő fogalmak jelentése is változott, árnyalódott a kutatás során. Ezért sem lenne kifejező úgy írni ezekről, hogy „a kutatás során ilyen és ilyen fogalmakat használtam”. Mert eleinte nem is használtam, később használtam, csak mást értettem alatta, mint még később, és így tovább... Azt gondolom, hogy ez a fogalmi fluiditás is egy olyan jellegzetessége ennek a kutatásnak, mely – bár elmarasztalására is okot adhat – erényének, eredményének is tekinthető (*Kerssens-van Drongelen*, 2001). Hiszen a kutatás témájáról való gondolkodás története, alakulása egy tanár-kutató szemszögéből, egy újabb fontos aspektusa lehet a tanári működés és a pedagógusok szakmai fejlődésének értelmezésében.

A további alfejezetekben egy-egy fogalom kutatásban betöltött szerepét tisztázom. Kitérek a fogalom használatának történetére, tudományos gyakorlatára, röviden reflektálok arra, hogy az én kutatásomban hogyan jelent meg, esetlegesen hogyan árnyalódott a jelentése. Végző soron bemutatom, hogy jelen kutatás milyen céllal és milyen értelemben használja az adott fogalmat.

5.3. Az identitás (és kapcsolata az elméleti háttér további fogalmaival)

A továbbiakban az identitás, mint a kutatás központi kulcsfogalmának jelentését tisztázom. Azonban nem csupán ez a célja az alábbi fejezetnek. Az identitás fogalmát egyszersmind egy gondolati origóként használom fel, melyből kiindulva számos más elméleti alapvetésre rávilágítok, sok további fogalom kutatásban betöltött szerepét tisztázom annak „ürügyén”, hogy bemutatom kapcsolatukat az identitásfogalommal (ebből adódik az alábbiakban következő számos alfejezet). A részletezettség másik oka, hogy a bemutatott elméleti fogalmak különböző értelmezési lehetőségein való gondolkodást a kutatásom szerves részének tekintem, és egy kutatótanárrá válás történeteként olvasandó. Szándékom szerint ugyanis nem csupán bemutatom az elméleti szakirodalmat, hanem annak értelmezésével és a tanári lét elemzésében játszott szerepével kapcsolatos saját gondolatokat közlök.

5.3.1. Az identitásfogalom használatának kérdésfelvetései

Az *identitás* komoly eséllyel indulna a legközhelyesebb tudományos fogalmak versenyében. Nem csak a tudományos irodalomban, hanem a népszerű ismeretterjesztő könyvekben, a hétköznapi és a közéleti szövegekben is rendszeresen visszaköszönő kifejezés ez (mint arra számos összefoglaló írás is felhívja a figyelmet (*Clarke*, 2009; *Hall*, 1996; *Brubaker* és *Cooper* 2000; *Elliott*, 2013; *Hall* és *Du Gay*, 2006). Olyannyira elhasznált fogalom, hogy manapság már e közhelyességre való rámutatás is sablonos felvezetése egy identitással kapcsolatos tudományos írásnak.

Az identitás a klasszikus modernitás egyik fontos (ha nem a legfontosabb) kulcsfogalma. Napjainkra pedig eljutottunk odáig, hogy nem csak megkérdőjeleztük és lebontottuk, de a posztmodernitás számára (megannyiféleképpen) újradefiniáltuk, tovább használtuk és közben újra megkérdőjeleztük, miközben

számos területen tovább virágzott használata, definiálatlan zsargonná és köznapi kifejezéssé devalválódott. Használata tehát egy tudományos írásban meglehetősen problémás. Miért érdemes mégis hozzányúlni, mi okozza töretlen „népszerűségét”? Mielőtt e kérdésre megpróbálok választ adni, röviden áttekintem a fogalommal kapcsolatos problémákat.

A fogalom relevanciájával kapcsolatos kérdőjelek éppen a fent említett túlhasználatban gyökereznek. Egyrészt, minthogy már a modernitás óta használt, abban a társadalmi és filozófiai kontextusban kialakult fogalomról van szó, erősen kérdéses, hogy bő száz évvel később, már a modernkori nagy narratívák megkérdőjelezése után is több évtizeddel, nemde régen talajt vesztett kifejezéssé vált-e az identitás? A különböző humán tudományterületek azonban egymással versengve használják tovább a fogalmat. Ez a folyamat az identitás (és más, rokonértelmű, az énrre vonatkozó kifejezések) fogalmi jelentésének totális diszperziójához vezet. E széttartó jelentésmező már önmagában nehézkessé teszi tudományos igényű használatát, a problémát azonban még tovább növeli, hogy használata igen gyakran reflektálatlan, definiálatlan (Goldstein, 1998; Elliott, 2013, 31.o.), s ezzel összefüggő módon köznyelvi kifejezésként is használatos. (Definiálatlan, reflektálatlan használata ráadásul – implicit módon – gyakran a fogalom modernitáshoz köthető értelmét élteti tovább.) Így elmosódik és követhetlenné válik, hogy az énről az identitásfogalom használatán keresztül hogyan gondolkodunk, illetve fogalmazzuk meg eredményeinket, megállapításainkat (például inkább pszichológiai vagy inkább szociológiai szempontból, vagy pl. a posztmodern kihívást figyelembe véve, vagy pedig azt zárójelbe téve stb.)?

Azonban e problémák ellenére, számos olyan szerző, aki először megkérdőjelezi az identitásfogalom tudományos használhatóságát, végül valamilyen módon arra jut, hogy nem érdemes, és tulajdonképpen nem is lehet teljesen elvetni, kidobni ezt a fogalmat (Clarke, 2009; Bauman, 1996; Brubaker és Cooper, 2000.; Weir, 2009; Elliott, 2013; Jacobsen, Jacobsen és O’Riordan, 2017) A fogalom „megmentésével” kapcsolatos stratégiák különböznek. Egyesek rigorózusabb jelentést adnak a fogalomnak, azáltal, hogy tudományos sztenderdeknek megfelelő elméletet építenek rá (ld. *identity theory* (Burke és Stets, 2009; Stets és Burke, 2000; Hogg, Terry és White, 1995; Stets és Serpe, 2013; Stryker, 2004; 2008; Stryker, Owens és White, 2000), vagy oly módon igyekeznek pontosítani, hogy szűkebb jelentésű alfogalmakra bontják (Brubaker és Cooper, 2000). Mások inkább próbálják egymás mellé helyezni, egyszerre érvénybe hozni a különböző megközelítéseket (Weir, 2009; Elliott, 2013). Megint mások rámutatnak, hogy az csak az egyik kérdés, hogy a tudomány és a filozófia mihez kezd a fogalommal, mert másrésztől most már megkerülhetetlen a mindennapi gondolkodásban (Elliott, 2013, 121. o.) s éppen a mindennapi használatának irányából, a társadalmi diskurzusok felől tekintenek rá, mint szociális konstrukcióra (Benwell és Stokoe, 2006).

Tehát, mint látjuk, a különböző szerzők más-más módon igyekeznek használhatóvá tenni a fogalmat, abban azonban egyetértenek, hogy az identitásfogalom egy olyan eszköz, amely minden problematikusága ellenére igen hasznos bizonyos társadalmi jelenségek megértésében, reflexiójában (Elliott, 2013; Adams, 2006; Clarke, 2009) sőt, adott esetben azok kritikai nézőpontból történő elemzésében, leleplezésében (Foucault, 1988; Taylor, 1989; Weir, 2009; Brubaker és Cooper, 2000; Marshall 1997; Strozier, 2002)

Az alábbiakban megalapozottabbá kívánom tenni az identitás (és az azzal rokon fogalmak) doktori kutatásomban való használatát. Ehhez dióhéjban áttekintem a fogalom történetét és különböző értelmezési irányait. Majd a különböző irányok közti kapcsolódási pontokra igyekszem rávilágítani. Szándékom szerint így az identitásfogalom jelentésének aspektusai párbeszédbe kerülnek e kutatás értelmező gondolataival. Rámutatok arra, hogy a különböző értelmezések miként inspirálták a kutatási folyamat reflexióit, s ily módon elmélyítették a kutatott jelenségek megértését, elemzését.

5.3.2. Identitás, szelf és szubjektum

A dolgozatomban három, az énrre vonatkozó, szinonim fogalmat is használni fogok: *identitás*, *szelf* és *szubjektum*. Bár e fogalmak azonos jelentése vitatható, több szerző is vállaltan zárójelbe teszi értelmük különbözőségét (Pléh, 2015; Elliott, 2013; Beauchamp és Thomas, 2009).

Utóbbiakhoz hasonlóan, jelen írás kereteibe sem fér bele, hogy e három fogalom történetét, kapcsolatát érdemben kidolgozzam. De azt sem szeretném, hogy e fogalmakat látszólag következtelenül használjam, figyelmen kívül hagyva, vagy átláthatatlanul alkalmazva eltérő értelmüket. Ezért röviden kitérek jelentésük viszonyára. Az itt felvázolt értelmezés egyrészt a (fentiekben és az alábbiakban idézett) vonatkozó szakirodalmak olvasása és értelmezése során szűrődött le bennem, másrészt egyes összefoglaló munkák is hasonlóképpen jelölik ki a kapcsolatot e három fogalom között (*Elliott*, 2013, 12-13.o.; *Burke és Stets*, 2009, 9-10.o.).

A szelf fogalma az egyén valóságának azon szeletét jelenti, ahogyan az egyén önmagát „én”-ként érzékeli, de nem pusztán egy cselekvés egyes szám első személyű alanya („I”) hanem valamiféle egészes belső önkép („me”). A szelf fogalma lényegileg ezt jelenti mind a pszichológiában, mind a szociológiában, mind az antropológiában. (A különbség a tudományterületek között abban áll, hogy felépülése, kialakulása és belső dinamikája szempontjából hova helyeződik a hangsúly: a belső, lélektani folyamatokra, vagy a társas viszonyainkra, interakcióinkra, vagy emberi mivoltunk jellegzetességeire stb.)

Az identitás, vagy identitások hasonlóként jelentenek, de e fogalom erősebben hordozza magában az énkép konceptualizációját, értelmezését, kategorizációját (elsősorban társadalmi kategóriák, csoportok, szerepek viszonylatában). Az egyes identitások olyan kategóriákat, fogalmakat jelölnek, melyekkel az én önmagát (be)azonosítja.

A szubjektum fogalmának használata pedig elsősorban a posztstrukturalizmusban gyökerezik. A szubjektumfogalom eltörli, vagy legalábbis zárójelbe teszi az én autonóm konceptualizációs folyamatait, ágenciáját az önkép kialakulásában, létezésében és formálódásában. A szubjektumfogalom egy olyan alanyt jelöl, mely nemcsak, hogy nem létezik *ab ovo*, de még csak nem is az én irányából konstruálódik, hanem diskurzusok, hasonlóságok és különbözőségek, nyelvi (*Derrida*, 1993/2005; valamint ld. még: *Easthope*, 1998; *Sweetman*, 1997) és más szimbolikus rendszerek, hatalmi erők (*Foucault*, 1988; 1975/1990; 1966/2000; valamint ld. még: *Goldstein*, 1998; *Marshall*, 1997; *Strozier*, 2002; *Weir*, 2009) termékeként jön létre.

Összegezve tehát: a szelf fogalma egy belső önképet jelöl, az identitás fogalma ezt a képet ragadja meg, címkézi fel. Mondhatjuk tehát egyszerűsítve: az identitás a szelf jelölője. A szubjektum fogalma viszont kihagyja mindebből az ént, és az alanyt egy decentralizáltan konstruált absztrakcióként tételezi.

Megfigyelhető a fogalmak közt egy különbség abból a szempontból is, hogy mennyire hangsúlyos a jelölt önképben az én, a pszichikum. A szelf esetében ez kulcsfontosságú, az identitásnál már jobban megjelenik az egyén és a társadalom viszonya, a szubjektum pedig teljesen zárójelbe teszi a konkrét egyént.

Különbség van a fogalmak által jelölt létezők ontológiájában is. A szelf fogalma alatt egy többé-kevésbé realitásnak tekinthető önképet szokás érteni. Hogy a szelf mennyire realista ontológiájú, az persze attól is függ, hogy ki és mikor használja a fogalmat. (Véleményem szerint realista pl. *Mead* (1934/1973) és *Carl Rogers* (1959; 1961/2003) és kevésbé az a *Foucault* (1988) által képviselt posztstrukturalista képe a szelfnek.)

Az identitás fogalma történetileg egy pozitívista elképzelésen nyugszik: s eszerint a szelf megragadható az identitás fogalmán keresztül (*Marshall*, 1997; *Hall és Du Gay*, 2006; *Benwell és Stokoe*, 2006). Ugyanakkor ez sokat alakult az elmúlt évszázadban, s ma az identitás fogalma felkínálja a lehetőségét annak, hogy a szelfre kategóriákon, tehát konstrukciókon keresztül tekintsünk. Ily módon még a realistább szemléletű szerzők esetében is megjelenik az én bizonyos mértékű konstruáltsága (*Burke és Stets*, 2009; *Stets és Burke*, 2000; *Hogg és mtsai.*, 1995; *Stets és Serpe*, 2013; *Stryker*, 2004; 2008; *Stryker*, és mtsai., 2000)

Más szerzők esetében az identitásfogalom szinte összemosódik a szubjektumfogalommal mely pedig teljes mértékben konstruktivista ontológiájú (*Goldstein*, 1998; *Marshall*, 1997; *Strozier*, 2002; *Weir*, 2009, *Easthope*, 1998; *Sweetman*, 1997)

A három fogalom jelentéskülönbségének fenti vázlatos bemutatása talán már elég ahhoz, hogy átlátható legyen, miért használom egyes esetekben az egyik, más esetben a másik kifejezést. Az adott szóhasználat mögött mindig tudatos döntés húzódik meg, valamilyen szemléletbeli hangsúlyt kívánok

vele érzékeltetni. Ugyanakkor az is igaz, hogy végső soron ugyanarra, vagy valami nagyon hasonló létezőre próbálok rámutatni, akár a szelf, akár az identitás, vagy akár a szubjektum kifejezést használom.

5.3.3. A szelf koncepciójának fejlődési irányai – versengő tudományágak

Bár eredetileg szándékom volt, hogy legalább vázlatosan bemutassam a szelf és az identitás fogalmának történetét, különböző értelmezési módjait és ezek tudománytörténeti kapcsolatát, hamarosan be kellett látnom, hogy egy doktori disszertáció bevezetésének részeként ez lehetetlen. Az énre vonatkozó fogalmakkal kapcsolatos szövegkorpusz rendkívül terjedelmes és szerteágazó. A témában született összefoglaló munkák (*Taylor, 1989; Elliott, 2013; Burke és Stets, 2009*) akár markánsan is különbözhetnek abban, hogy mely szerzőket, gondolkodókat vélnék hangsúlyosnak, vagy egyáltalán megemlíthetőnek. Látható tehát, hogy az önazonosság fogalmainak egyáltalán nincs még csak többé-kevésbé egységes kánonja sem.

Világos tehát, hogy olyan áttekintésre, mely egy világos ívét rajzolja fel a szelf- és az identitásfogalom történetének, én sem vállalkozhatok. Ezért ebben az alfejezetben csak a legalapvetőbb értelmezési irányokat mutatom be, majd a továbbiakban mozaikszerűen villantok fel olyan fogalmi kapcsolatokat, aspektusokat, melyek relevánsak kutatásom szempontjából, megtermékenyítőek voltak a kutatásom tárgyáról való gondolkodásban.

Az identitás és a szelf fogalmának előzményei a felvilágosodás gondolatvilágában keresendők (*Marshall, 1997; Hall és Du Gay, 2006; Benwell és Stokoe, 2006*). Az autonóm, választani képes, önismerettel, (ön)tudattal rendelkező ember képe, melynek célja a fejlődés és a kiteljesedés, a karteziánus, kanti filozófiában gyökerezik, és a késő romantika, kora modernség korszakában válik hangsúlyossá. Az azonban nem egyértelmű, hogy mely gondolkodó(k) vagy szerző(k) tekinthető(k) egyfajta origónak az énről szóló elméletek kidolgozásában. Két alapvetően különböző megközelítés tart igényt a szelf fogalmának használatára. Jelentős egyszerűsítéssel azt mondhatjuk, hogy él egy pszichológiai és egy szociológiai hagyomány az én értelmezésében (*Taylor, 1989; Elliott, 2013*). A hazai tudományos közegben inkább a pszichológiai irány gyökeresedett meg (tapasztalataim szerint), én azonban társadalmi irányból vizsgálom a tanári identitás(ok) szerepét a tanár-diák kapcsolatban. E választásom abból az elköteleződésből fakad, hogy szeretném a tanár-diák kapcsolatnak megvilágítani ezeket a hazai közegben mellőzött aspektusait.² Megközelítésmódom tehát – szoros összefüggésben az autoetnográfiai metodológia alkalmazásával – ugyan hangsúlyt tesz az egyén szerepére a szelf alakulásában, de értelmezéseimben az egyén lélektani folyamatai legfeljebb csak utalások szintjén jelennek meg. Az egyén működését a társadalmi struktúrákkal való kölcsönhatás irányából fogom elemezni.

5.3.3.1. A szelf értelmezésének kezdetei a szociológiai hagyományban

Az identitás és a szelf fogalmi kidolgozása tehát nem köthető egyértelműen egy adott gondolkodóhoz. Aki azonban csaknem kikerülhetetlen vonatkoztatási pontnak tűnik az énről való gondolkodásban, az *Georg Herbert Mead* (1934/1973) (bár találhatunk olyan összegző munkát is, amely kihagyja (*Brubaker és Cooper, 2000*)) Csaknem minden szerző az első helyen (vagy legalábbis az első közt) említi, hozzátéve, hogy természetesen nem előzmény nélküliek gondolatai. *Mead* elmélete nem születhetett volna meg *Kant* és *Hegel* nélkül, közvetlen szemléletbeli előzményeként pedig *William James* és *John Dewey* pragmatizmusa tekinthető (ld. bővebben: 3.4. fejezet). Továbbá nem hagyható figyelmen kívül, hogy *William James* már évtizedekkel korábban megfogalmazta az én szabdaltságát

² Azonban korántsem csak egyéni döntések játszottak szerepet e választásban. Hasonlóan az elméleti keret más szempontjaihoz és a kutatott jelenségek értelmezéséhez, ebben is kikerülhetetlen szerepe volt annak a kontextusnak, amely körülvelt, és amely korlátok közé terelte választási lehetőségeim. Ezek közt az egyik fő rendszerszintű ok, hogy a magyar egyetemi rendszer diszciplináris struktúrájában tanári diplomával a neveléstudományi doktori képzésben szociológiai témákkal magától értetődően foglalkozhatok. Ha viszont pszichológiával foglalkoznék, akkor igen erős szakmai megkérdőjelezésnek tenném ki magam. Hasonlóan a rendszerből fakadó oka választásomnak az, hogy neveléstudományi érdeklődésem révén egy olyan szakmai közegbe kerültem, mely (részben a fenti egyetemi struktúrából adódóan) sokkal inkább szociológiai mint pszichológiai elköteleződésű.

„me” és „I” különbözőségeként (Elliott, 2013, 20.o.). Bár e szétválasztást és a szelfről való gondolkodás alapjait (tapasztalataim szerint) a szakmai köztudat *Meadnek* tulajdonítja, valójában inkább azt mondhatjuk, hogy *Mead – Weber* és *Dewey* szociológiai megközelítését alkalmazva – az énrre vonatkozó fogalmakat alaposabban kidolgozta a szociológiai gondolkodás számára, s így gondolatai végül elméleti keretté formálódtak (de ráadásul csak követői, tanítványai munkássága révén).

De mi a lényege és az újszerűsége a *Mead* nevével fémjelzett elméleti keretnek? Szociológiai tanulmányaim, általános elméleti összefoglalók olvasása során azt tapasztaltam, hogy *Mead* elméletét a következőképpen szokás összefoglalni. Az egyén viselkedésmódja az én és a társadalmi kontextus kölcsönhatásaként konstruálódik meg (*Mead*, 1934/1973, 179. o.). Az én mindazon tapasztalatok, interakciók során épül fel és alakul, melyek a társas közegben érik az egyént (173. o.). E tapasztalatok során az egyén érzékeli a mások által közvetített szimbólumokat (gesztusokat, mimikát, nyelvi jeleket) és ezek értelmezésével jelentésüket az önmagáról alkotott kép részévé teszi, énjét felépíti, alakítja. (177. o.).

E vázlatos képe a meadi gondolkodásmódnak tehát azt emeli ki, hogy az egyén önmagáról kialakított képe a társadalommal való kölcsönhatás során alakul ki. Bár ez kétségtelenül fontos gondolat, kicsit elbújik benne egy – meglátásom szerint – ennél is fontosabb belátás: az egyén reflektív működése. Az, hogy az egyén felismeri önmagát, mint objektumot, és ennek megfelelően értelmezi saját jelentését (175. o.). *Mead* azt hangsúlyozza – és legfontosabb követője, *Blumer* szerint is az *Mead* elméletének lényege (*Blumer*, 1969/1986, 2-20. o.) – hogy a reflektív gondolkodásunk előkészíti, megelőzi társadalmi cselekvésünket (*Mead*, 1934/1973, 175. o.), tehát az énkép társadalmi kontextusban való formálódása nem valamiféle inger-válasz séma szerint történik, hanem az egyén meghatározza és interpretálja magát ágensként.

Ez valóban egy újszerűség az énről való gondolkodásban, de pár szóban rámutatok, hogy e fordulat nem teljes és nem pillanatszerű. A szemléletbeli váltás az inger-válasz sémától a reflektív gondolkodás irányába – úgy vettem észre – nem ennyire egyértelmű amennyiben *Mead* könyvének egészét tekintjük. *Mead* gondolatmenete a behaviorizmusból indul ki. Folyamatosan kritikával illeti azt, elhatárolódik tőle, elmélete azonban mégsem szakad el teljesen a behaviorizmustól. Bár a reflektív tudat szerepét többször kiemeli, a szelf meadi formálódásában mégis továbböröklődnek a behaviorizmus szemléletmódjának nyomai. Mégpedig oly módon, hogy a szelf alakulása végső soron mégiscsak a társadalmi hatások, ingerek oksági következménye, mégha ezt a reflektív tudati működés folyamatai befolyásolják is. Tehát *Mead* a behaviorista megközelítést nem bontja le egészen, inkább kiegészíti azzal, hogy gondolkodásának tárgyává teszi a „fekete doboz” tartalmát is.

Mead mindemellett nem csak az egyén és környezete közti kölcsönhatáshoz közelít erős racionalitással, hanem a szelf belső folyamataihoz is. Az én alakulása *Meadnél* gyakorlatilag teljesen tudatos, racionális döntések következménye. Továbbá e változás egyértelmű, az egyéni szándék szerint történik, a felépített énnel (és a szimbolikus interakciókon keresztül érvényesülő társadalmi hatásokkal) konzisztens módon. Az énrre és a társadalomra vonatkozó konstrukciók (szelf, „jelentős másik”, „általános másik”) egyértelmű, megragadható, kerek egészként tételeződnek.

Nem azért mutatok rá e vitatható vonásaira *Mead* elméletének, mert ki akarom kezdeni az elméletét. Hanem ellenkezőleg, szeretném felhasználni a kutatásomban, s éppen ezért vetek számot azzal is, hogy elméletének melyek azok a pontjai, amelyek tekintetében – mint azt magam is fokozatosan láttam be – kiegészítésre szorul, ha azt e kutatásban érvényesíteni akarom. *Mead* éppen olyan módon közelít a szelfhez, amilyen úton e kutatás is vizsgálódik, nevezetesen, hogy a (tanár-diák) interakciók vizsgálatán keresztül próbálja megragadni, a társadalmi szimbólumok használata során konstruálódó (tanár (és diák)) szerepeket. Éppen ezért a szimbolikus interakcionizmus fontos elméleti alapként tekintendő kutatásomban. Azonban megközelítesemben fokozatosan egyre nagyobb teret adtam olyan elméleteknek is, melyek kritikával illetik a meadi szemléletmódot, és ráirányítják a figyelmet olyan jelenségekre melyek fölött a szimbolikus interakcionizmus elsiklik. Ilyen aspektusok például az szelf testi-szexuális vetülete (*embodiment*), az irracionalitás, a vágyak, érzelmek szerepe, a politikai-hatalmi vonatkozások, és legfőképpen: a szelf integritásának, autonómiájának problematikája, a szelf széttöredezettsége, társadalmi decentralizációja. E problémák felvetésére (és ezáltal részben *Mead*

gondolkodásmódjának átformálására, kritikájára is) elsősorban a 20. század második felében kibontakozó szociológiák vállalkoznak, melyekre a további alfejezetekben térek ki.

Mead elméletének recenziója azonban nem csak olyan szempontból valósult meg, mely szemléleti alapvetéseit árajzolni, kiegészíteni kívánta. Az *identity theory* (és más rokon elméletek: *social identity theory*, *structural symbolic interactionism* stb.) iskolája *Mead* alapvetéseit teszi hozzáférhetőbbé a jelenkori tudományosság, és szociológiai, szociálpszichológiai módszertan számára. Az elmélet képviselői közvetlen szellemi elődjüknek *Blumert* tekintik (*Burke és Stets*, 2009, 52-54. o.), akinek könyvében (1986) *Mead* elmélete a tudományos gyakorlat számára használhatóbb formában van kidolgozva. (Lényegében a chicagói iskola gyakorlatának elméleti keretét írja le, félig-meddig utólag.) Az *identity theory* ugyanakkor szembe is helyezkedik *Blumerrel* (és *Meaddel*) (*Burke és Stets*, 2009, 55-70. o.; *Stryker*, 2008). *Blumer* szerint ugyanis a szimbolikus interakcionizmus egy olyan elméleti keret, mely nem foglalható egy pontos kutatási rendszerbe. Meglátása szerint a szelfről nem lehet egy merev fogalmi struktúrával dolgozó elmélet alapján gondolkodni, mivel folyamatos alakulásban van, ezáltal megragadhatatlan, nincs olyan vonatkoztatási pont, ahonnan leírható. Valamint olyan egyediség jellemzi, amely szétfeszíti egy esetleges elmélet kereteit. Ebből adódóan az elmélet célja csak a leírás és a megértés, semmiféle magyarázat nem lehetséges, predikciók megfogalmazása végképp nem (*Blumer*, 1969/1986). Ezzel szemben az *identity theory* képviselői azt állítják, hogy igenis van egy olyan stabil centruma a szelfnek (*core-identity*) mely alapja lehet a strukturális elemzésnek. Ennek megfelelően megalkotnak egy olyan fogalmi rendszert, melynek mentén mérések végezhetőek, a megfigyelések kvantifikálhatóak, és statisztikai módszerekkel elemezhetőek (*Burke és Stets*, 2009, 55-70. o.; *Stryker*, 2008).

Bár az én kutatásom szemléletmódját tekintve inkább *Blumer* meglátásaival rokon, a szimbolikus interakcionizmus kereteitől inkább a posztmodernitás felé kíván elmozdulni, és metodológiájában is teljesen különbözik az *identity theory* alapján megvalósuló kutatásoknak, mégis, az *identity theory* számos fontos jelenségre irányítja rá a figyelmet, és olyan fogalomkészletet kínál (pl.: *verification*, *salience*, *commitment*, *centrality*, *resources* (*Stets és Serpe*, 2013)), melyek kevésbé rigorózan értelmezve, reflektálva szemléleti alapjuk korlátaira, hasznosak lehetnek értelmező leírásokban is.

Összefoglalva tehát az eddigieket: kutatásom számára fontos elméleti alapvetésekkel szolgál a szimbolikus interakcionizmus. Elemzéseimben igyekszem valamelyest kihasználni a szimbolikus interakcionizmus egyik jelenkori adaptációjának az *identity theory* fogalmainak magyarázó erejét is. Ugyanakkor hangsúlyosan szeretnék számot vetni a posztmodern szociológiák kérdésfelvetéseivel is, így számos tekintetben reflektálni olyan jelenségekre, melyekkel a fent röviden ismertetett, *Meadet* és *Blumert* követő hagyomány nem foglalkozik.

5.3.3.2. A szelf pszichológiai értelmezésének néhány példája

A posztmodern szociológiák bemutatása előtt az általam zárójelbe tett pszichológiai irányok néhány fontos alapvetését tekintem át. Ezzel is azt kívánom jobban körülrajzolni, hogy én milyen értelemben használom (és milyen értelemben nem) az énre vonatkozó fogalmakat. A pszichológiai elméletek jelentős része teljesen máshová teszi a hangsúlyt a szelf kialakulásában. Az imént bemutatott szociológiai megközelítés szerint a szelf a társadalmi hatások, kategóriák, struktúrák és az egyéni tapasztalat, a tudati működés kölcsönhatásában konstruálódik. Tehát konszenzuálisan képződik meg. Ezekkel szemben számos pszichológiai elképzelés szerint az szelf valamiféle autonóm, legelsőbb, lényegi része az énképnek, mely a puszta emberi létezésből fakad, a saját test és a testen keresztüli tapasztalás, és autonóm szükségletek megélésén keresztül formálódik (*Pléh*, 2015; *Easthope*, 1998). Ily módon dinamikája is inkább a belső erők, az érzelmek, vagy akár a tudattalan működéséhez köthető, belső konfliktusok, küzdelmek terepe (*Elliott*, 2013, 14-15. o.). Ez a szemléletmód a pszichológián belül is elsősorban a pszichoanalitikus hagyományhoz köthető, és ennek megfelelően *Freudot*, *Eriksont* és *Lacant* szokás kiemelni (*Benwell és Stokoe*, 2006; *Brubaker és Cooper*, 2000; *Easthope*, 1988; *Elliott*, 2013), mint a szemléletmód legfontosabb szerzőit.

A fenti szétválasztása a szociológiai és pszichológiai megközelítésnek szemléletesen világít rá arra, hogy én milyen értelemben használom a szelf fogalmát. Azonban azt is megjegyzem, hogy e

szétválasztás mégsem teljesen egyértelmű, mert még a pszichoanalitikus elméleteknek is van társadalmi(!) vonatkozása. Freud olyan belső erőkre, belső konfliktusokra irányítja a figyelmet, melyek saját belső világunk és a másokkal való kapcsolat határfelületén bontakoznak ki (Elliott, 2013). Erikson pszichoszociális elméletében a fejlődési krízisek megoldásában szintén jelentős szerepet tulajdonít a szociális tényezőknek (Easthope, 1988). Lacan pedig a tükör-stádium elemzése kapcsán a létezésben gyökerező és a diszkurzív szelf összeférhetetlenségre mutat rá. Hasonlóan, mint Freud, csak még inkább hangsúlyozva a szelf diszkurzív valóságban való gyökerezését, tovább erősítve a szelf fragmentált, diszperz képét (Benwell és Stokoe, 2006; Brubaker és Cooper, 2000; Easthope, 1988; Elliott, 2013). Továbbá az sem mellékes, hogy mind Freud, mind Lacan jelentős hatást gyakorolt a posztmodern, elsősorban is a feminista szociológiákra (Elliott, 2013). Tehát első közelítésben a pszichoanalízis énképe ellentétben áll a szociológiai megközelítéssel, jobban körütekintve azonban látható, hogy valamennyi érintkezési felület mégis van az elméletek közt.

Még számos különböző pszichológiai értelmezési lehetősége van a szelfnek (ld. pl. Pléh, 2015), ezeknek viszont nincs különösebb jelentősége értekezésemben. Azonban még egy lélektani iskola, a humanisztikus pszichológia megközelítésével pár bekezdés erejéig foglalkozom. Carl Rogers (1959; 1961/2003) elméletét azért vizsgálom meg, mert a Rogers-féle terápiás gyakorlat, és az azt adaptáló Rogers-pedagógia személyközpontúsága, valamint saját kutatásom személyességgel kapcsolatos felvetései szoros közelségben állnak egymással. Rogers szerint a szelf az egyént érő benyomások, élmények és a hozzájuk kapcsolódó értékítéletek, érzések nyomán alakul ki. Alapvetően az a kép a szelf, amilyenek az egyén önmagát tekinti tapasztalatain keresztül, de nem feltétlenül tudatos minden eleme (1961/2003, 61-73. o., 11-168. o.; 1959, 200. o.). A fenti éntapasztalatok mentén kialakuló szelfen kívül van egy ideális én (*ideal self*) is. Ez pedig egy olyan énkép, amilyenek saját véleménye szerint lennie kéne az egyénnek (1959, 200. o.).

Az egyén pszichológiai problémáinak lényegét abban látja Rogers, hogy az egyén saját magával kapcsolatos tapasztalatai nem mindig egyeztethetők össze szelfével (1961/2003, 61-73. o., 11-168. o.; 1959, 203. o.). Más részről: különbség lehet a szelf és *ideal self* közt is. (1961/2003, 295-303. o.; 1959, 216. o.). Ezekre az élményekre használja Rogers az inkongruencia kifejezést.

Rogers tehát, a fentebb említett pszichológiai elméletekhez hasonlóan, zárójelbe teszi az énkép formálódásában a társadalmi hatásokat. Igaz, Rogers is megjegyzi, hogy a társas környezet fontos forrása lehet az éntapasztalatoknak (1959, 208-209. o.), de egyrészt jobban hangsúlyozza az élmények egyéni feldolgozásának, valamint a belülről fakadó érzéseknek a szerepét, másrészt, amikor társas környezetről beszél, akkor is inkább személyes visszajelzéseket, pozitív (vagy negatív) megerősítést ért alatta, nem társadalmi folyamatok, struktúrák hatását.

Mint hogy a korábban már megfogalmazott döntésemnek megfelelően én a társadalmi nézőpontot kívánom hangsúlyossá tenni jelen kutatásban, Rogers elmélete nem kifejezetten releváns számomra. Azonban azt gondolom, hogy inherens problémák is felvethetők koncepciójával szemben. Eltekintve a Rogers kritikáját kidolgozó szakirodalom bemutatásától (Geller, 1982; Kvalsund, 2003), a lehetséges kérdésfelvetések közül csak néhány saját meglátásomat vázolom fel röviden. Ezeket keresztül is érzékeltetni szeretném, milyen szempontokat tartok fontosnak kutatásom énkoncepciójában.

Rogers elméletének szemléletmódja bár túlmutat a behaviorizmuson, és nagyobb teret ad az egyén belső folyamatainak, ez az 1950-es években már nem volt újdonság (ld. pl. Mead (1934/1973)). Azt gondolom, különösen leegyszerűsítő az, ahogy a tapasztalatok egyértelmű és koherens következményének tekinti a „valódi(!) ént” (1961/2003, 61-73. o.), mely eleinte részben rejtett a kliens számára, de a terápia során egyre inkább megismeri (1961/2003, 11-168. o.). Ezzel viszont kicsit ellentmond (és szintén vitatható), hogy Rogers szerint az én a tudatossá tett koncepciója önmagunknak, mivel ezt lehet kutatás tárgyává tenni (1961/2003, 321-324. o.). További tisztázatlan ellentmondás van az inkongruencia különböző értelmezései és a társas hatások, visszajelzések szerepének viszonyában. Míg egy helyen azt olvashatjuk, hogy a környezet által sugallt énkép megakadályozza az egyént abban, hogy kialakuljon valódi énje (1961/2003, 152-154. o.), addig máshol a környezet az ideális szelf alakítójaként jelenik meg (1959, 219. o.), amelynek pedig éppen az elérése a cél, pontosabban ez

tekinthető egy sikeres terápia eredményének (1961/2003, 295-303. o.), megint máshol a terápia sikere az *ideal self* és a szelf kölcsönös közeledése (1959, 218-219. o.).

Az itt vázolt ellentmondások ugyan nem föloldhatatlanok, de meglátásom szerint tisztázásra szorulnának, különösen egy olyan fogalmi struktúrában, mely *Rogers* célkitűzése szerint egy „objektív, tényyszerű” tudományos kutatás számára alkalmas keret. E kérdéses pontok tehát: (1) A „valódi én” egy egyértelmű, abszolút létező? (2) Az én teljesen tudatos, vagy nem? (3) A „valódi én” vagy „az ideális én” elérése a cél? (4) Mi a kettő viszonya? (5) És mi a társas környezet viszonya e kettőhöz? Meglátásom szerint e pontok kérdésességének közös alapja, hogy a rogersi elmélet azt a kora modernségben kibontakozó pozitív emberképet élteni, mely szerint létezik egy „igazi belső én”, és az élet célja, hogy ez kibontakozzon. Bár e megközelítéssel magam is sokszor azonosultam a tanári hivatásomról való gondolkodásom során, a kutatásom egyik fő célja, hogy ezen a szemléletmódon kívülre helyezkedjek és onnan tekintsek rá saját gyakorlatomra (ld. 1.1. és 1.2. fejezet).

Rogers hatása a terápiás gyakorlatban és a pedagógiában is (!) vitathatatlanul fontos, a személyesség kérdéskörében is releváns vonatkoztatási pont, s ezért ebből a szempontból később még visszatérek elméletéhez (5.5. fejezet). Viszont e kutatás fogalmainak jelentésében nem érvényesítem a rogersi szelfet, különösen azért nem, mert annak formálódásában a társadalmi aspektus hangsúlytalan.

A szelfre vonatkozó elméletek tehát egymástól jelentősen eltérő, akár különböző tudományágak között is versengő koncepciók. Posztmodern megközelítésben azonban e különbözőség ellenére is lehetnek egyszerre érvényesek, nem zárják ki egymást (*Hall*, 1996; *Elliott*, 2013, 15-20. o.). Egyik fenti elmélet igazságtartalmát sem kérdőjelezem meg, csupán abból a szempontból vizsgáltam meg ezeket, hogy mely tekintetben egyeztethetők össze kutatásom szemléletmódjával (vagy mely tekintetben nem) és hogyan hatottak a kutatás elméleti keretére.

5.3.4. Egyén és társadalom, struktúra és ágencia, interszubsztitívitás

A szelf és az identitás elméletei közt tehát jelentős a különbség abból a szempontból, hogy az egyénre vagy a társas környezetre helyeződik nagyobb hangsúly. A szélsőségek esetében ez nem olyan érdekes kérdés, hiszen egy egyértelműen lélektani megközelítés nyilvánvalóan zárójelbe teszi a szociális folyamatokat, a másik véglet, mondjuk egy posztstrukturalista szociológia, pedig az egyénit oldja fel a diszkurzív struktúrákban. A hangsúlyok kérdése akkor válik problematikussá, amikor valamilyen köztes álláspont megfogalmazására törekszünk.

A helyzetet tovább bonyolítja, hogy e kérdésben valójában nem egy, hanem két különböző (igaz, egymástól nem teljesen független) szempontról van szó. Az egyikről több szó is esett az előző alfejezetben, nevezetesen, hogy az elmélet az egyén belső folyamatait dolgozza ki inkább, vagy a társadalmi folyamatokra helyez nagyobb hangsúlyt. Van azonban egy másik kérdés is, mégpedig, hogy az egyén cselekvő közreműködő saját szelfének, identitásainak alakulásában, vagy pedig elszenvedője a külső (és adott esetben belső) struktúrák folyamatainak.

Első közelítésben az egyénre helyezett hangsúly e két formája együtt jár egymással, hiszen logikusnak hangzik, hogy amennyiben az elmélet a belső folyamatokat dolgozza ki, akkor az egyén ágenciája is hangsúlyos (valóban így van ez pl. *Carl Rogers* (1959) elméletében), és fordítva: amennyiben a társadalmi folyamatok kerülnek előtérbe, az egyén cselekvő részvétele veszít jelentőségéből (vagy akár teljesen eliminálódik, kézenfekvő itt *Foucault*-ra (1988; 1975/1990; 1966/2000) hivatkozni).

Azonban mindez mégsem ilyen egyszerű. *Freud* elmélete például nagyon is a belső folyamatokra helyezi a hangsúlyt, azonban elképzelése szerint az egyén meglehetősen kiszolgáltatott a tudattalan működéseknek, a benne dolgozó irracionális erőknek. Ennek fordítottjára is találunk példát szép számmal. *Mead* (1934/1973) és *Blumer* (1969/1986), majd *Goffman* (1978) például a társadalmiból vezeti le a szelfet, de az egyén szerepe, tudatossága – ugyan, ha a szerzők egymásutánját nézzük, csökkenő mértékben – de hangsúlyos. A későbbiekben ez számos kritikát szül, és a posztstrukturalizmus teljesen felszámolja az ént. Viszont a még későbbi posztmodern szociológiák (pl. *Giddens* (1991) vagy *Taylor*

(1989)) mégiscsak visszacsempészik a szelfet valamilyen mértékben, mint arra több összefoglaló írás is rámutat (Elliott, 2013; Pléh, 2015).

Találó Pléh (2015) idézte Jerry Fodortól: „jó lenne mégis, ha lenne valamilyen főnök ebben a kavarodásban, és a legjobb az lenne, ha ez a főnök én magam lennék”. E mondat feltételes módja felveti, egyben nyitva is hagyja a kérdést, hogy létezik-e egyéni ágencia, vagy megmarad egy „kínzó lehetőségnek” (mint azt Goldstein írja (1998, 43. o.) Foucault korai műveire utalva). Hogy inkább melyik szemléletmód érvényesül, az egyén ágenciájának hangsúlyozása vagy megkérdőjelezése, az még olyan közeli rokonságban lévő elméletek esetén is különbözhet, mint az *identity theory* és a *social identity theory* (Burke és Stets, 2009; Stets és Burke, 2000; Hogg és mtsai., 1995; Stets és Serpe, 2013; Stryker, 2004; 2008; Stryker és mtsai., 2000), azzal együtt, hogy ezek a szerzők egyébként kölcsönösen elismerik egymás munkáját.

A fő kérdés tehát ez esetben sem az, hogy melyik szemléletmód a célravezetőbb, hanem hogy egyértelmű legyen, melyik érvényesül az adott kutatásban, értelmezésben. Az én kutatásom kapcsán e téren is kérdések merülnek fel. Ugyanis némi ellentmondást szül, vagy legalábbis magyarázatra szorul, hogy miképpen egyeztethető össze az önkutatás (mely erős egyéni ágenciát sugall), a társadalmi aspektusok megvilágításának fentebb már többször hangsúlyozott céljával (mely megkérdőjelezi az egyén ágenciáját)? A kérdésfelvetés összekapcsolható a kutatás metodológiájának értelmezésével, azaz, mit és hogyan vizsgál a kutató egy autoetnográfia keretében? Erről bővebben a módszertani fejezetben értekezem majd, most röviden csak Fernando Hernández-Hernández (szóbeli közlés, 2018. június 1.) etnográfust idézem, aki frappánsan így fogalmazott egy pedagógiai etnográfiai konferencián az előadásom után: Egy autoetnográfia nem „*about myself*” (magamról) hanem „*from myself*” (az én nézőpontomból) szólal meg.

Az egyes szám első személyű nézőpont magával hozza azt a szemléletmódot, hogy magamat ágensnek tekintem. Hiszen döntéseim, szerepválasztásaim ebből a belső nézőpontból úgy nyernekel értelmet, ha autonómiámat tényként fogadom el (vagy legalábbis ideiglenesen zárójelbe teszem, hogy talán csupán illúzió). Azonban a belső nézőpontból újra és újra eltávolodva, kitekintve lehet reflektálni a társadalmi struktúrákra, egyúttal megtámadható, megkérdőjelezhető autonómiám, ágenciám. Ez az oszcilláló megközelítés – azt gondolom – igen termékeny, leleplező lehet.

Választásom tehát kettős annak tekintetében, hogy énkonceptiómban az egyéni cselekvőképesség vagy a társadalmi struktúra hatása domináns. Belső nézőpontú leírásaimban előbbi érvényesül, bemutatva, hogy a tanár-diák interakciók, kapcsolatok során első közelítésben hogyan reflektálok tanári működésem, majd ezt igyekszem más megvilágításokba helyezni a cselekvés társadalmi strukturáltságára rámutatva, adott esetben az autonómia teljes illuzórikusságát is felvetve.

E szélsőségek közötti ingadozásban afféle nyugvópontként szolgál az a megközelítés, mely a szelf konstrukciójának interszubjektivitását emeli ki. Eszerint a szelf se nem belülről, afféle belső „magányban”, se nem mások szemében, magamat „Másik”-ként értelmezve szerveződik (Marková, 2003), hanem a szelf kialakulásában a hangsúly a kapcsolaton, a személyközöttiségben van. A szelf jelentését mindig párbeszéd és interakció hozza létre, és az én és a te megkülönböztetése csak ebben a viszonyban jöhet létre. A szelf tehát legalább annyira e viszony az én és a te között, mint azok elkülönítése (Ciaunica és Fotopoulou, 2017).

Mindez nem áll messze a szimbolikus interakcionizmus megközelítésétől, mely szintén az interakcióra helyezi a hangsúlyt. Ugyanakkor az interszubjektív megközelítés kiemeli a szelf alakulásában az embodiment és az affektivitás szerepét, hiszen az ént alakító viszonyok elsősorban ilyen hatások mentén szerveződnek (Ciaunica és Fotopoulou, 2017). Ez azért is fontos e kutatásban, mert autoetnográfiam során, ahogy elkezdtem felvázolni tanári identitásom, egyre inkább egy olyan intenzív alakulásnak lehettem tanúja, melyet nagy mértékben éppen ezek az interszubjektív, affektív hatások mozgattak (ld. bővebben: 5.5.3. fejezet).

Kutatásomban tehát az interszubjektív megközelítés hangsúlyos, mint arra az értekezés címe is utal: „*Ki vagyok én nektek?*” (Igaz, még kifejezőbb lett volna azt a címet adni, hogy „*Ki vagyok én nekünk?*”, de mivel ez első olvasásra nehezen értelmezhető, így végül maradt az előbbi.)

5.3.5. Identitás és posztmodernitás

Ugyan a fentiekben már fel-felmerült az énről való gondolkodásban bekövetkező posztmodern fordulat, az alábbiakban egy kicsit részletesebben is körüljáróm a posztmodernitás és az identitás koncepciójának viszonyát. A '60-'70-es években kibontakozó posztstrukturalista filozófiai gondolkodás alapvető szemléletváltás az énről és a tudatról való gondolkodásban, melynek énközpontú, karteziánus hagyománya szinte töretlennek mondható az azt megelőző bő háromszáz évben. Számos gondolkodó munkája köthető a posztmodern fordulathoz, de az énkoncepciók átalakulása kapcsán elsősorban *Foucault-t*, *Derridát* és *Lacant* szokás kiemelni (*Goldstein*, 1998; *Marshall*, 1997; *Strozier*, 2002; *Weir*, 2009; *Brubaker és Cooper*, 2000; *Easthope*, 1988; *Elliott*, 2013; *Sweetman*, 1997). E fordulatra sokszor – hangzatosan – a „szubjektum halálaként” hivatkoznak, találón, hiszen a posztstrukturalista szemlélet értelmében a szelf (vagy szubjektum) inkonzisztens, nem belső egység alakítja, hanem nyelvi struktúrák (*Derrida*) és hatalmi erők (*Foucault*) konstruálják, ennek megfelelően tulajdonképpen nem is létezik (legalábbis úgy biztos nem, mint ahogy azt a modernitás elképzeleli).

E szemléletmód teljes körű érvényesítése kutatásomat is semmissé tenné. Azonban – mint arra már fentebb utaltam – a posztmodern gondolkodásmód mégis valamelyest visszatáncolt ettől a szélsőséges megállapítástól, és árnyalta a szelftel kapcsolatos koncepcióját. Maga *Foucault* is a hatalom struktúráinak (1975/1990) kidolgozása után a szelf struktúráira fordította figyelmét (1988). Ehhez hasonlóan, a közelmúlt szakirodalmi áttekintéséből is a modern és a posztmodern szelf koncepciói közti szintézis keresése rajzolódik ki.

Brubaker és Cooper (2000) rámutatnak, hogy amennyiben teljesen teret adunk a posztmodern megközelítésnek, az identitás eltörlésével olyan fogalmat veszítünk el, amely nagyon is hasznos abban, hogy más szemszögből lássunk, megértsünk és leleplezzünk jelenségeket (különösen hasznosnak tartják a kritikai megközelítésben). *Hall* (1996) szerint a posztmodernitásnak nem az a következménye, hogy kidobjuk az ablakon az identitás fogalmát, hanem hogy mást értünk alatta, máshogy tekintünk rá, szem előtt tartjuk rögzítettségét, viszonylagosságát. Erről az újradefiniálódásról ír *Kellner* (1992) is. *Baumann* (1996) pedig találón úgy fogalmaz, hogy a modernitásban az volt az identitással kapcsolatos kérdés, hogy hogyan őrizzük meg, hogyan helyezzük szilárd alapokra, a posztmodernitásban az, hogy hogyan legyen rögzítetlen, nyitott. Az identitás kapcsán tehát a kulcsszó jelenleg nem a megalkotás, hanem a megújítás. *Elliott* (2013, 124. o.) ugyanakkor rámutat arra a fontos tényre is, hogy szó sincs arról, hogy a posztmodern szelf leváltotta volna a modern koncepciókat. A két gondolkodásmód egymás mellett él, és mindkettő esetében előfordulhat akár a túlzó, radikális érvényesítés is.

Egyetértve a fentiekkel, magam is oly módon igyekszem bevonni értelmezéseimbe a posztmodern szemléletmódot, hogy bár a modernitásban gyökerező identitásfogalmon keresztül közelítek a jelenségekhez, igyekszem kitekinteni annak rögzítettségére, társadalmi struktúrákban való konstruáltságára. A modern–posztmodern kettősség oly módon is érvényesül, hogy pl. a terepnaplóm spontán reflexióban tükröződő modern szelfkoncepció kritikáját végzem el, tehát saját eseteim résztvevőjeként modern, míg annak későbbi értelmezőjeként (részben) posztmodern szemléletet érvényesítek. Hasonló módon: a kutatás kezdeti szakaszában érvényesülő egyértelmű modernitás a megélt iskolai élmények és azok kutatói elemzése során árnyalódott, posztmodern vonásokkal egészült ki. Munkámban tehát mind az idő függvényében, mind a választott nézőpont függvényében változó, hogy inkább modern vagy inkább posztmodern szemlélet érvényesül. Ily módon a különböző megközelítési módok egymásra rétegződnek, összefonódnak és kiegészítik egymást.

5.3.6. Identitás és autenticitás

Mint azt a fenti fogalomtörténeti összefoglalóból láthatjuk, az identitás fogalmához kapcsolódó gondolkodás a modernitástól kezdve egy projekt. Egy olyan önismereti út, melynek célja, hogy „megtaláljuk igazi önmagunkat”, ráleljünk az autentikus létre (mint azt már *Carl Rogers* elmélete kapcsán felvillantottam (5.3.3.2. fejezet), némi kritikával illetve azt). Bár az autenticitás kérdése szorosan összefonódik azzal a fentebb már tárgyalt kérdéskörrel, hogy a szelf formálódását alapvetően belső vagy külső hatások eredményének tekintjük, fontos, hogy ezzel az alkérdéssel még egy kicsit

mélyebben foglalkozunk. Már csak azért is, mert az autentikus létre való törekvés egy napjainkban (is) erősen meghatározó kulturális hatásként jelentkezik a mindennapokban. Ezért jelen kutatás sem tud mentessé válni a „valódi énré” való rátalálás víziójától.

Ez a vízió azzal az előfeltevéssel él, hogy *a priori* létezik az identitásnak egy autentikus magja, mely az egyén elválaszthatatlan sajátja. Ugyan az identitás fogalomtörténetében ez különböző irányokból (pl. behaviorizmus, majd később posztmodernitás) újra és újra megkérdőjeleződik, de végül sosem számolódik fel egészen. Végeredményben, tulajdonképpen úgy tűnik, mintha meg sem igen kérdőjeleződne, még ha új köntösben is „mászik vissza az ablakon” újra és újra.

Érdekes például, hogy *Foucault*, aki éppen a szubjektum felszámolásának koncepciójával válik ismertté (1975/1990, 1966/2000), később az autentikus lét „útjait” is kidolgozza (1988). Hozzá hasonlóan más közelmúltbeli szerzők is visszakanyarodnak az autentikus lét lehetőségeihez (*Taylor*, 1989; *Weir*, 2009; *Clarke*, 2009; *Gormley*, 2020) – még ha valamelyest ki is kezdik az autenticitás naiv alapvetéseit. A kritikai megközelítések egy része szerint az identitás az intézményesített struktúrákkal való szembenállásként fogalmazódhat meg (*Elliott*, 2013, 25. o.), ez a szemléletmód megintcsak valamiféle autentikus lét megélését helyezi kilátásba.

Izgalmas vállalkozás *Weir* (2009) munkája, melyben *Taylor* és *Foucault* koncepcióját veti össze. Munkájában bemutatja, hogy mindkét szerző arra jut, hogy nincs eleve adott autentikus magja az identitásnak. Nem fedezhetjük fel magunkat a társadalomba való beágyazottságunktól függetlenül. Az autenticitás irányába tehát úgy léphetünk el, ha a „ki vagyok én?” kérdést feltéve a rendszer struktúráira és kategóriáira is gondolunk, átlátjuk és kritikával szemléljük. A probléma mindkettőjük szerint, hogy ezt az összetettséget gyakorlatilag lehetetlen átlátni, tehát ez a vállalkozás valamelyest eleve kudarcra van ítélve.

Ennek ellenére végül mindkét szerző arra jut, hogy elképzelhető valamiféle autentikus lét. *Taylor* számára ez a választás lehetősége, az, hogy az egyén milyen kapcsolatba kerül az adott társadalmi kategóriákkal, értékekkel; a meghatározó közösségekkel való kapcsolat felismerése. *Foucault* esetében az autentikus lét egy innovatív, szabad, önreflektív út, melynek során az egyén kialakíthatja önálló identitását.

A probléma – véleményem szerint – akár a fenti két szerzőt, akár az utalás szintjén említett kritikai, feminista megközelítéseket tekintjük, hogy a saját maguk által felvetett kérdőjeleket nem igazán sikerül eloszlatniuk. A fenti gondolatmenetek ugyanis végeredményében megint csak egy eleve létező magját feltételezik a szelfnek. *Taylor* esetében ennek alapján választunk a közösségek, értékek közt, *Foucault* esetében ebből származik az önalakító kreativitás. Az egyik probléma, hogy a fentiek tükrében ez az előfeltevés gyenge lábakon áll, a másik, hogy mindkét elgondolás – mely e szerzők munkájában nemcsak elgondolásként, iránymutatásként is megfogalmazódik – meglehetősen aszociális. Az autentikus lét célja ugyanis előbbre helyezi azt, hogy „hűek legyünk önmagunkhoz”, mint hogy a szociális környezetünkben milyen szerepet játszunk. (Ily módon veszélyesen közel kerülünk ahhoz a fogyasztói értékrendbe illeszkedő koncepcióhoz, hogy háttérbe szorítva a kollektív megközelítést, szublimálva a társadalmi-politikai problémákat, csak az egyéni igényekre fókuszálunk.)

Az autenticitás víziója tehát – úgy tűnik – mindenképpen magában hordoz valamiféle aszociális hozzáállást. Egy pedagógiai kutatás esetében ez különösen problematikus. Talán nem szorul kifejtésre, hogy enyhén szólva megkérdőjelezhető, ha egy pedagógus tanári identitásainak kidolgozásában a legfontosabb szempont az önmegvalósítás.

Most nem részletezem tovább az autenticitás kérdésköre és kutatásom kapcsolódási pontjait, mivel erről még hosszasan értekezem több elméleti téma kapcsán és az empirikus részben is (*12. fejezet*). A fenti gondolatok felvetésével azt kívántam érzékeltetni, hogy ebben a munkában, gondolkodásomban az autenticitás nem célként, hanem kérdésként és problémaként merül fel.

5.3.7. Identitás és performativitás

A „performatív fordulatként” emlegetett változás a filozófiai és szociológiai gondolkodásmódban az identitás és a szelf fogalmának alakulásához is tartalmaz adalékokkal szolgált. Elsősorban *Goffman* (1978) és *Butler* (1993/2005) munkássága emelendő ki ezen a téren. *Goffman* (aki egyébként *Blumer*

tanítványa) a posztmodernitás egyfajta előfutáraként is tekinthető (Elliott, 2013, 37.o.). Színház metaforája szerint a szelf csak annyiban fakad az egyénből, hogy a szerepek származtatása az egyén benyomásainak kreatív alakítása során történik. Tehát adott szerepek adaptálása történik meg egyéni utakon, egyéni módokon. Butler is performatívna tételezi az identitást. Az egyén performanszai társadalmi performanszok, gyakorlatok (kulturális reprezentációk) újrajátszásai (imitációi).

Ez a performatív megközelítés azért produktív, mert tartalmas alternatívát kínál a belülről fakadó, autentikus identitás helyett. A szelf ilyen módon nem egy belső valóság, mely cselekvéseinket irányítja, hanem a performanszok során konstruálódik, utólag tulajdonítjuk cselekvéseink eredetének, kiindulópontjának. Egyben azt is magában hordozza, hogy a szelf, a performansz manipulált megjelenés, valamilyen mértékben mindenképp „nem-autentikus”.

Ez az elméleti irány megalapozza, hogy az interakciókat, mint performanszokat elemezzük, azaz, rávilágítsunk társadalmi beágyazottságukra. Ily módon a kutatás feltárhatja, hogy milyen környezetben, milyen identitás(ok), hogyan konstruálódnak az egyes szituációkban. Nem egy rejtett, és feltételezett belső valóság feltárása a cél tehát, hanem a cselekvést jelöli meg az identitás formálódásának és a kutatásnak is közös origójaként.

Ez a szemlélet e munkában is érvényesül. A tanár-diák szituációkra, interakciókra számos elemzésben nem úgy tekintek, mint valamiféle rejtett valóság megnyilvánulására, hanem mint a szelf és az identitások alakulásának folyamatára, és mint társadalmi gyakorlatok újrajátszására. Ily módon tanári működése autentikusságát is termékenyen megkérdőjelelem.

5.3.8. Identitás és habitus

Bár a fentebb már több helyen idézett összefoglaló munkák nem szorítanak helyet Bourdieu munkásságának a szelf fogalomtörténetében, úgy találtam, hogy a bourdieu-i habitusfogalom (Bourdieu, 1978) hasznos aspektusokra világít rá a szelf és az identitás értelmezésében. Az identitás és a habitus fogalmának összegyűrésére a szakirodalomban is találunk példát (Adams, 2006; Husu, 2013; McNay, 1999).

Igaz, hogy Bourdieu jelenkori használhatóságát kritikák övezik: társadalomképe túlságosan statikus, determinált a posztmodern társadalom struktúráihoz képest (King, 2000; Adams, 2006). Érdekes, hogy ezzel szemben egyes szerzők (Husu, 2013; McNay, 1999) ennek éppen az ellenkezőjét állítják, és a bourdieu-i elmélet flexibilitását hangsúlyozzák. A látszólagos ellentmondás feloldását abban látom, hogy a korábban említett merev társadalomkép sokkal inkább Bourdieu példáiból fakad, mintsem az általa használt fogalmakból (ld. még: King, 2000). Ily módon, kissé elrugaszkodva az általa bemutatott társadalmi helyzetektől, habitusfogalma eredményesen használható, értelmező potenciálját megtartotta ma is.

A habitusfogalom egyik előnye, hogy kijelöli az egyéni viselkedés helyét abban a dilemmában, amelyet már többszörösen körüljártam, nevezetesen, hogy mennyiben fakad az egyén döntéséből, és mennyiben társadalmi eredetű. A habitus egy olyan társadalmilag rögzített keret, amelyen belül az egyéni döntések függvényében alakul a viselkedés (Bourdieu, 1978, 151-161. o.). Tehát definiál egy társadalmi aspektust, ugyanakkor kijelöl egy egyéni mozgásteret is. Igaz, hogy leegyszerűsítő abból a szempontból, hogy egy adott társadalmi csoporthoz valamelyest rögzített viselkedésmódot rendel, de ez egészen helytálló lehet pl. egy tanár viselkedérepertoárját tekintve (ha nem is olyan mértékű ez a rögzítettség, mint amennyire pár évtizeddel ezelőtt, Bourdieu korában az volt).

A másik fontos aspektus, melyet a habitusfogalom hangsúlyoz, az *embodiment* (1978, 151-161. o.). Ily módon kiemeli azt (melyet számos korábban említett elmélet figyelmen kívül hagy) hogy az identitás formálódása nem csak belső folyamat, hanem a testen keresztül is történik. Ennek megfelelően egy tanár testi viselkedésében, testhasználatában is fontos mintákhoz igazodik, melyek egyúttal meghatározzák, kijelölik társadalmi pozícióját, tanárságát; tanári identitásának jelölői, hordozói.

A fentiek alapján e kutatásban a tanári identitást, identitásokat habitusként (is) tekintem, felhasználva e fogalom bennfoglalásait, rávilágítva az ebből fakadó értelmezési aspektusokra, különösen a test szerepére.

5.3.9. Identitás és reflexivitás

A reflexió és önreflexió központi szerepet játszik kutatásomban, ily módon a módszertanhoz, az etnográfiai megközelítéshez, a szakmai fejlődés kérdésköréhez is kapcsolódik, átítatja az egész kutatást és a disszertáció írásának folyamatát. Most a reflektivitásnak csak az identitással kapcsolatos néhány aspektusra világítok rá.

Az identitás léte, formálódása a reflexióval, önreflexióval szorosan összefüggő folyamat. Mint az már fentebb szóba került: *Mead* elméletének is egyik alapvetése éppen az, hogy az ember reflektíven képes önmagára, mint ágensre tekinteni, értelmezni, konstituálni saját magát (1934/1973, 173-179. o.). E koncepció szerint az ily módon – tehát reflexiók során – kialakuló kép a szelf és az identitások. Ez a megközelítés különösen kiemelt *Giddens* (1991, 201. o., 215. o., 223. o.) elméletében, aki szerint az identitás a benyomások folyamatos értelmezése, megfigyelése, alakítása révén, folyamatos értelemtulajdonítás során alakul. A szelf egy reflektív projekt eredménye.

E kutatásra két szinten is hatással van az identitás reflektivitása. Egyrészt tanári identitásaim reflektív értelmezése révén születnek azok a gyakorlatiasabb eredmények, melyek a tanári szerepválasztással kapcsolatos lehetőségekre, utakra, és ezek értelmezési lehetőségeire világítanak rá. Úgy is mondhatjuk, hogy követem azt a tanárkutatási irányt, mely tanár identitására vonatkozó reflexiókon keresztül kíván eredményre jutni (*Pollard és mtsai.*, 2005; *Zeichner és Tabachnick*, 1991; *Zeichner és Liston* 2013; *Brown és McIntyre*, 1993; *Szivák*, 2014; *Korthagen*, 2004; *Falus*, 2006).

Ugyanakkor, ezeken a tanári identitásokra vonatkozó „vallomásos reflexiókon” (ld. *Mészáros*, 2017, 119. o.) túl (vagy akár azokat megelőzően) kutatói identitásomra is reflektálok, *Bourdieu* gondolatait követve (*Bourdieu*, 2001/2005; *Reed-Danahay*, 2017; *McNay*, 1999). Ennek az „elméleti reflektivitásnak” pedig az a célja, hogy kutatói elgondolásaim viszonylagosságát láttassam, s e leleplezéssel valamelyest fölé kerüljek saját szemléletmódomnak, diszpozíciómnak.

5.3.10. Identitás és narrativitás

A kutatás narrativitásáról és a narrativitás értelmezéséről már értekeztem a kiindulópontok ismertetésekor és az epiztemológiai fejezetben (*1.7. fejezet*; *3.3. fejezet*). Az alábbiakban arra az értelmezési lehetőségre világítok rá, mely szerint a szelf tulajdonképpen narratíva, vagy narratívák összessége. Ez a megközelítés *Ricoeur* (1990/1999) filozófiáján alapszik, és számos szociológiai és pedagógiai területen vált használatos témává a nemzetközi szakirodalomban (*Andrews, Squire és Tamboukou*, 2013; *Huber és mtsai.* 2013; *Dhunpath*, 2000), de ilyen szemléletű hazai példákat is találhatunk (*Szabolcs*, 2004b; *Vámos*, 2008).

Az identitás narrativitása különböző mértékben érvényesülhet az egyes kutatói megközelítésekben. A „legóvatosabb” hozzáállás, hogy a narratívák, mint adatforrások kiemelt szerephez jutnak, és a következtetések, eredmények nagyrészt történetek feldolgozásán alapulnak. Saját munkámra ez mindenképpen jellemző, azaz, hogy identitásom elsősorban tanári működésem történetei révén válik hozzáférhetővé. Ez azonban még nem jelenti azt, hogy az identitást narratívaként is értelmezzük, mint ahogy vannak olyan szerzők, akik itt explicit módon meg is húzzák a határt, azt állítva, hogy attól, hogy narratívák alapján konstruáljuk meg identitásunkat, attól még e két dolog nem lesz azonos (*Brubaker és Cooper*, 2008).

Megfontolandó azonban, hogy a narratív szemléletmódot radikálisabban érvényesítsük az identitás értelmezése kapcsán (*Dhunpath*, 2000; *McAdams és McLean*, 2013; *Elekes*, 2018). Számomra leleplező erővel bírt ez a megközelítés, kézzelfoghatóbbá téve azt, hogy az identitásom milyen nagy mértékben csak esetleges konstrukciók eredménye. Egyre többször láttam úgy, hogy a szelfemre vonatkozó minden jelző mögött történetek húzódnak meg (belső, rejtett logikai struktúrák annál kevésbé) s ezek ruházzák fel valódi, tartalmas értelemmel e jelzőket. Mindez nem azt jelenti, hogy a struktúrák, a logikai gondolkodás irányába való elmozdulás, a narratívák absztrakciója ne lenne fontos és termékeny lépés az értelmezési folyamatban, de szemléletformálónak gondolom, ha néha rá-rátéknünk az identitásra úgy, hogy narratívaként tételezzük. Ezért e szemléletmódot magam is felvillantom majd ebben a munkában (*9.3. fejezet*).

5.3.11. Identitás és érzelmek

Kis túlzással azt állíthatjuk, hogy az érzelmek szerepének tisztázása az identitás koncepciójának fehér foltja. Már *Mead* recepciójában megfogalmazódik az a kritika, hogy elméletében az identitás formálódása túlságosan tudatos, intellektuális folyamat eredménye (ld.: *Elliott*, 2013; *Stryker*, 2008). *Goffman* elméletében azonban már szerepet kapnak az érzelmek. Az eljátszott goffmani identitáshoz, a homlokzathoz (*Goffman* (1967/2008) az egyén érzelmileg kapcsolódik. Ha az egyén jobb színben tűnik fel, mint amire számítani mert, akkor felhangolt érzelmi állapotba kerül. Ha veszélyben érzi homlokzatát, félni fog a kínos helyzetektől, igyekszik homlokzatát megvédeni. Ha pedig homlokzata az elvárásaihoz képest rosszabbul alakul, akkor erősen lehangolt, vagy sértett érzelmi állapotba kerül. De az egyén érzései nem csak saját, hanem mások homlokzatával is kapcsolatban állnak kölcsönösen alakítva egymást.

Ezzel összhangban az *identity theory* képviselői kiemelik néhány identitást alakító érzelmi folyamatot, és azok hatásait kézzelfoghatóbb módon igyekeznek az általuk képviselt realista szemlélet szerinti kutatás számára felhasználhatóvá tenni. *Stets* (2005, 2008) és az ő meglátásai nyomán *Burke* (*Burke és Stets*, 2009) és *Stryker* (2004, 2008) is beépíti elméletébe az érzelmek hatását. Koncepciójuk vázlatosan, hogy a szociális környezet visszajelzései nyomán az egyénben létrejövő érzelmek (pl. önbecsülés, szégyen stb.) erős hatást gyakorolnak az identitás formálódására. Meglátásom szerint ez egy leegyszerűsített és szűkre szabott aspektusa csupán az érzelmek szerepének, de ezt maguk a szerzők is így gondolják. Sőt, állításuk szerint kísérletesen is igazolható, hogy az érzelmi folyamatok, és azok identitásra gyakorolt hatásmechanizmusai ennél a képnél jóval összetettebbek (*Stryker*, 2004).

A közelmúltbeli munkák közül is több említi, hogy az identitás alakulásában az érzelmeknek fontos szerepe van, ám ez a szerep jelenleg kevésbé tisztázott, ismert (*Jenkins*, 2014). Van ugyanakkor néhány biztató kezdeményezés ezen a téren, mely igyekszik feltárni, kijelölni az érzelmek szerepét (*Nias*, 1996; *Hargreaves*, 1998; 2000a; *Zembylas*, 2003a; 2003b; *Schutz*, 2014). Ezek azonban inkább csak kiindulópontokat vázolnak fel, nem jutnak el a konkrét jelenségek elemzéséig, és nem igazán rajzolódik ki belőlük kutatási módszerek, melyek alapján bővíthető lenne az ezzel kapcsolatos tudás. Viszont az affektivitás *Deleuze*- és *Guttari*-féle értelmezése további támpontokat és keretet adhat az érzelmek pedagógiai szerepéhez (*Zembylas*, 2007a; 2007b; *Youdell*, 2010; *Youdell és Armstrong*, 2011; *Kenway és Youdell*, 2011), melyre a személyesség jelentésének kifejtése után még bővebben visszatérek majd (5.5.3. fejezet).

Kutatásom során igyekszem az érzelmek szerepét lehetőség szerint kiemelni, közelebről megvizsgálni. Azt gondolom, hogy az autoetnográfia mint módszer némi áttöréshez segíthet hozzá e nehezen kutatható kérdéskör feltárásában. Ugyanakkor sajnos az is igaz, hogy mivel kutatásom eléggé szerteágazó, nem remélek átütő eredményeket ezen a téren, mivel ahhoz a téma fókuszáltabb vizsgálatára lenne szükség.

5.3.12. Identitás és szelf a neveléstudományi szakirodalomban

A fentiekben vázlatosan áttekintettem, felvillantottam néhány alapvető koncepcióját a szelfnek és az identitásnak. Részletesebben értekeztem a szociológiai irányú megközelítésekről, ezeken keresztül utaltam az identitáshoz kapcsolódó fogalmak, elméleti koncepciók neveléstudományi és e kutatásban való alkalmazhatóságára is. Az alábbiakban – szűkítve a fogalmi bevezetés keretét – arra mutatok példákat, hogy a különböző identitáskonceptiók hogyan jelennek meg a neveléstudományban. Bemutatásom ez esetben is messze elmarad a teljeskörűtől – hiszen pedagógiai téren is igen népszerű fogalom az identitás – ezért csak néhány fontosabb példa kiemelésére törekszem.

Első közelítésben azt tapasztalhatjuk, hogy az identitásfogalom különösen népszerű az etnikai és gender kisebbségek helyzetével összefüggő neveléstudományi kutatások esetében. E kutatások gyakorlati fontossága elvitathatatlan, az identitás értelmezésében azonban általában kevés támpontot adnak, mivel fogalomhasználatuk mögött sok esetben nincs kidolgozott koncepció.

Alapos áttekintést nyújt azonban *Beauchamp és Thomas* (2009) írása, melyben számos szerző koncepcióját vázolják, hasonlítják össze, és kínálják fel a tanárkutatások számára. Írnak arról, hogy az

identitás fogalmában több diszciplína megközelítésmódja találkozik: a pszichológia, a filozófia, az antropológia és a szociológia, és hogy e tudományterületek nem egyértelműen szétválasztható, hanem egymással összefüggő értelmezések hálózatát adják ki. Hosszasan értekeznek az identitás szabdaltságáról, különböző aspektusairól. Ráirányítják a figyelmet számos olyan cikkre, melyek egy-egy dimenzió mentén tagolják, osztják fel az identitást: pl. eredményként és folyamatként is beszélhetünk róla (*Sfard és Prusak, 2005*) vagy pl. milyen kontextusban formálódik meg (pl.: személyes identitás, szakmai identitás (*Beijaard, Verloop és Vermunt, 2000*), természetes identitás, intézményi identitás, egyezményes identitás, viszonyrendszerből következő identitás (*Gee, 2000*).) Részletesen bemutatják az identitás narratív és diszkurzív aspektusát.

Szelf és identitás viszonyáról is értekezik *Beauchamp és Thomas (2009)* írása. Számos szerző idézésével különböző értelmezéseket mutatnak be, és bár cikkük nem emeli ki ezek közös szemléleti alapját, meglátásom szerint valami hasonló rajzolódik ki, mint amit már leírtam a szelf, identitás és szubjektum fogalmakat összevető fejezetben: nevezetesen, hogy a szelf egy egészes belső kép, az identitások ennek jelölői. Ezt szemléletesen (ugyanakkor kissé szélsőségesen) a következő kijelentésben fogalmazza meg cikkük: a szelf a jelentés létrehozója, az identitás pedig e jelentés hordozója. (Azért írom, hogy szélsőséges, mert e mondat alapján a szelf *a priori* létező, bár igaz, később megfogalmazzák a szelf konstruáltságát és dekonstruálhatóságát is.)

Más olyan írások, melyek a szelf koncepciójának körüljárásával annak neveléstudományi alkalmazhatóságát igyekeznek megalapozni, főként azt hangsúlyozzák, hogy a pedagógus énképe központi szerepet játszik az oktatási-nevelési folyamatokban. Ezért a szelfnek és annak alakulásának, az identitásokon keresztül történő leírása, megragadása, elemzése termékeny eredményre vezethet a tanárkutatásban és a tanár önértékelésének fejlesztésében (*Rodgers és Scott, 2008; Korthagen, 2004; Zembylas, 2003b; Beauchamp és Thomas, 2009*).

Talán az előző pár bekezdésből is érezhető, hogy az identitás és a szelf fogalmának neveléstudományi használhatóságáról értekező cikkek, sokszor nem ásnak e fogalmak kialakulásának mélyére. E szempontból is akadnak azonban kivételek. Például egy jobban körülhatárolt és megalapozottabb elméleti keretet – konkrétan *Foucault* nézeteit – alkalmazza *Gormley (2020)* a tanári kreativitás és fejlődés témakörének körüljárására. Egy hasonló példa *Clarke (2009)* írása, aki gondolatait az identitásfogalom létjogosultságának megkérdőjelezésével kezdi, majd innen építi fel gondolatmenetét, rekonstruálva az identitás fogalmát, így végkövetkeztetései – az identitással való „foglalkozás” fontossága a tanári munkában – is megalapozottabbnak hatnak

Azt tapasztaljuk tehát, hogy az identitás fogalmának használata a neveléstudományban (is) bizonyos mértékben tudományos „divathatás” eredménye, az írások sokszor nem szolgálnak tartalmas elméleti koncepcióval. Más esetekben egy-egy munka kidolgozottabb képet vázol fel, de ezek filozófiai, szociológiai megalapozottsága már nem feltétlen tisztázott, pl. *Beauchamp és Thomas* fentebb említett összegző cikke is inkább afféle leltára az identitásra vonatkozó koncepcióknak, ezek rendszerezését, tudománytörténeti összefüggéseit nem firtatják. Az azonban igaz, hogy számos elképzelés lehetőségét kínálják fel, és részben ebből adódóan a fő nívóra cikküknek (mint ahogy az előző bekezdésben idézett többi írásnak is) hogy rávilágítanak a fogalmak nevelélméleti alkalmazhatóságára. A jellemző végkövetkeztetések ezeknek a munkáknak, hogy az identitás és a szelf reflektív elemzése, feltárása révén válhatunk ágenssé saját pedagógiai munkánkban. A szelfünkre vonatkozó reflexiók körök, identitásunk tudatos értelmezése és alakítása révén válhat szabaddá és tudatossá gyakorlatunk, így adhat lehetőséget arra, hogy hiteles és hatékony tanárok legyünk.

Ebben a fejezetben tehát azt kívántam bemutatni és indokolni, hogy munkámban a szelf és identitás szociológiai koncepcióját szeretném érvényesíteni, zárójelbe téve a pszichológiai megközelítést. Kutatásom elméleti bázisaként a szimbolikus interakcionizmus szolgál, azonban jelentős teret kívánok adni a posztmodern kihívásainak is. Így érvényesíteni szeretném az identitás narratív, diszkurzív és performatív jellegét, rámutatni az *embodiment* valamint az érzelmek szerepére is. Azon neveléstudományi munkákhoz kapcsolodom így módon, melyek megalapozott és kidolgozott módon

használják az identitás fogalmát, rámutatva arra, hogy a fogalom használata termékeny alapja lehet a tanári tevékenység tudatossá tételében, reflexiójában.

Nem vitatom, hogy koncepcióm meglehetősen szerteágazó, ebből adódóan nehezen érvényesíthető minden aspektusa egyetlen kutatásban. Hogy ennek ellenére miért tartózkodom egy szűkebb, fókuszáltabb fogalmi keret kijelölésétől, azt később, e fejezet zárásaként fogalmazom meg (5.8. fejezet).

5.4. A szerepfogalom használata

A kutatás központi fogalma a *szerep*. A kutatás kezdetén ez volt az a kulcsfogalom, mely legelőször kirajzolódott, amelyen keresztül először értelmeztem tudományos igénnyel tanári működésemet. Nem csoda, hiszen a kutatás énfogalmi közül ez vonatkozik legközvetlenebbül a gyakorlatra, azokra a konkrét interakciókra, melyek létrehívták e kutatást.

A szerep fogalmi jelentését – hasonlóan a fentiekhez – részletesen körül lehetne járni az azt körülvevő elméletek és alapfogalmak bemutatásával. De mivel a szerepfogalom közeli kapcsolatban áll az identitással, ez a bemutatás számos ismétlődést tartalmazna. Ezért az alábbiakban nem térek ki arra a számos értelmezési irányra, részletre, megközelítésmódra, amelyet az identitás kapcsán már ismertettem. Annyit teszek csak, hogy a szerep fogalmát elválasztom az identitástól, valamint bemutatok néhány példát a neveléstudományi szakirodalomból a szerepfogalom értelmezésére, és kutatásban való használatára.

A szerepfogalom jelentése – hasonlóan az identitáshoz – igen nehezen kibogozható, részben rendkívül szerteágazó használata miatt, részben mert a tudományos szövegekben gyakran definiálatlanul, köznyelvi jelentéseivel összemosódva jelenik meg. Azonban a szerep esetében is szétválasztható egy inkább pszichológiai és egy inkább szociológiai megközelítés. A pszichológiai iránnyal – mint, azt fentebb az identitás kapcsán kifejtettem – nem fogok bővebben foglalkozni.

A szerep szociológiai értelmezésében jó támpontot nyújt számos, az identitás kapcsán már idézett tanulmány. Ezekből kirajzolódik, hogy a szerep az identitással összemosódó, azt részben lefedő jelentéssel bír. Annyiban más (szűkebb) a jelentése, mint az identitásnak, hogy elsősorban egy kisebb csoportban, sokszor egy adott interakció kapcsán megnyilvánuló, a gyakorlatban, tettekben, cselekvésben megmutatkozó én-aspektust jelöl meg a szerep (*Stets és Burke, 2000; Elliott, 2013; Hogg és mtsai., 1995*). Ily módon az identitás performatív megközelítéséhez áll közelebb (*Goffman, 1978*). A szerep mindenképpen az egyén személyisége és a társadalmi minták (máshol: elvárások) közti metszetben rajzolódik ki, a szerepek tehát olyan interszubjektív, társadalmi pozíciókhoz kapcsolt várakozások, melyek leírnak és előírnak egyben (*Stets és Serpe, 2013*).

Az viszont már egy megosztóbb kérdés, hogy az egyén mennyiben képes kialakítani saját, autonóm szerepet (s ezáltal akár átformálni a társadalmi mintákat is (*Burke és Stets, 2009, 12. o.*)). Ez kutatásomnak is egy központi kérdése. Egyrészt, mert gyakorlatomat körüllegi valamiféle (meg)újítás igényének a toposza, másrészt pedig, mert a szerepkövetés mikéntje (azaz, hogy *hogyan* alkalmazkodom a tanárszerep(ek)hez) abban az esetben válik igazi kérdéssé, amennyiben feltételezzük, hogy ez legalább részben autonóm módon történik. Kutatásomnak pedig egyik központi kérdése, hogy egy-egy pedagógiai helyzetben, interakcióban, mennyiben és miként alakítható, illetve alakul a tanár (és a diák) szerepe. Ez a problémakör szorosan kapcsolódik, az identitás kapcsán már tárgyalt ágencia kérdéséhez is.

A szerep fogalma igen gyakran kerül elő a tanárság kapcsán, nemcsak a neveléstudományi, hanem bármely szerepelméletről szóló szakirodalomban, és a pedagógiával kapcsolatos közbeszédben is. Ennek oka részben valóban az lehet – mint arra *Zrinszky (Rumpf, 1971, idézi: Zrinszky, 2002, 99. o.)* találóan rámutat – hogy ez az a szakma, melyben leginkább érvényesül a személyiség és a szerepkövetés kettőssége, a tanári viselkedésben hangsúlyosan jelennek meg mind pszichológiai, mind szociológiai tényezők.

A szerepfogalom ilyen magától értetődő relevanciája a pedagógiában azonban éppen ahhoz a túlhasználathoz vezet, amelyet már az identitás kapcsán is lefestettem. A tudományos publikációkban is gyakran köznyelvi jelentésében használják a kifejezést. Ezekben a szövegekben szerep alatt azt értik, hogy mi a teendője a tanárnak, milyen funkciót tölt be; jellemzően a tanórán, az oktatási folyamatban.

Ezek a publikációk általában valamilyen módszertani innovációt mutatnak be, és – érzékeltetve az innováció alapvető újszerűségét, transzformatív erejét – a bemutatott módszertan alkalmazását a tanárszerep átalakulásaként aposztrofálják.

Vannak azonban olyan neveléelméleti írások is, melyek a szerep fogalmát az identitásból, illetve a szelfből vezetik le (Nias, 1987; Samuel és Stephens, 2000; Tabachnick, 1980). Szemléletmódjukat tekintve ezek az írások közel állnak munkámhoz.

Én azonban a szerep fogalmát nem csak elméleti alapként, háttérként szeretném használni, hanem a kutatási tapasztalatok elemzését megkönnyítő, strukturáló eszközként is. Ehhez pedig érdemes kategóriákat, szereptípusokat definiálni. (Igaz, ezzel kicsit zárójelbe téve (de nem figyelmen kívül hagyva) a holisztikusabb elméleti alapvetéseket.) Tanári szereptipológiákra a magyar szakirodalomban is találunk példákat. Az alábbiakban azt tekintem át röviden, ezeket miért *nem* találtam alkalmasnak a kutatásomban való alkalmazásra.

Közismert tankönyvi példa a tanári szerep kettős (vagy hármas) felosztása: oktatási szerep, nevelési szerep (és hivatalnoki szerep). Ez ugyan egy szemléletes megkülönböztetés, de az egyéni szintű pedagógiai gyakorlat vizsgálatában kevésbé használható, mivel túlságosan leegyszerűsítő, nem kínál fogódzót a tanár-diák interakciók tartalmas elemzésében.

Összetettebb képet festenek azok a tipológiák, melyek a tanári szereptípusokat a tanári tevékenységek szerint osztják fel. Azaz a „*Mit csinál a tanár?*” kérdésre adott válaszok lesznek a szerepkategóriák (pl. *Trencsényi*, 1988; *Horváth Futó*, 2011). Ezek a tipológiák részben azért nem gyümölcsözőek számomra, mert az ily módon értelmezett szerepek kapcsolata a társadalmi struktúrákkal (mondhatjuk: az identitásokkal) meglehetősen tisztázatlan. Szintén nem vág egybe kutatási céljaimmal, hogy inkább vonatkoznak a tanár általánosságban jellemző tevékenységi köreire, mint egy-egy interakcióra. Mindezekkel összefüggésben e szereptipológiák azzal, hogy csokorba gyűjtik azt, hogy „*Mit csinál a tanár?*”, nemigen adnak választ arra a kérdésre, hogy „*Miért csinálja?*”, és teljesen figyelmen kívül hagyják azt, hogy az adott tevékenységet „*Hogyan csinálja?*”.

Zrinszky (1994) átfogó munkája elméleti szempontból gondosan megalapozott. Ő azonban a szerepet pszichológiai irányból értelmezi, így elméleti alapvetései nem egyeztethetők össze kutatásom szemléletével (mint azt az alábbiakban röviden kifejtem). A *Zrinszky* által felvázolt modellben a szerepek kialakulásának valamiféle (társadalmi) elvárás a kiindulópontja, melyre az adott személy egy döntéssel reagál, melyben különválik a szerepelvárást közvetítő kontextus és az én. Ily módon egyrészt zárójelbe teszi a társadalmi struktúrákat és egy homogén elvárássá redukálja azokat. Másrészt egy olyan autentikus ént feltételez, melynek van egy társadalomtól független tartománya, amely képes autonóm módon dönteni a szerep elfogadásával kapcsolatban. Bár ezek a leegyszerűsítések kétségtelenül hasznosak, és a modell hatékony magyarázó erővel bír, én egy olyan szerepfogalmat szeretnék érvényesíteni kutatásomban, melyben a társadalmi és személyes tényezők jobban összemosódnak, melyben a struktúrák előíró kényszere (az elvárások) és a személyes igények nem különböztethetők meg egymástól egyértelműen. Úgy gondolom, különösen így van ez a tanár-diák mikrotörténetekben, melyben az aktorok közt kialakulhat egy olyan szerepkapcsolat, mely kölcsönös, belső igényként értelmeződik számukra, ugyanakkor külső nézőpontból leírható a társadalmi szerepek érvényesüléseként is.

Zrinszky a bevezető fejezet után a tanár szerepét, szerepének alakulását társadalmi-történeti kontextusban elemzi. Számos fontos meglátása azonban inkább ahhoz az elméleti kerethez kapcsolódik, melyet én identitás kapcsán tekintettem át. Végző soron tehát nála sem a konkrét mikrotörténetekre, tanár-diák interakciókra vonatkozik a szerep, hanem a pedagógus átfogóbban, általánosan tekintett pozíciójára, tevékenységgyűjtésére. Ily módon a kutatásomban ez sem alkalmazható elemző eszközként.

Úgy vélem, mélyebb elemzésre adnak lehetőséget azok a kutatások, melyek a tanári szerepeket metaforákon keresztül értelmezik (*Ben-Peretz, Mendelson, és Kron*, 2003; *Vámos*, 2003), vagy más nyílt adatgyűjtés eredményire alapozva írják le és csoportosítják (pl. *Hattingh és De Kock*, 2008). Különösen gyümölcsöző útnak gondolom a metaforikus megközelítést, mivel ez igen szemléletesen mutat rá mind az egyedi, mind a társadalmi eredetű vonásokra, minthogy a szerepeket más viselkedésmintákhoz való

hasonlóságukban ragadja meg, explicitté teszi azokat a sémákat, melyek mentén az identitások és szerepek megkonstruálódnak. Metaforákat, vagy más kulcsszavakon keresztül történő megközelítést én is használtam az adatgyűjtés, elsősorban is az interjúk során eszközként, hiszen ezek a kulcsszavak a kutatásban résztvevők számára is értelemteliek, ugyanakkor ezek használatával már a közös(!) elemzés is megkezdődik a metaforizáción keresztül.

A metaforáknak hátránya és előnye is egyben egyrészt, hogy az általuk kirajzolt szereptipológia nyílt, azaz mindig bővíthető újabb és újabb kategóriával, másrészt, hogy a szerepek közötti összefüggésekre, viszonyokra nem konkrétan mutat rá. Ezek előnye, hogy szabadabb teret hagynak az értelmezésnek, a hátránya, hogy az értelmezés kevésbé konkrét, nem olyan kézzelfogható, kisebb magyarázó erővel bír. A kutatásom során azonban arra törekedtem, hogy egy olyan szereptipológiát alkalmazzak, mely zárt rendszert alkot, valamelyest általánosítható, és egy olyan struktúrával rendelkező modell, amely bizonyos összefüggésekre is ráirányítja a figyelmet egy adott szerepkapcsolat vagy szituáció elemzése során. Mindemellett valamelyest nyitva is hagyja az értelmezési lehetőségeket, és beilleszthető az identitás kapcsán felvázolt fogalmi-elméleti keretbe. Egy ilyen modell kialakítására kísérletet is tettem, és alkalmaztam is a kutatás során, de ezt később, a *9.4. fejezetben* mutatom majd be.

Összefoglalva az eddigieket: ebben a kutatásban a szerepekre elsősorban egy-egy adott kommunikációs aktusban jellemző viselkedésmintaként tekintek. Az adott szituációban a szerepválasztás az identitás és szelf fentebb vázolt értelmezésével összefüggésben történik meg. Tehát a szerepeket elsősorban szociológiai szempontból közelítem meg, vezetem le. Ugyanakkor: a szerepekként megfogalmazott kategóriák, viselkedési mintázatok vissza is hatnak a tanári identitás(ok) alakulásának értelmezésére.

Mindemellett kutatásomban a szerepfogalmon keresztül nyer teret leginkább a résztvevők személyiségére, pszichológiai szükségleteire, igényeire, és emberi mivoltukból fakadó antropológiai jellegzetességeikre vonatkozó reflexió. De mindezek ellenére a szerepek leírásában, elemzésében elsősorban a társadalmi tényezőket, mintákat keresem. A szerepekre társadalmi szerepként tekintek.

A kutatásomban való alkalmazásuk tekintetében a szerep és az identitás fogalmának különbsége a következő. Egyrészt, az identitáson keresztül általánosabb, statikusabb képet festek a tanári énről, a szerep segítségével pedig az egy-egy konkrét szituációban megnyilvánuló ént körvonalazom. Másrészt, a szerepkategóriák révén fogalmi szempontból is konkrétabb leírásra törekszem, mellyel kiegészítem az identitás fogalmán keresztül értelmezett elvontabb, általánosabb képet.

5.5. A személyesség

Kutatásomat a pedagógiai helyzetekben rejlő személyesség, a személyes tanár-diák kapcsolat iránti érdeklődés indította el. Nem csupán a saját gyakorlatom értelmezése irányította rá a figyelmemet a személyességre, úgy éreztem, hogy ez a téma az „utcán hever” a szakmai körökben, és különböző pedagógiával kapcsolatos kötetlenebb beszédhelyzetekben is többször szembejött. Például doktori hallgatóként többször részt vettem tanárszakos hallgatójelöltek alkalmassági vizsgáján, amelyen nem egyszer megfogalmazták a jelöltek, hogy céljaik közt szerepel egy személyesebb tanár-diák kapcsolat kialakítása leendő tanítványaikkal. Gyakran tapasztaltam tehát úgy, hogy a tanár-diák személyesség egy kurrens téma.

Azonban, hogy pontosan mi értendő személyesség alatt, az igen nehezen fogalmazható meg. Sokáig élt bennem az igény, hogy a személyesség pontosan definiált jelentésű fogalomként jelenjen meg kutatásomban. Szerettem volna bekapcsolni az ismertebb fogalmak hálózatába, és ezáltal viszonylagos jelentéseit is kijelölni. Később már azonban úgy láttam, hogy a személyesség egy olyan komplex jelenségkör, melyet nem feltétlenül szükséges és nem is igazán lehetséges ilyen értelemben fogalomná tenni. Jelentésének határai ebben a dolgozatban hasonlóan elmosódóak, mint a pedagógiai közbeszédben.

Ugyan az alábbiakban tisztázom, mit értek pontosabban személyesség alatt, de értekezésemben e szónak nincs egészen konkrét, tudományos fogalmi jelentése, hanem csak egy olyan kulcsszó, mely fókuszálja azt, hogy elsősorban mivel foglalkozik kutatásom egy pályakezdő tanár és diákjai viszonyát

illetően. Ebben a dolgozatban a személyesség egy olyan jelző, mely vonatkozhat személyek közti hatásokra, ezek eredményére, viselkedésre, kapcsolatra, szereptípusra vagy esetek összességére is.

5.5.1. Személyesség a neveléstudományi szakirodalomban

A személyesség pedagógiai jelentőségéről több tanulmány is értekezik. A legjellemzőbb és (a gyakorlat nézőpontjából) a legalapvetőbb kérdés, hogy van-e egyáltalán helye a személyességnek a tanári munkában? *Bernstein-Yamashiro* és *Noam* (2013) számos szempont bevonásával, gyakorlati példák bemutatásával beszélnek a személyesség pedagógiai kérdésességéről. Munkájukban hosszasan taglalják a határok elmosódásának jelenségét, és az ebből származó problémákat. Gondolataik tanulsága, hogy szükséges a határok megtalálása és kijelölése, bármilyen problematikus is ez. Írásukból bár implicit módon következik az, hogy gyakorlatilag lehetetlen általános érvényű szabályok megfogalmazása, de hiányosságként róható fel, hogy semmilyen konklúziót nem fogalmaznak meg írásuk végén, így (véleményem szerint) tanulmányuk által nem jutunk sokkal közelebb a személyes kapcsolat pedagógiai szerepéhez.

Egy másik kérdés lehet, hogy miért alakul ki személyes kapcsolat tanár és diák között? *Farrell* (2015) munkájában említi, hogy a személyesség igénye, a készítés a személyes viszony kialakulására a tanárban és a diákban egyaránt megvan. Ugyanakkor nem tér ki arra, hogy miből ered a személyességnek ez a belső motiváltsága. További kérdéseket vet fel az, hogy a tanulmányban több helyen írja, hogy a túlzott személyesség a tanár számára (egy idő után) terhekké válik, a személyesség igénye egyoldalúvá válik, ami a tanár kiegészéséhez vezet. Azonban a személyesség tanári motivációinak és a személyesség nehézségeinek látszólagos ellentmondását nem oldja fel. Nem keres válaszokat arra, hogy milyen készítmények irányítják a tanár (ráadásul az írása alapján önsorsrontó) valamint a diák személyes viselkedését. A személyesség belső motiváltsága tehát az említett szakirodalmakból átszűrődik, de a motívumok működésével, dinamikájával, értelmezésével kapcsolatban nem kapunk támpontokat.

Bár az említett tanulmányok erre nem térnek ki, a fentiekből az is következik, hogy ezek szerint a személyes tanár-diák kapcsolatot nem valamilyen pedagógiai cél, hanem valamilyen belső igény hívja életre. Ezt azért emelem ki, mert szeretném elkerülni, hogy egy pedagógiai cél elérését utólag a személyes kapcsolat kialakulásának okaként tüntessem fel.

Ezzel összefüggésben ugyanakkor kérdés, hogy lehet-e egyáltalán, és ha igen, mi lehet a pedagógiai célja a személyességnek? Az iskola magától értetődő célja a diákok kognitív fejlesztése, melynek első ránézésre nem sok köze van a személyességhez. Ugyanakkor közismerten fontos olyan nevelési célok szem előtt tartása is, melyek már szorosabb kapcsolatban állnak a személyességgel (pl. képesség a tartalmas és konstruktív, érzelmi biztonságot jelentő kapcsolatok kialakítására, közösségi létre nevelés stb.). Mindemellett a kognitív fejlesztéshez is szükséges egy olyan biztonságos közeg, melynek kialakításában a személyesség kulcsfontosságú tényező is lehet.

Az imént leírtakkal összecsengő módon vet fel problémákat *Rumpf* (*Zrinszky* által is publikált (2002, 99. o.)) táblázata, melyben a formális szervezet implicit jellemzőit szembeállítja a nevelés kívánatos feltételeivel: (szabadon idézve, röviden) érzelmi kötődés és azonosulás, differenciált bánásmód, komplexitásra, kreativitásra, autonómiára nevelés. Ezeknek pedig fontos alapja lehet a tanár és diák közötti közvetlen, adott esetben személyes viszony, szemben a formális kapcsolattal.

Ezt a nézetet közvetíti *Rogers* és mtsai., (2007) tanulmánya, melyben a személyesség szükségességét azzal indokolják, hogy általa hatékonyabban érthetjük meg a diákok tanulási folyamatait, valamint, hogy nagyobb tanári tudatosság, jobb légkör és jobb megértés és ezáltal hatékonyabb tanítás valósulhat meg azzal, ha hangot adunk a diákjainknak. *Shoffner* (2009) is hasonló kontextusban emeli ki a személyességet. Meglátása szerint a tanulmányi célok elérésében fontos a pozitív kapcsolat, mely tanár és diák személyes viszonyán alapul.

Ahogy már fent említettem, az iskolákban sokszor elsőrendű az ismeretközvetítői szerep, mely háttérbe szoríthatja a személyességhez kapcsolható funkciókat. Emiatt érdemes a tanulás támogatása kapcsán is beszélni a személyesség pedagógiájáról, melyre jó példa *Shoffner* (2009) munkája, amelyben a tanár kettős szerepéről esik szó. Meglátása szerint a tanárnak van egy *pedagógiai* és egy *személyes*

kapcsolata egymással, valamint kapcsolatuk és interakcióik tekinthetők *menedzsmentként* vagy személyes *viszonyként*.

Ez a dichotóm szemlélet természetesen leegyszerűsíti a valóságban összefüggő és egymással csak látszólagos ellentétben álló szereplehetőségeket, ugyanakkor rávilágít arra, hogy különböző célrendszerek elérése érdekében egymással egyfajta „versenyben” lévő magatartásformák vannak jelen tanár és diák kapcsolatában, melyek összeegyeztetése az idézett munka szerint az *affektív viszony* által és magas fokú *reflexivitással* (tehát bizonyos értelmezés szerint éppen egy személyes kapcsolatban) lehetséges.

A személyesség pedagógiai kérdéseit valamelyest más irányból közelíti meg *Rodgers és Raider-Roth* (2006) a *jelenlét* fogalmának bevezetésével. Tanulmányukban a tanár kívánatos erényei közé tartozik a figyelem az egyes tanulók egyedi énjére, és a kölcsönös bizalom, mely a személyes kapcsolaton keresztül tud megvalósulni.

Fontos összevetni és elválasztani a személyességet az annál szélesebb körben, és különösen a közelmúlt szakirodalmában egyre többször felbukkanó *partnerség* fogalmától. (*McGrath*, 1998; *Tsien és Ming-Sum*, 2007; *Fodor*, 2000; *Józsa*, 2003; *Loránd*, 2008). A partnerség esetében a lényeg tanár és diák egyenrangúsága, hatalmi egyensúlya. Ez együtt járhat valamiféle személyességgel, ugyanakkor úgy is elképzelhető, hogy kapcsolatuk alapvetően formális, távolságtartó. Ugyanígy fordítva is lehetséges, a személyes kapcsolatban a felek nem feltétlenül egyenrangúak. Doktori kutatásom egyik fontos felismerése, hogy a reflexióinkban észrevétlenül összerosódhat e két fogalom, holott szétválasztásuk (mint majd látjuk) igen fontos jelenségekre mutat rá.

A személyes tanár-diák kapcsolat lehetősége (és más, hasonló pedagógiai koncepciók) a társadalmi nevelésről szóló szakirodalomban is fellelhetők. Több írás világít rá arra, hogy a közvetlen tanár-diák kapcsolat hozzájárulhat a pozitív, biztonságos, a kollaboratív munkát elősegítő környezet (*Hamre és Pianta*, 2006; *Tsien és Ming-Sum*, 2007) és a demokratikus légkör kialakításához (*Loránd*, 2008; *Szitó és Katona*, 2004; *Karakos és mtsai.*, 2016). Ez jelentős pozitív hatást gyakorolhat a diákok társadalmi tudatosságára, felelősségvállalására (*Bayram Özdemir, Stattin, és Özdemir*, 2016; *Ibarrola-García és Iriarte*, 2014). E példák alapján tehát látható, hogy releváns kutatási irány a tanár-diák kapcsolat és a tanárszerepek társadalmi nevelésben betöltött hatása, mellyel magam is foglalkoztam a kutatás során. Azonban választott módszereim ennek a résztémának a körüljárását kevésbé tették lehetővé, valamint az ezzel kapcsolatos gondolatok kissé túlmutatnak a dolgozat tartalmi keretein, így ezekre csak egy-egy gondolat erejéig fogok kitérni az empirikus részben

5.5.2. A személyesség jelentése

A fenti áttekintésből látható, hogy a szakmai munkák különböző jelenségeket tárgyalnak személyesség (*personal connection, personal relationship*) címén. Van olyan szerző, aki csak tanórai nyitottságot, van, aki közös szabadidőt és van, aki csak valamiféle (pontosan nem definiált) közös „hullámhosszt” ért alatta. Egy ilyen összetett fogalom esetében nem is lehet reális elvárás az, hogy egy általánosan érvényes definíciót megfogalmazzunk, de azt szeretném tisztázni, hogy én milyen értelemben használom.

A szó jelentésének megragadása többféleképpen is történhet. Mint azt a tanári szereptípusok meghatározásánál is láthattuk, az egyik kézenfekvő lehetőség, hogy a definiálás során a *mit csinál a tanár?* kérdést vizsgáljuk meg (pl. részt vesz a diákok szabadidős tevékenységében), illetve egy másik lehetőség, ha a *hogyan csinálja? milyen módon?* kérdésekre válaszolunk (pl. közvetlen hangon beszél diákjaival az óratartás közben). Ezzel egyfajta objektivitásra törekedünk, hiszen az így kialakult kategóriák kézzelfoghatóvá teszik a személyesség jelenlétét vagy hiányát. Ugyanakkor kérdés, hogy valóban megragadható-e ezzel a személyesség lényege? Hiszen-e kérdésekre válaszolva nem a személyességet magát fogalmazzuk meg, hanem csak következményeit soroljuk fel.

A másik lehetőség, hogy a személyesség ontológiai lényegét vagy fenoménját próbáljuk meghatározni. Ebben egy lehetséges út lenne a *személyesség* és annak szótöve: a *személy* fogalmi történetének bemutatása. Ez messze túlmutatna a munka keretein, de néhány megjegyzésre vállalkozom e téren is. A *személy* az európai nyelvek többségében (lat.: *persona*, gör.: *prosopon*) etimológiája szerint

„felé hangzást” jelent. Eredetileg az ókori színházakban a színházi maszkot jelentette. Ezzel összecseng az a jelentés, amilyen értelemben a személyfogalmat (elsőként adaptálva) a trinitárius teológia használatba vette. A személyfogalom ugyanis a szentháromság személyeire vonatkoztatva elsősorban azt fejezi ki, hogy Istennek lényegi eleme a kapcsolatiság, a kapcsolat. A személyfogalom mai jelentése csak jóval később, a felvilágosodás során alakult ki. *Locke* és *Descartes* nyomán a személy az, ami szubsztanciális (önmagával azonos) gondolkodó létező, valamivel később (*Kant* és *Hume* után szabadon) a személy az a konstrukció, melyre maga a személyes névmás vonatkozik (*Boda*, 2008). Tehát a személyfogalom jelentése elmozdult abba az irányba, hogy az én leírásában, a karteziánus megközelítés alapjainak kirajzolásában nyújtson fogódzót. Bár a *személyes* jelző talán ebből a megváltozott értelmű és jelenleg is érvényes *személy* szóból származik, figyelemre méltó, hogy a *személyes* szó jelentése sok esetben – és nem utolsósorban az én értelmezésében is – a *személy* szó régi, teológiai jelentéséhez áll közelebb. Ennek megfelelően kutatásomban is a *személyesség* olyan dolgot, eseményt, relációt jelöl, mely lényegileg kapcsolati. Olyan kapcsolódás, melynek lényege maga a kapcsolat. S bár a előbbiekben a *személy* szó latin eredetű megfelelőjére vonatkozó megállapításokat tettem, a magyar nyelvű kifejezésbe is könnyen beleláthatók a fenti jelentéstartalmak: minthogy a *szem* szótó jelenthet *magot*, azaz valamilyen belső lényegyet, illetve látószervet is, mellyel a másakra tekintünk, így a *kapcsolat* és a *kapcsolódás* is a *személyesség* jelentésmezejét képezi.

Kutatásomban a *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 felek interakciói elsősorban nem egy funkcionális tevékenység, vagy annak eredménye által motiváltak, hanem a másikkal való kapcsolódás, a közös tevékenység és helyzet; az együtt töltött (gyakran céltalan és spontán) idő igénye mozgatja a feleket. (Ez az igény éppúgy lehet lelkesítő, örömteli élmény, és a közös tevékenység szempontjából konstruktív, mint amennyire szülhet feszültségeket, szorongást, és lehet destruktív, akár abuzív is).

Tehát, a *személyesség* egy olyan interszubjektív konstrukció, melyben azt a tapasztalatot összegezzük, hogy a társas helyzetekben a kapcsolódás igényét, vagy a kötődés megerősödését, vagy a közösségélmény beteljesülését éljük meg (illetve ezek közül többet is egyszerre). Ebből az is következik, hogy a *személyességet* nem a pedagógiai folyamat részeként határozom meg, hanem egy olyan általános jelenséget, jellegzetességet értek alatta, mely a pedagógiai folyamatoknak is része lehet. Természetesen, a kutatásom csak a pedagógiai vonatkozásaival foglalkozik a *személyesség*nek.

A *személyesség* értelmezésével kapcsolatban még azt tartom fontosnak leszögezni, hogy értelmezésében a *személyesség* nem a *személytelenség* ellentéte. Azaz próbálok elkerülni a bináris ellentétek érvényesítését (ld. *Derrida*). Vitathatatlan, hogy a kutatás ötletének kirajzolódásakor a „*személyesség* pedagógiája” a *személytelenség* oppozíciójaként fogalmazódott meg bennem, amely szoros kapcsolatban van a „*hagyományos*” *pedagógia* – új (*reform, alternatív stb.*) *pedagógia* ugyancsak vitatható ellentétpárjával. Ráadásul ily módon olyan ellentétpárok is felmerülhetnek, mint *személyes* vagy *személytelen tanár*, illetve *személyes* vagy *személytelen (pedagógiai) tevékenység, esemény*. Az ellentétpárok mentén értelmezett *személyességgel* az egyik gond, hogy egy magától értetődő felsőbbrendűséget vindikál(hat) magának, még mielőtt megvizsgáltuk volna, hogy kutatásunk szerint milyen hatásai, esetleges előnyei és hátrányai vannak. A másik probléma, hogy valójában nem világos, hogy a fenti ellentétpárok mi alapján válnak szét: hol van a határ *személyes* és *személytelen* között? Esetleg a *személyesség* nem egy bináris jellemző, hanem egy skálán értékelhető? (Ekkor is kérdés marad, hogy hol van a „0-pont”, vagy a középső érték.) További kérdés, hogy a *személytelenség*nek van-e önmagában jelentése, vagy a *személyesség* létezésének hiányát jelenti csupán?

A fenti meghatározásom alapján azonban a *személyesség* nem a *személyes*–*személytelen* oppozíció egyik pólusa, hanem úgy tekintek rá, mint egy olyan jelzőre, jellegzetességre, mely bármely pedagógiai folyamatban ott lehet, bármely pedagógiai kapcsolatot jellemezhet. (A kérdés csak az, hogy hogyan, milyen módon jelenik meg, pontosabban: miért és hogyan tulajdonítunk *személyességet* egyes pedagógiai folyamatoknak.) Ezzel kívánom lebontani a *személyes tanár* – *személytelen tanár* és a

személyes tevékenység – személytelen tevékenység ellentétpárjait. (Igaz, ezt az empiria elemzése során nehéz lesz következetesen érvényesíteni, hiszen a kutatási szövegekben, különösen a diákokkal végzett interjúkban, kikerülhetetlenül ott van ez az ellentételezés.)

A személyesség jelentésének tisztázásához még hozzátartozik, hogy különbséget tegyék a *Carl Rogers* munkássága nyomán (1959; 1961/2003) kibontakozó *személyközpontú* pedagógia és az általam vizsgált *személyesség* közt. A Rogers-pedagógia szerint a tanár legyen őszinte, nyitott, elfogadó és együttérző (*Sallai, 1997*). Egyszóval: tekintsen emberi személyként a diákjára, az oktató-nevelő munka alapja humanisztikus viszonyuk legyen. Az általam tárgyalt személyességben szintén jelen van mindez. Ám az eredete, és így lényege is más. A rogersi elvek követése elsősorban szakmai meggyőződés eredménye, mely részben előírja, részben (tudatosan, akaratlagosan) „beengedi” a személyes kapcsolódást a tanár-diák viszonyba. Amit én vizsgálok, az ennek kicsit a másik oldala: az, amikor a személyes viszonyulás, az érzelmek, a közvetlenség személyes formái „beszivárognak” a tanár-diák viszonyba. Az, hogy ezt a tanár mennyire „hagyja”, mennyire enged teret neki, mennyire aknázza ki pedagógiai célok érdekében, az már lehet tudatos szakmai döntések eredménye. De a személyesség eredete és következményei, a személyességet magukban hordozó tanár-diák interakciók sokkal spontánabbak, mint a személyközpontúságból fakadó tanári cselekvések.

A két fogalom különbségének hangsúlyozása azért is fontos, mert e szétválasztásnak etikai vonzata is van. A személyesség, mint egy sokszor rejtett, reflektálatlan vonulata a pedagógiai helyzeteknek és folyamatoknak etikai kockázatot hordozhat magában (mint arról a későbbiekben hosszasan értekeztem majd). A személyesség tanári szerepeivel való azonosulást nem lehet a Rogers-pedagógia mellett való elköteleződéssel indokolni, így ugyanis a személyközpontúság elvét félreértelmezve próbálnánk legitimálni etikailag esetlegesen megkérdőjelezhető tanári szerepválasztásokat.

Személyesség és személyközpontúság szétválasztása ugyanakkor azért is fontos, mert a személyesség a spontaneitásából adódóan (még) emberibb, (még) „mélyebb”, mint a személyközpontúság humanisztikus viszonyulási módja. Ennek a tanári léttel való azonosulásban és pedagógiai szempontból is lehetnek pozitív következményei (is). A személyességet tehát azért szükséges a személyközpontúságtól megkülönböztetni, mert összemosásukkal szem elöl téveszthetjük a személyesség rejtett pedagógiai hatásait: nevelési potenciálját éppúgy, mint etikai kockázatosságát.

Pár szóban még azt vázolom fel, mi a személyesség kiemelt relevanciája ebben a kutatásban. A pályakezdő tanár identitását jelentősen formálja a diákokkal való kapcsolata, melyet különösen ezekben a kezdeti években számos kérdés övez. Mint az a fentebb idézett munkákból is kiderül: jellemző a fiatal pedagógusok esetében, hogy velük a diákok személyesebb hangot ütnek meg. Sokszor fordul elő, hogy a fiatal pedagógusok jobban bevonódnak a diákok világába, személyes problémáiba, mint az idősebb kollégáik (bár igaz, hogy a későbbiekben is előfordulhat, hogy a tanárt egy-egy diák a bizalmába fogadja.) Ezek a személyes kapcsolatok már csak erős érzelmi töltetük miatt is jelentősen befolyásolják a tanár identitását, egyben bővítik azt a szereprepertoárt, melyet a tanár alkalmaz a tanár-diák interakciókban. Ily módon a személyesség markánsan alakíthatja a pályakezdő tanár pedagógiai tevékenységét, mint arra a fentiekben összefoglalt írások is számos példát hoznak.

5.5.3. Személyesség, affektivitás, érzelmek

Az személyesség fentiekben körüljárt jelentésének, és más fogalmakkal való összefüggéseinek további árnyalataira világít rá *Deleuze* és *Guttari* (2008) affektívitasfogalma, melyet a neveléstudományi szakirodalom is felfedezett magának az utóbbi két évtizedben (*Zembylas, 2007a; 2007b; Youdell, 2010; Youdell és Armstrong, 2011; Kenway és Youdell, 2011*). Ebben az elméleti keretben, az affektusok olyan „*testek*” közti áramlások és mozgások, vágyak, melyek a normatív gyakorlatok közti térben, azok mögött, azokat elkerülve hatnak. Az affektív vágy a valamivé, másmilyenné válás (*becoming, becoming-otherwise*) lehetőségének látképe. Az affektívitas a kreatívan formálódó létezés – tehát identitásunk – forrása, minthogy az identitást nem statikus fogalomként értelmezzük, hanem változásként, felfedezésként (vö. *Zembylas, 2007a*). Amennyiben a pedagógiára úgy tekintünk, hogy nem pusztán ismeretek („dolgok”, „eszközök”) elsajátításáról szól, akkor éppen ebben az affektívitasban nyeri el értelmét, a nevelés csak az affektusok, vágyak következményeként

lehet produktív: újító, alkotó és kreatív (Zembylas, 2007a). Az affektív pedagógia szerint nincsenek egyértelműen jó módszerek és szükséges tudás, hanem a vágyak szerint történő, örömteli és szabad átformálódás a célja.

Az affektivitásra való rámutatás révén kiemelődik az *embodied* kapcsolat az aktorok (a tanár és a diák) között (Zembylas, 2007b). Az affektus tehát az értekezésem középpontjában álló személyesség vágya, egy „*becoming*-személyesség”. Az affektív viszony így kikezdi a konvencionális tanár-diák viszonyt, egyfajta kihívás, kockázat; ugyanakkor örömteli átformálódás, új tanítási és nevelési stratégiák kibontakozása is (Zembylas, 2007a). Úgy vélem, hogy a fenti elméleti meglátások fontos lényegére mutatnak rá pályakezdő tapasztalataimnak, melyben valóban egy diákokkal közös formálódást, alakulást tapasztaltam, s ennek hátterében az affektív kapcsolódás jelenségei álltak.

Az affektivitás fenti értelmezése az érzelmek pedagógiai szerepét újszerűen jelöli ki. Deleuze és Guattari nyomán az érzés az affektus közvetlen eredménye, a létrejövő kapcsolódás megformálódásának terméke, tehát az affektus jelentése (Kenway és Youdell, 2011; Zembylas, 2007b). A közgondolkodás és a „hagyományos” pedagógiai megközelítés szerint az érzelmek megzavarják a racionális, logikus gondolkodást, az ítélőképességet, ily módon a nevelésben is kockázatosak, ezért kerülendőek (Kenway és Youdell, 2011; Zembylas, 2007a). Az affektivitás fenti értelmezésében azonban az érzelmek a normalitástól való kreatív elmozdulás velejárói (Kenway és Youdell, 2011), fontos szerepet játszanak a pedagógiai lehetőségek kibontakozásában, az átalakulásban (Youdell és Armstrong, 2011).

A fenti elméleti keret további fogalmai a barázdált (*striated*) és a sima (*smooth*) terek (Youdell és Armstrong, 2011). Az oktatás-nevelés terepe alapvetően egy olyan *barázdált tér*, melyben adott (tanári és diák) szerepek érvényesülnek. Azonban az iskola barázdált tere érintkezésben áll olyan *sima terekkel*, melyekben ezek a vonalak elmosódnak, így az affektív hatások jobban érvénysülnek, és a szereplőknek lehetősége adódik kiszabadulni a hatalmi és diszkurzív erők kereteiből, és átmeneti, *becoming* identitások jöhetnek létre. Ezt a folyamatot az *anti-szubjektíváció* fogalmával jelölhetjük (Youdell, 2010; Youdell és Armstrong, 2011). Erre a jelenségkörre, a *barázdált* és a *sima terek* közti mozgásra számos példát láthatunk majd az értekezés empirikus részében. Pályakezdő tanári létem kontextusának ugyanis különböző szintjein érvényesül egyszerre ez a *barázdáltság*, ugyanakkor a *sima terekbe* való átlépés lehetősége is. Először is a közép-kelet-európai kontextusban a tanári szerep bár valamelyest rögzített társadalmilag, a professzionalizáció mértéke és az abból fakadó rögzítettség elmarad a nyugati, különösen az angolszász oktatástól (ld. bővebben a következő fejezetet). Másrészt, az az iskola, melyben én tanítottam, sok szempontból „hagyományos”, „átlagos”, ugyanakkor a változásokra egyszersmind nyitott intézmény is (ld. *8.1.1. fejezet*). Harmadrészt, pályakezdő, fiatal tanárként számos olyan *sima térbe* léphettem be (pl. az iskolán kívüli terek, a diákok szabadidős helyszínei) melyek a fenti módon *anti-szubjektívációra* adtak lehetőséget, így formálódott a diákokkal való kapcsolat, szerepünk.

Az affektivitás azonban nem csak a kutatott jelenségekben, hanem magában a kutatásban is érvényesülhet, egyfajta módszerként lehet jelentősége (Hickey-Moody, 2003). A kutatásban való affektív részvétel során egyrészt megvilágításba kerül, hogy a kutatás tárgyai nem statikus, adott jelentésű tárgyak, hanem alakulásban lévő, „*becoming*-dolgok”. Másrészt az affektív kutatás teret ad annak is, hogy a kutatási folyamat és a kutatási eredmények sem rögzített és lezárt eredmények, hanem az kutatás tárgyával való affektív összefonódottság során folyamatosan alakulnak, mint ahogy ezt a kutatást is összefonódó történetek változó, narratív jelentéseként mutattam be a dolgozat elején. Az affektivitás kutatásban való érvényesülésére és az affektív jelenségek feltárására pedig az etnográfia különösen alkalmas, minthogy alapvető jellegzetessége a bevonódás, a kapcsolódás (vö. Youdell, 2010; Youdell és Armstrong, 2011).

Minthogy a személyesség fent tisztázott jelentése igen közel áll az affektivitás itt bemutatott jelentéséhez, pár szóban tisztázom, miben látom ezek különbségét. A személyesség az én értelmezésemben nem csupán egy vágy vagy egy igény, hanem azok eredménye, és az ezek nyomán kialakuló helyzet, és reláció is. Továbbá, mint arra fentebb rávilágítottam, a személyességet nem olyan jól körülhatárolt jelentésben használom, mint amilyen az affektivitás, hanem inkább egyfajta hívószó, mellyel hatásokra, következményekre, jelenségekre, állapotokra és gyakorlatokra is utalok.

Mindezek után viszont joggal merül fel a kérdés: ha adott a Deleuze- és Guttari-féle affektivitás elméleti kerete, mely számos általam kutatótt összefüggésre, jelenségre találoan mutat rá, és koherens módon értelmezi azokat, miért kísérletezem értekezésemben a személyesség sokkal homályosabb jelentésű koncepciójának kidolgozásával? A válasz prózai, ugyanakkor e kutatás jellegzetességére találoan mutat rá. Ez pedig az, hogy az affektivitás szakirodalmával csak a kutatás, az értelmezés és az értekezés írásának legvégén ismerkedtem meg. Így bár jól tudtam illeszteni a korábbi eredményekhez és értelmezésekhez, és az empirikus fejezetekben is előkerül majd az affektivitás fogalma, arra már nem volt mód, hogy e kutatás elméleti alapjaként szolgáljanak az imént ismertett fogalmak.

A fentiek kiemelik azt, hogy e kutatás nem lezárt és nem is lezárható, hanem egy egyedi megismerési folyamat terméke, története. Ebben az értekezésben azt lehet nyomon követni, hogyan értelmezhetők pályakezdő tanári tapasztalataim a személyesség fogalmán keresztül, melyhez képest lehet, hogy szakszerűbbnek vagy célravezetőbbnek tűnne, ha az affektivitás fogalma köré dolgozatam volna ki értelmezésim. Csakhogy az én tanári-kutatói történetem nem ez, márpedig ez az írás utóbbit kívánja bemutatni. A fenti fogalmakkal élve disszertációm egy *becoming*-disszertáció, melynek szövegteste folyamatosan alakul olyan értelmezések során, melyek más szövegekre, a pedagógiai helyzetekre és azok szereplőire irányuló affektusok révén születnek. Tehát ha újraírnám, lehet, hogy fogalmi szempontból feszebb lenne, de már nem hordozná úgy magában a kutató(tanárrá) válásom történetének performatív tartalmait.

Mindazonáltal nem gondolom, hogy az affektivitás fogalomköre által felkínált értelmezési lehetőségeket elmulasztottam volna, csupán más, hasonló értelmű fogalmakkal közelítettem a vizsgált jelenségekhez. Az affektív vágyak, az *affektivitás* helyett az *érzelmek*, a *szexualitás* és az *eros* fogalmait használom (10.4 fejezet; 10.6. fejezet), a *becoming* és a *sima terek* jelenségeihez a *liminalitás* és a *liminális terek* fogalmaival közelítek (5.6. fejezet, 9.7. fejezet), az anti-szubjektívációt pedig a szelf foucault-i technikáiként és a személyesség lázadásaként mutatom be (12. fejezet). Nem állítom, hogy e fogalmak jelentése azonos lenne, viszont hasonló értelmezésekre adnak lehetőséget. A kutatótt pedagógiai jelenségek Deleuze- és Guttari-féle kidolgozottabb értelmezésére pedig már csak egy újabb kutatás keretében fogok sort keríteni.

5.5.4. Tanári szereplehetőségek, személyesség és professzió

Ugyan, mint azt fentebb jeleztem, a szerep fogalmát ebben a kutatásban sokkal inkább a mikrotörténekek jellemzésére használom, nem lehet eltekinteni a tanári szerepek és szereplehetőségek szakmai-társadalmi kontextusától. A tanári professzió alakulása, azaz a tanári munka szakmai tartalmainak fejlődése, és ezzel párhuzamosan a tanári státusz pozíciója, helyzete alapvető hatást gyakorol a tanári szerepre, ezért a tanári szereplehetőségek és a személyesség társadalmi és történeti beágyazottságának további megvilágításához a tanári professzió jellemzőit vizsgálom vázlatosan az alábbiakban.

Hargreaves (2000) elsősorban az angolszász országokra jellemző tanári professziótörténet áttekintésében négy korszakot különít el. Az első a professzió előtti korszak, mikor a tanítás még technikailag viszonylag egyszerű, inkább egyéni készségeket és pedagógiai tartalmú szakmai tudást nem igénylő tevékenység volt. A második korszak (melynek kezdetét a 60-as évek környékére teszi) azzal összefüggésben alakult ki, hogy a tanári munka egyre magasabb szintű szakmai képzést követelt meg, s ezzel párhuzamosan a tanárok önálló döntési jogköre, fejlesztési koncepciói nagy teret kaptak. Ezért nevezi ezt az autonómia korának. A tanárok azonban magányos munkavégzésük miatt egyre nagyobb nehézségekkel néztek szembe, mely életre hívta a tanári professzió kollegiális megközelítését, mely napjainkban is kibontakozóban van. Ugyanakkor más tendenciák is felerősödtek, ezt *Hargreaves* posztprofesszionálisnak nevezi, melynek révén egyrészt egy szociális nyitás is történik a tágabb együttműködésre (szülők, helyi közösségek) ugyanakkor a tanári szakma deprofesszionálódásának is tanúi lehetünk.

Az angolszász országokban a tanári professzió szerves része egyfajta tanári szakmai etika is (*Campbell*, 2014). A tanári hivatás erősebb szakmaiságának képe kizárja a személyesség, különösen annak spontán (nem professzionális) térnyerését a pedagógiai folyamatokban. A fentebb definiált

fogalmakkal élve: pl. a rogersi személyközpontúságnak van (vagy lehet) helye a tanári professzióban, a személyességnek nem. Ennek szerepe az, hogy személyes kapcsolatból, az intimitásból adódó esetleges etikai dilemmák felbukkanására (különösen a szexuális visszaélésre) ne adódjon lehetőség sem (*Epstein, OFlynn és Telford, 2003*). Ugyan ez a szétválaszthatóság valamelyest megkérdőjeleződik a közelmúlt szakirodalmában (ez a személyesség kapcsán fentebb már idézett munkákból is kiderül) azonban az angolszász tanári szakmaiság hangsúlyossága mindenképpen kijelöli a morális kereteket.

Viszont – mint arra *Hargreaves* is utal – a közép-európai országokban a tanári professzió alakulásának fenti korszakai és azok alapvetései csak részben érvényesültek, mely akár szinte ellentétes eredményekhez is vezetett. Ennek egyik fő oka, hogy a tanári professzió kialakulása Közép-Európában nem alulról, autonóm módon szerveződött, hanem az állam oldaláról (*Németh, 2009*). Részben a felülről történő szabályozás eredménye, hogy a tanárok közti együttműködés a hazai tanári professzióknak nem képezi szerves részét. Mert bár a kollégák közti együttműködés igénye szakmai oldalról hazánkban is erős (*Szivák és mtsai., 2020*) de ennek megvalósulásához különösen fontos lenne az alulról történő, önkéntes szerveződés kibontakozásának lehetősége (*Hargreaves, 2000*) mely itthon nem adott.

A nyugati irányból átszűrődő elvek a kelet-közép-európai kontextusban egymásnak ellentmondó elvárásokat eredményeznek (vö. *Kopp, 2020*). A tanári autonómia, mely a professzionalizáció kulcsaként tűnik fel sok esetben (*Szivák és mtsai., 2020*) szemben áll a hazánkban jellemző erős állami szabályozottsággal. Véleményem szerint a közkeletű „magányos harcos” tanárképe nagy mértékben ennek az elvárásnak, az „önálló önállóság” igényének következménye.

A hazai tanári professziókép saját szerepfelfogásomra kettősen hat. Egyrészt szembehelyezkedem a magyar iskolarendszer és professzió által felkínált szereplehetőségekkel, másrészt viszont magam is csak ezekben a keretekben tudok gondolkodni és működni tanárként. A személyesség koncepciójával az ellen lépek fel, hogy a professzionalizmus tudományossági és technikai kritériumai, elvárásrendszere erodálják a tanítás iránti bevonódott, érzelmi elkötelezettséget, a tanulókkal való törődést (*Hargreaves, 2000; Sachs, 2007*) különösen egy autonóm, a kollegialitástól mentes professzió érvényesülése esetén.

Ugyanakkor a személyesség ilyen hangsúlyos megjelenése gyakorlatomban, az egyszer-egyszer bekövetkező határhelyzetek, határátlépések szinte elképzelhetetlenek lennének egy angolszász pedagógia közegében, ahol a szakmaiság személyességet kizáró képe jóval erősebb. Ezzel szemben a hazai társadalmi kontextusban a tanári szerep professzionalizáltsága sokkal homályosabb, mely teret adott annak, hogy tanári szerepemben a tanári személyiség és személyesség hangsúlyosan érvényesüljön.

Ugyancsak a kelet-közép-európai tanárkép által való meghatározottságom mutatja, hogy pedagógiámban követem a hazai pedagógusprofesszió (angolszász irányból nézve elmaradott) autonóm ethosát (*Szivák és mtsai., 2020*), mely szerint én sem a kollégákkal való együttműködésben, hanem az individualizáció révén, egyéni fejlődési utakon, egyéni ideológiák mentén képzelem el fejlődésem (vö. *Hargreaves, 2000*). Az autoetnográfia, mint módszertani keret, első közelítésben éppen egy ilyen magába záródó kutatásra és fejlődési próbálkozásra ad lehetőséget. De reményeim szerint valamelyest sikerült kimozdítanom kutatásom ebből a narcisztikus nézőpontból, és valamelyest involválni egy kollaboratív tanári szakmaiság mintáit – ha egyelőre nem is annyira a tanárkollégákkal való együttműködés, de legalább a diákokkal és más kutatókkal (különösen témavezetőmmel) való egyeztetések, közös értelmezések révén.

5.6. Liminalitás

Valamelyest eltávolodva az identitás és a szelf koncepcióitól, még két olyan elméleti keretet ismertetek röviden, melyek fogalmi eszköztára részévé vált a kutatott jelenségek értelmezésének: a liminalitást és a bourdieu-i tőke-elméletet.

A liminalitás fogalmát *Turner* (1969/2002) használja a társadalmi változások, átalakulások értelmezésében. Ezek az átalakulások – különösen az egyszerűbb társadalmakban – általában ritualizáltak, legyen szó a társadalmi csoportok átalakulásáról, vagy az egyének társadalmi helyzetének változásáról. Ahol a struktúrák, rögzített rendszerek fellazulnak, vagy akár megszűnnek, ott kezdődik a liminalitás, azaz egyfajta átmeneti állapot.

Mint majd e dolgozatban több helyen előkerül, helyzetem, (és gyakran bármely pályakezdő, fiatal tanár helyzete) számos szempontból párhuzamba hozható a turneri liminalitással, azaz gyakran fordulnak elő liminoid helyzetek. A tanárszerepek fellazuló társadalmi normáinak előterében egy olyan tanár helyzete, aki életkorában, tapasztalataiban, viselkedésmódjában a kollégái és a diákok között helyezkedik el, számos példát kínál ilyen határhelyzetekre.

Ez pedig oly módon kapcsolódik a fentebb már bemutatott témákhoz, és a kutatás fókuszához, hogy mint azt *Turner* is bemutatja, a liminális állapotot mindig valamiféle *communitas* (közösségiség, egyenlőség) jellemzi. A *communitas* keretében a társadalmi hierarchia felfüggesztődik. Ily módon fontos hatást gyakorol a megvalósuló tanárszerepekre, a tanári identitásra, elmozdíthatja a tanár-diák kapcsolatot egy partneribb viszony felé, felerősítheti a kapcsolat emocionalitását, teret adhat a személyesebb kapcsolatnak.

Ugyanakkor, *Turner* arra is rámutat, hogy a ritualizáció szerepe az, hogy a szükséges, ugyanakkor a társadalmi rendet kockáztató *communitast* mederbe terelje. Különösen érdekes tehát azt megvizsgálni, hogy a személyes tanár-diák kapcsolat, a partneribb viszonyulás mennyiben és hogyan ritualizálódik tanári gyakorlatomban, teret adva a szokásoktól eltérő viszonyulásnak és a változásnak, egyben keretek közt tartva, és rendszerré is téve ezeket a liminoid helyzeteket.

5.7. A bourdieu-i tőke-elmélet

Bourdieu (1978) elméleti kerete a fentiekben már egyszer előkerült az identitásfogalom értelmezési lehetőségei kapcsán. A korábban említett habitus fogalmához hasonlóan termékenynek bizonyult a kutatásban *Bourdieu* tőkefogalma, valamint annak kiterjesztése. Ugyan *Bourdieu* elmélete – mint azt már szintén említettem – némileg idejétmúltnak tekinthető, azt gondolom, hogy fogalmainak tágításával igen hasznos keretet nyerhetünk egy jelenkori kutatásban is. A szakirodalomban is találhatunk olyan munkákat, melyek *Bourdieu* elméletének autoetnográfiai, illetve neveléstudományi alkalmazhatóságáról szólnak (*Reed-Danahay*, 2017; *Grenfell és James*, 2003).

Bourdieu – általánosítva a marxi tőke fogalmát – arra világít rá, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek nem csak a konkrét, pénzzé tehető javak igazságtalan elosztása miatt rögzítettek. A hatalmi pozíciók nem csak az anyagi javak felhalmozásán alapulnak, hanem számos kevésbé kézzelfogható tőkefajta is létezik, nevezetesen: kulturális tőke (műveltség, műalkotások), társadalmi tőke (kapcsolatok), szimbolikus tőke (pl. rang, életkor(sic!), tapasztalat(sic!)) (*Bourdieu*, 1978, 379-399. o.).

Bár e fogalmak is meghatározó jelenségekre irányíthatják rá a figyelmünket a tanár-diák interakciók tekintetében, de a fókusz *Bourdieu*-nél (is) inkább a makroszintű társadalmi jelenségekre, gazdasági folyamatokra irányul. Így kevésbé érhető tetten az effajta egyenlőtlen tőkeelosztás a mikroszintű tanár-diák interakciókban. Azt gondolom azonban, hogy nem távolodunk el nagyon a bourdieu-i elmélettől, ha a szimbolikus tőke fogalmát még egy kicsit tovább általánosítjuk, elvontabbá tesszük. Például, meghatározó lehet a tanár és a diák közti hatalmi reláció kialakulásában a megnyerő kommunikációs stílus, a szexuális vonzerő stb.

Hasonló helyzetek hatalmi kérdéseinek bourdieu-i elemzésére vannak példák a kurrens szakirodalomban is (*Redelius, Fagrell és Larsson*, 2009; *Burri*, 2008). Ily módon (e kitágított bourdieu-i tőke-elmélettel) számos különböző szinten leleplezhetjük le a tanár és a diák közti hatalmi játékot, vagy akár küzdelmet. Különösen fontos és izgalmas kérdés ez a jelen kutatás fókuszában lévő személyes tanár-diák viszony elemzésében, a személyességet hordozó tanárszerepek körüljárásában. Ugyanis e személyesség egyrészt sokszor csak elkendőzi, álcázza és nem megszünteti a hatalmi egyenlőtlenségeket, vagy akár teret ad más tőkefajták érvényesülésének, így a hatalmi harcot nem kikerüli, hanem csak átjátssza egy (sokszor „ingoványosabb”) másik terepre.

A bourdieu-i tőke fogalmának alkalmazása tehát elsősorban tanári gyakorlatom megkérdőjelezésében, kritikájában nyújtott támpontokat, ezért gondolom különösen termékenynek. Igaz, hogy az e dolgozatban helyet kapó elemzésekben nem szerepel hangsúlyosan, de egyrészt néhány helyen mégis bevonom az értelmezésbe, másrészt a tanár-diák kapcsolat hatalmi kérdéseiről való gondolkodásom folyamatában kiemelt jelentősége volt e megközelítésnek, így a kutatási eredmények egyik fontos alapjának tekinthetők (ld. még: *Sárospataki*, 2020; *Sárospataki és Mészáros*, 2022).

A liminalitás és a bourdieu-i elmélet alkalmazásának fontos hozadéka, hogy – az identitás fogalmának értelmező potenciálján túllépve – jobban ráirányítja a figyelmet a tanár-diák kapcsolat folyamataira, interakcióira, a tanárszerepekre, a tanári identitás dinamikájára. Az identitás fogalma ugyanis elsősorban egy adott egyén viszonylag statikus belső tartalmaira vonatkozik. Igaz, hogy a posztmodern „megmozdítja” és decentralizálja a szelfet, az identitás performatív és diszkurzív értelmezése valamelyest árnyalja az eredeti, modernitásban kialakult statikus és individuális képet. Azonban fogalmi eredete valamelyest mégis leláncolja az identitást korai jelentésében. A liminalitás és a bourdieu-i tőkefogalom azonban segít abban, hogy az értelmezés tartalmasabban túllépjen az egyénin, és az interakciókra, diskurzusokra helyezze a fókuszot. Így a szerepműködés mechanizmusainak, a tanár-diák kapcsolat dinamikájának elemzésére kínálnak releváns elméleti keretet.

5.8. Zárógondolatok az elméleti kerethez

A fentiekben azt mutattam be, hogy választott témám, érdeklődési területem kutatására milyen elméletek, fogalmi rendszerek, koncepciók kínálkoznak. Felvillantottam az ezek közti különbségeket és kapcsolatokat, valamint kijelöltem azt, hogy ezek közül én melyik megközelítéseket alkalmazom. Bár e döntések részben önkényesek, azonban szándékom szerint megindokoltam választásaim okát, célját. Törekedtem olyan elméleti irányok kiválasztására, melyek egymással összeegyeztetők, koherensek kutatási céljaimmal és lehetőségeimmel.

A fentiekben kijelölt fogalmi keret meglehetősen tág és szerteágazó. Így jogos kétségek merülhetnek fel annak tekintetében, hogy egyetlen kutatás során e megközelítésmódok, fogalmak mind tartalmasan érvényesíthetők. Mi az oka tehát annak, hogy nem szűkítettem le jobban a kutatás elméleti keretét? E kérdésre a válasz a kutatás fentebb már ismertetett céljaiban keresendő. E munkának ugyanis nem az a célja, hogy egy jól körülhatárolt, szűk jelenségkörben, kijelöljön egy konkrét problémát, kérdést, és ezt világosan kijelölt úton módszeresen megválaszolja. Hanem hogy minél több potenciális kutatási és értelmezési irányt térképezzen fel egy tágabb témakörben (vö. *Maxwell*, 2008; *Hammersley és Atkinson*, 2019; *Denzin és Lincoln*, 2011). Keresse annak lehetőségeit, hogy egy napjainkban egyre inkább kiemelődő, de még nem annyira kutatott témát egy szokatlan, belső nézőpontból közelítsen meg, különféle elméleti utakon (*Ellis*, 2004; *Anderson*, 2006). Kutatásom fő célja tehát nem (csak) az, hogy mondjon valamit, hanem sokszor csak hogy rámutasson irányokra és lehetőségekre, adott esetben csak hogy kérdezzen, hogy megkérdőjelezzen (*Burman és MacLure*, 2005; *Knapp*, 2017).

Az elméleti keret kiválasztásában ugyan fontos volt, hogy az általam használt megközelítésmódok egymással összeegyeztethetők, koherensek legyenek. De az is, hogy minél nyitottabb legyen, minél több lehetőséget kiaknázzon, és egyben felkínáljon a további értelmezés számára. Tehát a céltom egy olyan fogalmi rendszer kijelölése volt, mely egy viszonylag egységes struktúrába rendezi tapasztalataim értelmezését, rendszerezi, irányítja a gondolkodásom, ugyanakkor több különböző aspektust kínál fel a kutatott jelenségek értelmezésére.

Nem egyszerű az áttekinthető, következetes strukturáltság és a további értelmezésre nyitott lezáratlanság, a sokoldalú értelmezés közt egyensúlyozni, de bízom benne, hogy szándékaim teljesültek, s megállapításaim egyrészt következetesek és világosak, másrészt megtermékenyítőek is további kutatások és a gyakorló pedagógusok önreflexiója, szakmai fejlődése számára.

6. Módszertan

6.1. A módszertani keret: az etnográfia

Ebben a fejezetben azt mutatom be, milyen általános jellemzők érvényesek a kutatás módszertanára, majd a következő alfejezetben az alkalmazott módszertani eszközöket vizsgálom meg közelebbről. Minthogy a kutatás egy etnográfia (azon belül is autoetnográfia) elsősorban az etnográfiai szemléletmód és metodológia jellemzőit tekintem át. A *1.3. fejezet* elején annak érdekében, hogy egy hozzávetőleges, távolnézeti képet adjak kutatásomról, már röviden felvázoltam, mit értünk etnográfia alatt. Ott azonban nem történt meg az etnográfia részletező bemutatása, mivel célszerű volt előtte a kutatás ismeretelméleti alapvetéseit és elméleti keretét kijelölni.

Mint azt már többször jeleztem, e kutatás során a szemléletmód és a módszertan folyamatos kölcsönhatásban volt egymással. Az alábbiakban e kölcsönhatás összefüggéseire mutatok rá. Megvizsgálom, hogy az etnográfia milyen kapcsolatban van a kutatás tárgyával, és a kutatás szemléletmódjával, milyen megközelítésmódot tesz lehetővé, hogyan szolgálja a kutatási eredmények megszületését, és egyáltalán milyen típusú eredmények szülehetnek egy etnográfiai kutatásból. Nem vállalkozom az etnográfia történetének részletező bemutatására – már csak azért sem, mert előttem ezt már nem csak idegen, de magyar nyelven is megtették (*Erickson, 2011; Goldbart és Hustler, 2005, Mészáros, 2017*), hanem alakulásának csak azokra a mozzanataira világítok rá, melyek a kutatás szempontjából fontos tartalmakat hordoznak magukban, és így gazdagították e kutatás értelmezési folyamatait, alakították szemléletmódját, és kijelölték fókuszait.

6.1.1. Etnográfia és identitás

Az első etnográfiai vizsgálatokat végző kultúranropológusok helyzetéhez képest az én kutatói pozícióm leginkább abban tér el, hogy nem egy idegen kultúra megrajzolását tűztem ki célul, hanem egy olyan közeget vizsgáltam, melynek magam is része voltam, és részese is kívántam lenni. Ez a helyzet már magában hordozta azt, hogy egyrészt kikerüljem azt a gyarmatosító megközelítést, mely később az etnográfia kritikájaként jelentkezett (*Clifford, 1988*), másrészt magától értetődően részévé vált kutatásomnak a kutatói pozíció reflektálása, azaz saját identitásom értelmezése, mely már a 20. század elején jelentkezett az etnográfiaiban, fontos szemléletváltásként.

Az első etnográfusok, például a chicagói iskola első nemzedéke még a pozitívizmus filozófiájához kapcsolódva a külső megfigyelés illúzióját próbálta fenntartani (*Anderson, 2006*), majd később (pl. a chicagói iskola második nemzedéke) már kezdte kijelölni saját (kutatói) pozícióját, és egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy a kutató, a kutatott csoportba való bevonódásával mindenképpen részévé válik a kutatásnak, tehát fontos helyzetére, szerepére reflektálni a kutatásban (*Bullough és Pinnegar, 2001*) Ha a témáról távolságtartóan írnék, az etnográfia kolonizációs szemléletben található gyökereit éltetném tovább (*Anderson, 2006*) s ezzel éppen azt a személyes, demokratikus pedagógiai nézetrendszert bontanám le, melyet a kutatás során képviselni kívánok.

Ezzel párhuzamosan, éppen saját pozícióm, az általam képviselt szubjektum identitásának alakulása az, amely egyik legfontosabb témájává válik a kutatásnak. Tehát autoetnográfiamban nem csak a kívülálló kutató képe kerül lebontásra, átadva a helyét egy olyan gondolkodási keretnek, melyben a kutató is részese a kutatott események kontextusának, hanem a kutató a kutatás origójába kerül. Ily módon, az autoetnográfiai módszertan maga is ráirányítja kutatói figyelmemet arra az önreflektív útkeresésre, melyet e dolgozat elején megjelöltem, mint előzetes, általános célt.

6.1.2. Az etnográfia társadalmi nézőpontja

Bár a fentiekben kifejtett módon saját tanári működésem a kutatás fókuszába kerül, igyekszem ugyanakkor szem előtt tartani, hogy ez nem pusztán saját személyem körüljárása, vagy öncélú magamutogatás. Magamat társadalmi szubjektumként szemlélem, és ezáltal azon társadalmi és csoportfolyamatokat reflektálom, melyeknek magam is részese (vagy akár alakítója) vagyok. Ezt a

társadalmi nézőpontot biztosítja az etnográfiai megközelítés is, mely magától értetődően, kezdettől fogva a társadalmi működésre, vagy egy-egy társadalmi csoportra helyezi figyelmét (Erickson, 2011; Mészáros, 2017, 9-28. o.). De nem csak az etnográfia kezdeteit érdemes itt megemlíteni, hanem mindazon későbbi etnográfákat, melyek különböző kritikai irányzatokkal összefonódva az elnyomott társadalmi csoportok megszólaltatását tűzték ki célul (Foley, 1991; DeVault, 2006; Yon, 2003) már csak azért is, mert az e kutatás módszertani kereteként tekintendő autoetnográfia is részben e gyökerekből nőtt ki, ahogy a kutatók e csoportok tagjai közül kerültek ki (Anderson, 2006).

Az etnográfia tehát a társadalmi szemléletmód irányába tereli a megismerést, ily módon teret biztosít arra, hogy a kutatott pedagógiai jelenségeket a korábban kijelölt elméleti keretben: társadalmi szerepek kölcsönhatásaként, az identitás alakulásán keresztül vizsgáljuk (5.3. fejezet), valamint szorgalmazza azt is, hogy azokat a kritikai szempontokat is érvényesítsem, melyeket a dolgozatom politikai értékvalasztásai kapcsán ismertettem (1.4. fejezet).

Korábban már számos helyen említettem, hogy kutatásom során elsősorban társadalmi nézőpontot szeretnék érvényesíteni. Ennek indoklásával azonban még adós vagyok. Indoklásom azonban azért nem megkésett, mert szociológiai érdeklődésem nem a kutatás lelegején, hanem az etnográfia megismerése és a kutatás során alakult ki. Mint azt a dolgozat elején kifejtettem és indokoltam, nem kívánom elkendőzni azt, hogy szemléletmódom folyamatosan alakult a kutatás során. Ennek az alakulásnak volt része az is, hogy kezdetben nem érdeklődtem a társadalmi megközelítés iránt, később azonban ez változott, részben azért is, mert felfedeztem azt, hogy problémafelvetéseim már a kiindulópontok tekintetében is hangsúlyosan kapcsolódnak társadalmi kérdésekhez.

Tanári szerepkeresésem ugyanis jelentős mértékben szól társadalmi mintákhoz való alkalmazkodásról, e minták, rendszerek révén való alakulásról, és a rendszerek alakíthatóságának kérdéséről. Különösen, hogy a kutatásom során vizsgált saját gyakorlatom céltudatosan bontja le a személyesség gesztusaival és a tanár-diák partnerkapcsolat szorgalmazásával az iskolákban megszokott rejtett hatalmi erőviszonyokat. És még ha erre sokszor nem is reflektálok, de valahol bízom ennek a rendhagyó tanári működésnek az átalakító hatásában. Ugyanakkor az is társadalmi kérdés, hogy pedagógiai szereprepertoárom mennyiben rendhagyó (mennyiben nem az), vagy hogy miért tekintem annak?

A társadalmi nézőpont melletti elköteleződés másik oka, hogy az etnográfia (és általában a neveléstudományi elméletek) megismerése során, ahogy érzékennyé váltam a pedagógiai jelenségek társadalmi szempontú elemzésére, egyre többször szűrt szemem, hogy tanárkollégáim, ismerőseim, tanárszakos hallgatóim mennyire nehezen figyelnek fel erre az értelmezési aspektusra. Minthogy kutatásom céljai közé tartozik, hogy eredményei a gyakorló pedagógusok számára is szolgáljanak elméleti fogódzók, értelmezési szempontokkal, célszerűnek gondolom, hogy ennek a reflexió „fehér foltnak” a kitöltéséhez járuljak hozzá.

6.1.3. Az autoetnográfia

A fent már jelzett módon az etnográfiai metodológia történeti alakulása során kiemelődött a kutató helyzete. Ehhez képest már csak egy újabb lépés, az autoetnográfia megjelenése, mely az etnográfianak egy olyan sajátos típusa, ahol a kutató maga is része a kutatott társadalmi csoportnak, mint ahogy én is része vagyok a vizsgált pedagógiai folyamatoknak ebben a kutatásban (Ellis, 2004; Starr, 2010; Mészáros, 2017). A kutatás ugyanakkor nem közvetlenül a kutatóról szól, hanem arról a társadalmilag és kulturálisan szituált énről, melyet a kutató testesít meg. Nem a kutató személyéről szól tehát elsősorban a kutatás, hanem a társadalmi jelenségekről, csak egy sajátosan autobiografikus perspektívából (Jackson és Mazzei, 2008). Így bár az autoetnográfia ki van téve a narcizmus veszélyének (vagy akár még azt is lehet róla állítani, hogy valamelyest mindenképp narcisztikus) de a fent jelzett módon a kutató ezt valamelyest kikerülheti, elébe mehet ennek.

A fentiekkel összefügg az autoetnográfia különösen erős szubjektivitása (Mészáros, 2017, 188-192. o.). Erre a szubjektivitásra folyamatosan reflektálva tartom szem előtt az értelmezés ennek megfelelő korlátait. Mindemellett, a saját nézőpontom dominanciáját valamelyest csökkentem is, újabb perspektívákat hozok be azokkal a triangulációs módszerekkel, melyeket az ismeretelméleti fejezetben

vázoltam fel (3.6. fejezet). Az autoetnográfiai nézőpont (és bármiféle önkutatás) speciális etikai kérdéseket is felvet (Piacenti, Rivas és Garrett, 2014; Mészáros, 2017, 179. o.). Ezekre a későbbiekben (7. fejezet) vissza fogok térni.

A fent felvetett problémalehetőségek mellett azonban az autoetnográfianak számos előnye is van. Egyik ezek közül, hogy technikailag egyszerű jelen lenni a kutatásban, hiszen önmagunk megfigyelésének lehetősége mindig adott. Az autoetnográfia révén lehetőségem nyílt arra, hogy megtartsam tanári munkámat, miközben kutatóként is működöm. A kutatói-tanári kettős létben egy olyan összefonódottsága valósulhat meg a neveléstudományi kutatásnak és a pedagógiai gyakorlatnak, melyet hiánypótlónak tartok.

A kutatás és az élet összefonódottsága gyakran felmerül az autoetnográfiai kutatások kapcsán (Mészáros, 2017, 189. o.). Ily módon a kutatás az életnek (elsősorban szakmai életnek, de nem csak annak) része. Ez is azt a fent már többször említett jellegzetességet hordozza magában, hogy a tapasztalatok gyűjtése, és az értelmezés folyamatos kölcsönhatásban áll egymással. Ily módon az autoetnográfia egy fontos eszközzé válhat a szakmai fejlődésben, és lehetőséget teremthet a változásra. Tapasztalatom szerint nagy mértékben járulhat hozzá a tanári gyakorlat alakulásához, és akár kritikai értelemben is átalakító, emancipatorikus lehet.

Egy újabb előnyt jelent a kutató (érzelmi) bevonódottsága, melynek révén a kutatásban különösen elkötelezett, kitartó és alapos lesz (Ellis, 2004) – mint azt magam is tapasztaltam. A belső nézőpont előnye továbbá, hogy bár pozícionált szemszögből, de a kutató nagyon mély rálátással bír a kutatott jelenségekre. Egyrészt számos olyan tapasztalat és tudás birtokában vagyok, mely a rögzített forrásokon túlmutat, másrészt számos olyan kontextuális ismeret birtokában is, melyek összetettebb, relevánsabb értelmezésekre adnak lehetőséget.

6.1.4. A *self-study* és az autoetnográfia kapcsolata

Bár a *self-study* módszertan (Bullough és Pinnegar, 2001; Loughran, 2004; Dinkelman, 2003) nincs közvetlen kapcsolatban az etnográfival, de gyakorlatában közel áll az autoetnográfiahoz. E megközelítésmód a pedagógiai kutatásokban kezdett elterjedni a közelmúltban. Célkitűzése, hogy egy olyan módszertani keretet nyújtson, melyben a gyakorló pedagógusok saját munkájukat mélyebb szakmai megalapozottsággal tudják kutatni, értékelni és alakítani, különös tekintettel a pályakezdő, illetve gyakorlótanárookra (Lassonde, Galman és Kosnik, 2009). Elméleti alapvetései ennek megfelelően közel állnak az autoetnográfiahoz (LaBoskey, 2004), azonban célkitűzése kicsit más, mivel nem annyira a társadalmi kérdések, mint inkább a pedagógiai gyakorlat terén kíván eredményekre jutni.

Mivel kutatásomban fontos és központi az értelmező szemléletmód, a társadalmi megközelítés, ezért azt én elsősorban autoetnográfianak tekintem. De kutatási céljaim között az is szerepel, hogy kézzelfoghatóbb, praktikusabb eredményekkel is szolgáljon, nem csak mások számára, hanem hogy én magam is rátaláljak arra az útra, arra a pedagógiai gyakorlatra, amelyet folytatni kívánok. Mindez a *self-study* módszertanhoz közelíti kutatásom.

6.1.5. Reflektív tanári gyakorlat és tudományos kutatás

A *self-study* jelleg kapcsán merülhet fel különösen az a kérdés: mennyiben tekinthető ez a munka valóban egy tudományos kutatásnak? Nem csak egy reflektív tanári gyakorlat bemutatása csupán? Először is, megkérdőjelezhetőnek tartom e két kategória szétválasztását. Mert bár a kutatási eredmények többsége valóban a tanári gyakorlatom reflexiói révén születik, de a fentiekben éppen azt kíséreltem meg részletesen alátámasztani, hogy ez a tevékenység tekinthető tudományos munkának, a reflexiók következtetések, de még a reflexiók kérdésfelvetések is tekinthetők tudományos eredményeknek.

Amennyiben azonban mégis szeretnék valamiféle különbséget tenni egyszerű tanári reflexió és tudományos kutatás között, akkor az emelhető ki munkám kapcsán, hogy reflexióim szakmai megalapozottsága tudományos igényű. Ezalatt egyrészt azt értem, hogy reflexióimban széles körűen alkalmazok neveléstudományi elméleteket, másrészt pedig, hogy szem előtt tartom a 3.6. fejezetben is bemutatott tudományossági kritériumokat. Továbbá, a reflexiók hangsúlyosan és messzemenőig túllépnek az általam átélt konkrét esetek szintjén. Ha csak terepnaplómát közölném (esetleg néhány

kommentárral kiegészítve), az (csak) egy tanári gyakorlat gazdagon reflektált bemutatása lenne. Az azonban, hogy ezt a dolgot írom terepnaplóm és más források alapján, egyrészt a szakmai reflexión túlmutató (kvalitatív) tudományos elemzésnek minősül (bár megintcsak vitathatónak tartom a kettő szétválasztását). Másrészt az elemzések fókuszába számos „meta-szintű” kérdés kerül, mely túlmutat a konkrét esetek egyedi jelentőségén, és pusztán a saját tanári gyakorlatomra vonatkozó érvényességén.

6.1.6. A pedagógiai etnográfia

Tisztázásra szorul, hogy ez a munka milyen értelemben *pedagógiai* etnográfia. Az iskolai terepeken végzett etnográfiai történetében különböző módokon érvényesül a pedagógiai, illetve neveléstudományi jelleg. A múlt század közepén megjelenő első iskolai etnográfiai kérdésekkel foglalkoztak, hanem inkább más intézményi etnográfiaihoz hasonlóan a társadalmi csoportok vizsgálatát folytatták az iskola intézményi környezetében (*DeVault, 2006; Platt, Crothers és Horgan, 2013; Walby, 2007*). Ezek alapvetése, hogy az iskola a társadalom tükré és egy kisebb, jól körülhatárolható közegben reprezentálja a társadalmi jelenségeket, helyzeteket (*Yon, 2003*).

Később azonban, a 70-es évek környékén neomarxista és foucault-i posztstrukturalista hatásokra ez a nézet átformálódott (*Yon, 2003*). Eszerint az iskola nem leképezi, hanem megerősíti és létrehozza a társadalmi viszonyrendszereket, egyenlőtlenségeket. Részben azért került maga az oktatási-nevelési folyamat az etnográfiai fókuszába, mert e nézetek nem elégszenek meg a rendszer bemutatásával, hanem annak kritikájaként lépnek fel, a helyzet megváltoztatását tűzik ki célul. A kritikai megközelítés térhódítása tehát fontos hajtóereje volt a szűkebb értelemben vett *pedagógiai* (és nem csupán *iskolai*) etnográfiaiknak.

Az etnográfia szemlélete – ahogy a pozitívizmustól és a realizmustól fokozatosan eltávolodott – egyre inkább elmélyedt a valóság töredezettségének bemutatásában azáltal, hogy hangot adott az elnyomott csoportoknak. Ugyanakkor – véleményem szerint – ez az elmozdulás esetenként visszalépésként is felfogható. A kritikai megközelítés ugyanis a korábbi igazságok helyére sokszor valamilyen másik (egyértelműnek tételezett) igazságot állít. A posztmodern szociális relativizmusa viszont nem csak a hatalmi helyzetben lévők igazságának kritikája (lehet), hanem sok esetben a kritikai nézőpontok képviselőinek (nem ritkán ahistorikus, fundamentális) igazságait is aláássa, relativizálja (*Scheurich, 1997, 35-38. o.*).

A pedagógiai etnográfiai ki- és átalakulása azonban nem csupán a kritikai irányzatok megjelenésének révén történt, és jelenleg is szélesedik az ilyen kutatások palettája. A közelmúlt etnográfiai szakirodalmában rengeteg olyan különböző irány, terep és téma kerül elő, melyeknek van pedagógiai aspektusa. Az oktatás mikéntjére, az osztálytermi folyamatokra, a kisebbségek helyzetére, a tanár-diák viszonyra vonatkozó különböző irányból vizsgálódó etnográfiai és autoetnográfiai számos példát hoztam a *2. fejezetben*.

Mindezek (és jónéhány további példa) alapján *Mészáros (2017, 29-30. o.)* három fő értelmezési lehetőségét adja meg a pedagógiai etnográfiaiknak. (1) A *pedagógiai* jelző elsősorban a kutatás terepére vonatkozik, de a kutatás nem kíván az oktatás-neveléssel kapcsolatos eredményeket megfogalmazni. (2) A kutatás célja abban az értelemben *pedagógiai*, hogy valamiféle fejlesztési feladatokat, utakat, irányokat kíván kijelölni. (3) Maga a kutatási folyamat is *pedagógiai*, azaz felvállalja és kihasználja annak alakító erejét. A kutatás révén ugyanis az etnográfus nem csupán megfigyeli, hanem (pedagógiai) hatást is gyakorol. Első közelítésben a résztvevőkre, azonban ez (részben a publikálás révén) kiterjedhet szélesebb társadalmi körre is.

Ez a hármas felosztás ismét egy olyan tipizálás, melyben nem tudom egyértelműen elhelyezni munkámat (vö. *1.4. és 1.6. fejezet*). Azonban jó keret ahhoz, hogy rámutassak, miben és hogyan *pedagógiai* az általam végzett etnográfia.

A harmadik típusba sok szempontból sorolható kutatásom. Ez szorosan összefügg azzal, hogy autoetnográfia írok. Ily módon a kutatási folyamat szétválaszthatatlanul összekapcsolódik pedagógusi munkámmal, alakítja, átítja és kíséri azokat a pedagógiai folyamatokat, melyeknek tanárként részese vagyok. Több olyan példa kerül majd elő a dolgozatban, melyben pedagógusi gyakorlatom transzformatív, akár felforgató (részben önmagában is) részben éppen a kutatásom révén. Hatást

gyakorol az iskolai közegben (vagy akár tágabb körben is) a diákokra, a tanár-diák viszonyra és valamelyest a kollégáimra is.

Kutatásom tehát nagy mértékben azonosul a kritikai etnográfiai fenti jellegzetességeivel, így (a fenti felosztás szerint) a lehető legátfogóbb értelemben véve *pedagógiai*. Ennek ellenére bizonyos szempontból még a második kategória jellemzőinek sem felel meg. Ugyanis az alábbi írás nagy részében nem foglalkok egyértelműen állást pedagógiai kérdésekben, és nem is kifejezetten célja kutatásomnak, hogy megtaláljon és egyértelműen kijelöljön pedagógiai irányokat.

Ennek oka a fentebb már említett fenntartásom azzal szemben, hogy egy-egy adott kritikai nézőponttal azonosuljak. Szeretném elkerülni, hogy részt vegyek egy olyan igazság-játékban (*truth game*) (legyen az a fennálló rendszert legitimáló vagy éppen kritikai nézőpontú) amelyben a saját pedagógiai nézeteim (ideológiám) igazságát keresem, szeretném elkerülni az igazság kisajátításának csapdáját. Saját nézőpontom megfogalmazása mellett, helyet kívánok adni kritikájának is.

Egyrészt pedagógiai kérdésekben is relativizálom saját gyakorlatom, hiszen hosszasan foglalkozom a személyesség kockázatával és árnyoldalaival. Másrészt hatalmi kérdésekben is összetett képet igyekszem festeni: a tanárt (önmagamat) elnyomottként és elnyomóként is bemutatom. Harmadrészt célom az is, hogy rávilágítsak értelmezésem viszonylagosságára, teret adva a további értelmezéseknek.

Mindezt részben oly módon valósítom meg, hogy kutatásom fókuszában (gyakran) nem a pedagógiai cél, a pedagógiai utak felderítése áll, hanem a pedagógiai helyzetek „puszta” értelmezése, elemzése. Ráadásul jellemzően nem valamilyen jól körülhatárolható, tipikusan pedagógiai helyzeteket elemzek, mint pl. az osztályzást, vagy az óravezetést vagy akár az iskolai rendezvényeket, hanem sokkal inkább az olyan iskolai szituációkat, melyek részben különböznek, sajátosan eltérnek ezektől, részben általánosabbak, a fenti helyzeteken átívelők.

Mínt hogy az etnográfiam fókuszában a tanár-diák kapcsolat áll, természetesen ezer szálon kapcsolódik pedagógiai kérdésekhez. Hiszen a tanárt (önmagamat) elsősorban pedagógusi minőségében, tanári szerepének aspektusából mutatom be. A tanári szerep milyensége pedig szoros összefüggésben van a jellemzőnek tekinthető pedagógia sajátosságaival. Ha tehát a tanárról beszélünk, a pedagógiáról is beszélünk.

Viszont értekezésemben nem csupán a szűkebb értelemben vett pedagógiai kérdésekkel (pl. módszertani kérdésekkel, explicit nevelési célokkal stb.) foglalkozom, hanem a tanár (önmagam) identitásának, társadalmi szerepének pedagógiai vonatkozásaival. Így kutatásom célkeresztjében általánosabb kérdések (is) állnak, mint az oktatás-nevelés fejlesztési kérdései. Bár explicit módon keveset foglalkozom olyan tágabb társadalmi jelenségekkel, mint pl. az etnikai kérdések, de ennek ellenére: szándékom szerint az e dolgozatban leírt értelmezések valamiféle iskolán és pedagógián túli jelenségekről (is) szólnak.

Kutatásom tehát *pedagógiai* a szó kritikai irányzatokhoz köthető értelmében is: számot vet azzal az alakító hatásával, mely már a kutatás folyamatában (és nem csak az eredmények alkalmazása során) érvényesül(het). Egyrészt azonban ez a pedagógiai hatás nem minden esetben céltudatos – részben csupán utólag reflektált. Másrészt kutatásom eredményei sem valamiféle követendő pedagógiai utat jelölnek ki. A pedagógiai helyzetek értelmezésével a célom: a tágabb társadalmi kontextusra való rámutatás; a pedagógiai helyzetek mélyén meghúzódó rejtett (társadalmi) jelenségek, hatások feltárása; és ezáltal a lehetőség felkínálása minél több különböző(!) (minél reflektívabb, adaptívabb, önazonosabb stb.) pedagógiai cél megfogalmazására, követésére.

6.1.7. Az etnográfiai kutatás terepe

A kutatásom fontos szemléletmódbeli jellegzetességeire mutat rá az, ahogy a kortárs etnográfiai kutatásuk terepére tekintenek. Bár a XIX. század végén kezdődő etnográfiai a pozitivisták gyökerekkel bíró szociológiai tudomány egyfajta ellenpontjaként jelentek meg (*Erickson*, 2011; *Mészáros*, 2017, 9-28. o.), még évtizedeken keresztül számos vonásukban posztpozitivisták jellemzőkkel bírtak. Ezek közül az egyik, hogy a terepmunka a tudományos kísérlet analógiájaként jelenik meg, és a terepet egy lehatárolt rendszernek tekinti.

E kutatás esetében, első közelítésben az iskolai helyszín tűnik a vizsgálatok egyértelmű terepének, azonban jobban megvizsgálva a kérdést, nyilvánvalóvá válik, hogy a vizsgált kérdéseket nem lehet az osztályterem vagy az iskola terepére szűkíteni, hiszen tanár és diák kapcsolata (különösen annak személyessége esetén, a közvetlenség aktusai során) kiterjednek az osztályteremen kívüli (szünetek, folyosó), sőt az iskolán kívüli terepekre (városi életterek, közösségi helyszínek), sőt (hangsúlyosan) virtuális terekre is (pl. közösségi oldalak).

A kutatás terepéről való gondolkodásom fenti alakulása párhuzamba állítható az etnográfia metodológiájának azon változásával, mely a távoli elzárt terepektől a hétköznapi, otthoni terepeken át (Anderson, 2006; Erickson, 2011) végül a Marcus által kidolgozott *multi-sited* etnográfiahoz (1995) vezetett. A mai világban elmosódik a határ a globális és a helyi, a rendszerbeli és személyes élet között (Ford, 2011), a terepek egymással átfedésbe kerülnek, melyek közt a szereplők, a témák stb. vándorolnak, vagy egyszerre több „helyen” vannak jelen, ahogy ebben a kutatásban is.

6.1.8. Allegorikusság, posztmodernitás és participativitás etnográfiamban

A korábban már részletezett posztmodern szemléletmód, a narratív, képi és performatív fordulat hatásai kiemelten érvényesülhetnek egy etnográfiaiban (Szabolcs, 2004, Mészáros, 2017, 85-89. o.). Az etnográfiai kutatásokra különösen igaz, hogy elmosódik a határ tudomány és irodalom közt (vö. White, 2014; Burke, 2019; Derrida, 1993/2005) s ennek révén kiemelődik az etnográfia allegorikus természete (Clifford, 1988; Wagner, 1986; Mészáros, 2017, 31-38. o.). Az etnográfiai interpretációi tehát egyrészt szimbólumok jelentéshálózatában érvényesülnek, másrészt további jelentésekre is utalnak, továbbértelmeződnek.

Ezzel összhangban én magam is úgy tekintek kutatásomra és az abban megjelenő leírásokra és magyarázatokra, mint le nem zárt, többletjelentésekre utaló analógiákra, szorgalmazom ezek továbbértelmezését, allegorikus olvasatát. Dolgozatom egy (ön)értelmezési fordulatokban bővelkedő történet a tanár-diák kapcsolat témájáról, mely lehetőséget ad arra, hogy a benne leírtakat olvasó más jelenségekre (akár saját pedagógiai eseteire) vonatkoztassa. Az allegorikusságot az is erősíti, hogy a történeteim interpretációja nem csupán elemzésekből áll (ld. analitikus autoetnográfia (Anderson, 2006)), hanem érzelmeket is kivált, így a „továbbélés-továbbézésen” keresztül is gazdagítja az eredményeket (ld. evokatív autoetnográfia (Ellis, 2004))

A posztmodernitás etnográfiai térnyerésének következménye az is, hogy a kutatás hogyan szerveződik. A kutató teret adva a narrativitásnak és a performativitásnak (Foley, 1991) a tapasztalatokból induló reflexiók és újraértelmezések mentén halad, az eredmények szétartóak, gazdagodóak. Kutatásom során azzal szembesültem, hogy egyre több a kérdés, és egyre távolabbinak tűnik az, hogy ezekre egyértelmű válaszok szülessenek. Az egyértelmű válaszadás igényéről hamarosan le is mondtam. Termékenyebbnek tartom, hogy ezekben a témákban (egylőre?) főleg kérdezzünk, reflektáljunk, vagy akár vitázzunk (sokszor magunkkal is), teret adjunk a szétartó interpretációnak, dialógusoknak.

A posztmodern szemléletmódhoz a különböző nézőpontok feltárására alkalmas módszerek is hozzájárulnak. Értelmezéseimbe bevontam a tanári munkám során születő dokumentumokat, tárgyi emlékeket, tehát a kutatásom több különböző forrásból táplálkozott (Marcus, 1995). Hasonlóan a többnézőpontúságot szolgálja a résztvevőkkel való dialógus kialakítása, a résztvevők megszólaltatása, nézőpontjuk érvényesítése, az általuk felkínált problémák, elemzések, az általuk használt kategóriák érvényesítése, egyszóval a participatív jelleg szorgalmazása (Reason, 1994; Scheurich, 1997; Cornwall és Jewkes, 1995; Au, 2007; Mészáros, 2017, 110. o.).

Az ugyanis, hogy a megismerést nem tekintem objektívnek, teret ad annak, hogy a kutatás résztvevői is aktív cselekvőivé, a tudás megalkotóivá váljanak a kutatás során. Ez leginkább oly módon érhető tetten értekezésemben, hogy az interjúkban elhangzottakat, a résztvevői megszólalásokat nem valamiféle nyers adatnak tekintem, melyek „valódi” értelmét én tárom fel mint kutató, hanem a résztvevői értelmezések szervesen beépülnek az esetek elemzésébe. Részben elválaszthatatlanul összefonódnak saját meglátásaimmal, már csak azért is, mert a kutatás során formálódott gondolatoknak akaratlanul is részévé váltak. Más esetekben explicit módon láttatom a különböző résztvevői

perspektívákból történő értelmezési lehetőségeket, akár olyan esetekben is, mikor én magam máshogy közelítem meg az adott jelenséget.

A résztvevői nézőpontok érvényre juttatása növeli a kutatás validitását (*Reason, 1994*) annak fentebb tárgyalt, kiterjesztett értelmében (*3.6. fejezet*). Tehát a participativitásnak nem az célja, hogy minél több információt „kinyerjünk” a résztvevőkből, majd elvetve a szubjektív nézőpontokat, valamiféle általánosan érvényes tudáshoz jussunk el, hanem hogy ezeket a szubjektív nézőpontokat alaposan körüljárjuk, kritikával szemléljük és értelmezzük (*Reason, 1994*). Az, hogy a résztvevőknek hangot adok, lehetővé teszi a megfigyelt helyzet történelmi és társadalmi beágyazottságának reflektálását is (*Starr, 2010*).

A participatív módszerek révén egy kritikai hozzáállást is szorgalmazok. Próbálok minél inkább elkerülni, hogy felnagyítsam az „én” (a „kutató”, a „tanár”) és az „ők” („a résztvevők”, a „diákok”, a „megfigyelték”) közötti távolságot (vö. *Erickson, 2011; Mészáros, 2017, 110-120. o; Cornwall és Jewkes, 1995; Miskovic és Hoop, 2006*). A kutatási helyzetből fakadó egyenlőtlenséget az autoetnografikus jelleg is csökkenti, mivel ennek megfelelően a kutatás fókuszában nem az „ők”, hanem a „mi” áll. Azaz a résztvevők nincsenek „egyedül” a kutatás célkeresztjében, kiszolgáltatva a kutatásnak.

Ugyancsak a résztvevők szerepét és jelentőségét emeli ki, hogy tanári és kutatói munkámban is személyes kapcsolatot igyekszem ápolni diákjaimmal (vö. *Heiszer, Katona és Kunt, 2019*). Ezáltal a kutatott pedagógiai folyamatokban, tanári működésemben oly módon kívánok változást elérni, hogy abban a diákokkal közös felelősség, demokratikus hozzáállás érvényesül. A tanári munkámban (mint arra az empirikus részben konkrét példákat is hozok) erősen érvényesül egy konzultatív megközelítés, a diákjaim véleményét rendszeresen kikérem, igényeik megfogalmazását szorgalmazom. Ez pedig szorosan összekapcsolódik a kutatás folyamatával, melynek során ugyanez történik, kapcsolatunk jellemzőire fókuszálva próbálunk értelmezéseket és célkitűzéseket megfogalmazni közös munkánkkal kapcsolatban.

A kutatói és a pedagógusi munka összefonódása elősegíti, hogy munkámban a participatív kutatásokban általában is szorgalmazott transzformatív hatás, a résztvevők empowermentje érvényesüljön. Az ilyen fajta átalakulást szorgalmazó (jellemzően participatív) kutatásokat akciókutatásnak is szokás nevezni (*Reason, 1994; Miskovic és Hoop, 2006*). A diákokkal közös értelmezés hatást gyakorolt azokra a pedagógiai folyamatokra is, melyeknek mi magunk voltunk részesei. Kutatásom tehát bizonyos mértékben akciókutatássá vált, hiszen a tanulókkal közösen alakítottuk kapcsolatrendszerünket és munkánkat. A másik oldalról nézve viszont ez az akciókutatási jelleg nem annyira hangsúlyos, hiszen módszeres, az intézményi szintű átalakulást segítő alkalmak, megbeszélések nem történtek. Részben azért, mert ezek megszervezése túlfeszítette volna a kutatás kereteit, részben azért is, mert pályakezdőként a tanári karban betöltött szerepem nehezen tette volna lehetővé, hogy vezető legyek egy ilyen akciókutatási folyamatban. Valamint, a kutatói és a tanári szerepem összefonódása már így is magában hordozott bizonyos etikai kockázatokat (ld. még: *7. fejezet* és *11. fejezet*) s ezt az akciókutatási jelleg hangsúlyosabb érvényesítése bizonyára tovább erősítette volna.

A participatív kutatások felértékelik a gyakorlat szerepét, közelítik egymáshoz az elmélet és a gyakorlat világát, hangsúlyt helyeznek a hétköznapi és a helyi tudás szerepére (*Heiszer és mtsai., 2019*). Azaz szemléletmódjuk megegyezik azzal a korábban ismertetett célkitűzésemmel, hogy a neveléstudomány és a gyakorlati pedagógia világát közelítsem, ráadásul egy sajátosan belső, lokális nézőpont érvényesítésével, melyre az autoetnográfia alkalmazása ad lehetőséget.

Kutatásom participativitásának „mértéke” a *Cornwall és Jewkes (1995)* által konzultatívnak nevezett megközelítés szintjén érvényesült. Ennek megfelelően egyrészt, a kutatás keretében végzett interjúk célja nem csak az adatgyűjtés volt, hanem már annak során megkezdtük a közös értelmezést. Másrészt (bár jóval kisebb mértékben, mint terveztem) a terepnaplóm egyes elemeit megosztottam a résztvevőkkel, lehetőséget adva az értelmezések újragondolására, reflektálására.

Bár *Cornwall és Jewkes (1995)* valamint *Mészáros (n.d.)* is írja, hogy a participatív munkákban akadályt jelenthet a résztvevők motiváltsága, aktivitási szintje. Tapasztalataim szerint azonban a diákok többsége önként és lelkesen vállalkozott arra, hogy közösen értelmezzék az iskolai helyzeteket,

szituációkat. (Ez abból is adódhat, hogy esetemben szorosabb és régebbi volt az ismeretség, valamint, hogy közös szereplői voltunk az értelmezett helyzeteknek, tehát az autoetnográfia választása talán e tekintetben is előnyt jelenthet). Viszont az ennél komolyabb bevonódás (tehát, hogy kollaboratív, vagy esetleg kollegiális szereplőként vegyenek részt) már valóban problematikusnak bizonyult (vö. *Cornwall és Jewkes*, 1995). Akadályt jelentett részben a diákok és köztem lévő szakmai képzettségbeli, vagy akár a reflektivitásban mutatkozó különbség. Ezt azonban enyhítette a diákokkal töltött hosszú idő, melynek folyamán volt lehetőség (akár az osztályfőnöki órák keretében, akár a tanárak „rejtett tantervi” elemei révén) gondolkodásmódunk közeledésére (vö. felkészülési szakasz (*Cornwall és Jewkes*, 1995)).

Kutatásomat abból a szempontból, hogy szűk, vagy tág csoportra épít, mint bevonódó szereplőkre, nem lehet egyértelműen besorolni. Egy-egy diákkal több beszélgetés, egyéni interjúk keretében dolgoztunk, ugyanakkor más esetekben az egész osztályom, vagy akár az iskolai diákság nagy része is részt vehetett (ld. *6.2.4. fejezet*).

A kutatói és a tanári szerep kölcsönös egymásra hatása különösen izgalmas a participativitás szempontjából. Egyrészt a kutatói és tanári szerep kettőssége meg is könnyíti a szereplők bevonódását (pl. a motiváltságuk szempontjából ld. fentebb) másrészt, bizonyos problémák is jobban előtérbe kerülnek. Előny, hogy esetemben, a tanulókkal már kialakított, viszonylag közvetlen kapcsolat és felszabadult légkör termékeny közegévé válhat bevonódásuknak (v.ö.: *Mészáros* (n.d.)). Ugyanakkor tanári szerepem még jobban ráerősíthet arra a problémára, mely a felnőtt kutató és laikus fiatalok közötti hierarchiából adódik, s mely minden participatív kutatásnak sajátja (*Mészáros* (n.d.)). Valamelyest fel kell vállaljam kutatásom és saját szerepem meghatározása során, hogy nevelői szerepben is vagyok, a diákok fontos referenciaszemélyként tekinthetnek rám, mely szükségszerű, sőt valamilyen szinten a diákok által igényelt szerepem is. Viszont esetemben a szokványosnál jóval kisebb a különbség, elmosódottabb a határ tanár és diák közt. Ez fontos körülmény, mert ha ez nem így lenne, akkor az gyakorlatilag ellehetetlenítené a kutatást.

6.2. A kutatás konkrét módszerei és azok szemléletmódja

Ez az alfejezet afféle köztes állomása a kutatási módszerek ismertetésének. A fentiekben már bemutattam a szemléletmóddal kapcsolatos általánosabb módszertani választásaimat, és ezeket konkrét módszerekhez is kötöttem. A *8. fejezetben* részletesebben leírom, hogy technikailag hogyan zajlott a kutatás, milyen sorrendben, milyen módszereket alkalmaztam. Ebben a fejezetben arra világítok rá, hogy a látszólag talán egyértelmű kutatási módszerek valójában többféleképpen alkalmazhatók, s e többértelműségben jelölöm ki, milyen megközelítést szorgalmazok, és mit kívánok elkerülni az egyes módszerek alkalmazása kapcsán. Azaz, hogy miként érvényesülnek az általam alkalmazott módszerekben a konstruktivista valóságértelmezésnek, a perspektivikusságnak, a lezáratlanságnak és a reflektivitásnak az episztemológiai következményei, valamint a narratív, az interpretatív és performatív szemlélet.

6.2.1. A résztvevői megfigyelés és a terepnapló írása

A kutatás központi módszere az iskolai eseményekben való éber jelenlét, majd ezek reflektív leírása egy etnográfiai terepnaplóban. Mint azt már fentebb írtam: a leírásnak nem (csak) a rögzítés a célja, hanem az értelmezés, reflektálás kezdete és kiindulópontja is egyben. Már a terepnapló írása közben is sokszor élek a reflexió és a kérdésfelvetések (gyakran nyitva hagyott kérdések megfogalmazásának) lehetőségével. A terepnapló szövegének rögzítetlen jelentése ugyanakkor számos objektív körülményből is fakad.

A terepnapló azért nem lehet már a megírása pillanatában sem hű leképezése az eseményeknek (túl a nyelvfilozófiai okokon) mert értelemszerűen csak munkámból hazatérve tudok írni az általam tartott órákról (vagy más eseményekről). A leírásokban tehát van egy emlékező, valamint egy alkotási mozzanat is, ahogy pár óra, vagy pár nap elteltével egy koherens (sokszor olvasmányos, már-már irodalmi) szöveget konstruálok emlékeim alapján.

Némi magyarázatot érdemel, hogy a napló egyes részeit jelen időben írtam. A jelenidejű leírást azért alkalmaztam, mert azt tapasztaltam, hogy ennek köszönhetően átélhetőbbek számomra az aznapi események, így részletezőbbé, kifejezőbbé válik írásom. Részben maga a jelen idő, részben a rám gyakorolt hatása révén gazdagodó tartalom, az olvasóra is emocionálisabban hat, ezáltal felerősíti a szöveg allegorikusságát, többnézőpontúságát. A jelenidejűség ugyan kissé elkendőzi a visszatekintő jellegből következő perspektivikusságot, ez azonban az elemzés során valamelyest újra érvényre jut.

A többnézőpontúság, a narratív jelleg a viszonylag hosszú kutatási időből is fakad, mind a terepnapló szövegén belül, mind a disszertáció szövegével való relációjában. A terepnapló írásának kezdetétől a disszertáció megírásáig pedagógiai és kutatói szemléletmódom rengeteget alakult. Értelemszerűen egy másik nézőponttal találom szembe magam, ahogy most a három-négy-öt évvel ezelőtt írt szövegekre tekintek.

Nem csak saját terepnaplóm született a kutatás során. Számos olyan tanórám volt, melyen témavezetőm is jelen volt résztvevői megfigyelőként. Mindketten elkészítettük saját, más-más nézőpontú terepnaplónkat, majd összefésültük a kettőt, egymás mellé helyezve az azonos szituációkról szóló bekezdéseket. Ezek után (szintén írásban, más színnel vagy betűtípussal) reflektáltunk egymás írására, majd egymás reflexióit is megjegyzésekkel, válaszokkal láttuk el. Ez az (egyébként nemzetközi téren is viszonylag újszerű) többnézőpontú terepnaplóírás igencsak hozzájárult az értelmezés gazdagodásához, árnyalásához.

6.2.2. Az interjúk

Mint azt a participativitásról szóló fejezetben már említettem, az interjúk célja nem elsősorban információk kinyerése volt, hanem a közös értelmezés lehetőségének megteremtése. Ez egyes esetekben olyannyira érvényesült, hogy az interjú menete és kérdései semmilyen mértékben nem voltak rögzítettek, az interjú inkább hasonlított egy beszélgetésre, mint egy kutatási interjúra. Az interjút nem is rögzítettem, csak utólag, vázlatosan. Ez szembemegy a tudományosság klasszikus kritériumaival. Egyrészt, mivel így nem tud egykönnyen érvényesülni a „módszeres” adatgyűjtés – csakhogy a fő cél ezekben az esetekben nem is ez volt, hanem a közös értelmezés. Másrészt, így az interjúanyag nem strukturált információk összessége, hanem a beszélgetés utólagos interpretációja. Ezt azonban tudatosan vállalom, és nem is állítom, hogy ezeknek az interjúknak a felelevenítésével a résztvevők megszólalásait hüen közlöm, csupán, hogy reflektálok a közös értelmezés során születő gondolatokra, szempontokra, véleményekre. Ugyanaz történik tehát, mint az iskolában megélt események naplózása során. Az interjúhelyzetek és résztvevői megfigyelés közti határ ily módon elmosódik, de szerintem ez önmagában nem indokolja, hogy elveszük az ilyen fajta interjúztatás gyakorlatát. Sőt, tapasztalataim szerint ez a gyakorlat nagyon gazdag, mélyfúrás szerű, őszinte és spontán résztvevői értelmezések feltárását teszi lehetővé.

Mindazonáltal, más interjúkban, beleértve a fókuszcsoporthoz tartozó interjúkat, „klasszikusabb” eszközöket is alkalmaztam a kvalitatív, többnézőpontúságot szorgalmazó megközelítés érvényesítésére (mint pl. a résztvevőktől felmerülő szempontok követése, vagy a kis létszámú fókuszcsoporthoz kialakítása) melyek révén több egyéni értelmezés került felszínre. Ezeket az interjúkat hangfelvételen rögzítettem, így a diákok „eredeti” hangjának megjelenítésére és értelmezésére is lehetőség adódott.

6.2.3. A kérdőívek

A kérdőívek alkalmazása alapvetően eltérő kutatási szemléletet tükröz(ne), mint amit a fenti fejezetekben hosszasan kifejtettem. Ez az értelmezés helyett inkább a mérés irányába tolhatná el az adatgyűjtés célját, mely a bevezető fejezetekben kifejtett szemléletmóddal valamelyest ellenkezik. Hogy mégis alkalmaztam kérdőíveket (legalábbis formailag azokat) azt, bizonyos helyzetek születték. Két olyan eset kapcsán küldtem ki kérdőívet az iskola tanulóinak, melyek aktuális témaként éppen jelen voltak az iskolai közbeszédben, a diákok körében; tudtam, hogy sokan véleményt formálnak ezek kapcsán. A kiküldött kérdőívekben, csupán 4-5 az adott esetre vonatkozó kérdést tettem fel, melyekre minél részletezőbb válaszokat kértem. Az eredmény várakozásomon felüli volt, ugyanis az iskola számottevő része töltötte ki ezeket, és sokan igen gazdag értelmezéseket küldtek. Igaz, hogy ily módon többfordulós

dialógusra nem nyílt lehetőség, de e módszer – melyet inkább neveznék írásos interjúnak, mint kérdőívezésnek – így is igen termékenynek bizonyult. Továbbá, ez a gyakorlat hozzájárult munkám akciókutatási jellegéhez, mivel a beérkező eredmények összegzését, és az azokkal kapcsolatos reflexióimat megosztottam az iskola tanulóival tanári Facebook-profilomon keresztül, és erre is érkeztek hozzászólások, kommentek. Ily módon e módszer egy etnográfiai kutatás céljára létrehozott Facebook-csoport alkalmi működtetéséhez is hasonlónak vált (vö. *Piacenti, Rivas és Garrett, 2014; Dalsgaard, 2016*).

6.2.4. További, kutatásba bevont tartalmak (különös tekintettel a Facebook-szövegekre)

A posztmodern etnográfiaiak kapcsán már szóba került, hogy szemléletmódjuk érvényesítésében nagy szerepe van a terepnapló írásán és elemzésén túl más tartalmak vizsgálatának. Ennek megfelelően esetenként én is bevontam a kutatásba spontán készült fotókat, egyéb tárgyi emlékeket (pl. az osztályok, vagy egyes tanulók által adott év végi ajándékokat) stb. Ezek a spontán vagy nem kutatási célból rögzült lenyomatok a kutatott jelenségeknek igen termékeny nézőpontokat kínálnak.

Ugyanakkor ezeknél is fontosabb forrása kutatási eredményeimnek, az a meglehetősen terjedelmes szövegtörzs, mely a diákokkal folytatott online (Facebookon, Messengeren történő) kommunikáció során keletkezett. Ennek bevonása az elemzésbe számos új lehetőséget kínál, erősíti a kutatás narratív, interpretatív szemléletét, valamint párbeszédbe hozza egymással a terepnapló leírásait és a tényszerűbb kommunikációs aktusokat, a diákok hangját az én akkori és a mostani nézőpontommal stb.

6.2.5. Az elemzési módszerek

Viszonylag magától értetődő, hogy azok az elemzési módszerek, melyeket a naplószöveg (és más szövegek, egyéb kutatási anyagok) kapcsán alkalmazok: a szöveg újra- és újraolvasása, címkézése, szelvényezése, jellemző mintázatok keresése, mind olyan eljárások, melyek (bár objektívebb megismerést is lehetővé tévő analitikus mozzanatok is tartalmazzák, de) alapvetően egy szubjektív, interpretációra épülő, narratívákban és belső (vagy másokkal folytatott) dialógusokban kibomló tudás felépítését szorgalmazzák. Ezek a technikák maguktól értetődően összekapcsolódnak a fentiekben kijelölt ismeretelméleti és módszertani választásokkal.

Ami viszont valamivel alaposabb indoklásra szoruló gyakorlatom, hogy a kvalitatív elemzés során használt fogalmakat, kategóriákat egyes esetekben (akár vizuálisan is rögzített) struktúrákba (modellekbe) rendezem. Ennek tipikus példája a fentiekben már többször említett, és a *9.4. fejezetben* bemutatott szerepmodell.

Azonban ez a modell nem abból a célból jött létre, hogy „hűen, megalapozottan” reprezentálja a valós folyamatokat. Ez a modell csak egy elemzési eszköz, melynek szubjektív érvényességét végig szem előtt kívánom tartani. Szerepe csupán az, hogy a jelenségek, szerepek ne csak körülírások, narratívák formájában kerüljenek feltárára, hanem hogy azokat egy tisztábban logikai struktúrán keresztül is szemléljük. Ezek a struktúrák azonban nem érvényesebbek és nem objektívebbek, mint az elemzésekben szövegszerűbben megjelenő interpretációk. A modell alkalmazása nem kíván semmit végérvényesen rögzíteni, végső igazságként beállítani, csupán kiragadni az elemzést a szövegszerűségből, hogy egy-két pillanatra más szemmel nézzünk rá (majd visszatérjünk a jelenségek komplex értelmezéséhez). Azt gondolom ugyanis, hogy e kétféle látásmód termékenyen kiegészítheti egymást (ld. még *5.5. fejezet*). E modell szerepe nem az, hogy leírjon, reprezentáljon valamit, hanem hogy segítse az elemző gondolkodást. Hasznossága tekintetében pedig nem az a kérdés, hogy mennyire érvényes, hanem hogy mennyire termékeny a használata egy sokkal inkább reflektív, mint tényszerűségeket közlő kutatás során.

Ezen elemzési gyakorlat előzményeiként *Lévi-Strauss-t, Turnert* vagy *Bourdieu-t* tudom megjelölni. Elemző leírásaikban mindhárman alkalmaztak olyan fogalmi struktúrákat, melyben a fogalmak közti kapcsolatok – még ha vizuálisan nem is feltétlenül megjeleníthető módon, de alapvetően rögzítettek, és egy „letisztult” logikai rendszert alkottak. A fogalmi rendszerük (modelljük, fogalmi struktúrájuk)

elsősorban terepi tapasztalataik révén születtek, azonban egyikük sem állította, hogy a modelljük empirikus gyökerei valamiféle induktív logika alapján annak objektív érvényességét igazolják. (Ezzel kapcsolatos említéseket már tettem a 3.3. *fejezetben*.) Fogalmi rendszerük elsősorban azért vált meghatározóvá a tudományos gondolkodásban, mert számtalan jelenség leírásában maguk is, későbbiekben pedig más kutatók is sikeresen alkalmazták ezeket a fogalmakat értelmezéseikben.

Az általam alkalmazott elemzési módszerekre és eszközökre, a fogalmakra és az azok kapcsolatait tisztázó modellekre tehát szándékom szerint így kell tekinteni, és szubjektív minőségükben értékelni azokat. A fent említett szerzőkhöz képest még hangsúlyosabbnak gondolom e struktúrák relativitását, esetlegességét. Célom az volt ezek megalkotásával, hogy számomra termékeny kutatási eszközként működjenek, mely véleményem szerint sikerült. Mindemellett természetesen remélem, hogy esetlegesen mások számára is alkalmas elemzési keretet biztosítanak. Ha esetleg így lesz, annak azonban nem az lesz az oka, hogy e modellek általános érvényűek lennének, hanem hogy alkalmazásuk számukra is termékeny kiegészítése a narratív gondolkodásnak, és az esetek interpretációját gazdagítják.

A fentiekben tehát abból a célból vettem sorra az általam használt módszereket, hogy bemutassam: több esetben nem egészen olyan módon alkalmazom őket, ahogy az egy-egy módszer esetében jellemzőnek mondható. Választásaim, döntésem okait igyekeztem körüljárni, ugyanakkor felhívni a figyelmet arra, hogy a fentiekből adódóan a módszerek relevanciájának értékelése több esetben nem azok szerint a kritériumok szerint célszerű, amelyeket megszoktunk az egyes módszerek esetében, hanem az általam kijelölt célok elérésének sikeressége felől ítélendő meg.

7. Etikai kérdések

Végző soron az egész kutatásom egy nagy, komplex etikai kérdés – állíthatnám kissé túlzó módon, enyhe iróniával. Ezt a megállapítást azonban érdemes részben komolyan venni, kutatásomnak ugyanis, valóban, szinte nincs olyan oldala, melynek ne lennének etikai vonatkozásai is. Kutatási kérdésselvetéseim többsége etikai természetű is, tanári gyakorlatom számos pedagógiai-etikai kérdést vet fel, autoetnográfus kutatóként szintén megannyi, akár rendhagyó etikai problémát kell éber szem előtt tartanom, nem beszélve a tanári és a kutatói szerepem összefonódottságából adódó etikai dilemmákról.

Mészáros György pedagógiai etnográfiairol szóló könyvében részletesen foglalkozik az etnográfiaiak sajátos etikai kérdéseivel (2017, 160-183. o.). Azt is bemutatja, hogy a posztpozitivisták gyökerű kutatás-etikai hagyományokra épülő, jelenlegi jogi szabályozás mennyire nincs tekintettel a kvalitatív kutatások sajátosságaira, minthogy egy ilyen kutatás esetében valamelyest más etikai kritériumoknak való megfelelést célszerű vizsgálni (173-180. o.). A továbbiakban az általa részletezett etikai kérdések mentén értékelem kutatásomat. A célom elsősorban annak láttatása, hogy a kutatás etikai kérdéseiről komplexen gondolkodtam, és reflektív éberséggel igyekeztem szem előtt tartani az alábbi etikai megfontolásokat.

E gondolatok kifejtése révén igyekszem igazolni kutatásom etikusságát, melyet – természetesen – az ELTE Kutatás-etikai Bizottsága hivatalosan is elismert. Önreflektív magatartásomon túl témavezetőm szakmai felügyelete is biztosította a kutatás etikus lefolytatását. További szakmai biztosítékot, támogatást jelentett, hogy a kutatás idejének jelentős hányadában pszichológussal is rendszeresen konzultáltam, ahol nem csak magánéleti, hanem a munkámmal kapcsolatos kérdések is gyakran terítékre kerültek.

7.1. A résztvevők tájékoztatása, ágenciájuk biztosítása

Az egyik első, ma már magától értetődő etikai kérdés: a résztvevők megfelelő tájékoztatása és beleegyezésének kikérése, ágenciájuk biztosítása. Ezt segíti elő a *6.1.8. fejezetben* már részletezett módon a kutatás participatív jellege. Ugyanakkor, jelen esetben a tájékoztatás és beleegyezés kérdését árnyalja, hogy a résztvevők többsége kiskorú, így szülői beleegyezés is szükséges, valamint, hogy a téma komplexitásából adódóan nem lehet tökéletesen tájékoztatni a résztvevőket a kutatás céljáról (különösen, hogy esetünkben az a kutatás közben is alakulhat (és alakult is)). Ennek ellenére igyekeztem a lehető legteljesebb tájékoztatást adni a kutatásomról, akár többször is. Jó példa erre a saját osztályom, akiket már 9. osztály elején tájékoztattam, de ezt később újra és újra megtettem, amikor a kutatás témájába vágó beszélgetés bontakozott ki az osztályfőnöki órákon, valamint még egyszer módszeresen, a kislétszámú fókuszcsoporthoz interjúk keretében, melyeket már elballagásuk után rögzítettem. Ily módon tehát mindig a kutatás aktuális állapotáról, és mindig az életkoruknak megfelelő szintű tájékoztatást tudtak kapni.

Hasonló differenciálás valósult meg a tekintetben, hogy alaposabban tájékoztattam azokat, és akár több különböző (pl. az interjúban való részvételre, vagy a Messenger-üzenetek közzétételére vonatkozó) beleegyezési nyilatkozatot is aláírtam azokkal, akiket jobban bevontam a kutatásba, közös értelmezésbe. Jellemzően e tanulók voltak azok, akikkel az egyéni esetek többsége is történt, ily módon lehetőségük nyílt arra is, hogy a kutatási szövegekbe betekintést nyerjenek, és amennyiben szeretnék, kifogásolják a róluk írtakat.

A tájékoztatás mértékében mutatkozó különbségeknek azonban van másik oldala is: az iskola minden diákját (minden évben) nem tájékoztattam arról, hogy az iskolában kutatás folyik. Bár ez technikailag nem lett volna lehetetlen, de nem ítéltm szükségesnek. Egyrészt, az iskolaigazgató írásos beleegyezését adta az iskolában folyó kutatómunkának. Másrészt az, hogy kutatást végzek a tanári munkámmal kapcsolatban, hamarosan ismert körülménnyé vált az iskolában. Legalábbis azok többsége, akikkel akár csak köszönőviszonyban is voltam, nagyrészt tudtak róla. (Ez esetenként, tréfás utalásaiából, visszajelzéseiből is kiderült.) Tehát bár nem tájékoztattam az iskola minden tanulóját és az ő szüleiket,

a dolgozatban részletezett helyzetekben nem jelenik meg olyan tanuló, akitől ne kaptam volna írásos beleegyezést, és olyan tanuló, aki a kutatásról esetleg egyáltalán ne tudott volna, még utalás szintjén se igen szerepel a szövegekben.

7.2. Anonimitás

Egy másik triviális etikai kérdés: a résztvevők anonimitásának védelme. Ez természetesen megvalósul olyan módon, hogy nevesített információkat csak jelszóval védett eszközökön tárolok, és a publikált szövegekben senki nem szerepel a saját nevén. Viszont az események részletező leírásából a tanulók akár ráismerhetnek egymásra. Ezt a problémát tovább növeli, hogy az iskola neve nem rejthető el, hiszen a saját munkahelyemről írok, ami nyilvános adat. Ezért egyes szereplők akár egy külső személy számára is azonosíthatók (ha kifejezetten ez a célja). Ezt a problémát részben olyan módon orvoslom, hogy nem helyezem egymás mellé, nem fűzöm történeté az egy-egy diákkal kapcsolatos eseteket. Ily módon a diákok személye nehezebben szétválasztható a leírások alapján, kevésbé egyértelmű az egyes személyek kiléte a szövegben.

A másik módja annak, hogy áthidaljam az esetleges beazonosíthatóság problémáját, hogy a legtöbbet szereplő tanulók betekintést nyerhettek a róluk szóló kutatási szövegekbe, és kifogással élhettek annak tekintetében, mi jelenik meg róluk nyilvánosan. Volt is olyan tanuló, aki élt e kifogás lehetőségével, így kihagytam azokat az eseteket, melyek veszélyeztetik az ő anonimitását.

A résztvevőkről azért sem valószínű, hogy valamilyen érzékeny információ kiderül a környezetük számára, mert elenyésző annak esélye, hogy akár a résztvevők közül bárki, de annak különösen, hogy az iskola szélesebb közönsége olvassa doktori dolgozatomat. Különösen, hogy a dolgozatban megjelenő diákok a disszertáció nyilvánossá tételéig már mind elballagnak majd az intézményből. (Sőt már e sorok írásakor is mindegyikük öregdiák.)

A kutatásnak nem célja, hogy a többi tanár magatartását elemezze, azonban a napló és az interjúk történeteiben sok helyen felbukkannak. A legtöbb esetben ezeket a részleteket teljesen mellőztem, és egyáltalán nem kerülnek elő a dolgozatban. Csak néhány más tanárral kapcsolatos eset van, melyet töredékesen mégis megjeleníték a szövegben, mert különösen fontosnak értékeltem a kutatás szempontjából. Ebben az egy-két kivételes helyzetben azonban annyira cenzúráztam minden, a tanár kilétével kapcsolatos részletet, hogy szinte kizárt, hogy akár csak a résztvevők is meg tudnák mondani, hogy kire utal a szöveg. Mindehhez még azt fűzöm hozzá, hogy semmiképp sem célom az interjúrészletek révén megjelenített egy-két kritikával negatívan minősíteni sem az iskolát, sem a tanárokat. Az iskolánkat egy jó gimnáziumnak tartom, és az ott tanító kollégák munkáját is méltányolásra érdemesnek gondolom.

7.3. A kettős (tanári-kutatói) szerepből adódó etikai kérdések, valamint a személyes kapcsolat etikai következményei

Számos kérdést vet fel kettős szerepem. Az, hogy egyszerre vagyok jelen tanárként és kutatóként a terepen. Ugyanakkor, mint majd azt láttatni igyekszem, nem csak problémákat szülhet ez a kettős szerep, hanem részben megoldást is kínálhat az önkutatások kapcsán felmerülő azon kérdésfelvetésekre, amelyekre több szerző is felhívja a figyelmet (*Murphy és Dingwall, 2001; Mészáros, 2017; Piacenti, Rivas és Garrett, 2014; Starr, 2010*).

Az egyik ilyen kérdésfelvetés: hogyan kezeli a kutató azt a tényt, hogy egy bevonódó kutatás során szokatlanul közeli kapcsolatba kerül a résztvevőkkel? Megfelelően mendezseli, alakítja és zárja le a kapcsolatot? Saját kutatásomban ez a közeli kapcsolat adott, a kutatástól független körülmény, alakításának keretei részben rögzítettek és magától értetődőek. A kapcsolat befejezése, lezárása is megszokott (nem melleleg: ritualizált) módon zárul le a diákok és köztem. Nem áll fenn az, ami sok résztvevői kutatás esetében megtörténhet, hogy a kutató hirtelen magára hagyja a résztvevőket az általa felszínre hozott kérdésekkel.

A kutatás, az interjúk egyúttal részévé is váltak a tanár-diák kapcsolatunk reflexiójának, alakításának és lezárásának is. A leginkább részletező, mélyreható, mind egyéni, mind fókuszcsoportos interjúkat pl.

nemrégiben elballagott diákokkal vettem fel, osztályom tanulói, és korábbi diákjaim esetében is. Ily módon az interjúk egyfajta visszatekintés és az elrendezés, lezárás hangulatát is magukban hordozták.

Murphy és *Dingwall* (2001) arra hívják fel a figyelmet, hogy a személyesebb kapcsolat nem feltétlenül csak úgy szemlélhető, mint a kutató hatalmi pozíciójának lebontása, hanem kritikával is illelhető, minthogy a résztvevőkkel kialakított közeli viszony több és érzékenyebb információk kinyerését teszi lehetővé. Az én céloom viszont nem elsősorban valamiféle információ kinyerése volt, hanem inkább a tanár-diák kapcsolat kölcsönösen előnyös alakításának igénye. Ez részben megnyugtatóan hangozhat, ugyanakkor ezáltal kiterjedtebb, társadalmi szinten is érvényesülő etikai kérdéssé táguul ez a felvetés.

Ugyanis a tanár-diák kapcsolat átalakítása nem csupán rólam és a diákokról szól, hanem egy szűkebb környezetben (pl. az iskola világában) felforgatóvá válhat, valamint a társadalmi nevelés révén is kiterjedtebbé váló átalakulás kiindulópontja lehet. Az, hogy a tanár-diák kapcsolat, s így a tanári hatalom a diákok által is elemezhetővé és megkérdőjelezhetővé válik: általános pedagógiai, társadalmi és etikai kérdés, nem csupán a diákok és az én személyes magánügyem. Ezzel a gyakorlattal etikai állásfoglalást teszek, melyet kritikai oldalról nézve lehet pozitív, felszabadító gyakorlatként értékelni, a másik oldalról viszont a diákokat devianciára nevelő, káros tanári magatartásként is. Ugyanakkor kritikai nézőpontból sem felhőtlen ez a fajta személyes kutató-résztvevő, illetve tanár-diák viszony, mert a kutatói, illetve tanári fölérendeltségem, ha meg is kérdőjeleződik, akkor sem számolódik fel, s ez a tény újra felveti szerepem, gyakorlatom (még mélyebb szintű) manipulativitásának dilemmáját.

A személyes kutató-résztvevői viszony analóg a személyes tanár-diák viszonyal. Sőt, a két szerepviszony személyessége részben összefügg, kölcsönösen megerősítik egymást. De mivel a személyes tanár-diák kapcsolat etikai vonatkozásairól részletesen írok majd az empirikus részben – s azok a meglátások hasonlóan érvényesek a kutatói szerepem etikai megkérdőjelezésére is – itt e gondolatok további kifejtését mellőzöm, és csak a tanár-diák kapcsolat elemzésének keretében térek vissza a témához.

A tanár-diák és kutató-résztvevő viszony közös alakításával összefüggésben arra is ügyeltem, hogy kutatás során mindig a pedagógiai kapcsolatunknak megfelelő szinten és mértékben tegyem reflexió tárgyává azt. Ezt már az is lehetővé tette, hogy az énközlések, a közös reflexiók, a kapcsolatunk közös értékelése (a diákok pedagógusképének, pedagógiai elvárásainak mentén) már a kutatás előtt is, a kutatástól függetlenül is részei voltak tanári gyakorlatomnak. Másrészt a „módszeresebb” reflexiók (mint pl. interjúk) során mindig olyan mélységben és perspektívából tártam fel a tanulóval/tanulókkal közösen az elemzett helyzeteket, jelenségeket, amely koherens volt tanár-diák kapcsolatunk éppen aktuális szerepviszonyaival. Ezzel kívántam megelőzni, hogy mintegy összezavarjam őket azzal, hogy pedagógiai szerepemet elbizonytalanítom egy másik perspektívából, melyből kutatóként és kutatási alanyként tekintek diákjaimra és magamra.

A bevonódottság mértékében tehát alkalmaztam egyfajta differenciálást: teljesen más szinten reflektáltam pl. egy húsz éves, volt diákkal a korábbi tanár-diák kapcsolatunkra, mint pl. a tizedikes osztályomban végzett fókuszcsoporthoz tartozó interjú során. Ugyanakkor egyfajta egyenlőségre is törekedtem az egyes résztvevői csoportokban. Különösen saját osztályomban igyekeztem elkerülni azt, hogy egyeseket sokkal jobban, másokat kevésbé vonok be a kutatásba. Ezáltal – azt gondolom – sikeresen kerültem el, hogy az osztály tagjaihoz fűződő viszonyom nagyon egyenlőtlené váljon.

A tanári és kutatói szerep relációját tekintve igen aggasztónak tűnhet az, hogy elvileg lehetőségem nyílt arra, hogy a tanár-diák szituációkat szándékosan úgy manipuláljam, hogy érdekesebb eredményekkel szolgáljanak kutatásom számára. Ezzel nyilvánvalóan súlyosan megsértenék mind kutatásetikai, mind pedagógusetikai szabályokat. Az, hogy esetleg mégis így történt, akár a tudattalan döntések szintjén, sajnos teljes biztonsággal nem kizárható (vö. *Catham-Carpenter*, 2010), de reflektív jelenlétem (és témavezetőm szakmai felügyelete, sokszor konkrét jelenléte) elég megbízható garanciát jelent arra, hogy nem estem bele ebbe a hibába.

Viszont a diákok viselkedését és a kutatót tartalmakat valamelyest befolyásolhatja az, hogy tudják: amit mondanak, tesznek, vagy írnak, az egy kutatás részévé válik. (Ez nem csak etikai, hanem legalább annyira episztemológiai kérdés is.) Valamilyen mértékben számolnunk kell ezzel a hatással, mint arra a

diákok maguk is reflektáltak olykor-olykor (ld. *11. fejezet*). Egyrészt ezt nem kívánom elkendőzni, mivel a kutatásom többek között a tanár-kutatói kettős létről, magáról a pedagógiai autoetnográfia végzéséről is szól. Másrészt azt gondolom, hogy a rengeteg együtt töltött idő, és az, hogy diákjaim számára azért elsősorban tanárként voltam jelen, biztosította azt, hogy elsősorban spontán módon, a kutatásról megfélemlítve viselkedjenek. (Itt külön említésre érdemes, hogy a Messenger-szövegek közzétételére csak azok megszületése után kértem a diákok beleegyezését.)

7.4. Az autoetnográfia sajátos etikai kérdései

A fenti etikai kérdések részben a kutatás autoetnográfiai jellegéből fakadnak. Elsősorban a saját nézőpontomat, a saját eseteimen keresztül kutattam, de részben éppen emiatt nem volt lehetőség minden érintőlegesen részt vevő személy, pl. az iskola általam nem tanított diákjainak tájékoztatására. Olyanok is megjelentek végül a kutatási anyagokban, különösen az interjúkban, akikről nem állt szándékomban adatot gyűjteni, akár rossz színben is tűntek fel pl. kollégáim (vö. *Mészáros, 2017, 179. o.*).

Kettős szerepem, az autoetnográfia jellemző beágyazottságom a kutatás terepén lehetővé tette, hogy még ha csak közvetve is, de a kutatást alakító, befolyásoló tényezőkké váljanak olyan tárgyak, szövegek, információk, melyek alapvetően nem kutatási céllal jöttek létre. Ilyenek pl. a *6.2.4. fejezetben* említett „kutatásba bevont egyéb anyagok”, valamint a Facebook-szövegek is (vö. *Piacenti, Rivas és Garrett, 2014*). Ezeket az „egyéb” anyagokat legfeljebb oly módon jelenítem csak meg, hogy eredeti, pontos tartalmuk nem válik hozzáférhetővé, a Facebook-szövegeket pedig az érintettek utólagos beleegyezésével használom fel.

Az autoetnográfia esetében ugyanakkor felmerül az a kérdés is, hogy magunkkal szemben mennyire vagyunk etikusak (*Wall, 2008; Chatham-Carpenter, 2010*). Arra is tekintettel kell lennem, hogy saját magamat, mint tanárt mennyire teszem ki a szakmai megkérdőjelezésnek, kritikának. De nem csupán tanári, szakmai arcom, hanem gondolataim, érzéseim révén egészen személyes információk is megjelenhetnek (és meg is jelennek) ebben a munkában. Ezekben az esetekben mérlegelnem kell, hogy megéri-e ilyen kitett helyzetbe hoznom magam. Járhat-e kellő előnnyel (pl. oly módon, hogy tanulságul szolgál másnak)? Az oktatás-nevelést pozitív irányba terelő gondolatok, kutatási eredmények születhetnek-e az ilyen kitérőzésekből?

További, magammal szembeni kockázatot jelent az autoetnográfia írása azért, mert a szakmai, kutatási és a személyes kérdések olyan szoros összefonódottsága valósul meg, mely teljesen eluralkodhat a kutató életének minden területén (*Wall, 2008; Chatham-Carpenter, 2010*). Ez gyakran okozhat problémákat mind a szakmai, mind a magánéletben.

Ezekről a kérdésekről bővebben is írok majd a tanári munka és az autoetnográfiai kutatás összefüggéseinek egyéb szempontjait is részletező fejezetben (*11. fejezet*). Azt gondolom, hogy e problémákat nem sikerült egészen elkerülni (különösen a kutatás elején, mikor minderről még semmilyen információval nem rendelkezttem) azonban részben éppen e kényelmetlen tapasztalatok irányították rá a figyelmem ezekre az etikai kérdésekre, s így tudtam erre tekintettel lenni a dolgozat megírása során is. Továbbá, ha a jövőben hasonló kutatásba kezdek, már körültekintőbben fogok eljárni, vagy akár kutató kollégáimnak is segíthetek e témában.

7.5. Tanári etikusság és kutatói etikusság viszonya

Ugyanakkor nem csak az szorul önreflexióra, hogy kutatásetikai szempontból hogyan értékelhető a gyakorlatom. Tanári működéssel kapcsolatban hasonló etikai kérdések merülhetnek fel, melyekre számos résztéma kapcsán vissza fogok térni a dolgozat empirikus részében. Most csak általánosságban reflektálok arra, hogy mennyire tekinthető etikusnak tanári működésem, és ennek milyen következményei lehetnek a kutatásom etikusságára nézve.

Míg kutatásetikai szempontból amellet érveltem, hogy doktori munkámat alapvetően etikusnak tekintem, ugyanezt tanári működéssel kapcsolatban már nem merem ilyen határozottan kijelenteni. Vitathatatlan, hogy tanári szerepfelfogásomra az első pár évben a határok gyakori feszegetése volt jellemző. Azt gondolom, hogy alapvető és durva etikátlanságot nem követtem el, és, azt is gondolom,

joggal bízhatok abban, hogy semmilyen kárt nem okoztam viselkedésemmel. De az is igaz, hogy etikailag megkérdőjelezhető helyzetekbe kerültem nem egyszer, ezt nem kívánom tagadni. Ezek részben elő fognak kerülni a dolgozat esetei közt, részben pedig a fenti, magammal szembeni etikusság miatt nem fogok róluk részletesen beszámolni. De minthogy volt néhány ilyen megkérdőjelezhető eset, ezért fontos megvizsgálni, hogyan tekinthetünk tanári szerepkeresésem etikájára, és hogy ennek milyen kutatásetikai következményei vannak.

Először is azt érdemes hangsúlyozni, hogy ezek az etikailag vitatható esetek, kontextusukból kiemelve számos kérdőjelet hagyhatnak az olvasóban. Valójában azonban ezek egy komplex tanári gyakorlat kiragadott elemei, s nem utolsósorban egy fejlődési folyamat kezdetének állomásai. Merem állítani, hogy ezek a határfeszegető szituációk (pl. egy-egy közös éjszakai szórakozás a diákokkal, az iskolában tabutémákkal kapcsolatos viccek stb.) hozzájárultak ahhoz, hogy később sokkal komplexebben lássam szerepemet. Ezek a határhelyzetek mindig erős érzelmi bevonódottságot és a szerepem megkérdőjelezését, vagy akár némi lelkiismeretfurdalást okoztak, s mindez meghívott az erős önreflexióra, a helyzetek mélyebb elemzésére, átértelmezésére és átértékelésére. Ily módon többek közt rányílt arra is a szemem, hogy kezdetben mennyire kockázatos pedagógiát folytattam, melyet mostani fejjel, ebben a formában biztosan nem ismételnék meg. Azonban e gondolatok nem csak az egyes saját eseteimre vonatkoztathatók, hanem messzebbre vittek, a tanár-diák kapcsolattal, az iskolarendszerrel és a társadalmi működéssel kapcsolatos gondolatokat születtek. Tehát jelentős részben az e helyzetekből induló gondolkodás révén jutottam el e doktori kutatás belátásaihoz, eredményeihez. Ezek az eredmények sem igazolják cselekedeteim helyességét, csak arra kívánok rávilágítani, hogy mélységében foglalkoztam ezekkel a problémákkal, igyekeztem változni, változtatni.

Ezt a határfeszegető magatartást tehát elítélem, még akkor is, ha néha talán úgy fog tűnni a későbbi fejezetekben, szemet hunyok vitatható gyakorlatom fölött. Ennek azonban csak az az oka, hogy amennyiben minden alkalommal reflektálnék az elemzett szituáció etikai megkérdőjelezhetőségére, az nagyon töredezetté tenné a dolgozat szövegét.

Mindazonáltal az, hogy esetleg vitathatók a pályakezdő éveimre jellemző tanári viselkedésmód bizonyos elemei, önmagában – azt gondolom – nem indokolja, hogy megkérdőjelezzék a kutatás eredményei, azok érvényessége. Nem állítom, hogy nincs összefüggés tanári és kutatói hitelességem között, de téves eljárásnak gondolom, a kettő összemérését. Szeretném védelmembe venni a kutatásom etikáját és érvényességét. Tehát azt képviselni, hogy ha az olvasó (némi joggal) nem is ért egyet azzal, hogy pályafutásom elején milyen tanárszerepekben működtem, ne gondolja ebből következően úgy, hogy tudományos következtetésem is ugyanilyen megalapozatlanok.

Sőt. Kutatásom nívóját részben éppen az adja, hogy egyrészt, én, a kutató (aki egyben kutatási alany is) egy olyan mellőzött, elhallgattatott nézőpontból szólok meg tabusított témákról, melyek nemigen kerültek elő semmilyen formában, főleg nem ilyen nézőpontból a (magyar) neveléstudományban. Természetesen ez az újszerűség nem söpri le a (korábbi) tanári gyakorlattal kapcsolatos etikai kérdésselvetéseket. Azonban a kutatás éppen ebből adódóan is hozzájárulhat a tanári etikátlanság csökkenéséhez. Ugyanis – reményeim és céljaim szerint – ezeknek az etikátlanság határait súroló eseteknek az elemzésével jobban megismerhetünk, felismerhetünk, könnyebben reflektálhatunk hasonló eseteket, és ezáltal képesek lehetünk megelőzni azokat.

Másrészt kutatásom érvényességét erősíti, hogy képes vagyok (részben éppen a kutatás révén) kritikával szemlélni saját gyakorlatom, egyúttal bemutatni azt, hogy az általam alkalmazott kutatási és elemző gyakorlat milyen transzformatív erővel bír(hat).

Bár e kutatás (módszereiből adódóan és pályakezdő tanári viselkedéseimből adódóan is) számos etikai kérdést felvet, végeredményében mégiscsak egy fejlődéstörténekmént tekinthető az elmúlt hat év, melynek során – úgy vélem – a reflektív működés révén sikerült többségében felelős és jó döntéseket hozni. A megfelelő kutatásetikai elvek szem előtt tartása (és a pedagógiai munkámra kezdetben jellemző határfeszegetés későbbi felülvizsgálata) révén – azt gondolom – hogy a munkám összességében etikai szempontból méltánylandó. Hogy ez nem csak a saját egyéni meglátásom, azt számos diákom, kollégám véleménye igazolhatja.

8. A kutatás folyamata

8.1. A kutatás helyszínei, ideje, és története

Az alábbiakban a kutatás folyamatát, forrásait és körülményeit, egyszóval a történetét tekintem át. Mivel ez egy autoetnográfia, a kutatás története szorosan összefonódik a kutatás eredményeivel, és a saját történetemmel is. A kutatás végén születő írás értelme, üzenete elsősorban a kutatás speciális, egyedi kontextusában nyeri el értelmét. Sőt, maga az írási folyamat, és annak története is része az eredményeknek. (*Denzin és Lincoln, 2011; Szwabowski, és Wężniejewska, 2017; Wall, 2008; Holt, 2003; Mészáros, 2014a*)

8.1.1. Az iskola

Az iskola, mely a kutatás elsődleges (ám mint majd látjuk, korántsem kizárólagos) terepe egy négyosztályos gimnázium. Hogy pontosan hol található és melyik iskoláról van szó, nem szeretném leírni a dolgozatban, habár könnyen kideríthető. A gimnázium és a település nevének elrejtése szinte fölöslegesnek tűnik, hiszen ez a munkahelyem, mely az internet segítségével könnyen megtalálható. Azért döntöttem mégis így, mert szeretném, hogy az iskola képe az olvasó számára ne egy konkrét elképzelésből, hanem ebből az írásból, fokozatosan bontakozzon ki.

A gimnázium jellemzőit nem fogom tudni felmérések, statisztikák adataival alátámasztani, mivel ilyenek nem állnak rendelkezésemre, és mégcsak azt sem állíthatom, hogy távlati, átfogó képem van az iskola általánosabb jellemzőiről (pl. egzakt(abb) társadalmi összetételéről). Az iskola részletesebb (kvalitatív) szociológiai elemzésére sem vállalkozom. Bár kínálkozó lenne pl. a bourdieu-i fogalmak mentén egy kidolgozottabb társadalomképet megrajzolni a gimnáziumomnak, ám ez jelentősen túlmutatna dolgozatom keretein. Ezért az alábbiakban csak személyes benyomásaim, meglátásaim írom le. De minthogy a későbbiekben is az én nézőpontomból fogok írni az iskolában történekről, ezért talán nem is annyira fontos kérdés, hogy az iskola „valójában” milyen, relevánsabb lehet, hogy a kutatói, egyben az egyik tanári szubjektum nézőpontjából milyen. Ugyanezen okból azokat a szempontokat, melyeket kevésbé éreztem fontosnak a kutatás szempontjából, mellőzni fogom az iskola bemutatásában.

Az iskola tehát egy négyosztályos, állami fenntartású gimnázium. Tizenhét osztályába mintegy 550 tanuló jár. Az oktatás tagozati rendszerben folyik, van nyelvi négyévfolyamos, nyelvi ötévfolyamos, humán és reál osztály. Később (pár évvel ezelőtt, a kutatás ideje alatt) a négyévfolyamos nyelvi tagozat beolvadt a humán osztályba, és helyette egy más szempont szerint szervezett tagozat alakult, mely nem bizonyos tantárgyakra fókuszál, hanem az interaktivitás, a kooperatív tanulás, és más olyan módszerek, szemléletmód alkalmazására fektet nagyobb hangsúlyt, mely kissé az alternatív iskolák gyakorlatához közelít. Viszont ennek a tagozatnak ellenére is egy alapvetően „átlagos”, semmilyen szempontból nem kifejezetten különleges iskolát érdemes magunk elé képzelni, szokványos iskolai szabályokkal, tanórai módszerekkel és tanulászervezési megoldásokkal.

Az iskola a tanulmányi eredmények szempontjából (benyomásaim, tudásom szerint) a térség középmezőnyében helyezkedik el. Azonban egy fejlődő iskoláról van szó, például abban az értelemben, hogy (mint az a tagozati rendszernek az alternativitás felé történő nyitásából is látható) a vezetőségnek szívügye az iskola mind pedagógiai, mind infrastrukturális szempontú fejlesztése, alakítása. Részben bizonyára ennek köszönhető, hogy az elmúlt hat évben, több mint kétszeresére nőtt az iskolába jelentkezők száma. Ebből adódóan a felvett diákok képességei, céljai és társadalmi hovatartozása szerinti megoszlása is változott a kutatás ideje alatt, legalábbis én így éreztem, tapasztaltam.

A diákok már kutatásom kezdetén is többségében felsőközéposztálybeli családokból származtak, ám ekkor még erősen érezhető volt a kevésbé jómódú, bizonytalanabb családi háttérrel rendelkező tanulók jelenléte, akik pl. Budapest legközelebbi lakótelepéről, vagy a térség periférikusabb, falusias részeiről érkeztek. Az utóbbi néhány évben, úgy érzem, az iskola társadalmi szempontból homogénebb lett, a felsőközéposztály erős túlsúlyának irányába mozdult el.

Szintén homogenizálnak tűnik az iskola világnézeti szempontból, melynek oka két másik, a közelben található, egyházi fenntartású gimnázium lehet, melyek elvonnák a konzervatívabb

értékrendet, a vallást fontosabbnak ítélő családok gyermekeinek többségét. Benyomásom szerint a vallás (a kereszténység) hagyományai, szokásai, kulturális nyomai csupán nagyon elvétve fedezhetők fel az iskolában. Ez a világnézeti homogenitás talán valamelyest maga után vonja, hogy a konzervatív értékrend, illetve jobboldali politikai viszonyulás is kevésbé jellemző, ám ezzel kapcsolatban már kevésbé egyértelműek a tapasztalataim, mivel konkrét politikai kérdések ritkán kerültek szóba köztem és a diákok közt.

A gimnázium „átlagosságát” azért is fontos hangsúlyozni, mert a dolgozatban közölt terepnaplórészletek erősen „torzított” képet mutatnak az iskoláról. Érthető, hogy az erősebb benyomást az átlagostól eltérő, különlegesebb helyzetek tették rám, ezért sokkal inkább ilyen szituációkat jegyeztem le részletesebben, ezekből születtek gazdagabb reflexiók. Hasonlóképpen, a szokásostól eltérő, határfeszítő (sokszor éppen a személyesebb kapcsolatot kereső) tanári szerepválasztásaimra elsősorban olyan diákok rezonáltak, akik az iskolai többségtől bizonyos mértékben eltértek, akik számára kevésbé volt otthonos ez középosztálybeli légkör. Ennek megfelelően az iskolán kívül zajló, diákokkal közös időtöltéseim helyszínei, közege (mely a közölt terepnaplórészletekben többször felbukkan) sokszor elüt ettől az átlagosnak nevezhető gimnáziumi miliótól. Ugyanakkor az iskolára jellemző „csipetnyi” alternativitás, az újszerű pedagógiai módszerekre és tanár-diák viszonyra való nyitottság, a kis mértékű társadalmi sokszínűség volt az, amely teret adott a különlegesség irányába keresgélő tanári szerepválasztásaimnak. De mindez egy alapvetően szokványos, középosztálybeli gimnáziumi közegben jelent meg (s részben éppen ezért tűnt fel különlegesnek, alternatívnak).

8.1.2. Az iskola tanáráként

Az intenzív kutatás ideje mintegy három év volt, de visszaemlékezésim és a járvány miatt időben kitolódó interjúk tartalmi révén értekezésemben hosszabb időt: tanári pályám első hat évét dolgozom fel.

Tanári pályám ebben az intézményben kezdtem 2014. szeptemberében, huszonhat évesen, végzős tanárszakos hallgatóként. A megkapott állás révén a mesterképzést záró fél éves hosszú gyakorlatomat is ekkor végeztem, és így a tanárképzést 2015. januárjában fejeztem be (két diplomát szerezve) így lettem biológia-kémia, valamint magyar nyelv és irodalom tanár. A gimnáziumba egyik gyakorlóiskolai vezetőtanárom ajánlása révén kerültem, és viszonylag messze esett korábbi lakóhelyemtől, ahol felnőttem, így sem a tanárok, sem a diákok közt nem volt olyan, aki korábbról ismert volna. Az iskola, a környék teljesen új volt számomra, én is új „jövevény” voltam ebben a közegben, s évek alatt, fokozatosan váltam csak „helyivé”.

Az első két évben teljes állású, gyakornoki státuszú pedagógusként tanítottam biológiát, kémiát, valamint magyar nyelv és irodalmat. A második évre az iskolába járó tizenhét osztályból már tízet tanítottam legalább az egyik évben. Ezután, 2016 szeptemberében megkezdtem a doktori képzést, az gimnáziumban így már csak félállást vállaltam, igaz, osztályfőnökséget is. Így a következő néhány évben sem voltam sokkal kevesebbet jelen az iskolában, de az igaz, hogy a széles körű ismertségem, bevonódottságom csökkent, mivel az osztályomon kívül csak néhány csoportot tanítottam innentől kezdve. Reál tagozatos osztályomnak kezdetben kémia, majd mellette magyarórákat is tartottam.

Az osztályommal töltött utolsó két év során már csak heti három nap jártam a gimnáziumba. Így jutottam el velük az érettségiig 2020 tavaszán, a kezdődő koronavírus-járvány idején, és elballagásuk tekinthető a dolgozatban megjelenített időszak végpontjának.

8.1.3. Hat év változásai

A pályakezdés első két éve, majd első osztályfőnöki tapasztalataim, s a következő négy év osztályom elbúcsúztatásáig a folyamatos alakulás időszaka volt számomra. Ez az alakulástörténet fontos aspektusa a dolgozatban leírtaknak. Mivel az alábbiakban a kutatási témák mentén dolgozom fel a tapasztalatokat, ez a történet csak fokozatosan és töredékesen rajzolódik ki. Viszont mivel a naplórészletek értelmezésében fontos lehet, hogy e hat éven belül pontosabban mikor történt a leírt eset, és akkor nagyjából hol tartottam ebben az alakulási folyamatban, ezért most röviden vázolom a gyakorlatomban bekövetkezett főbb változásokat.

A tanári pályát nagy lelkesedéssel és aktivitással kezdtem. Fontos volt számomra, hogy minden órára alaposan készüljek, minden tőlem telhetőt megtegyek, hogy mind szaktárgyi, mind szakmódszertani szempontból a maximumot nyújtsam. Ugyancsak erős mozgatórugót jelentett, hogy minél újszerűbb, különlegesebb módon tanítsak és kerüljek kapcsolatba a diákokkal. Pl. az évet nem a követelmények ismertetésével kezdtem, hanem a pedagógiai koncepciómról beszéltem, majd közös szerződést írtunk a diákokkal. Igyekeztem minél több órán különböző interaktív és kooperatív módszertani megoldásokat alkalmazni. A tanári munka (szinte) teljesen kitöltötte a gondolkodásom.

Ez az intenzív jelenlét és a diákok felé való nyitottságom hamarosan magával hozta, hogy a diákok is nyissanak felém. Ez a közvetlenség természetesen egyáltalán nem csak a tanári magatartásomból adódott, hanem az életkoromból is. Az iskolában feltűnően fiatalnak számítottam, mert bár volt egy-két nálam alig, vagy legfeljebb 10 évvel idősebb kollégám, de a tanárok többsége 40, még inkább 45-50 éves kor fölötti volt. (Ebben persze sajnos semmi meglepő nincs egy jelenlegi magyar iskolában.)

A diákok tehát viszonzták közeledésem. Megszólítottak, beszédbe elegyedtek velem az iskolán kívül is, ahogy összefutottunk; kapcsolatba léptek velem a közösségi médián keresztül. A következő tanévben már a végzősöktől egy-egy meghívást is kaptam különböző programokra, találkozásokra. (Ezekről hamarosan részletesebben is írok.) Ezeket a meghívásokat, ha nem is kivétel nélkül, de többségében elfogadtam. Így különösen 2016 tavaszán több alkalommal is találkoztam diákjaimmal az iskolán kívül, egyszer-egyszer estébe, éjszakába nyúlóan is. De nem szeretném úgy láttatni, mintha én passzív szereplőként sodródtam volna ezekbe a helyzetekbe. Jól éreztem magam a diákok társaságában, szerettem velük tölteni az időt, így ezeket a határfeszítő szituációkat vártam és valamelyest kerestem is, bár direkt módon soha nem kezdeményeztem. Az sem igaz, hogy egyáltalán nem foglalkoztam mással, mint az iskola és a diákok.³ De még ezekkel együtt is, napi, heti szinten, prioritások tekintetében az iskola és a diákok nagyon kiemelt helyet foglaltak el.

A második és harmadik tanévem fordulója (tehát a 2016-os év közepe) számos változást hozott. Egyrészt, már akkor is naplót vezettem az iskolai történésekről, elkezdődött tehát a gyakorlatom (akkor még nem annyira tudományos igényű, de módszeres és alapos) reflexiója. Ez a reflexiók tevékenység magával hozta gyakorlatom megkérdőjelezhető elemeinek felülvizsgálatát. Hasonlóan sokat segített a változásban, hogy ekkorra már hosszabb ideje jártam pszichológushoz, mely az önértelmezéshez igen fontos adalékokkal szolgált számomra, s ekkortájt már megértem annyira ezek a felismerések, hogy a gyakorlatban is változások következzenek.

Erősítette az önvizsgálatra való nyitottságomat, hogy a megszorodó, iskolán kívüli, diákokkal való találkozások hoztak olyan szituációkat, melyeket már én is kockázatosnak láttam. Úgy éreztem, hogy nagyon közel kerültem egy olyan határhoz, amelyet már nem kéne átlépni. Így tudatosan kerestem a visszafordulás, a kicsit kevésbé közvetlen, kevésbé határfeszítő tanári szereplehetőségeket. Az, hogy ekkor osztályfőnök lettem, további felelősségtudatra ösztönzött. Másrészt az osztályfőnökség a diákok felől is egy kissé távolságtartóbb szerepet ruházott rám: az osztályom tagjai már jobban felnéztek rám részben a státuszom, részben a nagyobb életkorbeli különbség miatt.

Változott az iskolai pozícióm abból a szempontból is, hogy jött egy, majd még egy fiatalabb kolléga a tanári karba, így az életkoromból adódóan már nem voltam annyira kitüntetett helyzetben. Valamint az is változást okozott, hogy radikálisan csökkent az általam tanított diákok száma, minthogy félállású lettem és a félállásnyi idő jelentős részét is csak a saját osztályommal töltöttem. Továbbá megkezdődött a doktori képzésem, majd a doktori kutatásom, mely egy szakmai nézőpontot, gondosabb reflexiókat és értelmezéseket eredményezett.

Ezek a változások: a tanárszerepem alakítására való belső igény megformálódása, az osztályfőnökség kezdete, az óraszámcsökkenés és a doktori képzés megkezdése mind 2016. szeptemberére estek, mely azt a benyomást keltette, hogy a diákokkal való kapcsolatomban, az iskolai szerepem fordulatszerűen változott. De (ahogy ez már a fordulatokkal lenni szokott) a gyakorlatban történő változás sokkal inkább fokozatosan történt. Lassan ritkultak a határfeszítő, provokatív tanári megnyilvánulásaim, el-

³ Pl.: aktív tagja voltam egy kortársaimból álló közösségnek, akikkel legalább hetente egyszer több órát együtt töltöttünk. E csoport egy civil szervezetként működött, melynek a vezetője én voltam, közösségi programokat, hétvégéket, és nyaranta tábort szerveztünk.)

elmaradoztak a gimnáziumon kívül történő találkozások a diákokkal. Pár éven belül az iskolára szánt időm is csökkent: már nem foglalkoztam a tanári munkámmal vagy a diákjaimmal éjszakába nyúlóan, és minden hétvégén. Ez az alakulás tulajdonképpen lezajlott az osztályommal töltött utolsó tanév elejére, 2019-re, de e korszak végét, azt gondolom, hogy csak a koronavírus járvány miatt bekövetkező online oktatás hozta végül el, mikor a helyzetből adódóan hosszabb időre eltávolodtam az iskolától. S végül az osztályomtól is elbúcsúztam 2020. júniusában. (Természetesen ez a fajta korszakolás, a határok meghúzása szubjektív értelmezések eredménye.)

Vázlatosan tehát e hat év története a következő: egy két éven át tartó egyre mélyebb bevonódás történt, amelynek végére szinte teljesen szippantott az iskola és a tanár-diák kapcsolatok világa. Majd egy eszmélés után eleinte nagyobb, majd kisebb visszalépések történtek fokozatosan, hosszú időn keresztül. A tanári szerepem és a diákok szerepe közti különbségek láthatóbbá váltak, míg végül – bár azt gondolom, továbbra is közvetlen stílusú, demokratikus tanárként – de elhagytam a korábbi határfeszegető, könnyen megkérdőjelezhető elemeit a gyakorlatomnak. A dolgozatban közölt naplórészletek azért kezdődnek dátummal, mert úgy gondolom, nagyon fontos szempont az, hogy ebben a történetben hol tartottam a leírt esetek idejében.

8.1.4. Az iskolán kívüli terepek

A következő fejezetekben közölt naplórészletekből az a benyomás alakulhat ki az olvasóban, hogy kis túlzással mást sem csináltam tanárként, mint provokatív módon viselkedtem az iskolában és éjszakába nyúlóan beszélgettem és buliztam a diákjaimmal. Az alábbiakban azt igyekszem érzékeltetni, hogy ez a benyomás mennyiben túlzó és mennyiben nem az. Egyúttal bemutatom az iskolán kívüli kutatási terepeket is, és röviden kritikával illetem ezeket a megkérdőjelezhető tanári döntéseimet. Bár a magam számára nagyon részletes számvetést készítettem, melyben leírtam, milyen terepeken, milyen módon, mikor és hányszor találkoztam a diákokkal az iskolán kívül, ezek pontos ismertetése talán nem szükséges, elég egy vázlatosabb felsorolás is.

Az első terepei a diákokkal történő iskolán kívüli találkozásoknak az iskola melletti közterület padjai, majd egy-egy alkalommal a Duna-part voltak. Ezek a helyeken leggyakrabban spontán találkozások történtek. Előfordult, hogy ilyenkor hosszabb időre is leragadtam beszélgetni.

Egy másik, eleinte igen hangsúlyos terepe volt a hasonló találkozásoknak a közösségi média felülete, melyen ugyan külön tanári profillal szerepeltem, de szabadidőm jelentős részében kommunikáltam ezen keresztül a diákokkal, és nem csak iskolai témákban.

A második tanévben már a végzősöktől egy-egy meghívást is kaptam pl. születésnapra, a szalagavató utáni partiba, vagy akár csak péntek este egy-egy szűkebb körben történő találkozásra. Ezeket a meghívásokat, ha nem is kivétel nélkül, de többségében elfogadtam. Mivel ezek az esetek (érthető módon) erősen megmozgattak, a naplóm sokkal jelentősebb részét alkotják, mint amekkora súllyal szerepeltek valójában a gyakorlatomban.

Az általam leginkább vitathatónak tekintett, ad hoc, az iskolához semmilyen módon nem köthető találkozások kizárólag a második tanítási évemben, annak is elsősorban a második félévében, 2016 tavaszán történtek. Ezek ekkor mindegy havi rendszerességgel fordultak elő, de a későbbiekben távol maradtam az ilyen együttlétektől. A következő tanévekben hasonló módon már csak egy-egy rendhagyó alkalommal töltöttem együtt a diákokkal az estémet. Viszont ezek már valamelyest az iskolai történésekhez kötődő programok voltak (pl. szalagavató utáni partik, ballagás előtti szerenádok a lakásomon). Ezek az eseményeken is végül egyre ritkábban vettem részt, és amikor ez mégis megtörtént, akkor is tanári szerepem sokkal inkább megőrizve voltam jelen.

Szintén előfordult a későbbi években is egy-két estebe (de sosem késő estebe) nyúló találkozás az osztályom tagjaival, ezek azonban egészen más hangulatúak voltak, mivel csak társasjátékokat játszottunk, vagy bowlingoztunk.

Összefoglalva tehát: a naplórészleteim alapján esetlegesen kirajzolódó benyomás, hogy „állandóan együtt szórakoztam a diákjaimmal” úgy finomítandó, hogy hat év alatt összesen mintegy 10-15 kirívóbb

ilyen alkalom volt (attól függően, hogy mit tekintünk kirívónak) ezek több mint fele a második évben történt, a későbbiekben jelentősen ritkultak, és viselkedésem, szerepem is konszolidálódott. Valamint nem mellékes, hogy szinte kizárólag 18 év fölötti (vagy alig fiatalabb) diákokkal történtek ezek a találkozások.

Mindezt nem mentegetőzésként írom, hanem hogy alaposabb képet fessek a diákokkal való kapcsolatokról és annak alakulásáról. Azt gondolom, hogy ezek a helyzetek etikai szempontból kockázatosak voltak. Mindazonáltal az alábbi kutatási eredmények jelentős része éppen az ilyen helyzetekről való gondolkodás, reflexió eredménye. De semmiképpen sem javasolnám, hogy más tanárok is így tegyenek, és én magam sem szeretnék visszatérni ehhez a gyakorlathoz. A továbbiakban viszont sok helyen zárójelbe teszem ezt a morális állásfoglalásom, hogy más témákra, kérdésekre tudjak fókuszálni.

Szintén nem szeretném, hogy ezek megosztása öncélú magamutogatássá váljon. Azt gondolom, hogy nem csupán egyéni botlások ezek, hanem olyan rendszerszintű problémák tünetei, melyekre fontos reflektálni, kimozdítani ezeket a témákat az elhallgatás, a tabusítás gyakorlatából.

8.2. Kutatási módszerek, folyamatok

Az alábbiakban sorra veszem, hogy milyen kutatási módszerek, lépések során alakultak ki az eredmények, az értekezés gondolatai, kérdésfelvetései. A *6. fejezetben* már röviden ismertettem ezeket, de inkább csak episztemológiai szempontból. Most a módszerek alaposabb, technikai jellegű bemutatása következik. Ennek során nagyobb hangsúlyt helyezek a kutatási módszerek alkalmazásának időbeliségére. Azt kívánom ezzel láttatni, hogy az eredmények (egy ilyen kutatás során különösen) egy kutatási történet során fokozatosan bomlanak ki. Egy hosszú (és lezárhatatlan) megismerési folyamat termékei, melynek során fontos szerepet játszik, hogy milyen elemzési stratégiákat milyen egymásutánban, mikor alkalmaztam, és ezek mennyi időt vettek igénybe.

8.2.1. A terepnapló

Tanári tevékenységemet már a doktori képzés előtt is naplóztam. Vezetését 2016 áprilisának végén kezdtem, és kisebb nagyobb kihagyásokkal három éven keresztül folytattam 2019 áprilisáig. Ezeken kívül a naplóírás megkezdése után pár hónappal, írtam egy viszonylag hosszabb visszaemlékezést, mely a naplózást megelőző másfél év jelentősebb eseményeit és összegző benyomásait tartalmazza, valamint a doktori dolgozat megkezdése előtt röviden visszaemlékeztem az osztályomtól való elbúcsúzással kapcsolatos 2020. júniusában történt eseményekre.

Mint azt már korábban ismertettem, a naplószöveget délutánonként, esténként írtam, sokszor az események napján, de nem ritkán csak egy-két nap, vagy legfeljebb egy hét távlatából visszaemlékezve. A naplót egyszerű folyószöveggé írtam, az egyes bejegyzések felett feltüntetve a lejegyzés dátumát. A napló terjedelme (nem számítva a diákokkal a közösségi médián folytatott társalgás bemásolt részleteit) mintegy 550 000 leütés. Ebbe ékelődik be néhány, a közösségi médián folytatott beszélgetés, és ritkábban egy-egy fénykép az iskolai esetekről vagy pl. az egyik osztályban történt közös reflexió során írt táblaképről.

A naplóírás aktusa során az eseményeknek nem csupán felidézése, de újraélése és reflexiója történt meg, mely gyakran magával hozott egy erős érzelmi és intellektuális bevonódást is. A napló így mindenhol történetyszerű, többé-kevésbé átélt – bár az, hogy mennyire részletező, élő a szöveg, abban vannak különbségek. A szöveg sok helyen reflektált, főleg olyan elsődleges reflexiókat jelenít meg, melyek az adott helyzetben megélt érzelmeket, benyomásokat emelik ki, ritkábban viszont átfogóbb módon összegzem, értelmezem a helyzetem, viselkedésem, szerepem alakulását. Mindezekre számos példa látható majd a következő fejezetekben.

A naplószöveg nagy részét (88%-át) három-négy kisebb-nagyobb, hosszabb-rövidebb hullámban írtam meg (ld. bővebben: *Függelék I.*). A naplóírás megkezdése utáni két hónapról szól, tehát a három évhez képest meglehetősen rövid időről íródott a napló több mint negyede (28%). Hozzáátve a korábbi másfél évre való visszaemlékezést a napló 33%-át írtam ebben az időszakban (a vendégszövegeket,

fényképes anyagokat is hozzátéve ez az arány még nagyobb). Ez jól tükrözi, hogy a 2015/2016-os tanév végén mennyire intenzív tapasztalatok értek, és mennyire bevonódott, elkötelezett voltam mind a tanítás, mind a tanár-diák kapcsolataim értelmezése, alakítása terén. A következő évben osztályfőnökségem kezdeti eseményeit még leírtam, de utána tudatosan egy hosszabb szünetet tartottam, időt hagyva a doktori képzésemben való előrehaladásra, szakirodalmi, szakmai tájékozottságom bővülésére. Ezek után kezdtem meg a szorosabb értelemben vett kutatási napló vezetését, s a napló szövege, reflexiói is kissé változtak, több szakmai mozzanat, reflexió jelent meg bennük.

A naplót 2017 márciusában folytattam, és a következő két évben kevésbé tudatosan alakítottam azt, hogy mikor, milyen részletességgel vezetem. Változó intenzitással, aktuális elfoglaltságaim mennyiségétől, motiváltságomtól függően szántam rá időt és energiát. Először újra viszonylag aktív voltam, de azért nem annyira, mint az első időszakban: márciustól az év végéig a napló további 17%-a született meg, majd a következő tanévben is viszonylag kitartóan folytattam (csak egy néhány hetes szünet volt) s a következő év márciusáig összesen újabb egyharmada készült el a szövegek.

Ezután kezdődtek a kihagyások, de még egy intenzívebb naplóvezetési időszak volt, 2018. szeptembertől novemberig (14%), a motivációt szerepem lassú átalakulásának felismerése, az ezzel kapcsolatos benyomások rögzítésének igénye hozta meg újra. A napló többi részét alkalmi módon írtam, egy-egy érdekesebb eset megtörténte, vagy a témavezetőmmel közös résztvevői megfigyelések alkalmával.

Mindezt azért tartom fontosnak leírni, mert úgy gondolom, fontos adaléka a dolgozatban közölt naplórészletek értelmezésének, hogy a megjelenített esetek egy-egy intenzívebben reflektált időszakból származnak. Másrészt érdekes, hogy a naplóvezetési aktivitásom milyen tendenciákat mutat – mivel ez jól tükrözi azt, hogy tanári pályám kezdetén melyek voltak azok az időszakok, mikor erősebb érzelmek, benyomások értek (melyek erősebb reflektáltsághoz, mélyebb bevonódáshoz, így gyakran további intenzív tapasztalatokhoz vezettek). Harmadrészt fontos lehet elhelyezni, hogy egy-egy részlet melyik naplóvezetési szakaszban keletkezett.

8.2.2. A közös napló

Témavezetőm, *Mészáros György* is hosszabb kutatást folytatott gimnáziumunkban, több mint 40 alkalommal látogatta meg az iskolát, és valamivel több mint 100 tanórán vett részt (csaknem kizárólag abban az osztályban, melynek osztályfőnöke voltam). Az általa látogatott órák közül mintegy 50-et én tartottam, s ezeknek az alkalmaknak lejegyzéséből születtek közös terepnaplóink, melyekről már fentebb írtam: egyéni naplóink egymás mellé helyezésével és az azokra való közös, reflexiókból, dialógusserű értelmezésekből állt össze a szöveg. E kutatásban 32 ilyen látogatás szövegét dolgoztam fel, melyek 2017. májusa és 2019. májusa között keletkeztek.

8.2.3. Az interjúk

A kutatási idő alatt néhány egyéni interjút is végeztem egy-egy volt diákkal, akikkel valamilyen szempontból kivételesebb, közelebbi volt a kapcsolatunk. Mivel ezekről felvételt nem készítettem, és általában nem is jegyzeteltem, inkább csak közvetve járultak hozzá a kutatási eredményekhez; ahogy a kutatás közben árnyalták a gondolkodásom, újabb szempontok emelődtek ki számomra stb. Nem is annyira tekintem ezeket interjúknak, mint inkább célzott beszélgetéseknek, közös értelmezésnek, s ezért is nehéz megmondani, hogy pontosan hány ilyen alkalom volt. Hivatalosan mindössze három, azonban még számos további négy szemközti találkozás volt, melyek nagyon hasonló forrásnak tekinthetők, mint az előbb említettek. Ezek oly módon járultak hozzá a kutatási eredményekhez, hogy a terepnaplóhoz hasonló, bár erősebben reflektált leírását készítettem el a beszélgetéseknek. Mivel e leírások egy-egy diákhöz kapcsolódó személyesebb történetek, ezért ezekből etikai okokból nem fogok a dolgozatban idézni, mindössze egy-két helyen utalok a tartalmukra.

Valamivel kézzelfoghatóbb nyomot hagyott a kutatási eredményekben az osztályommal 10-es korukban végzett csoportos interjú. Ennek a megbeszélésnek már az interjú közben született egy vázlata, egy gondolattérkép, mely bekerült a kutatási anyagok közé (lentebb írom, milyen módon). Összességében azonban ez is inkább a kutatásnak abban a fázisában volt szemléletformáló számomra,

a kutatás befejezésének idejére ezekre a tartalmakra ráíródtak a későbbi, részben ezekből kinövő értelmezések, gondolatok.

Viszont az egyik legfontosabb kutatási anyag egy olyan 5 alkalomból álló fókuszcsoporthoz tartozó interjúsorozat, melyet szintén az osztályom tagjaival végeztem. A járványhelyzet miatt ennek megszervezése 2020 októberére csúszott, tehát már az érettségijük utáni tanév kezdetére. Ez, mostani véleményem szerint szerencsés alakulása volt a helyzetnek, ugyanis tartalmasnak éreztem azt a visszatekintő, összegző perspektívát, amelyből így a közösen eltöltött négy évre reflektáltak. Különösen hasznosnak gondolom azokat a részleteket, melyek során a gimnázium utáni, friss (pl. egyetemi) tapasztalataikat vetik össze az iskolában tapasztaltakkal. További előnye volt a megkért lebonyolításnak, hogy így nem az iskolában történtek az interjúk (ahogy egyébként bizonyára történtek volna a szervezési könnyebbség miatt) hanem a lakásomon, amely egy bensőségebb, oldottabb hangulatot szült, s így – véleményem szerint – nagyobb résztvevői bevonódást is. Nem utolsósorban így az interjúk kötetlen időkeretben zajlottak, így egyenként 1,5-2 óra hosszúságúak lettek, melyre az iskolában biztosan nem lett volna lehetőség.

Az interjúk 5 db 4-5 fős csoportban zajlottak, és volt osztályomból négy fő kivételével mindenki részt tudott rajta venni. A csoportok alakítása szabadon történt annak érdekében, hogy mindenki találjon megfelelő időpontot, így a csoportok tagjai részben véletlenszerűen, részben viszont szimpátiaalapon jöttek létre, hiszen a résztvevők igyekeztek a barátaikkal azonos időpontban érkezni. Ez is egy olyan körülmény, mely részben sajnálatos, mivel így két-három csoport is meglehetősen homogén lett, és kevesebb lehetőség adódott a vélemények, nézőpontok ütközésére. (Bár úgy gondolom nem sokban, inkább csak néhány dologban különböztek ezek a vélemények egymástól.) Ugyanakkor azt is gondolom, hogy így egy-egy tapasztalat megvitatásában mélyebbre tudtunk jutni, ahogy egymást támogató értelmezésekkel álltak elő. A nézőpontbeli, megközelítésmódbeli különbségek így inkább a csoportok közt rajzolódtak ki (mint arra majd egy-két helyen röviden utalok) amely egyébként szintén érdekes elemzési szempont volt.

Az interjúk forgatókönyve az volt, hogy először megkértem őket, hogy brainstorming-szerűen mondjanak olyan kulcsszavakat, melyek engem mint tanárt jól jellemeznek, majd az interjú nagy részében az e kulcsszavak mögötti értelmezéseket, történeteket bontottuk ki, elevenítettük fel. A témák kimerülésével még megkértem, hogy emeljenek ki bármilyen olyan szempontot, vagy történetet, amely szerintük fontos, de nem hangzott el, illetve megkérdeztem, hogy mit gondolnak, hogy a megbeszélte tapasztalatok milyen hatással lehetnek későbbi életükre.

Az interjúkról hangfelvételeket készítettem, melyek alapján olyan félig-meddig vázlatos lejegyzéseket írtam, melyekből viszonylag pontosan fel tudtam idézni a beszélgetéseket, ezek alapján rendszereztem az interjúrészleteket, és végül csak azokat gépeltem le pontosan, melyek bekerültek a dolgozatba.

8.2.4. A Facebook-szövegek

A doktori értekezésem témájával kapcsolatos első kutatásom témája a Facebookon zajló tanár-diák kapcsolat feltárása volt. Ennek a kutatásnak csak a gyakorlatiasabb eredményeit publikáltam (Sáropataki, 2018a; 2018b), a tágabb kontextusban is érvényesíthető eredményeket: a tanár-diák szerepkapcsolat dinamikájának értelmezési lehetőségeit végül nem közöltem.

Mivel a fenti kutatásban alkalmazott elemzési módszer: az abban definiált szereptípusok és szerepmódel fontos kiindulópontjai voltak a tanár-diák kapcsolat szereplehetőségeiről, és a személyességről való gondolkodásomnak, ezért kézenfekvő volt, hogy ezeket beépítsem a disszertációm eredményei közé. Így e korábbi kutatásban felhasznált, a Facebookon születő szöveganyagok is bekerültek a kutatási anyagok közé.

Akkor, 2018 tavaszán mintegy 275 diákkal folytatott Messenger-beszélgetést és 15 zárt csoportban folyó kommunikációt tekintettem át. Majd kiválasztottam az osztályommal folyó csoportos Messenger-beszélgetést, egy másik osztály Facebook-csoportját, és 14 hosszabb (10 000-110 000 leütés terjedelmű) egyéni Messenger-beszélgetést, majd ezeket elemeztem alaposabban (ennek módját ld. később).

Amikor a többi kutatási anyagot elemeztem 2021 tavaszán, nem kezdtem újra a Facebook-szövegek áttekintését, részben mivel már így is igen terjedelmes szöveganyag gyűlt össze a többi forrásból, részben pedig mivel 2018 tavasza után már elenyésző mennyiségű tartalom keletkezett Facebookon a korábbi négy tanévhez képest (*ld. 8.1.3. fejezet*). Így csak az akkori elemzéseimet tekintettem át újra, és a dolgozatba elsősorban az akkori kutatási eredmények illusztrálására kerültek be Facebook-szövegek.

8.2.5. További szöveges anyagok

A fentiekén túl még a következő szöveganyagokat vontam be az elemzésbe. Egyrészt, a *6.2.3. fejezetben* már bemutatott kérdőívek eredményeit. Ezekben a diákok szabadon, néhány kérdés mentén fejtették ki véleményüket egy-egy konkrét témában. Az egyik a 2017 novemberében rendezett szalagavató utáni partin való részvételem kapcsán készült, ezt 48 diák töltötte ki, a válaszok összes terjedelme 60 000 leütés. A második egy olyan esetről kérdezte a diákok véleményét, melyben néhányuk a Facebookon obszcén humor tárgyává tett engem egy olyan csoportoldalon, amelyet én is, és az iskola tanulóinak jelentős része is látott. Ezt 37 fő töltötte ki, mintegy 50 000 leütésnyi szöveget írva 2018 márciusában.

Továbbá 2017 júniusában kaptam az egyik osztálytól egy emlékkönyvet az elballagásukkor, ebbe minden tanuló írt és rajzolt nekem valamit, esetenként egészen hosszú, az A5-ös oldalt kitöltő szövegeket is. Ezt is feldolgoztam a kutatásban.

Valamint a saját osztályomtól egy olyan virágcsokrot kaptam a szalagavatón, melybe összetekert színes kis papírok voltak tűzve. Minden kis papíron egy-egy általuk írt jellemzőm volt felsőfokban, pl. *legsokoldalúbb, legtáborszervezőbb, legzenészebb* stb. Ez az ajándék egyrészt rájátszik arra az újabb(?) divatos szokásra, hogy a ballagási csokrokba sokan pénzt köttetnek pl. ilyen módon. Így ez a csokor a pénz anyagi értékével hozza párhuzamba (állítja szembe?) a jellemzőimet, vagy ha úgy vesszük: a diákok visszajelzéseit. A jelzők felsőfokú alakja pedig egy válasz arra, hogy 9. osztály végén úgy döntöttem, hogy szeretném, ha nem csak a tanulmányi szempontból kiemelkedő diákok lennének kitüntetve, így mindenkinek készítettem egy kis oklevelet, amely pont belefért a bizonyítványukba, és valamilyen általam fontosnak tartott pozitív tulajdonságukat emelte ki. Pl. „Oklevelecske XY-nak, aki a 2016/2017-es tanévben a...” *leglazább, legötletelőbb, legkritikusabb* stb. „...diákom volt.” A virágcsokorba kötött jelzők között egyáltalán nem volt ismétlődés (bizonyára egyeztettek egymással). Ezt azért fontos megjegyezni, mert amikor később arról írok, hogy mennyire gyakran használnak rám a diákok egy-egy jelzőt, az – ebből adódóan – csak a többi kutatási anyag tekintetében értelmezhető.

Ezek a szöveganyagok csak elvétve és töredékesen jelennek majd meg az alábbi fejezetekben, az elemzésben. Ennek részben etikai okai vannak, mivel a diákok – ugyan beleegyeztek több körben is a kutatásba (*ld. 7.1. fejezet*) – de az valamelyest vitatható lenne, hogy ahhoz is hozzájárultak-e, hogy e szövegeket szó szerint közzétegyem egy tudományos írásban. A másik ok, hogy mivel ezek a források viszonylag kevesebb reflexiót, értelmezést tartalmaznak, ezért inkább szólnak kifejezetten rólam, és nekem, mint a tanár-diák kapcsolatról a szakmai nyilvánosságnak. Így arra jutottam, hogy ezek részletes közzélése több magamutogatással járna, mint amennyit hozzátenne a kutatás szakmai eredményeihez.

8.2.6. Az elemzési módszerek

8.2.6.1. A Facebook-szövegek elemzése

A kutatási anyagok elemzésének első lépése nem kifejezetten a doktori kutatás részeként történt meg, hanem egy kisebb (2018-ban végzett) kutatás keretében. Az e kutatásban alkalmazott elemzési módszert és néhány ebből születő gondolatot azért emeltem be a dolgozat szövegébe, mert termékeny és praktikus elemzéseknek tartom ezeket, és mivel ez volt az első alkalom, hogy módszeresen analizáltam a tanár-diák kapcsolat szerepeit, ezért igen fontos kiindulópontjai, előképei azoknak a meglátásoknak, eredményeknek, melyek a későbbi kutatásból fakadtak. Mivel a dolgozatban nem késznek tekintett eredményeket közlök, hanem egy megismerési folyamatot kívánok bemutatni, fontosnak tartom, hogy felvázoljam e korábbi Facebook-kutatás módszereit is.

A szövegelemzést úgy végeztem ez esetben, hogy miután kiválasztottam a fentebb említett Facebook-szövegeket, elkezdtem azokat reflektív módon olvasva azon gondolkodni, milyen alapvetőbb szereptípusok, szerepkategoriák jelennek meg ezekben az online tanár-diák interakciókban. Így született meg az a modell, azok a kategoriák, melyeket a 9.4. fejezetben ismertetek. Ezek után e szereptípusokkal széljegyzeteltem a szöveganyagokat. A szerepek tipizálása valamelyest mederbe terelte a gondolatokat, kijelölte az elemzés főbb irányait, valamint a szerepkapcsolatok típusai szerint egyben kategorizálni is tudtam a szövegrészleteket. A Facebook-szövegekhez olvasás közben hozzáfűztem részletesebb elemzési gondolatokat, megjegyzéseket is, melyeket később felhasználtam a kutatásból születő (publikálatlan) tanulmány megírásakor.

8.2.6.2. A naplók és az interjúk elemzése

A saját terepnaplóm és a témavezetőmmel közösen írt napló, valamint a kislétszámú fókuszcsoporthoz interjúk anyagainak elemzésével kapcsolatban fontos kiemelni, hogy ezeket az anyagokat, kiváltképp a saját naplómat már elég jól ismertem. Tehát nem akkor kezdődött a megismerésük, amikor elkezdtem elemezni az anyagot, s azt gondolom ez igen fontos körülmény. Két korábbi kutatásban is áttanulmányoztam a szöveget, több éve formálódott bennem, hogy milyen témák mentén lehetne azt feldolgozni. Ennek alapján tudtam véglegesen kijelölni azokat az elméleti alapokat, melyre a dolgozatban építkezem. Ahogy ezekből megírtam az értekezés bevezető, elméleti fejezeteit, még inkább összeállt milyen szempontok mentén fogom kibontani a kutatási tapasztalatokat.

Az anyagok konkrétabb rendezésének, elemzésének tehát már fontos és gazdag előzményei voltak. E gondolati előzmények alapján készítettem el a tervezett dolgozat gondolattérképét (ld. következő oldal). A gondolattérképet néhány nagyobb egységre különítettem, ezekből lettek később a dolgozat fő fejezetei, a térkép csomópontjai pedig az egyes résztémák, alfejezetek. Ez az ábra abból a szempontból is fontos tehát, hogy támpontot ad a következő fejezetek sorrendjének logikájához.

A gondolattérkép felvázolása után kezdődött a konkrét szövegelemzés. Ezeknek az anyagoknak a feldolgozásához már kvalitatív elemző szoftver (*NVivo 12 Pro*) támogatását vettem igénybe. A gondolattérkép alapján létrehozott fogalmi csomópontokhoz rendeltem mind a naplók, mind az interjúk bekezdéseit, részleteit. A feldolgozás közben még néhány újabb csomópontot definiáltam részben a szövegek tapasztalatai alapján, részben a térképen szereplő néhány csomópont felbontásával. Így végül 64 különböző csomópontot rendeltem hozzá a szövegrészleteket, egy részletet sok esetben több csomópontot is. A terepnaplóm szövegrészletei esetében összesen 1166 hozzárendelés történt, továbbá a közös napló szövegében 88, a fókuszcsoporthoz interjúk esetében pedig 373. Végeredményképpen tehát a 64 csomópontot összesen 1627 szövegrészlet állt rendelkezésre – a legtöbb esetben témánként 15-30 példa.

A naplószöveg részleteihez eleinte további megjegyzéseket, elemzési ötleteket is csatoltam, később már csak elvétve, mivel úgy vettem észre, hogy a megfelelő csomópontokhoz való hozzárendelések alapján újra meg tudok fogalmazni hasonló értelmezéseket, így csak a különleges, a már adott gondolkodási kerethez képest újszerű ötleteket jegyeztem fel. A részletes, szövegesen is lejegyzett elemzések tehát akkor készültek el, amikor egy-egy szövegrészletet beemeltem a dolgozatba.

A szövegrészleteket úgy választottam ki, hogy mikor egy adott fejezet megírásához érkeztem a dolgozatban, akkor megnyitottam az adott csomópontot tartozó szövegeket, és kiválasztottam azt a néhányat, amelyeket a legkifejezőbbnek gondoltam, illetve úgy láttam, hogy egymástól különböző aspektusokra mutatnak rá (és nem ítéltém etikátlannak a dolgozatban való megjelenítésüket). Ekkor ezeket a részleteket egy másik dokumentumba gyűjtöttem, elláttam megjegyzésekkel, elemzési ötletekkel, ezek alapján valamilyen gondolati sorrendbe rendeztem. Ezután írtam meg a dolgozat adott fejezét, s ennek leírása közben született meg végül az esetek részletes, kifejtett elemzése.

A szövegrészletek témák szerinti csoportosításának eredményeit a szoftver által felkínált néhány statisztikai elemzésnek is alávettem. Kiszámoltattam pl. a naplószövegemben az egyes szavak gyakoriságát, illetve összehasonlítottam az egyes csomópontokhoz rendelt szövegeket, megnézve, hogy mely témák kerültek szorosabb kapcsolatba egymással a több közös példa révén. Ezek számszerű eredményei (ld. *Függelék II.*), azt gondolom, számos módszertani kritérium szerint nem állnák meg tudományos eredményként a helyüket (pl. túl sok csomópontot hasonlítok össze túl kevés szöveg alapján, vagy pl. a szógyakoriságokkal kapcsolatos algoritmusokat angol nyelvre írták, így számos esetlegesség adódik a magyar nyelvű szövegeknél pl. a toldalékolt alakok miatt). Valamint ezek az eredmények csak a saját gondolkodásomat számszerűsítik, tehát sokat nem tennének hozzá az amúgy szövegszerűen kifejtett eredményekhez. (Például valóban azokhoz a csomópontokhoz rendeltem a legtöbb szöveget, amelyek főbb témái, nagyobb fejezetei a dolgozatomnak. Illetve ugyanazok a témakörök közti kapcsolatok emelkedtek ki a statisztikai összehasonlításban, mint amelyeket magam is felfedeztem és értekezem róluk a későbbiekben.) Viszont az is igaz, hogy egy-egy esetben ezek a szöveganalitikai eredmények kiemelték néhány újszerű gondolati szempontot, adtak néhány érdekes ötletet az elemzéshez. Ezekről a későbbiekben beszámolok majd.

8.2.6.3. A többi szöveges anyag elemzése

Mivel a többi kutatási anyagot a fentebb említett okokból kifolyólag nem szerettem volna, vagy nem is tudtam szövegszerűen idézni, megjeleníteni a dolgozatban, ezért ezek részleteit nem csoportosítottam a fenti módszerrel. Csak néhány olyan részletre utalok ezek kapcsán, melyeket különösen fontosnak, szemléletesnek érzek egy-egy téma esetében.

Viszont egy egyszerűsített módon mégiscsak analizáltam ezeket a szövegeket is, melyhez az alapötletet a szalagavatón kapott csokorba rejtett tömör és kifejező jelzők adták. Egy-egy dokumentumba kigyűjtöttem a kérdőívek válaszaiban megjelenő, rám vonatkozó jelzőket, kulcsszavakat, hasonlóan tettem az emlékkönyvbe írt jellemzések kulcsszavaival, és szintén összeírtam a kutatás végén az osztályom tagjaival felvett fókuszcsoportos interjúk elején elhangzó jelzőket, a 10. osztályos korukban végzett interjú elején mondott jellemzőket, és a szalagavató csokor jelzőit (felsőfokjelek nélkül). Így 170 jellemző, kulcsszó gyűlt össze. Ezeket csoportosítottam aszerint, hogy mivel kapcsolatosak, mire vonatkoznak. Nyolc különböző kódot használtam: *(tanár-diák) kapcsolat, hatalom, érzelmek, módszertan, stílus, szellemi képességek, testi megjelenés, társadalmi viszonyítás*. Ezekhez rendeltem hozzá a jellemzőket (egy kifejezést néha több különböző kódhoz is, így összesen 247 hozzárendelés történt).

Ezután néhány nagyon egyszerű kvantitatív vizsgálatot végeztem a szócsoportokon. Megnéztem, hogy melyik jelzők a leggyakoribbak, melyik csoportba került a legtöbb kifejezés, valamint a program által felkínált automatikus klaszteranalízist is végeztem, számszerűsítve az egyes szócsoportok hasonlóságának mértékét. (ld. *Függelék III.*)

Ennek a vizsgálatnak az eredménye is sok szempontból esetleges (ezért ennek megfelelően értelmezendő) hiszen más-más kontextusú szövegek kulcsszavai kerültek jelöletlenül egymás mellé, s a szavak kategorizációja is erősen az éppen aktuális gondolkodásomat tükrözi, egyáltalán nem tekinthető tényszerűnek, hogy mely szavak mely kategóriákba kerültek. A kategóriák klaszteranalízise mögött – úgy vélem – nincs kellő statisztikai hozzáértés részemről, csupán egy szoftveres automatizmus. Azt gondolom viszont, hogy ezek ellenére is felvetődött néhány fontos adalék, elemzési ötlet ily módon (ld. később).

8.2.7. A dolgozat megírása

Az írási folyamat a kutatás fontos része (*Denzin és Lincoln, 2011; Szwabowski, és Wężniejewska, 2017; Wall, 2008; Holt, 2003; Mészáros, 2014a*). Bár a dolgozat megírásának kezdetekor az eredmények, a dolgozat tartalmának főbb egységei már többé-kevésbé körvonalazottak voltak, ezek is jelentős részben valamiféle írás során bontakoztak ki (pl. a terepnapló írása során, doktori tantárgyakhoz kapcsolódó munkák írása során, kutatásetikai kérelmek írása során, publikációk írása során, a dolgozat

vázát adó gondolattérkép írása során stb.). A dolgozat szövege tehát ezekre a korábbi szövegekre íródik rá, ezeket interpretálja, majd a szöveg átdolgozása során újra, és újra ezt teszi. Természetesen, rengeteg apró részlet, járulékos gondolat az írás közben – az interjúszövegek lejegyzése, a naplószövegek rendezése, és a dolgozatban való elhelyezése során alakult ki.

A fenti gondolatokat részben már a bevezetőben is megfogalmaztam, de most azért emelem ki újra, mert mindez különösen az empirikus fejezetek megírásakor volt érezhető számomra. Bár az elméleti rész kibontakozásának is volt egyfajta történetisége, de ez különösen erősen érvényesült az empirikus tartalmak leírásában, amelyben hat év személyes története íródott újra.

A dolgozat szövegének értelmezésében, azt gondolom, fontos szempont a fentiek szem előtt tartása. Tehát, hogy e szöveg nem a kutatás végén rögzített, kész állapotnak, eredménynek a reprezentációja, hanem maga is egy történet, melynek előzményei és folytatása is van. Tartalma már a megírásakor elkezdett kialakulni, és a megírása után is továbbértelmeződik nem csak a saját tanári és kutatói életemben, hanem reményeim szerint a róla születő szakmai diskurzusokban is. Most viszont azt kívánom hangsúlyozni, hogy a dolgozat tartalma (tehát a kutatási eredmény) a megírása közben is sokat alakult. A tanárszerepekre, a tanár-diák kapcsolatra vonatkozó éppen aktuális interpretációim a dolgozatnak azon a pontján hagytak nyomot, ahol éppen jártam. Hol az üres lapon, hol pedig a korábban leírt szövegeken, újraalkotva azokat.

Éppen ezért jelentősége van annak, hogy a dolgozat milyen ütemben, hogyan készült el. Így az olvasó számára is talán érthetőbbé válik, hogy a dolgozatrészek közti kisebb szemléletbeli különbségek, eltolódások nem következetlenségből adódnak, hanem egy természetes időbeli változás nyomai, melyeket valamelyest el lehet tüntetni, de teljesen felszámolni meglehetősen nehéz. A dolgozat megírását 2020 júliusában kezdtem, miután az előtte lévő hónapokban újra alaposan áttekintettem, rendszereztem a vonatkozó szakirodalmat. Lassan haladtam a bevezető elméleti fejezetek megírásával (közben rögzítettem volt osztályom tagjaival az interjúkat) végül 2021 elején tudtam valamivel több időt rászánni, így 2021. február végére fejeztem be az elméleti fejezeteket.

Ezután kezdtem el az empirikus kutatás anyagainak feldolgozását, elemzését, mely 2021 nyaráig tartott. Közben témavezetőmtől visszajelzéseket kaptam az elméleti részre. Egyelőre azonban nem írtam át, viszont a következő fejezetek megírásában már érvényesítettem ezeket a szempontokat (pl. kevesebb polemizálás és a sajtóra jellemző stílus mellőzése). Az empirikus fejezeteket nyáron kezdtem el írni, de nem sokáig jutottam, és az intenzívebb munkába csak szeptember végén tudtam belevágni. Feszített tempóban karácsony előttre elkészült az első teljes, műhelyvitára szánt szövegváltozat.

Mivel a gondolattérkép alapján egy nagyon részletes vázlatát írtam meg a fejezeteknek, aszerint szinte javítások nélkül tudtam előrehaladni az írásban, és csak a legvégén olvastam újra az egészet egyben, ekkor gondoztam, alakítottam kicsit a szövegen, helyeztem át néhány részt. Ezután írtam le a kutatás történetét, és dolgoztam át végül a bevezető elméleti részt.

A műhelyvitán sok megfontolásra érdemes javaslatot kaptam, melynek alapján számos kisebb változtatást, kiegészítést tettem a szövegben, beépítettem néhány újabb elméleti szempontot, és valamelyest változtattam a szöveg makroszerkezetén, a fejezetek sorrendjén, különösen az elméleti részben, így készült el a doktori fokozatszerzésre szánt, véglegesnek tekintett disszertáció.

Az empirikus részek megírásában a legnagyobb kihívást az jelentette, hogy egy olyan sűrű összefüggéshálózatot, mint amelyet a gondolattérképpel fejeztem ki, hogyan lehet lineárisan tárgyalni egy folyamatos szövegben? A szöveg struktúrájának megtervezésében próbáltam szem előtt tartani, hogy az elméleti megfontolásoktól a gyakorlat irányába haladjon, de minél kevesebb ismétlődést és belső hivatkozást (különösen előreutalást) tartalmazzon a szöveg. A visszautalásokból így is elég sok található, mely bizonyára megnehezíti az olvasást. Ugyan lehetett volna úgy felépíteni a szöveget, hogy egy-egy terepnaplórészlet csak egyszer kerüljön elő, és ott több szempont szerint is elemezzem, de fontosnak tartottam, hogy a kutatás gondolati egységeinek logikája szerint haladjak. Így a visszautalásokat szükségesnek ítéltam meg ahhoz, hogy az összefüggésekre folyamatos önisméltás nélkül is rá tudjak mutatni, a gondolatmenet követhetőségét megőrizve. A visszautalások egyúttal azt is

jelzik, hogy a legtöbb bemutatott és elemzett eset nagyon komplex, többféle szempont szerint is elemezhető, minthogy a dolgozat más-más gondolati egységében is példaként állhatnak.

8.3. A napló- és interjúrészletek jelölései, anonimitás

Az alábbiakban (egy-két kivételtől eltekintve) a kutatási anyagok közül csak az egyéni napló, a témavezetőmmel közösen írt napló és a volt diákjaimmal készített interjúk szövegei jelennek idézetként meg az értekezésben. Ezeket a szövegeket (közel) szó szerint, (kevés kivétellel) változtatások nélkül közlöm úgy, ahogy akkor leírásra kerültek, illetve elhangoztak. Kisebbségi változtatásokat azonban tettem a jobb olvashatóság és könnyebb érthetőség céljából, melyek a következők.

Jelöletlenül írtam át a helyesírási és a kisebb nyelvhelyességi hibákat. Ugyancsak jelöletlenül változtak meg helyenként a Messenger-szövegekben lévő emojik⁴. Viszont a Messenger-szövegekben a nyelvhelyességi és helyesírási hibákon a legtöbb esetben nem változtattam, hogy jobban tükröződjék az online csevegésre jellemző stílus.

Az interjúszövegek esetében szintén szem előtt tartottam a szóbeliség érzékeltetésének szempontját, így a legtöbb esetben kiírtam, jelöltem a szövegben az elakadásokat, tölteléksszavakat, de egyes interjúalanyok esetében annyira sok volt ezekből, hogy ott (jelzés nélkül) csökkentettem a számukat a könnyebb olvashatóság érdekében. Ugyancsak az affektív, evokatív hatása miatt hagytam változtatás nélkül, ahogy a nemrég volt diákjaim ingadoznak a tegezés és a magázás közt.

A következő jelöléseket alkalmaztam a vendégközvegek kiegészítése, gondozása során:

- [Szögletes zárójelek között tüntettem fel a szövegben eredetileg nem szereplő, de a megértést segítő, implicit (a kontextusból, vagy a tágabb szöveggörnyezetből következő) tartalmakat, kiegészítéseket.]
- */Ferde vonások között, dőllyel szedve található a szövegbe szervesen be nem épülő, kevésbé szorosan kapcsolódó kiegészítések, magyarázó információk, szubjektív betoldások./*
- *(Zárójelek közti, dőlt betűvel szedve jelennek meg az interjú hangsúlyosabb nem nyelvi jelei, a hangléjtés, a nevetés stb.)*
- Az egy-egy dőlt betűvel szedett szó *hangsúlyt* fejez ki, az interjúk esetében az interjúalany megnyomja, kiemeli az adott szót.
- Szögletes zárójel közti három pont [...] jelöli a kihagyásokat (melyek etikai okokból cenzúrázott vagy fölöslegesen terjedelmes részek).

Nagyon ritkán, a dolgozat számos példája közül mindössze két-három esetben egy-egy változtatást jelöletlenül tettem meg. Ezeket a szövegeket igen fontosnak, szemléletesnek ítéltam meg, ezért kihagyni nem szerettem volna. Viszont volt bennük olyan kisebb részlet melynek nem csak a közlése ütközött etikai problémába, hanem az is, ha jelölöm az elhagyást meghívva ezzel az olvasót a kiegészítésre. E néhány, ritka kivétel esetén tehát nem jelöltem a cenzúrárt (de kutatásetikai problémának gondolnám, ha ezt nem vallanám be, ezért hozom itt mégis szóba).

A dolgozatba beemelt szövegrészletek elején számjelzés segíti azok hivatkozhatóságát. Az általam vezetett naplóból kiemelt részletek elején csak a történések dátuma szerepel (azért éppen hónapra pontosan, mert ezt a mértékű időbeli pontosságot fontosnak tartom az eset értelmezése szempontjából, de az, hogy a napot nem írom oda, valamelyest (tovább) csökkenti a szereplők beazonosíthatóságát). Hasonló módon csak a dátum szerepel a Messenger-szövegek előtt, mivel ezek formai megjelenése egyértelműsíti a forrást. A többi forrásból származó részlet előtt dőllyel szedve szerepel, hogy melyik anyagból került a dolgozatba (elsősorban: „Közös napló”, „Fókuszcsoportos interjú”)

A naplórészletek előtt található dátum nem a lejegyzés, hanem a történet dátumát jelöli. Ez a legtöbb esetben azonos vagy hasonló, de a 2016 nyarán írt visszaemlékezés részletei elé is az események dátuma került, ezért szerepelnek 2015-ös évszámmal kezdődő szövegek is.

⁴ Ennek oka, hogy a szövegek megszületése óta többször változtatták meg a szolgáltatók ezeknek az emojiknak a stílusát, illetve helyenként olyan formátumban menttem ezeket a szövegeket, amelyekben nem tudtak megjeleníteni bizonyos ikonok, így nem mindenhol teljesen egyértelmű, hogy eredetileg milyen emojikat használt a diák (vagy én).

Mivel a témavezetőmmel közösen írt napló különböző színű és típusú betűit nehéz lett volna megjeleníteni a dolgozat szövegében, ezért egyszerűen csak az szerepel, hogy melyikünk írta az adott részletet (témavezetőm: „Gy.” vagy én „B.”)

A szövegrészekben természetesen senki nem a saját nevére szerepel, kivéve én magam („B.”, „BarnaBá”, „Barnabás” stb.) és a témavezetőm: Mészáros György („Gy.” illetve „Gyuri”). A lányoknak női, a fiúknak férfinevet adtam. Amennyiben két szövegrészletben is szerepel ugyanaz a név, az jellemzően nem ugyanazt a személyt jelenti (kivéve, ha valamilyen összefüggés szempontjából fontos, hogy mindkét részlet ugyanazzal a diákkal kapcsolatos, de ezeknél az eseteknél ez ki is derül), ugyanazon személyek különböző részletekben általában különböző néven szerepelnek (szintén abból a célból, hogy a diákok se igen tudják egymást beazonosítani, vagy egy esetlegesen sikeres azonosítás után ne tudják összekapcsolni egymással a különböző szövegrészeket).

9. Identitások és szerepek alakulása és értelmezése

E fejezet elején azt mutatom be, hogy pályakezdő éveimben hogyan kezdtem saját szerepem, tanári kilétem értelmezni, és ezek az értelmezési stratégiák hogyan változtak a kezdeti években. Végül eljutok olyan absztraktabb értelmezési utakhoz, melyeket már nem visszatekintve, hanem jelenlegi kutatói perspektívámból alkalmazok. Bár adódna a lehetőség, hogy korai önreflexiók tapasztalataim általánosítsam, összevessem a pályakezdő tanárokról szóló kutatások eredményeivel, de erre nem vállalkozom, hanem az autoetnográfia műfaji és módszertani sajátosságainak megfelelően egy saját, belső nézőpontot dolgozok ki (a kapcsolódás, az általánosítás lehetőségét az olvasóra bízva).

Az első két alfejezetben nem térek ki a bemutatott példák részletes értelmezésére, elemzésére. Először még csak azt illusztrálom: milyen gondolataim születtek, milyen benyomások értek pályakezdő tanári éveimben, melyek hatással voltak önértelmezésemre, s így későbbi gyakorlatomra.

A későbbi alfejezetekben számos értelmezési lehetőséget mutatok be. Ezek az értelmezési irányok eléggé szerteágazók, ezért a vezérfonal eleinte továbbra is a saját gondolkodásmódom története lesz. (Ugyanakkor ezzel nem kívánom azt sugallni, hogy a gondolkodásom folyamatosan fejlődött volna, és a későbbi értelmezések egyértelműen jobbak, vagy összetettebbek lennének – bár gyakran valóban absztraktabbak).

Az énképre, szerepekre, identitásra vonatkozó értelmezésektől ebben a fejezetben még nem lépek tovább a gyakorlati kérdésfelvetések, gondolatok irányába, valamint a joggal felmerülő etikai kérdéseket is későbbre halasztom.

9.1. Az önértelmezés (első) lépcsői

Tanári munkám kezdetén figyelmem fókuszában az állt, hogy mit teszek, milyen tevékenységeket folytatok a tanórákon és általában az iskolában a tanár-diák interakciók során. A pedagógiai tervezésem célja az volt, hogy kitaláljam, mit teszek majd a tanórákon, reflexióim arra vonatkoztak, hogy az egyes tevékenységek mennyire váltak be meglátásom szerint. A saját magamra vonatkozó szerepértelmezésem (kimondva-kimondatlanul) tevékenységeim függvényeként fogalmazódott meg bennem. (Vö. 5.4. fejezet: a tanári szereptípusok, mint tevékenységi körök, pl. *Trencsényi* (1988) és *Horváth Futó* (2011) írásában.)

Ez a fajta önértelmezés természetesen nem tudatos döntés eredménye volt, fel sem merült bennem, hogy más szempontok szerint tekintsek saját tevékenységemre. Mikor pár évvel később tanárszakos hallgatók részére tartottam szemináriumokat, akkor tapasztaltam, hogy milyen sok hallgató esetében jellemző az, hogy konkrét technikákat, kézzelfogható, gyakorlati útmutatást várnak a tanárképzéstől saját fejlődésük, szakképzett tanárrá válásuk érdekében. Tehát tanárságuk, tanári létük azáltal vált tartalmassá számukra, hogyha pontosabb képet alakíthattak ki (leendő) gyakorlatukról. Ekkor én már más módon is értelmeztem saját tanári szerepem, s ezekben az egyetemi szemináriumi helyzetekben emelődött ki számomra igazán, hogy tanári önképünkben a „mit teszek?” kérdésre adott válaszokon túl milyen fontosak a további kérdések: „hogyan teszem?”; „milyen vagyok?”; „ki vagyok?”.

Látható, hogy az első két kérdés a cselekvésre, utóbbi kettő pedig a tanári énrre vonatkozik. E kérdések és az azokra adott válaszok nem választhatók el egymástól, és azt sem gondolom, hogy az előbbi kérdések feltevéséről le kéne mondani és csak az utóbbiakra fókuszálni. Azonban érdemes megvizsgálni, hogy a tevékenységeken túlmutató, az identitásra vonatkozó értelmezések mennyiben járulnak hozzá a tanári önreflexiók tartalmasságához, és az ezekből következő pedagógiai döntések megalapozottságához.

Az alábbiakban néhány terepnapló részletet mutatok be, illusztrálva, hogyan jelentek meg kutatásom során ezek a kérdések. Kezdetben főleg a cselekedeteimre reflektáltam, később azonban ez egyre gyakrabban kiegészült az identitásommal kapcsolatos felvetésekkel. Ez az elmozdulás egyébként párhuzamba állítható a tanárkutatások fejlődésével (ld. 2.1. fejezet).

(1) 2016. március

A kocsmában találkoztam velük, megittunk egy-két unicumot illetve sört. Közben elővettem az aznapi, általuk írt röpdogákat és Laurával nekiláttunk a javításnak. Persze [épp] csak belenézett az anyagba doga előtt, IQ-ból írta meg kettes fölére. Most viszont fél óra alatt megtanulta a biokémiát... Ekkor (még) nagyon jónak éreztem ezt a helyzetet. Felszabadító volt, ahogy Laurából kihozzuk a maximumot. Nagyon okos, de nagyon rossz helyre született... Talán soha nem fogja elérni az álmait, hogy kémiával foglalkozzon, mert nem képes elég munkát beletenni. Szóval ez nagyon jó volt. Így kell tanítani és tanulni... Beférkőzve a természetes környezetükbe. Iszogatunk, beszélgetünk és közben mellesleg kicsit tanulunk is... Mennyivel józúbb és hatékonyabb így.

(2) 2016. június

Tény, hogy elkezdődött bennem valami már húsvét környékén. Akkor megfogalmaztam magamnak, hogy a keretek nélküliségben kezdek elveszni, kezdem nem biztonságban érezni magam, ugyanakkor az is igaz, hogy nem tudom még egészen a kereteket nem korlátokként megélni. (...) Az április elején (vagy márciusban?) történtek[!] szintén kétoldali pofonként értek. Egyrészt azt éreztem, hogy itt az ideje visszafordulni, ez [a helyzet(!)] nagyon gáz volt, erre nem érdemes továbbmenni. (...)

(3) 2016. szeptember

Kitti (...) órán minden tollát a végére állítva feltapsol örömben, hogy sikerült. Lesújtó pillantásban részesítem, és cinikusan közlöm, hogy „Gratulálok!”. Páran kacarásznak, ő már kezdi kicsit kellemetlenül érezni magát, attól ahogy nézek rá. Bennem van, hogy én is elmosolyodjam magam (nehogy már rosszul érezze magát...) majd az is eszembe jut, hogy azt mondjam: „Látom mennyi mindent tudsz kiválóan felállítani!” Részt akarok venni a rendbontásban, a poénkodásban, be akarok kapcsolódni... De még éppen időben változtatok a zsigerből jövő reakción és megtartom fenyegető komolyságom. Robi még mindig hangosan mosolyog. Utoljára rá nézek, szigorúan. Neki is lehervad a mosolya, visszafordul és elnézést kér.

Kicsit örülök, hogy ez tud menni, ez működik... De vajon ez kell? Rossz érzés, hogy kimaradtam egy mókából, egy olyan szituációból, amiben vicces tudtam volna lenni...

A fenti három példa azt illusztrálja, hogy akár konkrét szituációk, akár egy időszak összegzése kapcsán aszerint értékelem, értelmezem magam, hogy mit és hogyan tettem, mi, hogyan történt. Később, bár az ilyen reflexiók sem tűntek el, de terepnaplóban egyre gyakrabban jelentek meg az identitásomra vonatkozó reflexiók, mint pl. az alábbi:

(4) 2018. június

Nehéz érzések jönnek elő újra és újra a félévvel kapcsolatban. Dóri mondta régebben, arra reagálva, hogy nincs már buli a diákokkal: „Te se lettél fiatalabb azóta”. Az igazgató pedig azt mondta nekem egyszer: „Egy idő után rájöttem, hogy az, ami régen jó szerep volt, már nem áll annyira jól, inkább furcsa”. ...Nem vagyok már fiatal tanár. Legfeljebb fiatalabb... Nehéz ezt elfogadni. Nem akarok az idősebb, a tiszteletreméltó, az inkább apa, mint barát figura lenni... Pedig hozzá kell szoknom szép lassan. Talán azon is múlik az osztálybéli szerepem, hogy őket gyerekként kezdtem tanítani: 9. osztályban. Talán ez is számít. De a lényeg talán nem is a külső magyarázat. A kérdés inkább ez: miért akarok más szerepben lenni, mint amiben vagyok, miért, hogy mindig, amikor nyilvánvalóvá válik, hogy nem gondolkodnak rólam egyenlő szereplőként, az rosszul érint...? Igazából csak kósza ötleteim vannak, de a választ nem tudom.

A fenti példákkal azt kívántam illusztrálni, hogyan tolódtak el a reflexióim az önértelmezés, az identitásról való gondolkodás irányába. Másrészt azzal a céllal kerültek ide, hogy az olvasó számára szemléletes első benyomásokat közvetítsenek a tanárságom egy-egy stációjáról. Felbukkan bennük az erősen vitatható mértékű, határfeszítő közvetlenségem, mellyel először azonosulok, később viszont megkérdőjelezem. A sikeresnek nevezhető lépések, alakítások a gyakorlatomon. A kételkedés, a kérdések, a változni akarás, a változásra való reflektálás. Ebben a néhány részletben, sűrítve nagyon sok minden ott van, amiről szól ez a kutatás. E témákra sorban térek majd ki a dolgozatban, így egyelőre e részletek csak figyelemfelkeltő „alcímek”, nyitva hagyott ajtók a folytatáshoz.

9.2. Az énképpel kapcsolatos benyomások a tanár-diák interakciókban

A fent felvillantott érértelmezési mozzanatok azonban nem egy „légüres térben”, nem egy „reflexiós magányban” alakultak. Kezdetől fogva fontos szerepe volt a diákok visszajelzéseinek, megjegyzéseinek, reakcióinak. E kutatás alapötlete, igénye is egy ilyen diákokkal folytatott (spontán) beszélgetés nyomán született meg. Egy ehhez hasonló példa az alábbi:

(5) 2016. június

Már nem emlékszem, hogy kerül szóba, de Kriszti megfogalmazza, hogy én nagyon határozottnak, magabiztosnak látszom, aki ért sok mindenhez, de ugye valójában nagyon is fejlődni akarok, és soha nem vagyok megelégedve magammal. Meglep, hogy így kiismertek.

NOÉMI: „Én nekem ez nagyon bejön, ha valaki határozott, tudja, mit akar, de sosem elégszik meg és fejlődni akar.”

Megerősítem, hogy a magabiztosság részben valóban csak egy álca, és valamennyire küzdök is azellen, hogy mindig ilyen megkérdőjelezhetetlenek tűnjek.

KRISZTI: „Miért, milyen akarsz lenni?”

B: „Mint tanár? Hiteles. Olyan, aki fel tudja vállalni, hogy sok mindent tud, de nem mindent, tévedhet, és akár a diákjaitól is tanulhat.”

A diákokkal (és a kollégákkal) folytatott interakciók során azonban általában nem ilyen explicit visszajelzések történnek. Sokszor csak egy-egy rövid gesztus, villanás, önkéntelen megnyilvánulás is hangsúlyos lehet. Ezeket ritkán sikerült tetten érni, lejegyezni, de erre is találunk példát a naplóban:

(6) 2016. május

Jól telik a genetikaóra. Kezdem elnyerni már majdnem az egész osztály figyelmét és tanulni akarását. Sokan már annyira értik, hogy nem bírnak uralkodni magukon és mindig bekiabálnak az órába. Néhányan, akikkel közelebbi a viszonyom, különösen nehezen tartják be a kereteket.

Pl.: mennék tovább a feladatmegoldásban:

"Várj... Jaj. Bocsanat!" – mondja Dominika

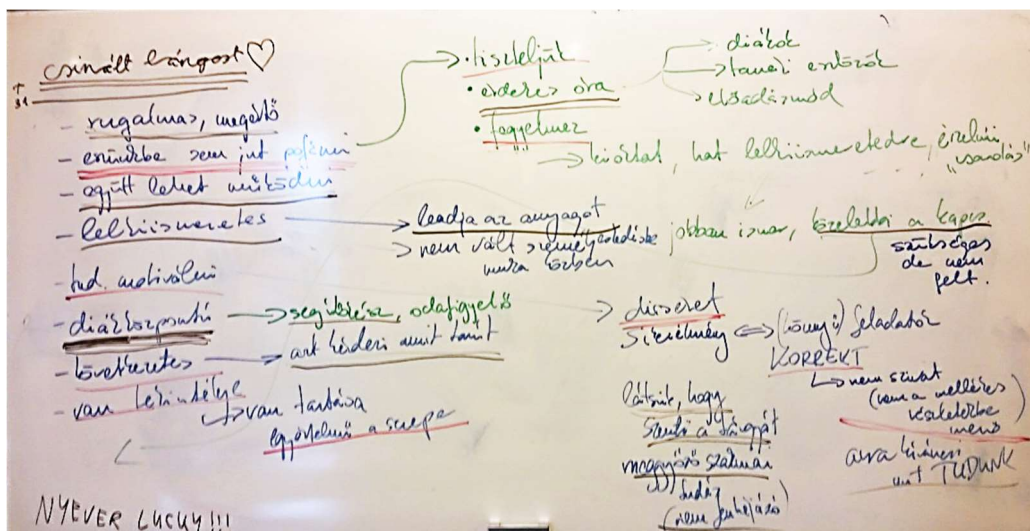
Ugyanez máshogy Lettitől: önkéntelenül kinyúl a padból és megérinti a vállam, hogy álljak meg, figyeljek rá. Gyorsan visszakapta a kezét. „Hoppá!” – mondja.

A fenti példában az is érdekes, hogy hogyan korrigálják magukat a diákok, alkalmazkodni próbálva a tanár-diák kapcsolat jellemző normáihoz. Viszont ekkor már visszaszívni nem lehet a spontán gesztust, az énképemre gyakorolt hatás megmarad.

A diákok visszajelzései ugyanakkor nem csak spontán helyzetekben alakíthatják a tanár önmagáról alkotott képét. A tanári gyakorlatnak ugyanis része lehet, hogy a pedagógus módszeresen alkalmat biztosít a visszajelzések megfogalmazására. Bár – azt gondolom – ezekkel a technikákkal (pl. a kilépőkártyákkal, visszajelző űrlapokkal) a tanár célja inkább az, hogy a módszertanával kapcsolatban kapjon visszajelzéseket (mint ahogy az én célom is nagyrészt ez volt, mikor ezeket alkalmaztam) de a diákok visszajelzései sokszor nem csupán a tanár tevékenységeire, hanem a tanár személyére is vonatkozhatnak.

Saját gyakorlatomban az első pár évben az egyes osztályokban tartott utolsó órákon a következő technikát alkalmaztam. Először arról kértem ki a véleményüket, hogy milyen számukra egy ideális tanár, s a születő véleményeket egy gondolattérkép formájában rögzítettem a táblán. Ezután arra kértem őket, hogy amíg kimegyek a teremből, egyesével húzzák alá feketével azt, ami rám igaz, és pirossal azt, amiben még fejlődnöm kell szerintük.

Az egyik ilyen alkalom eredménye az alábbi:



Látható, hogy itt is előfordulnak a cselekvésre vonatkozó javaslatok, visszajelzések (pl.: *érdekes órát tart; azt kérdezi, amit tanít* stb.) ugyanakkor olyan szavak is, melyek inkább a szerepemet, identitásomat ragadják meg (pl.: *diákközpontú; rugalmas, megértő; közelebbi a kapcsolat* stb.).

A diákok visszajelzései hangsúlyosan jelennek meg továbbá az érettségít megelőző rituálék során, pl. az elbúcsúzó beszédekben, illetve ilyenek a kutatásban is feldolgozott emlékkönyv és szalagavatón kapott csokor. Hasonló visszajelzésnek tekinthető a kutatásom keretében végzett interjú is, ez azonban speciális helyzetemből adódik.

A fentiekben azt vázoltam fel néhány kiragadott példán keresztül, hogy miképpen alakult, milyen hatások révén formálódott az, ahogy saját tanárságomról gondolkodtam. A fenti egyszerű megközelítésben a Mead (1934/1973) által felrajzolt mechanizmus szerint alakult tanári énképem, azaz az interakciókban közvetített szimbólumok és saját reflektív tevékenységem kölcsönhatása során. E folyamatban fokozatos elmozdulás érzékelhető a tekintetben, hogy míg kezdetben a pedagógiai tevékenységem állt énértelmezésem fókuszában, a későbbiekben egyre hangsúlyosabban kérdeztem rá identitásom jellegzetességeire. Emellett identitásom értelmezésében egyre hangsúlyosabbá vált az interszubjektivitás, ahogy a diákokkal közösen, és a kapcsolatunk függvényében próbáltam értelmezni tanári kilétem.

Mindezt azonban csak egyfajta gondolati kiindulópontnak szánom, mivel a fentiekkel kapcsolatban számos további kérdés felvethető. A végső kérdésem, hogy az identitás alakulásának és az arra való reflektálásnak milyen pedagógiai lehetőségei és következményei vannak, de ennek megvilágítására csak dolgozatom végén keríték sort. Előtte még az identitás és a tanárszerepek alaposabb elemzésére mutatok lehetőségeket, valamint mélyebbre ások abban, hogy milyen belső, és főként, hogy milyen társadalmi mechanizmusok révén alakulnak ezek a szerepek.

9.3. Az identitások, mint narratívák

A továbbiakban identitásom és tanári szerepeim elsősorban fogalmi csomópontok, logikai kapcsolatok mentén fogom értelmezni. Előtte azonban egy rövid kitérőt teszek az identitásom „radikálisan” narratív értelmezési lehetőségei felé. Mint azt már a 5.3.10. fejezetben bemutattam, kutatásom mindenképpen narratív abban az értelemben, hogy elsősorban tanári tevékenységem naplószerű leírása alapján fogalmaz meg gondolatokat. Az alábbiakban azonban arra mutatok néhány példát, hogy az identitásnak vannak (lehetnek) olyan tartalmai, melyek történetekben jelennek meg, és nem igazán „fordíthatók le” fogalmakra, megnevezésekre. A fogalom nem adja vissza azt a történetet, amely az adott jellemzőt, szerepet illusztrálja.

Jól tetten érhető ez a volt osztályom tagjaival végzett fókuszcsoporthoz tartozó interjúmban. Az interjú elején, bevezetésképpen azt kértem, hogy rövid jelzőkkel jellemezzenek. Az egyik diák erre a következőt mondta.

(8) *Fókuszcsoporthoz tartozó interjú*

RÉKA: (...) Elhivatott... inkább ez... olyan elhivatottan áskálódó... (*zavartan nevet*) de nem negatív értelemben, basszus... mi erre egy másik szó...? Ööö... példaként, ami igazából... nálunk ilyet eddig soha senki nem csinált szerintem... Emlékeztek, volt egy olyan osztálytársunk, hogy Feri. Amikor problémái voltak, és igazából eskálálódott az egész azzal, hogy mindenki visszaszólogatott neki erősen, akkor BarnaBá beszélt az osztállyal arról, hogy próbáljunk meg nem visszavágni neki. És szerintem tényleg egy kicsit javult a helyzet. Tehát tett azért, hogy alapvetően mindenki is egy kicsit jobb legyen. Tehát figyelt arra, hogy mi történik az osztályban, és(!) tett ellene. (...) Aztán mikor én voltam... izé... rosszul, baromi sokáig. Tehát... hogy is mondjam... A depresszió kiüt, mint mindenki mást, és ha depis vagyok, akkor lázas vagyok, akkor nagyon beteg is, és otthon maradok. És brutálisan sok [mulasztott] órámm volt már. Iszonyatosan sok. Legalább százal túlléptem a maximumot, amit ki lehetett hagyni. (...) És akkor kaptunk egy e-mailt BarnaBától, hogy eléggé túlléptük ezt a határt, most már jönni kéne iskolába. És akkor kb. még aznap írt rám a Janka, meg az Eszti, pedig addig abszolút nem beszélünk egyszer sem, hogy: „Szia, heló! Mikor jössz majd suliba, meg minden?” És, hát igen, nem kellett sok hozzá, hogy levágjam, hogy beszéljél az osztállyal, talán. Aztán megkérdeztem a lányokat, és ők mondták, hogy igen, végülis beszéljél velük, és azért kezdtek el velem beszélgetni. És onnantól kezdve, hogy feloldódott a helyzet, már nem voltam olyan depis. Tudtam valakivel beszélgetni az osztályból. Szóval az, hogy amikor iskolába járunk lehet valakivel beszélgetni, az eléggé jó pont egy depis embernek. Szóval ez sokat segített. Tehát ez megint egy olyan izé..., hogy nem voltam abszolút tagja, ahogy a Feri sem, az osztályközösségnek, tehát nem volt rám szükség, de attól még tett érte, hogy ne essünk ki az iskolából.”

Látható, hogy a diák nem talál megfelelő kifejezést, amivel leírhatná, milyen tanár vagyok a szemében. Végül „jobb híján” egy (sőt két) történetet mesél el. Számára tehát a „Milyen tanár vagyok?” kérdésre a válasz nem egy jelző, vagy egy szerepmegjelölés, hanem egy történet.

Hasonló tapasztalat az interjúmból, hogy amikor arra kértem volt diákjaimat, hogy részletezzenek, magyarázzanak el jobban egy-egy jelzőt, amivel illettek, szintén nem tudtak kifejezőbb jelzőket megfogalmazni, csak történetbe foglalni a meglátásukat. E történetek (pl. éjszakai túra az első osztálykiránduláson, átautózás a szomszéd településre egy iskolai rendezvény után stb.) közös jellemzője, hogy nem az hordozza a fontos tartalmat, hogy mi történt, hanem az az élményszerűség, ahogy ezt elmesélik. Az egyik interjúban vissza is kérdezek, jelezve, hogy szerintem az általuk felelevenített konkrét történések nem igazán tükrözik azt a jelzőt, amelyhez kapcsolják:

(9) *Fókuszcsoporthoz tartozó interjú*

B: Mit értünk azalatt, hogy „laza”?

CINTI: Az osztálykirándulás.

B: Igen? Ott mi volt?

LOLA: Közös kocsmázás Sárospatakon... Az jó flash volt! */Arra utal, hogy egyik este néhányukkal megittunk 1-2 sört a szálláshely melletti vendéglátóhely teraszán/*

B: Jó, de mondjuk ahhoz képest, amiket hallok más osztálykirándulásokról, hogy berúgtak, mint a szemét, ahhoz képest azért elég szolid volt.

LOLA: Jó... de Kovács tanárnő...

/Itt sajnós Cinti eltereli a beszélgetés fonalát, és nem térünk vissza, miben hordozza mégis ez a történet a lazaságot./

Ez, és az ehhez hasonló példák azt illusztrálják számomra, hogy sokszor ezeknek a narratíváknak nem elsősorban a konkrét történései hordozzák a kifejezni kívánt identitáselemet, hanem sokkal inkább az, *ahogyan* ezt a történetet elmesélik, amilyen élményt közvetít az előadása. (Nem a *fabula*, hanem a *szűzsé* a fontos.) Ezek a tartalmak pedig különösen nehezen lennének kifejezhetőek a tanárságomra vonatkozó jelzők, szerepek megfogalmazásával.

Bár dolgozatomban egy szerteágazó (vagy több összefonódó) narratíva a tanári identitásról, de azt, hogy magát az identitást is lehet narratívaként értelmezni, és ez is izgalmas eredményekkel szolgálhat, csak felvillantottam a fentiekben. Ez egy további kutatás kiindulópontja is lehet, mindazonáltal a továbbiakban, zárójelbe teszem ezt a fajta, radikálisan narratív identitásértelmezést.

9.4. A tanári szereplehetőségek értelmezése interakciókban – kísérlet egy szerepmodell megalkotására

A fentiekben tehát azt vázoltam fel röviden, hogy a „*mit teszek?*” kérdéstől hogyan fordultam egyre inkább a „*ki vagyok?*” kérdés felvetése felé. Ahogy utóbbi kérdésre kerestem a választ, fogalmak, jelzők, metaforák használatával igyekeztem (tanári) szerepem leírni. Ehhez kerestem alkalmas keretet, egy olyan szereptipológiát, mely termékeny kiindulópontja lehet a tanár-diák szituációk értelmezésének, elemzésének. A szakirodalmi tájékozódás során céljaimnak megfelelő keretet nem találva (ld. 5.4. fejezet), magam tettem kísérletet egy modell kidolgozására, melyet – mint azt már az 3.3. fejezet végén kifejtettem – nem a valóság reprezentációjának tekintek, csupán egy megismerési és elemzési eszköznél.

E modellt még akkor alkottam meg, amikor egy rövidebb kutatás során először foglalkoztam tudományos igényűen a tanárszerepek és a tanár-diák viszony témájával (ld. 8.2.6.1. fejezet). A modellalkotás vázlatos lépései a következők voltak. Pályám legelején különösen gyakran fordult elő, hogy köztem és a diákok között lezajló interakciókban a „hagyományos” (hierarchikus) tanár-diák viszony lebontása történt meg. A diákokkal folytatott online üzenetek elemzése során azt próbáltam megragadni, hogy mely alapvető típusait lehet elkülöníteni a szerepviszonyoknak, milyen kategóriákat lehet kialakítani, melyek mentén átláthatóbb a változás, az elmozdulás az alapértelmezettnek tekinthető tanár-diák szerepviszonyhoz képest.

Azt véltem felfedezni a terepnaplóm és a chatüzenetek olvasása során, hogy amennyiben az egyik fél tipikusnak tekinthető tanár, illetve diák szerepnek megfelelő viselkedést, kommunikációs stílust követ, az interakció akkor gördülékeny, ha a másik fél jól követi az adott szereptípus párjához tartozó viselkedéselemeket (tehát pl. a „tanárosan” viselkedő tanárral szemben a diák „diákosan” viselkedik és fordítva). Gyakran azonban megkezdődik valamiféle kikezdése a tipikus szerepeknek, és ilyenkor érdekes szerepdinamika figyelhető meg.

9.4.1. A szerepmodell kategóriáinak kialakítása

A modell ötlete akkor kezdett megszületni bennem, amikor feltűnt, hogy az egyik diák esetében mintha felcserélődne a szokványos alá-fölé rendeltség (vagy legalábbis a diák megpróbálkozik azzal, hogy a szerinte segítségre szoruló tanárát segítő személy pozíciójába kerüljön). Ezt később egy másik diák esetében is azonosítani véltem. Ezután vált számomra még inkább szembeűnővé, hogy a diákokkal folytatott kommunikációim jelentős része arról szól, hogyan próbáljuk kiismerni, hogy a másik milyen tanár-diák relációt kíván érvényesíteni, gyakran egymást erősítő lépések során megszüntetni a polarizált viszonyt és valamiféle partnerséget kialakítani. A tanár-diák interakcióim tanulmányozása és a fenti gondolatok alapján a következő szerepkategóriákat jelöltem ki: tanár szerep, partner szerep, valamint diák szerep. Ezek a szerepek akkor bizonyultak hatékonyak, ha a tanár szerep a diák szereppel, illetve a partner szerep a partner szereppel találkozik egy interakcióban.

A gondolkodásnak ebben a fázisában jöttem rá, hogy a szerepviszonyok bennem kirajzolódó kategóriái analógok, a tranzakcióanalízis (Berne, 1961) modelljével (azonban – mint azt később kifejtem – alapvető dolgokban különbözik is tőle). Ezért a végleges modellem kialakítása során már tudatosan hoztam azt párhuzamba a tranzakcióanalízis személyiségmodelljével. Berne modelljében a szülő, illetve gyermek énéllapotoknak további altípusait különbözteti meg, nevezetesen: szabályozó szülő és gondoskodó szülő, valamint alkalmazkodó gyermek, lázadó gyermek és szabad gyermek. Az általam vizsgált iskolai esetekben azt vizsgáltam meg, fellelhetők-e ezekkel a kategóriákkal analóg szerepek, és úgy találtam, hogy igen. Most még nem mutatok be konkrét szövegpéldákat, mivel azok túlságosan összetettek, és ezért szétfeszítenék, követhetlenné tennék a modell ismertetését. Ezért röviden csak

annyit jelzek, hogy hasznos támpontot nyújtott az általam vizsgált esetek értelmezésében, hogy megvizsgáltam: a tanári viselkedésre inkább a szabályozás (autoriter magatartás), vagy inkább a gondoskodás jellemző, valamint, hogy a diák alkalmazkodik, lázad, vagy szabad az adott szituációban.

Ahogy elkezdtem osztályozni az általam vizsgált tanár-diák interakciókban megjelenő szerepeket (azaz használni, és közben pontosítani a modellt, finomítani a kategóriák jelentését) egyre inkább úgy véltem, hogy a modell révén átláthatóbbá is teszem az eseteket. Ugyanakkor további árnylatokra vagyok képes rávilágítani, aprólékosabb értelmezések születnek, ahogy fokozatosan „belejöttem” a modell használatába. A modell szereptípusai tehát az elemzett esetek értelmezésével való kölcsönhatásban váltak kiforrottabbakká, de a könnyebb áttekinthetőség kedvéért az alábbiakban először a kategóriákat ismertetem, és csak később kapcsolok hozzájuk konkrét, szövegszerű példákat. Ez azonban nem jelenti azt, hogy e típusokat adottnak (és rendszerüket lezárt rendszernek) tekintem. A kategorizáció és a modell részben a szövegek értelmezésének eredménye, azonban nem a tanár-diák kapcsolat lényegét megragadó eredmény, hanem a további értelmezést segítő, strukturáló eszköz (ld. bővebben: 6.2.5. fejezet).

Az általam megalkotott modellben végül a következő szerepkapcsolati típusokat különböztettem meg:

– *tanár-diák* szerepkapcsolat:

Az ilyen kapcsolatok alapvető jellemzője, hogy a szereplők különböző mértékben élnek a rendelkezésükre álló (hatalmi) erőforrásokkal. A *tanár* szerepben lévő személy (jellemzően a tanár) több tudással (pl. tantárgyi tudással, élettapasztalattal stb.) és kisebb-nagyobb mértékben több hatalommal rendelkezik. Amennyiben a másik szereplő (jellemzően a diák) elfogadja ezt a fajta szerepkapcsolatot, akkor aláveti magát az irányításnak, útmutatásnak. Azért tekintem a *diák* magatartást szerepnek és nem adott pozíciónak, mert (úgy vélem) a diáknak nem mindig van valóban olyan kevés lehetősége, erőforrása, mint amennyire alárendelteként viselkedik egy-egy helyzetben, pl. azért, mert az adott szituációban ezt találja a leghasznosabbnak (mondjuk birtokába akar jutni a tanár tantárgyi tudásának), vagy akár a társadalmi normákhoz való alkalmazkodás miatt.

– *autoriter tanár – behódoló diák*

Az *autoriter tanár* a szó szorosabb értelmében él hatalmi pozíciójával. Ő jelöli ki a szabályokat és a kereteket, tudását, értékrendjét nehezen megkérdőjelezhetőnek tartja. A *behódoló diák* mindezt elfogadja, alkalmazkodik a szabályokhoz, igyekszik a tanár tudását elsajátítani, értékrendjével azonosulni (legalább az adott kommunikációs helyzetben).

– *autoriter tanár – lázadó diák*

A *lázádo diák* látszólag nem fogadja el a tanár autoriter szerepét. A lázadás egy nyitottabb tanár személyiség esetén vezethet az *autoriter tanár*, vagy akár a *tanár* (főlérendelt) szerep lebontásához. Azonban ez a szerepkapcsolat meg is szilárdulhat, mivel a diák lázádo magatartásával egyben bele is helyezkedik az alávetettség pozíciójába, illetve a tanár is lehet azon a véleményen, hogy lázadás esetén még jobban meg kell szilárdítani autoriter pozícióját. Tehát, bár pedagógiai szempontból ez a szerepkapcsolat nem hatékony, mint kapcsolatrendszer fennmarad, a résztvevők viselkedésmódja rögzülni tud, kölcsönösen megerősíthetik egymás szerepét.

– *gondoskodó tanár – támogatást igénylő diák*

A *gondoskodó tanár* pozíciója szintén a diák „fölött” helyezkedik el, azonban nem elsősorban az előíró, szabályozó, hanem inkább a segítő attitűd jellemzi. A diák tehát ebben az esetben is rá van utalva a tanár tudására, döntéseire, értékítéletére, azonban ezt nem előírászerű szabályrendszerként, hanem támogató közegként éli meg.

– *partner-partner* szerepkapcsolat

Ilyen kapcsolatnak azt nevezem, amikor a tanár és a diák kölcsönösen tekintettel van egymás igényeire és a másikra, mint autonóm személyre tekint, ezáltal (viszonylagos) egyenrangúságra törekszenek. (Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy talán semmilyen kapcsolatban sem, de a tanár-diák kapcsolatban szinte biztosan nem érhető el a tökéletes egyenrangúság. Egyrészt a

tanár fölérendeltsége társadalmilag erősen rögzített pozíció, amelytől a szereplők (valószínűleg) sosem tudnak tökéletesen elszakadni. Amennyiben mégis megvalósul egy (szinte) tisztán egyenrangú viszony, annak is előzménye a tanár korábbi pozíciója, s ebben a kontextusban a tanár partneri szerepe egyfajta leereszkedésként, nagyvonalúságként értelmeződik a szereplők számára, s így rejtett módon tovább él a tanár hatalmi pozíciója.)

– *diák–diák* szerepkapcsolat

Ritkán jellemző, de az én gyakorlatomban előfordult, hogy tanár és diák (viszonylagos) egyenrangúsága nem annyira a partner szerep fogalmával ragadható meg. Nem az egyeztetés és a kölcsönös igények keresése jellemzi, hanem valamilyen önfeledt, céltalan tevékenységben vesznek részt közösen. Például ide sorolható a közös szórakozás, vagy a szabályoktól mentes tréfálkozás, különösen, ha annak témája, stílusa elsősorban a diák szerephez köthető nyelvi regiszterben történik. Bár ezekre a szituációkra első közelítésben erősen jellemző a kötetlenség, szabadság (mely indokolná egy újabb diákszerep, pl. *szabad diák* fogalmának bevezetését) én mégis a már meglévők közül választanék, és egy ilyen helyzetben a *lázadó diák* szerepet tartom jellemzőnek tanárra és diákra egyaránt. Mégpedig azért, mert értelmezésem szerint ezeknek az aktusoknak fontos vetülete a rendszer kikezdése, egyfajta lázadás a tanár–diák viszony és az az iskolarendszer egészének szabályozottságával, hierarchikusságával szemben, és részben pont ez adja e szituációk érzelmi alapját, motiváltságát.

– *fordított tanár–diák* kapcsolat

Az előzőnél is ritkább, de előfordul, hogy a diák kerül a tanár „fölé” (vagy legalábbis megkísérli egy ilyen szerepviszony kialakítását). Velem az történt meg 1-1 diák kapcsán, hogy megkísérletet „lelkivezetői”, illetve „szülői” (tehát kategóriarendszerünkben: *gondoskodó tanári*) szerepbe helyezkedni. Egy másik példa lehet erre (bár én nem kerültem ilyen helyzetbe, elméletben elképzelhetőnek tartom) hogy a diák, vagy több diák az *autoriter tanári* szerepbe helyeződik, például ha egy szélsőséges konfliktushelyzet kapcsán formális eszközökkel (pl. fegyelmi ügy vagy azzal való fenyegetés, jogi következmények kilátásba helyezése) vagy informális eszközökkel (pl. csoportos) engedetlenség) kényszerítik a tanárt a diákok által szabott keretek betartására.

Mint látható, a tranzakcióanalízis és e modell struktúrája gyakorlatilag azonos, az elméleti, megközelítésmódbeli alapvetéseik azonban különböznek. Bár a tranzakcióanalízis pedagógiai alkalmazására is találunk példát a szakirodalomban (ld. *educational transactional analysis* (Temple, 1999; Barrow és Newton, 2015; Newton, 2016)), de ezek az írások elsősorban pszichológiai oldalról közelítik meg az (oktatási-nevelési) interakciókat, melynek során személyiségről és énállapotokról beszélnek.

Ezzel szemben az itt bemutatott modell nem énállapotokról, hanem társadalmi szerepekről beszél (ld. 5.4. fejezet). Tehát a modellemben szereplő kategóriák, szerepek nem belülről, lélektani alapon szerveződnek, hanem a társadalmilag többé-kevésbé meghatározott, tipikus *tanár* és *diák* viselkedésmódokhoz való viszonyulás lehetőségeit jelölik ki.

A laikus megfigyelők is gyakran egy ehhez hasonló kategóriarendszerben fogalmazzák meg egy tanár és egy diák viszonyának szokványosságát, vagy a szokásostól való eltérését. Pl.: „úgy csinál ez a diák, mintha ő lenne a tanár”, „hirtelen azt hittem erre a tanárra, hogy ő is diák” stb. Az osztályommal 10-es korukban végzett fókuszcsoporthoz tartozó interjú során is, sokan az „osztálytárs” szereppel írták le bizonyos cselekvéseimet, kiemelve, hogy ebben pont az a kifejező, hogy az osztályfőnök és osztálytárs közötti különbség a főnök–társ ellentétpárban fogalmazódik meg. Mindez egybevág a fenti modellel.

9.4.2. Egy újabb fontos dimenzió: a személyesség

E modell kategóriái jól használhatóak voltak számomra abban, hogy rendszerezem, elemezzem, értelmezsem a kutatási anyagokban megjelenő tanár-diák helyzeteket. A *tanár* szerep és a *diák* szerep altípusai jó lehetőséget kínáltak arra, hogy a hatalmi reláció szempontjából hasonló, de a hatalmi megosztottság *alapját* tekintve különböző helyzeteket állítsak párhuzamba vagy éppen ellentétbe egymással. Azonban voltak olyan látványosan különböző helyzetek, melyek a fenti kategóriarendszerben mégis egy csoportba kerültek. Például *gondoskodó tanár* – *gondoskodást igénylő diák* szerepviszonyként soroltam be azt is, amikor egyéni segítséget nyújtottam egy tantárgyi feladattal kapcsolatban, viszont azt is, ha egy személyes probléma kapcsán adtam tanácsot valamely tanítványomnak.

Mivel e két szerep, azt gondolom, jelentősen különbözik egymástól, ezért a szerepek osztályozásának egy másik dimenziójaként azt jelöltem ki, hogy a tanár-diák interakciónak *pedagógiai* vagy pedig inkább *személyes* (ld. 5.5.1. fejezet, különösen: *Shoffner* (2009)) fókusza van-e. (Az előbbire példa a tantárgyi segítségnyújtás, a személyes probléma megbeszélése viszont inkább az utóbbira.)

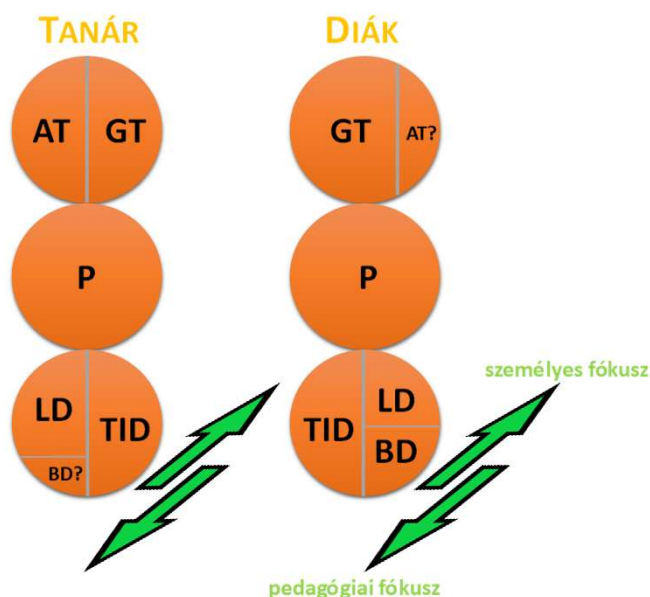
E két dimenzió (az előbb tárgyalt alá-fölérendeltség, valamint az utóbbi személyesség) két különböző szempontból osztályozza a tanár és diák szerepeket, eltérő aspektusára világít rá a viselkedésmódoknak és az interakcióknak. Bár igaz, hogy nem teljesen függetlenek egymástól, hiszen például nehéz elképzelni olyan *autoriter tanár* – *behódoló diák* kapcsolatot, melyben elsősorban a személyes kapcsolat érvényesül, valamint szintén nem valószínű olyan *diák–diák* szerepkapcsolat létezése, amely pedagógiai fókuszú. (Ugyanakkor egyik sem elképzelhetetlen. Előbbire lehet példa egy olyan személyessé váló tanár diák viszony, melyben a tanár visszaél hatalmi helyzetével, utóbbira egy olyan szituáció, melyben tanár és diák közösen lázad az iskola vagy egy másik tanár tanulásával kapcsolatos normáival szemben.)

9.4.3. A szerepek kölcsönhatása, dinamikája

Az akkori gyakorlatomra jellemző tanár-diák interakciót elemezve azt találtam, hogy a tanár és a diák szerepválasztását eleinte leggyakrabban a társadalmi és intézményi normák határozták meg, amelyet árnyalt (ritkább esetben felülírt) a kommunikációban részt vevők személyisége, attitűdjei. Ezután viszont, különösen, ha a diákokkal éveken keresztül, rendszeresen kerültem interakcióba, gyakran megkezdődött az újabb szerepek keresése, a szerepek átalakulása, melynek során a szerepválasztást nagyban befolyásolta a kommunikációs partner által felvett szerep, s a bemutatott modell elsősorban ennek feltárásában jelentett kapaszkodót.

A felvázolt szerepek ugyanis csak azokban a párosításokban működőképesek, amelyeket már fentebb bemutattam, valamint a *pedagógiai* fókuszú szerepfajták, csak a szintén *pedagógiai* fókuszú kereső párjukkal kerülhetnek párbeszédbe, és ez ugyanígy igaz *személyes* fókusz esetén. A korai éveimre jellemző tanár-diák kommunikációban jól azonosíthatók olyan interakciók, amelyekben az egyik fél szerepet „választ”, a másik fél azonban elutasítja, hogy annak szereppárjába kerüljön. Ebben az esetben nem alakul ki érdemi kommunikáció, a szereplők nem érhetik el pedagógiai vagy személyes céljukat.

1. ábra: A szerepkapcsolatok értelmezéséhez használt modell. (AT: *autoriter tanár*; GT: *gondoskodó tanár*; P: *partner*; LD: *lázadó diák*; BD: *behódoló diák*, TID: *támogatást igénylő diák*)



Sok esetben viszont megtörténik a kapcsolódás, s ezekben az esetekben különösen érdekes a kölcsönös szerepkeresés, „tapogatózás” folyamata, amely gyakran explicit egyeztetésbe is átfordulhat.

9.4.4. A modell alkalmazása, példák

Ez a modell és kategóriarendszer arra volt tehát alkalmas, hogy adjon egy keretet, kiindulópontot az egyes szituációk elemzéséhez. E modell célja tehát nem a leírás, csak az elemző gondolatok mederbe terelése. Ezt illusztrálják egyrészt az alább bemutatott rövid elemzések, melyek túlmutatnak a modell keretein, valamint azok az összegző gondolatok is, melyeket e modell használatának fő eredményeinek tekintek (ld. 9.4.5. fejezet)

Az alábbiakban következő példák mind online (*Messenger* alkalmazáson keresztül történő) kommunikációból kiemelt részletek. Ennek fent említett oka, hogy ezt a modellt egy Facebook-kutatás során alkalmaztam (ld. *Sárospataki*, 2018a; 2018b) ám sem a modellt, sem az alábbi példákat végül nem publikáltam.

9.4.4.1. Hierarchikus viszony, változó személyesség

Az alábbi példában egy *autoriter tanár – behódoló diák* szerepviszony *szakmaiság – személyesség* dimenziójában való mozgással történő alakítását figyelhetjük meg:

(10) 2016. január

/Előzmény: a tanulótól interneten megtalálható képek fajneveire kérdezek rá a dolgozatok kijavítása után, mivel csalásra gyanakszom!

B:

és azt megkérdezhetem, hogy miért nem az általunk tanult megnevezéseket hanem a google első képtalálatának megnevezéseit mondod?

VIVIEN:

Mert en azt tanultam tanarur 🙄 mert nemjndig irtam le mindent 😞

B:

illetve továbbra is várom a második kép nevét, érdekes... hogyha azt tanultad, akkor a dolgozatba meg miért az általunk tanult kifejezéseket írtad, és nem azokat, amiket most?

VIVIEN:

A masodikat sajnos nemtudom 😞
Es azert mert sugtak es az mindig biztosabb 🙄
De a tanarur nagyon megakar buktatni 😞
nemszeret 😞

B:

Őszintén szólva én a csalás az, amit nagyon nem szeretek. És őszintén szólva nagyon is bírlak, és semmi problémám a személyeddel.
Ugyanakkor egyedül két feladatra sikerült elfogadható pontszámot szerezni, és mindkettőben szó szerint ugyanaz van, beleértve a hibákat is, mint a Lillában */mellette ülő diák/* és ez kissé felkeltette a gyanúmat 😊
de ismét hangsúlyoznám, hogy semmi bajom nincs a személyeddel (sőt).

csak hogy senkinek nem arca adom a jegyet.
se a jót
se a rosszat

VIVIEN:

Kar 🙄 dehat vegulis nemnevezhető csalásnak..inkább életben maradásnak mondanam es talalekonysagnak nem mindig a rosszabb szemszoget kell nezni tanarur 🙄 deha marad a kettes megigerem hogy a masodik felevben magamtol fogom megirni ha nemigylesz megbuktathat 😞

B:

most elmondtad: az ecsetpenészt sügták, oké. Ha csak azt sügták, hát rendben van, az még nem nagy tragédia...
de ha a fajfelismerős feladat, meg az ábramegnevezős feladat nagyobb részsét sügták, az már nem annyira van rendben nem szeretek buktatni egyáltalán, pláne nem félévkor, hogy ezzel fenýítsek...
Nem! Én bizalmat akarok adni a nektek.
De akkor elvárom, hogy cserébe ti is tiszteljtek meg azzal, hogy őszinteség van. Mindannyian tudjuk mik a számonkérés szabályai, tehát ezek áthágása, ráadásul úgy hogy a másik fél valószínűleg nem tud róla, az csalás.
De én megadom a kettest, mert most nekem aztán marhára nem fáj megadni, sőt!
Csak akkor tartsd magadat ahhoz, amit az imént ígértél!

VIVIEN:

Joo megigereem 🙄



B:

és remélem nincs harag (persze érthető ha van, csak ettől még remélem, hogy

nincs), nem azért csinálom ezt, hogy szívassalak vagy kipécézzelek (erre nem feltétlen kell válaszolni, csak ezt még egyszer hangsúlyozni akartam)

VIVIEN:

Jo ertem en es koszonom:33

Látható, hogy először egyfajta nyomozó, ítész szerepében számonkérem a diákon a feltételezett csalást. A diák egyből kimozdítja a szituációt a *pedagógiai* fókuszú szerepekből és személyeskedést feltételez rólam. A csaló szerepet nem fogadja el, és az áldozat szerepébe helyezkedik. Válaszul én is mozdulok a személyesség tengelyen. Megfogalmazva szimpátiámat valamelyest visszavonom, vagy legalábbis árnyalom az ítész szerepem. Bár megőrzöm autoriter szerepemet, hiszen továbbra is követelményeket, elvárásokat támasztok, a saját értékrendem elfogadását várom el a diáktól, de érvénybe helyezem a *személyesebb* viszonyunk szereplehetőségeit is. (S ez, úgy gondolom, hozzájárult ahhoz, hogy párbeszédbe kerüljünk egymással, s pedagógiai célomat feltehetőleg elértem, bár ezt biztosan nem lehet kijelenteni, hiszen az is könnyen lehet, hogy a diák csak látszólag alkalmazkodott a helyzethez, behódolása csak alkalmi, hiszen tulajdonképpen sarokba szorítottam.)

Egy másik esetben hasonló fegyelmező szereppel indítom a kommunikációt (bár jóval kevésbé mereven) azonban ebben az esetben még érzékelhetőbben elmozdulnak a szerepek, nem csak *személyesebb* irányba, de a *partner-partner* szerepviszony felé is, ahogy a diák egyrészt egyenrangú félnek tekinti saját magát (és kortársait) egy magánéleti probléma megvitatásában, másrészt kissé eltávolító módon, de mégiscsak a vonzó férfi szerepével ruház fel engem.

(11) 2016. február

B:

Szia!

Annyira talán nem is érdekes, mégsem akarok szó nélkül elmenni mellette... A mai gyerekvállalási viccedre gondolok. Hogy 27 évesen már ideje lenne nekem egy gyerek. Biztos emlékszel...

Előre leszögezném, hogy semmi nehezítés vagy rossz érzés nincs bennem, és nem is volt, de azért egy kicsit megütköztem.

Csak annyit akartam visszajelezni, hogy lehet, hogy érdemes kicsit körültekintőbben poénkodni ilyen témákkal. Oké, hogy én vagyok a dilis fiatal tanár, de azért ez kicsit meredek volt. És itt most nekem totál nem az a lényeg, hogy tanár vagyok, mert engem eléggé hidegen hagynak ezek a tekintélytémák. Ha például jobban ismernék egymást, függetlenül attól, hogy tanár-diák vagy baráti viszonyban vagyunk, akkor teljesen rendben lett volna, mert tudnád, hogy a haverjaimmal szoktunk a saját nyomorunkon röhögni. 😊

De ha nem ismerjük egymást nagyon, akkor kockázatos ezekre a vizekre evezni, és esetleg kihúzhatod a gyufát. Nem azért, hogy most itt neked kiöntsem a szívem, csak hogy érthetőbb legyen, /itt

valamelyest részletezek egy magánéleti problémát! És ha más alkat lennék, akkor az, amit mondtál nem éppen a poén kategóriába esett volna.

Na, nincs amúgy ebből semmi, meg velem bele lehet menni ilyen dolgokba, úgyis a közvetlenség híve vagyok, csak azt akartam visszajelezni, hogy ez jóval több volt, mint egy vicces szituáció.

Szép estét!

bb

ESZTI:

Nyilván ha tudtam volna a helyzetről eszembe sem jut még csak hasonlóval sem "viccelni", bár így belegondolva talán tényleg kicsit sok volt, egy tanár van az iskolában, akinek mernék ilyet mondani, de az ő neve el is hangzott a poénsorozat után. Sajnálatos tény, de ezek a hölgyek /a korábbi partnereimre utal/ minden bizonnyal életük egyik legrosszabb döntését hozták, mert amennyit tudok a Tanárúrról, illetve látok, abból biztosan állítom, hogy nem tartozik a sok "férfi" közé, aki manapság mászkál az utcákon. Ez pedig nem seggnyalás vagy bókolás rész itt, hanem egyszerűen ez van és kész. Tessék csak nyugodtan beszélgetni velünk ilyenekről, néha mi is tudunk okosat és

bíztatót mondani. Elnézést a kényes téma miatt, ígérem körültekintőbb leszek az elkövetkezendők során. Ne tessék bánkódni. A Tordai tanárúr is két hónap után vette el a feleségét. Ilyen is van.

Csak a megfelelő idő és ember kell. Az meg úgyis jön. Jobbulást a lelkének. Viszont kívánom!

B:

Köszönöm 😊

9.4.4.2. Fellazuló hierarchia, mégsem személyes vagy partneri viszony

Mint a bevezetőben is részleteztem, a Facebook több szempontból is jó terep a *tanár-diák* szerepkapcsolat kikezdésének megfigyelésére. Azonban ez korántsem jelenti azt, hogy *személyes* és *partneri* lesz a viszony. Az alábbiakban arra mutatok példákat, hogy bár kissé fellazul a *tanár-diák* szerepek közti alá-fölérendeltség, de alapvetően megmarad az eredeti szereprendszer.

(12) 2015. október

GERI:

Vamos.
Oriási kérdés lenne
A Dávid /kigyúrt osztálytársai/ vallai nem engedtek h menjek korrepetalasra
Az egyes oroklodes meneteket hogy ismerem fel csak így ranezesrol?

B:

ez érthető
ha itt lennél, megmondanám

GERI:

Meg vissza kerekparozhatok

B:

kérdezd meg a füzetedet

üzenni a Boglárka /egy másik osztálytársai akit éppen korrepetálok/
nevek előtt nem illik névelőt használni

GERI:

Tehat megint beleturemkedett masok dolgaba.....

B:

de én pösti paraszt vagyok
türemkedett?
türemke rózsát terem

GERI:

Igen. Osí vidéki szolas

😊

/A továbbiakban végül válaszolok a kérdésére./

Látható a fenti példában, hogy a kommunikáció stílusa nagyon sajátos (nem is biztos, hogy külső személy számára érthető) közvetlen, azonban ez nem változtat jelentősen azon a fontos alapvetésen, hogy a diák szakmai segítséget kér tőlem, én pedig eldönthetem, hogy milyen módon és milyen mértékben segítek neki. A szerepek: *gondoskodó tanár – támogatást igénylő diák*, a kommunikáció alapvetően pedagógiai fókuszú (még ha a stílus magában is hordoz valamiféle személyességet). Tehát a kommunikáció stílusa árnyalhatja a szerepeket, de értelmezésem szerint, alapvetően nem módosít rajtuk; viszont lehet a szerepek átalakulásának „előszobája”.

Az alábbi példában még közelebb kerülünk a *tanár-diák* szerepkapcsolat lebontásához, különösen, hogy egy olyan szituációt beszélünk meg benne, ami a *diák-diák* kapcsolat példája lehet:

(13) 2015. november

BÁLINT:

Aaah csak barnaba. Milyen volt az este?
😊 mit gondol a rendes diákok ezen enerol? 😊

B:

Mármint, azt gondolod, hogy meglepődtem, vagy csalódtam?
Vagy, hogy a szememben esetleg vállalhatatlanul viselkedtetek?
vagy mit értesz az "ezen én" alatt?

BÁLINT:

Pontosan ezeket
Hogy milyen viselkedes format mutatunk illuminált állapotban

B:

Szerintem összességében nem volt gáz.
Volt egy-két meredek megjegyzés, de elmondom milyen dolgok zavartak volna agresszió, túlzott öncélú szexualitás, öntudatlanságig történő alkoholizálás mert ezek önző tevékenységek ami volt, az egy közösséginek tekinthető élmény volt, ami mindig jó erre úgy gondolom egy dunapart például eléggé alkalmas sokkal alkalmasabb pl. mint egy szórakozóhely, ahol dübörög a hangos zene és semmilyen értelmes és

konstruktív szociális élményre nincs lehetőség és az egyetlen kommunikációs forma a tapizás (...vagy még több) szóval ja

a dunapart jó, és az hogy közben fogy alkohol, az nem feltétlen baj, addig amíg az segíti a hangulat oldódását, és az emberek egymás felé nyitását, a vicces szituációk kibontakozását és persze lehetne valami még építő jellegűbb keretbe foglalni ezt a dolgot

BÁLINT:

Azokból nem volt hiány. A bölcsessegeket pedig kinyomtatom és kiteszem a falra. 😊

B:

mittomén pl. társasjátékozás (de nyomokban volt), vagy közös sport esetleg tánc, de hoppá-hoppá ez utóbbi is volt!

viszont így is jó volt kielégítően válaszoltam?

BÁLINT:

Elegge. Nem is számítottam rá de most teljesen meg vagyok nyugodva és elegendve

B:

😊 akkor jó! érdemes ilyen dolgokról beszélgetni azt hiszem

BÁLINT:

Neha muszaj 😊. Es mik voltak a meredek megjegyzések? O.o

B:

Már nem tudom felidézni. Ebből is látszik, hogy nem voltak azért annyira meredek. 😊 Csak az rémlik, hogy kissé túlbujáztott bennük a trágárság, de konkrétan már nem is tudom...

BÁLINT:

Akkor nem volt gaz. De szerintem ok se emlékeznek. Nem is tudom miért 😊

Viszont hogy a Tanár urat tegezzem a korzon. Na ezt mindent osszedontott bennem. Nem tudtam volna megtenni 😊

B:

Az nem is baj. Ez nagyon-nagyon emberfüggő, meg neveléstől, szocializációtól. Én csak a szabadságot akarom megadni, hogy aki akar tegezzen, aki akar magázzon, mert ott lent ez annyira nem számít, lényeg hogy kényelmesen érezze magát a társas helyzetben.

BÁLINT:

Ooooooh 😊 többieknek nem okozott gondot. Ez most ilyen bemelegítés volt a Tanárunk az afterre. 😊

B:

na ja... amúgy a második. De amúgy de, a Gábor is berzenkedve fogadta a tegezés dolgot, a Péter meg egyenesen megbotránkozott rajta (ő pöle a nagyszüleit is magázza)

BÁLINT:

Regimodi ember. Ahany család annyi szokas

B:

így van

Bár a téma és a hangnem is lehetőséget adna egy *partner-partner* szerepviszonyra (első ránézésre talán annak is tűnik) valójában azonban a diák az erkölcsi ítéletemet kéri ki, aggódik, hogy hogyan vélekedem a viselkedésükről. Nem csak kikéri (úgy tűnik) el is fogadja a véleményem („A bölcsessegeket pedig kinyomtatom és kiteszem a falra”) tehát megmaradunk a *gondoskodó tanár – támogatást igénylő diák* szerepeknél. Különösen jól példázza a fenti szerepekben való megmaradást, hogy a diák elutasítja a *partner* szerepet (vagy legalábbis annak egy megnyilvánulását) azzal, hogy megbotránkozik az ideiglenes tegeződés lehetőségén.

Az előbbi két példa is azt mutatja, hogy a diákokkal folytatott kommunikációra összességében jellemző (volt), hogy kikezdtem a szokványos tanár-diák viszonyt. A modell használatának egyik legnagyobb eredményének azt tekintem, hogy felismertem, hogy viszont a fenti kommunikációs formák sok esetben nem jelentik azt, hogy a kapcsolatunk kimozdulna a *(gondoskodó) tanár – (támogatást igénylő) diák* szerepekből.

9.4.4.3. A partnerség lehetőségei

Azt láttuk tehát, hogy egy közös esti szórakozás megbeszélése nem feltétlenül jelenti a tanár-diák hierarchia leépítését. Van példa azonban arra is, hogy egy ilyen szituáció megbeszélése *partner-partner* szerepekben történik:

(14) 2016. június

NOÉMI:

Örülök, hogy velünk tartottál/tartott a Tanár úr - még nehéz visszaállni - tegnap este, élveztem a társaságát. Nem gondoltam volna, mikor megkérdeztem, hogy valóban együtt fogunk aznap este "korzózni". A röpke fuvart szerettem volna még megköszönni, mert ha jól emlékszem elköszönéskor nem sikerült. Szóval köszönöm. Ezt is. 😊 Remélem jól érezted magad... Érezte magát...

mindegy. És probléma mentesen hazakerült.

B:

Minden renben volt es nagyon feltoldtem. Koszonom az elmenyt! ...Most porgok megint a teendoimen, de hamarosan irok azzal kapcsolatban amiről beszeltünk. 😊

NOÉMI:

Ennek nagyon örülök. Ezek szerint tehát elég volt egyet aludni rá. Na rendben van, akkor írf nyugodtan bármikor. 😊

Bár talán ebből a részletből nem derül ki egyértelműen, miért sorolom a *partner* szerepkategóriához ezt a példát, de a kontextus általam ismert további részletei arra engednek következtetni, hogy ez egy olyan közvetlen élmény volt a diák számára, amelyben felszabadultan érezte magát, és kommunikációs célja elsősorban, hogy ezt az érzését megossza.

Hasonló üzenet egy másik iskolán kívüli találkozással kapcsolatban:

(15) *Levél egy diákomtól, 2017. május*

/Így ír egy egy évvel korábbi esetről:/

Hosszú órákra elfeledkeztem az alá-fölérendeltségi viszonyról, arról, hogy bármilyen más szerepet töltenél be az életemben azon kívül, ami akkor voltál. Nem is tudom kategóriába sorolni, mert nem tanár, nem barát, de nem is idegen...

Ez a két mondat azért is különösen izgalmas, mert explicit módon reflektál a szerepekre, és ami különösen érdekes: a szerepek teljes eltűnéséről szól. Ezzel a diákkal interjút is készítettem, melynek során megbeszéltük, hogy úgy értette azt, hogy nincsenek szerepek, hogy nem érvényesülnek külső tényezők, szerepelvárások mentén létrejövő szerepminták. Azonban, ha a szerepet ennél tágabban értelmezzük (ld. 5.4. fejezet), akkor éppen ez az a helyzet, amely a *személyes* fókuszú *partner-partner* viszony példája.

Azonban nem csak ilyen „extrém”, iskolán kívüli helyzetek adnak lehetőséget a *partner* szerep érvényesítésére. Több diákkal előfordult, hogy az órai történések, az értékelés egyeztetése és más hasonló iskolai szituációk megbeszélése zajlott a Facebookon, melyek során, meglátásom szerint egyfajta egyenlőség, kölcsönös nyitottság, kompromisszumra való készség volt jellemző mindkét fél részéről. Ezekben az esetekben a pedagógiai fókuszú partnerkapcsolatra láthatunk példákat:

(16) 2015. szeptember

B:

Gondolkodtam azon amit (bar nem tul kifinomultan) de a figyelmembe ajánlott az orai jegyzetek hasznalhatosagát illetoen. Holnap meg beszélunk rola, igyekszem a hibaimat kikoszorolni.

ATTILA:

Elnézést, nagyon nyers tudok lenni De úgy hiszem valahol igazam van a dologban

B:

Perszehogy Azert gondolkodtam rajta

ATTILA:

Arra tekintve hogy ha összeszedettebben íránk le jobb rendszerben sokkal egyszerűbb lenne, az évben az első olyan jegyem ami nem 5ös és tudom hogy simán megtudnám csinálni hibátlanra akár ha összeszedetten előttem lenne Örülök, köszönöm

9.4.4.4. Széttartó szerepek

A fentiekben olyan szituációkra láthatunk példákat, amelyekben a tanár és a diák által választott szerepek végül egymásra találnak és így többé-kevésbé sikeres kommunikációs helyzet alakul ki, a továbbiakban bemutatok néhány olyan példát is, amelyekben ez nem valósul meg.

Az alábbi szituáció arról szól, hogy egy „büntetőfelelés” során született osztályzat bekerüljön-e a naplóba vagy sem. Értelmezésem szerint próbálok az órán felvett *autoriter tanár* szerepből egy kicsit lefaragni, egyrészt kis mértékben elmozdulva a *személyesség* dimenziójában, másrészt a *gondoskodó tanár* szerepe felé haladva, adott esetben lehetőséget adva a szituáció *partner-partner* szerepekben történő megbeszélésére.

(17) 2015. február

B:

Szia!
Mint tehát mondtam:
következetlenség lenne nem beírnom az egyest.
ugyanakkor látva az egész éves igyekezetet ezt nyilván én sem érzem egészen jogosnak... ezért ha ezen fog múlni az év végi jegyed, akkor nincs miért izgulni, meg fogom adni a jobbat...

VIRÁG:

Jónapot Kívánok! En hibam is hogy nem kszultem nyilván szerintem se teljesen jogos de hat ez a következménye. Sajnos nem ltizedet ront ezert valószínűtlennek tartom hogy valaha meg esélyem legyen jobb jegyre

B:

nem így értettem... gyakorlatilag úgy fogok utólag csinálni, mintha nem létezne.

be kell írnom mert így korrekt de ha a második félévben is hasonlóan szorgos vagy mint az elsőben, akkor erre hivatkozva olyan jegyet adhatok, amilyet akarok, ha meg tudom indokolni és akkor meg fogom tudni (semmi nem tiltja azt, hogy akár 2,5-re 5-öt adjak ha ezt alá tudom támasztani, miért teszem)

VIRÁG:

hát köszönöm hogy ezt így figyelembe fogja venni de kérem ne magyarázkodjon emiatt a jegy miatt most, hamár meghozta azt a döntést hogy beírja

B:

ez nem magyarázkodás... (szerintem) hanem így korrekt... utólag talán értelmetlennek tűnik az egész, de valójában így történik meg az, hogy nem kivételezem, de nem is rontom le jobban a jegyed, mint megérdemelnéd

A diák azonban (mint azt a vele készített interjú során is megerősítette) nem igazán érti, hogy mit akarok. „Beleragad” a *behódoló diák* szerepbe. Bár jelzi, hogy szerinte sem teljesen jogos az egyes, de alapvetően elfogadja, mint a merev, hierarchikus (és ebben a szituációban úgy tűnik: számára egyetlen lehetséges) tanár-diák viszony működésének következményét. (Vele még hosszabb időn keresztül kellett együtt dolgoznunk, míg megértettük egymást.)

Más, olyan esetekben, amelyben a szerepek nem találnak egymásra, a diák kezdeményezi a kommunikációt, választ szerepet, és azt én utasítom el:

(18) 2016. február

DORINA:

Jó lenne ha mondjuk enne vmi... Ööö... mást... majd fürödjön, mosson fogat, és feküdjön le aludni a meleg, puha takarója alá
Na 😊

B:

mi vagy te az anyukám???

DORINA:

Nem...remélem anyukája már alszik...
De morci leszek ha nem pihen ki magát
És csalódott ha végleg kimerül

A diák részéről a felszólítás nyilván valamelyest ironikus (ugyanakkor korántsem ez az egyetlen eset, amikor gondoskodó szerepbe szeretne helyezkedni, sok esetben teljesen komolyan, mint ahogy itt is komolyabbra fordítja a szót). Ezért is reagálok szintén kicsit humorosan, de elutasítóan. Láthatólag ez

annyira nem zavarja, továbbra is ragaszkodik a szerepéhez. Ez a közölt részletből nem derül ki, de a kommunikáció folytatása alól kibújok.

9.4.5. A modell használatának jelentősége

Jelenleg azt gondolom, hogy e modell abban segített, hogy elinduljak egy összetettebb, absztraktabb elemzés irányába, meghaladjam azt, hogy tanári működésem csak aszerint értelmezem, mennyire vagyok közvetlen (vagy mennyire nem). A modellt részben azért is mutattam be ilyen hosszasan, mert azt gondolom, hogy más tanár, vagy kutató számára is egyszerű, de hasonlóan termékeny kiindulópontot jelenthet tanár-diák interakciók elemzésében. Ez a modell (egyszerűsége ellenére) magában hordoz számos olyan fontos, összetettebb gondolatot, felvetést és eredményt, melyekről a dolgozat további fejezeteiben részletesebben értekezem.

Először is ezeknek az elemzéseknek során láttam be először, hogy a partneri és személyes szerepeket nem elsősorban a diákok kezdeményezik (ahogy azt eleinte gondoltam), hanem legalább annyira én magam (ld. bővebben a következő alfejezetet) is. Ebből kiindulva jutottam el ahhoz a belátáshoz, hogy egy kölcsönös, affektív kapcsolódás (ld. 5.5.3. fejezet) során alakulnak interszubjektív szerepeink (ld. 5.3.4. fejezet). További fontos felismerés, hogy számos esetben helyezkedem én is fölérendelt tanári szerepekbe, tehát partnerségem és személyességem viszonylagos és korántsem érvényesül általánosan (ld. később bővebben 9.6. fejezet). A modell alapján történő értelmezésekben felsejlik a tanár személyességének hatami manipulációként való értelmezése (ld. az első szövegrészletet a csalás leleplezéséről) valamint lázadásként való értelmezése is (ld. diák-diák kapcsolat, mint lázadó szerepek, ld. később bővebben: 12. fejezet). Végül, a modell használatának már akkor is fontosnak tekintett eredménye, hogy a partnerség, illetve a személyesség számos pedagógiai helyzetben okozhat problémát, fennakadást, szemben azzal a prekoncepcióval, hogy ezek a szerepek ideálisak és feltétlenül követendők (ld. később bővebben: 13. fejezet, különösen 13.2.3. fejezet).

A fent bemutatott modell hasznát és jelentőségét tehát elsősorban abban látom, hogy az elemzés során segített nekem, és segíthet másnak is szétválasztani a tanári szerep és a tanári közvetlenség különböző aspektusait – különösen a személyesség, a partnerség, a gondoskodás, valamint a laza stílus különbözőségeit – s ennek révén mélyebb értelmezésekhez, további kérdésfelvetésekhez juthatunk. Ezek részletezéséről szólnak a dolgozat későbbi fejezetei.

9.5. A szerepek eredete, alakulása szimbolikus interakcionista keretben

E fejezetben a fentebb ismertetett korai tanári tapasztalataimból, kérdéseimből kiindulva reflektálok identitásom, szerepeim eredetére és alakulására. A fentiekben tanári identitásom megrajzolásának kezdeti, naiv koncepcióit, majd néhány tudományos igényű elméleti megközelítés ötletét vázoltam fel, és végül – egy szemléletében inkább a modernséghez kötődő keretben – az általam felrajzolt modell alapján gondolkodtam tanár-diák interakcióimról. A későbbi fejezetekben áttérek a posztmodern szerepkoncepciók alkalmazására, de most még egy fejezet erejéig maradok a „klasszikusabb” megközelítésnél, és a szimbolikus interakcionizmusból eredeztethető *identity theory* fogalmainak segítségével (5.3.3.1. fejezet) világítok rá néhány fontos, identitást alakító mechanizmusra

Az előző fejezetben tárgyalt módon azonosítva az interakciókban megjelenő szerepeket, bizonyos válaszokat kapunk arra, hogy miként választhat szerepet a tanár egy-egy szituációban. Az viszont nyitott kérdés marad, hogy az általánosabb, hosszabb távon értelmezett énkép, identitás(ok) honnan származtathatók, miként alakulnak ki?

Pályám első éve során azt a kérdést tettem fel magamnak: *Miért vagyok olyan személyes, közvetlen a diákokkal? Mi ennek az oka, az eredete?* A kérdés megfogalmazása már kijelöli azt a fajta (modernségre jellemző) gondolkodásmódot, hogy az identitás formálódását oksági elven képzelem el. Ebben az alfejezetben ilyen módon vizsgálom meg az identitás (ki)alakulásának kérdését. Egyelőre tehát zárójelbe teszem a radikálisabban konstruktivista értelmezési lehetőségeket, és az identitásra úgy tekintek, mint olyan interszubjektív képre, mely valamelyest körülrajzolható hatások mentén formálódik meg.

Az előző alfejezetben bemutatott modell egyik fő hasznának tekintem, hogy adott egy olyan keretet tanárszerepeim vizsgálatához, önreflexiójához, melynek során több, a saját viselkedésemmel, tanári működésemmel kapcsolatos prekonceptióm (tévképzetem) is megdőlt. Az egyik ezek közül, hogy úgy gondoltam: a közvetlenségem fő kiváltó oka, a diákok belső igénye. Eszerint a diákok (igényeiknek megfelelően) közvetlen stílusban kezdeményeznek, melyre én úgy reagálok, hogy elfogadom ezt a közvetlen szerepviszonyt. Most visszatekintve azt gondolom, részben azért gondoltam így, mert ilyen módon próbáltam bizonyos mértékben legitimálni a sajátos stílusom, azt gondolva: nem én vagyok az oka, én csak jól alkalmazkodom a diákok valós igényeihez.

Ezt eleinte igazolva láttam az önkutatás során is. Például arra figyeltem fel, hogy a diákok már az első Messenger-üzeneteikben meglehetősen közvetlen stílusban írtak rám, mely úgy gondoltam, igazolhatja azt, hogy a diákok kezdeményeznek. Az egyik diák a velem készített interjú során viszont azt állította ezzel kapcsolatban, hogy szó sincs erről. Azért mert ilyen stílusban írni, mert már volt alkalma az iskolában megismerni engem, és látni azt, hogy milyen közvetlen módon viszonyulok a diákokhoz. Tehát az ő meglátása szerint én kezdeményeztem.

A volt osztályommal készített (két és fél évvel későbbi) interjúk során is számos olyan vélemény hangzott el, mely inkább nekem tulajdonítja a kezdeményezést:

(19) *Fókuszcsoporthoz tartozó interjú*

KRISTÓF: Én mindig is úgy éreztem, hogyha szófosásom lenne odamehetnék és dumálhatnánk. (...) Azt éreztem, hogy ha valami értelmes gondolatom van, azt meg tudom vitatni.

ANNA: Amikor duplaóránk volt, és volt közte egy 15-20 perces szünet, és így U-alakban járkáltál. És akkor volt olyan, hogy egyszer ezzel beszélgettél, aztán mással, és akkor egy jó 10 perces beszélgetés a szünetben elkezdődött, és te ott úgy voltál... és úgy tűnt, hogy jól érezted magad.”

(20) *Fókuszcsoporthoz tartozó interjú*

SZANDI: Hát, mivel alapjáraton nagyon nyitott személyiség, ezért nem kellett nagyon sok idő, hogy egy hullámhosszra... szóval, hogy nagyon jó viszonyban legyünk.

BETTI: Szerintem olyan, mint a Harry Potter, hogy az elején még kicsik, aztán felnőnek, meg úgy van megírva a könyv is.

DÓRA: Meg első osztálya voltunk, nekünk meg az első gimis évünk. (...) Együtt nőttünk bele a gimibe.”

Ugyanakkor már ebből a két példából is érezhető, hogy amint az sem igaz, hogy a diákok kezdeményezik a közvetlenséget, az sem egészen, hogy teljesen én. A felső példa (19) azzal a gondolattal indul, hogy bár tőlem származik a közvetlen beszélgetés lehetőségének légköre, mégis a diák lép(ne) oda hozzám beszélgetni, és nem fordítva. A következő megszólaló is pont egy ilyen, csak konkrétabb helyzetet fest le. Amikor szünetekben ott voltam az osztályteremben, a körbejárásom csak lehetőséget teremtett a beszélgetésre, végül gyakran a diákok szólítottak meg, kezdeményezték az adott beszélgetést. (Bár ez az interjúszövegből nem derül ki egyértelműen.)

Az alsó interjúrészlet (20) pedig az utolsó megszólalással expliciten eljut ahhoz a gondolathoz, hogy tulajdonképpen egy közös alakulásról, formálódásról van szó. Mint ahogy arra a szerep interszubjektív értelmezés is rávilágít (ld. 5.3.4. fejezet) abban az értelemben is közös ez a formálódás, hogy folyamatosan hatottunk egymásra, de abban az értelemben is, hogy párhuzamba állítható a *helyzetünk* és az ezzel összefüggő *viszonyunk* is: „első osztály” illetve „első gimis év”. Tehát a szituáció már magában hordozza mind a kölcsönös alakulás-alakítás lehetőségét, mind az „egy hullámhosszt”.

Az *identity theory* (5.3.3.1. fejezet) forrásnak (*resource*) nevezi mindazon tényezőket, melyek okaként, eredetként tekinthetők egy adott identitásnak. Egy ilyen *forrás* tehát pályakezdő helyzetem. Hasonló *forrás* (volt) fiatal korom is, mely nagy mértékben befolyásolta identitásom. Talán meglepő, de annak ellenére, hogy ez lehetett az egyik legfontosabb, forrása és alapja a közvetlen, személyes tanári identitásomnak, több év telt el, míg felismertem, hogy ugyanez a szereprepertoár nem lesz adekvát később, ahogy idősödöm. Egy ilyen reflexióra példa a 9.1. fejezetben már idézett az részlet (4), vagy az alábbi is.

(21) 2017. szeptember

Már nem én vagyok a legfiatalabb tanár. Valahogy ez kívülről is rám ruház valami fegyelmezettséget, felnőttiséget, tanárosságot.

Az *identity theory* más típusú *forrásokat* is számon tart (*Stets és Serpe, 2013*) mint pl. a hitek és nézetek. Ezzel ráirányítja a figyelmet arra, hogy az identitásom nem csupán a diákok és az én saját belső igényeim, cselekvéseim, valamint státuszom alapján formálódik. Hasonlóan fontos szerepe volt pl. annak a meggyőződésnek, hogy a személyes és partnerségre törekvő tanár-diák kapcsolat egyértelműen jobb, célravezetőbb stb., mint a távolságtartó és a hierarchikus. Az is meghatározó (bár igencsak reflektálatlan) nézetem volt, hogy a diákok véleménye, érzései a tanárral kapcsolatban a legfontosabb tényezők, melyeket figyelembe kell vennem a tanári szerepeim kialakítása során.

A hitek és nézetek szerepének kiemelését azért tartom az itt alkalmazott elméleti keret fontos eredménynek, mert korábban inkább külső, objektivebb okokra próbáltam visszavezetni viselkedésem, identitásom. Így azonban megvilágításba kerül, hogy jelentős részben belső meggyőződésből fakad szerepválasztásom, s ezáltal rámutat e meggyőződések szubjektivitására, megkérdőjelezhetőségére is. Kutatásom egyik fontos eredményének tekintem saját pedagógiai nézeteim és gyakorlatom megkérdőjelezését.

Szintén *forrásnak* nevezhetők szociális kapcsolataim. Hogy ez milyen sokat számít, igen kézzelfoghatóvá vált 2016-ban, amikor született bennem egy belső elhatározás egy visszafogottabb, kevésbé „haverkodó” tanárszerep kialakításához (ld. *8.1.3. fejezet*). De (részben) mivel kapcsolatban maradtam a korábban tanított a diákokkal, ez a váltás fordulatszerűen nem tudott megvalósulni. A változás fokozatosan történt és nagy mértékben múlt azon, hogy egyrészt hányan vannak még az iskolában azok, akiket az első két évben tanítottam, másrészt azon is sok minden múlt, hányan vannak az iskolában, akiket egyáltalán tanítok, vagy tanítottam. (A doktori képzés miatt csak félállásban folytattam a tanári munkám.) Ugyanis ahogy lecsökkent az általam tanított diákok aránya az iskolában, egészen más lett az engem körülvevő iskolai légkör, hiszen sokkal többek számára voltam már idegen, mint ahánynak közeli ismerős, barát stb.

(22) 2017. szeptember

Jöttem-mentem, végignévze az aulán rádöbbsentem, hogy mennyire máshogy vagyok most itt, mint két éve. Sok ismeretlen arc néz le rám a lépcsőkről, nincs állandó üdvözlés, egymásba fonódó párbeszéd. Kicsit kiürült számomra az iskola. Nem csoda: tavalyelőtt az iskola felét, idén a nyolcadát tanítom. Akiket korábban tanítottam, azok rámköszönnek persze, valakivel elbeszélgetek, de azért az nem ugyanaz. Ha elballag a mostani végzős évfolyam (amelyikben mindegyik osztályt tanítottam 1-2 évig), akkor tényleg alig lesz itt valaki, akit ismerek. Kár.

Ez a tapasztalat ugyanakkor egy másik fogalommal az *elköteleződéssel* (*commitment*) is kapcsolatos. Identitásom nem csak azon múlt nagyban, hogy egy-egy diáktól milyen visszajelzéseket kaptam a viselkedésemre, hanem pusztán azon is, hogy hány olyan diák van, aki a szerepemet pozitívan ítéli meg, összességében mennyire elfogadott a közvetlenségem, s ezáltal mennyire vagyok *elkötelezve* az adott identitás irányába.

Egy-egy diáktól mindig kaptam pozitív visszajelzéseket közvetlenségemre, ebben nem sok változás volt az évek során. Mivel azonban egyre megfontoltabb voltam döntéseimben, és ritkábban helyezkedtem a szélsőséges közvetlenség szerepeibe, így egyre kevesebb diáknak voltam *elkötelezve*, hogy személyes és közvetlen legyek vele.

Stets és Serpe (2013) első helyen említi az identitás alakulására vonatkozó fogalmak közt a *beigazolást* (*verification*). Ennek lényege, hogy az egyén folyamatosan reflektál arra, hogyan látja magát, illetve milyen visszajelzéseket kap személyével kapcsolatban, és hogy a kettő összeegyeztethető-e egymással. Ennek az reflektív önellenőrzésnek (melyet egyébként *Mead* maga is erősen hangsúlyoz (1934/1973)) eredménye (fogalomrendszerük szerint) a *beigazolás*. (Kicsit tágabban értelmezve a fogalmat, mint a társak megerősítő visszajelzései, tekinthető a doktori kutatásom kezdete is egy összetett

beigazolási folyamatnak. Hiszen számos úton próbáltam – többek közt – arról meggyőződni, hogy „jól” látom-e saját magam és (pedagógiai) szerepem.)

A *verification* egyik legtriviálisabb módja a diákok visszajelzéseinek észlelése, értékelése. Tulajdonképpen az ilyen megerősítő visszajelzések indították el a kutatási témáról való gondolkodásom is (1.1. fejezet). Az ilyen szituációk miatt is kezdtem arra a (később tévesnek tekintett) meggyőződésre jutni, hogy a diákok kezdeményezik a közvetlen viszonyt, a választott identitásomnak *forrásai* a diákok. Azonban mostani értelmezésem szerint ezek inkább voltak (csupán) a *beigazolódást* elősegítő gesztusok.

(23) *Közös napló, 2017. október*

B: Reggel Petra /*pszichológus barátom*/ tart az osztályomban tréninget. Érdekes megfigyelnem magamon, hogy milyen nehéz teljesen kívül maradnom, nem keresni a szemkontaktust a diákokkal, nem reagálni arckifejezésekkel. De aztán sikerül. Viszont ahogy halad előre az óra, egyre inkább be akarnak vonni. Szemeznek velem, nézik, hogy hogyan támasztom a fejem, megjegyzi egymásnak, hogy biztos milyen nehéz lehet nekem két órán keresztül nyugton ülni. Sőt a tréninget nyitó szerződésbe is belefoglaltatják, hogy vegyek részt.

GY: Csoportmunka közben:

LÉNA: "BarnaBá nem érzi magát kizárva?" Majd a csoportnak: „BarnaBá is kell ide. Nélküle nem működik az osztály.” (...) „Van a Barbapapa, BarnaBá meg a Barnapapa.”

A fenti példa is értelmezhető úgy, hogy a diák kezdeményez, be akar vonni egy közvetlen (közösségépítő tréning) helyzetbe. Azonban figyelembe véve a korábban már velük töltött egy évet, ez inkább afféle megerősítése az identitásomnak. Ez abban is tetten érhető, hogy diákjaim ebben a szituációban a kapcsolódást oly módon (is) keresik, hogy korábban tapasztalt viselkedésekre (a folyamatos mozgásra, mint fontos jellemzőmre, identitáselememre) reflektálnak, utalnak vissza.

Ritkább esetben azonban a diákok épp ellenkezőleg: elbizonytalanították (vagy akár megkérdőjelezték) az általam konstruált énképem. Erre alkalmat adtak a kutatáshoz kapcsolódó interjúk, ahol ez néha valóban meg is történt. De voltak olyan spontán szituációk is, amelyekből csak következtetni tudtam arra, hogy a diákokban rólam kialakult kép nem minden ponton azonos identitásommal.

Visszatérő ilyen tapasztalat az, amikor a diákok pl. dolgozatírás kapcsán csalnak, vagy akár hazudnak. Ez mindig hideg zuhanyként ért, és valamelyest hatott is identitásomra. Ugyanis azt tükrözte számomra, hogy mégsem vagyunk olyan közvetlen, személyes, bizalmi viszonyban, hanem egy olyan hatalmi személy vagyok számukra, akivel szemben érdemes csalni, kibújni a kényszerek alól.

Egy kevésbé tipikus, de szintén fontos tapasztalatról számol be az alábbi naplórészlet, mely az első olyan alkalom után született, hogy elfogadtam a diákok szalagavató afterpartyra szóló meghívását.

(24) *2015. december*

Néhány lány közelében táncoltam, és egyikükre rámozdult egy srác. Miután a finom visszautasítás nem ért célt, a lány mögém húzódott és azt mondta: „Na! Mi a tanárunkkal vagyunk!” Ez a helyzet tükrözi, és akkor bennem is megvilágosította a helyzetem kettősségét. Itt vagyok egy bulihelyzetben a diákjaimmal, nagy a közvetlenség, az oldottság... de azért nem egy vagyok köztük, hanem nekem tőlük különböző szerepem van... Vannak áthidalhatatlan dolgok, pl. a korkülönbség, és bizony még itt is nagyon számít a státusz, bármennyire is el van mosva.

Ebben a buliban (még) lényegében együtt ittam, együtt táncoltam a diákokkal, és ezt ők is erősítették azzal, hogy megkínáltak italukkal, hívtak táncolni stb. Figyeltem arra, hogy ne veszítsem el az önkontrollt, kerestem a tartalmas szituációkat, beszélgetéseket, de alapvetően egy a diákokkal „azonos szinten” lévő résztvevőnek éreztem magam. A bemutatott példából látható, hogy a diákok visszajelzései finomították, elbizonytalanították bennem azt az elképzelést, meggyőződést, hogy lehetünk egyenrangú partnerek, vagy akár barátok. Túl azon tehát, hogy változtak identitásom *forrásai*, és változott az egyes identitásokkal kapcsolatos *elkötelezettségem* mértéke, ezek a *beigazolásként* értelmezhető szituációk is nagy mértékben hozzájárultak identitásom alakulásához. Hogy egy példát lássunk arra, milyen módon

alakultak át ezek a helyzetek, kézenfekvő a fenti naplóbejegyzést összehasonlítani azzal, mely az egyik utolsó olyan alkalom után született, hogy elfogadtam diákok buliba szóló meghívását.

(25) 2019. március

Tegnap egy összevont születésnap házibuliban voltam. Érzem, hogy eléggé átalakult a szerepem a buliközegben. Úgy érkeztem meg, mint egy köztisztületnek örvendő tekintélyes személy. Amikor beléptem, körbefutott a házban: „Megjött BarnaBá!” Mindenki odajött, üdvözölt, örült, hogy kezet foghat velem. Az ünnepeltek azt mondták, hogy elképesztően örülnek, és hogy én vagyok az est fénypontja. Nem táncoltam, és alkoholt sem ittam (hiszen kocsival jöttem, hogy időben és gyorsan tudjak távozni). Végig beszélgettem, de nem kezdeményeztem, csak a fal mellett állva vártam, hogy megszólítsanak.

Ebben az alakulástörténetben is látható, hogy tulajdonképpen közös formálás interszubjektív eredménye a szerepem megváltozása. Valóban máshogy reagálnak jelenlétemre a diákok a három és fél évvel későbbi buliban, ugyanakkor fontos, hogy én is egészen más döntéseket hozok a viselkedésem terén, és általában abban, hogy milyen szerepben kívánok feltűnni ebben a szokatlan helyzetben. És nem csupán én változom az ő szemükben, vagy ők az én szememben, hanem ezzel együtt viszonyunk, kapcsolatunk is.

Bár többé-kevésbé megmaradtak ugyanazok az identitásелеmek, mint a korábbi években, 4-5 év távlatában erős eltolódás van abban, hogy az egyes tanári identitások közül melyik jelenik meg gyakrabban, jellemzőbben, feltűnőbbben, azaz mekkora ezeknek a szerepeknek, identitásoknak a *szalienciája*.

Az identitásaim alakulásának még egy érdekes aspektusára világít rá a *centralitás (centrality)* fogalma. Tágabb keretben szemlélve tanári identitásom alakulását, érdemes megnézni, hogy mekkora a (személyes, laza, közvetlen) tanári identitásom centralitása, azaz mennyire játszott, illetve játszik most fontos szerepet az egészsleges énképem, szelfem jellemzésében. E tekintetben figyelemre méltó párhuzamosság figyelhető meg a fentiekkel. Míg korábban, pályakezdő éveimben tanári működésem, különösen az átlagostól eltérő tanári működésem, fontos, állandó téma, kérdés volt az iskolán kívüli életemben is, melyet gyakran hoztam fel, emeltem ki baráti társaságaimban, baráti beszélgetések során is. A későbbi években azonban számos (itt most nem részletezendő) okból valamelyest elhalványult a tanári identitásommal való azonosulásom, és ma már kevésbé *centrális* a laza, rendhagyó tanári szerep énképemben,

A fenti alfejezet szerepe kettős. Egyrészt röviden rámutat néhány változásra, mely tanári szerepeim terén zajlott a kutatás ideje alatt. Másrészt ez az áttekintés azt a célt is szolgálja, hogy bemutassa: az *identity theory*ből kölcsönzött fogalmak segítségével hogyan szálazhatók szét az identitásra vonatkozó kérdések, jelenségek összetevői, hogyan lehet összetettebben gondolkodni arról a kutatás elején felvetett, leegyszerűsítő kérdéstről, hogy „*Miből fakad az, hogy ilyen személyes és közvetlen tanár vagyok?*”

9.6. Viszonylagos szerepek, társadalmi minták, maszkok, performanszok

Az imént újra megidézett kérdés abból a szempontból is leegyszerűsítő, hogy a személyességet és a közvetlenséget egyértelmű fogalmakként, címkékként kezeli. Ehhez hasonlóan a fentebb bemutatott értelmezések is egy-egy szóval megragadható, adott szerepek okait, eredetét értelmezik.

Azonban sokszor (valójában?) nem egyértelmű, hogy milyen szerepben is vagyok, milyen szavakkal jellemezhető (vagy egyáltalán szavakkal jellemezhető-e) az identitás. Így az végképp nem egyértelmű, hogy ezeknek jól körülhatárolható oka, illetve egyértelműen felrajzolható alakulási története van.

Ebben az alfejezetben olyan példákat mutatok be, amelyekben tanári identitásaim nem abszolút kategóriákként, hanem – a posztmodernitás szemléletmódjának nagyobb teret engedve – viszonylagosságukban értelmeződnek. Ez egyben arra is alkalmat ad, hogy reflektáljak arra (ami a fenti alfejezetből kimaradt) hogy közel sem csupán a diákokon és rajtam múlik, hogy milyen szerepekben

jelenünk meg egymás számára, hiszen az intézményi, társadalmi stb. kontextussal a szerepek, és azok értelmezése is kapcsolatban áll.

9.6.1. Az eltérőség, mint szerep

Áttekintve mindazon kutatási anyagokat, melyekben a diákok hosszabban kifejtették, hogyan látnak engem, a fentiekben hangsúlyozott *közvetlenségen* (és azzal rokon jelzőkön) túl, azok a kulcsszavak vannak kiugró többségben, melyek valamiféle szokatlanságot fogalmaznak meg. Minden interjúban (és más elemzett dokumentumban) van legalább 1-2 ilyen jelző. Konkrétan: *újító, innovatív, modern, unortodox, kitűnik a tömegből, nem szokásos, extravagáns, fura*, „*évszázadonként születik egy ilyen szuper tanár (és ember)*”. Ezek a jellemzők mind valamilyen (vélt) átlagtól való eltérést fejeznek ki (az első néhány ezen kívül a megújulás, előremutató változás és változtatás jelentéstartalmait is magukban hordozzák).

Ezekben a kulcsszavakban éppen az az érdekes, hogy önmagukban nem sok tartalmas jelentésük van. Ennek ellenére sokszor úgy kerültek elő, mint legfőbb jellemzőim, olyan kifejezések, melyek képesek 1-2 szóban leírni, hogy milyen tanár vagyok. A bővebb kifejtésre látunk egy példát az alábbi interjúrészletben.

(26) Fókuszcsoporthoz tartozó interjú

RAJMI: Nagyon fura volt az eddigiekhez képest, legalábbis nekem. Egy annyira új, másféle felállás volt... Az előtte lévő 8 évet én letoltam 6 osztályfőnökkel, összevissza mászkáltam iskolák között, és mindegyik ugyanaz volt, tehát ez a régi iskolamódszer, hogy ő ott állt, én meg itt voltam, és akkor annyit tudtunk egymásról, amennyit 45 perc alatt az órán együtt töltöttünk. Ahhoz képest ez nagyon más... Szerintem egyszerűen jobb, mert akkor van egy kis... „háttérország” az egész kapcsolatnak. És akkor lehet tudni egy-két dolgot, jobban megismeri az ember, hogy mit tehet meg az órán, vagy mit nem. [Pl.] Gulyás tanár úrnál egy viccet nem mert elsűtni az ember, mert hogy – úristen, kihívja felelni. Tehát teljesen nem tudtad, hogy mi lesz a következő lépése. [Ez viszont] ad egy ilyen kis támpontot, amire jobban lehet építkezni.”

Az interjúk szövegéből sok más hasonló véleményt lehetne kiemelni. Ami közös ezekben, hogy bár a diák többé-kevésbé képes megfogalmazni, hogy konkrétan mit tart *szokásosnak*, amelyhez képest az én szerepem *szokatlan*. De az újdonság, a szokatlanság élménye mintha erőteljesebbnek tünne fel, mint a konkrét, tartalmas jellemzők, tulajdonságok. Ez tehát abban különbözik az előzőekben tárgyalt szerepkonstrukcióktól, identitásoktól, hogy alapvetően viszonylagos, és társadalmi mintákhoz, tipikus(nak tekintett) szereplehetőségekhez képest fogalmazódik meg.

De nem csupán a diákoktól származó szövegekben kerül gyakran elő a különlegesség, mint fontos identitás-elem.

(27) Közös napló, 2017. szeptember

GY: Maradtam, mert nagyon kíváncsi voltam Barnabás hogyan "működik" a szülők között, szülőin. Vajon itt milyen szerepet vesz fel? Érdemes volt maradni. :) Érdekes volt látni ebben a szerepben.

Egyfajta eligazítást láthattam. Némi oktatói felhangokkal (amikor pl. arról beszélt, hogy "segítsük a diák tanulását", többes szám első személyben mintegy felszólítva), sok adminisztratív dolog ismertetésével. Érdekes volt, hogy a tanárokról néha távolítólággal, harmadik személyben beszélt (pl. a házi rendnél).

B: Igen. Magam is megfigyeltem magamon, hogy gyakran beszélek (a diákok előtt pláne) nem csak az iskolai szabályokról vagy a rendszerről, de gyakran a kollegákról is távolságtartással. Ezzel mintegy kicsit kivonom magam, nem vállalom fel 100%-ig a felelős közösséget. Ennek azt hiszem egy kicsit az is az üzenete, hogy "vannak a tanárok és a rendszer, amivel én alapvetően lojális vagyok (és erre biztatlak titeket is) de azért alapvetően veletek (a diákokkal) vagyok, tartunk össze és hozunk össze valami élhetőt ebben a rendszerben". Ilyenkor az is eszembe szokott jutni, nem kéne-e erősebben képviselni a tantestületet, azonosulni a tantestülettel.

GY: Viszont itt is ironikus volt, vicces. Mint az óráin: humorzsák. Az adminisztratív dolgokat is tudta poénosan, ironikusan ismertetni. Dinamikus szülői volt. Amíg ott voltam: inkább egyirányú

kommunikációval. Érezhető volt egyfajta közvetlenség. A kapcsolattartásra nyitottság (jelezve, hogy a szülők nem keresik ezt intenzíven): megadta a telefonszámát is.

(28) *Közös napló, 2018. június*

GY: Igekötők gyakorlása szándékosan a nemekhez kapcsolódó mondatokkal (B. direkt ilyeneket kreált, ezt elárulja nekem a szünetben). Tollbamondás.

Jani: „Ilyen tollbamondások alsóban meg általánosban miért nem voltak?”

B.: „Mert unalmasak a tanárok.” (Nem először fordul elő, hogy B. elhatárolódik a "többi tanártól".)

A fenti példából látható, hogy a „*különleges tanár*” szerepem nem pusztán abból fakad, hogy a diákok másmilyennek látnak, mint az általuk tipikusnak elgondolt tanárkép. Ezt a szerepet explicit módon konstruálom én magam (is), magamat „*a másmilyen*” szerepében tüntetem fel, elhatárolódom a „*többi tanártól*”. Arra, hogy ezt miért teszem, vagy milyen társadalmi hatásokkal, mintákkal van összefüggésben most nem térek ki (hanem majd később: 9.6.3. fejezet). Itt csak a következő jellegzetességekre hoztam példaként a „*szokásostól elérő tanár*” identitást: (1) Az identitás jellege, tartalma más tipikusnak tekintett szereplőkhöz képest, az azoktól való különbözőségként (ld. *Derrida: différance*) fogalmazódik meg, és nem tartalmaz fogalomként. (2) Ez az identitás abban az értelemben is konstruált, hogy egyrészt a diákok elbeszélései alapján utólagos tulajdonítás révén jön létre, de nem csak ezért, hanem mert én magam is valóban „felépítem” ezt az „elkülönöző” imázst, ahogy magamról beszélek és más (általános) tanárookra reflektálok.

E *különbözőség*-identitáshoz hozzátartozik, hogy ez sokszor a „többi tanárral” való konfliktuális szembenállásként is tételeződik. Én ugyan ezt kevésbé gondoltam így, de gyakran találkoztam azzal, hogy a diákok ezt az identitást a tágabb tanári közösségben, vagy akár az iskola tantestületében is sokszor problematikus, afféle „forradalmár” vagy „fekete bárány” szerepként képzelik el.

Például az interjúban, arra a kérdésre, hogy a nálam tapasztalt szerepek, viselkedésmódok szerintük miben jelenthetnek problémát, az egyik diák ezt válaszolta:

(29) *Fókuszcsoporthoz tartozó interjú*

LEVENTE: A többi kolléga. Az is probléma lehet, hogy van a tantestületben egy olyan egyén, akivel a diákok jobban tudnak azonosulni. Mert hogy akkor vagy őket is változásra kényszeríti, vagy gátat emel ezzel a többinek, hogy akkor ő meg nem olyan, és akkor a diákok azt meg már annyira nem kedvelik. És akkor vagy megutálják valamilyen szinten, vagy kénytelen változtatni, „Azt meg már mér? Nem változunk! Negyven éve így csináljuk! Ugyanazokat a tesztekkel íratjuk!”

A nem sokkal fentebb már említett, egyik utolsó diákbulin való részvételemről pedig a következőket jegyeztem fel:

(30) *2019. március*

Tegnap egy összevont születésnap házibuliban voltam. Érzem, hogy eléggé átalakult a szerepem a buliközegben. Úgy érkeztem meg, mint egy köztisztületnek örvendő tekintélyes személy. [...] vártam, hogy megszólítsanak. [...] Jönnek dumálni. Témák: (1) nem tudják felfogni, hogy ez hogyan lehetséges. *!Mármint, hogy tanárként ott vagyok egy diák házibuliban!* Mondtam nekik: meghívtak, és én úgy éreztem ez egy olyan megtisztelő gesztus, amit nem lehet visszautasítani, ezért eljöttem, ajándékot is hoztam. Kérdezte ugyanez a két lány, hogy mit szól ehhez a többi tanár? Hasonlót mások is kérdeznek, sőt olyat is: „Hogy csinálja a tanárúr, hogy ezért nem rúgják ki?”

Az *eltérőség szerepe* ugyanakkor nemcsak azért nem abszolút szerep, mert valamilyen alapvetőnek tekintett másikhoz *képe*st fogalmazódik meg. Szokatlansága, újszerűsége, az eltérés mértéke és ennek értékelése a befogadóktól függ. Erre is reflektálnak a diákok, némiképp elbizonytalanítva ezt az *eltérőség szerepet*.

(31) *Fókuszcsoporthoz tartozó interjú*

ÁDÁM: Ez az, hogy mivel már megszoktuk ezt tőled, ezért nem feltétlenül érezném, hogy mi a túlzott közvetlenség tőled. Maximum olyan, amit más tanár nem csinált volna meg. Mit tudom én... nem hozott volna el tizünket az autójában Szomszédfalvára. Szóval ez lehet. De...

GÁBOR: Én se tudok erről nyilatkozni, mert nem volt egyáltalán túlzás. Nekem az volt, hogy fenntartotta a figyelmemet.

PÉTER: ...És most már teljesen természetes.

ATTILA: Ja hát igen, most már én is megszoktam, tehát a túlzást én sem mostanra értettem.

ÁDÁM: Ja, meg kívülállóknak így mikor mesélem – mer' azért kurva vicces – és akkor így [reagálnak, hogy] „hát igen, ez azért elég érdekes”. És így látom rajtuk, hogy „aha, igen, azért ez kicsit fura”. Tehát aki nincs benne egy adott szituációban, vagy nem is volt, annak nagyon nehéz felfogni ezeket a dolgokat.”

Az *eltérőség szerepe* tehát sokkal inkább a kívülálló számára érvényesül, sőt egyenesen furcsának tűnik fel. Az általam tanított diákok számára lassan megszokottá válik az eltérőség is. Ettől még lehet szerepem eltérő, de már közel sem annyira felforgató.

9.6.2. Az (ön)azonosság, mint szerep

Nem csak az „általános többi” képezheti azonban a szerepmeghatározás viszonyítási alapját. Gyakran tapasztalható, hogy a fő viszonyítási pont a tanár vélt „igazi” énje. Természetesen, ez is éppen annyira szubjektív viszonyítási pont, mint amennyire a „többiekre jellemző” vagy a „tipikus” tanárszerep.

Az oktatás-nevelés világában hagyománya van annak, hogy tanárnak a tanítás terepére lépve hátra kell hagynia azokat a személyiségjellemzőit, melyek szigorát, komolyságát, megkérdőjelezhetetlenségét stb. csorbítanák. Ez részben összefügg a tanárszerep professzionalizációjával (5.5.4. fejezet), valamint egyik következménye, a esete annak a szétválaszthatósági kérdésnek, melyről a 12.3. fejezet szól majd.

Számos ezzel kapcsolatos tapasztalat ért. Egy ezt tükröző naplórészlet:

(32) 2016. április

Tegnap hazaértem a kétnapos tanári kirándulásról. [...] [É]rdeklődő szemmel voltam tanúja annak, hogyan oldódnak fel a tanárok egy szabadabb szituációban, hogyan bontják le saját tiszteletet(?) parancsoló maszkjukat. És közben néha reflektálnak is rá: „Hej, ha a diákok látnák ezt!” Miközben én azt érzem: Igen! A diákoknak látni kéne ezt (különösen a 17-19 éveseknek), mert sokkal közelebbinek, emberibbnek éreznék a tanáraikat, akik hozzájuk hasonlóan éreznek, felszabadulásra vágnak, szórakoznak, ha arról van szó.

Ebben a részletben nem annyira az én véleményem az érdekes, hanem az, ahogy a tanárok konszenzuálisan, mintegy összekacsintva reflektálnak arra, hogy ezt a diákoknak nem szabad látni. (Egyébként semmilyen botrányos, vagy féktelen dolog nem történt, kulturáltan szórakoztak.) Ugyanakkor mintha el is játszanának a gondolattal... Lehet, hogy egy kicsit mégis szeretnék megmutatni „igazi” önmagukat? Kettősség, játék van ezekben a spontán önreflexiókban.

Ezt a viszonyítást, összehasonlítást gyakran alkalmazzák a diákok is a tanár szerepeinek megítélésében. Ilyenkor az, hogy milyenek értékelik, vagy akár minősítik a tanárt nem attól függ, hogy konkrétan milyen szerepet vesz fel, hanem hogy ez (ön)azonos-e a máshol, pl. a tanórán kívül, vagy az iskolán kívül tapasztalt szerepükkel. Ez olvasható ki az előző alfejezetben elsőként közölt interjúrészletből (26), ahol a megszólaló (volt) diák arról számol be, hogy az órán kívüli kapcsolódás lehetősége nagyobb biztonságérzetet adott, részben éppen azért, mert a kettő megjelenés (tanórai és azon kívüli) összeegyeztethető volt egymással, és támpontokat adott az órai történések értelmezéséhez, kiszámíthatóságához. Ezután egy másik (a szövegben Gulyás névre keresztelt) tanárról esik szó. A róla elhangzottak különösen egy másik interjúrészlettel együtt válnak érdekessé:

(33) Fókuszcsoporthoz tartozó interjú

NÓRA: Ha most Gulyás tanár úr belekezdene egy ilyen haverozásba... Ami egyébként... Szerintem ő próbálkozott jó fej lenni és közvetlen lenni amikor beszélgettünk, meg a fogalmazásában [fogalmazásmódjában]. De hogy valahogy nem volt meg ez a partnerség, mert egy olyan tantervet meg tanmenetet hozott, ami „kocka” volt. És akkor az úgy volt kocka, ahogy szerinte kocka.

Bár itt az interjúalanyok abból a szempontból vetnek össze egy kollégámmal, hogy mennyire vagyunk partnerek a diákokkal, előbukkan a tanórán kívüli szerepekkel való összehasonlítás is. És valamelyest érzékelhető, hogy sokszor nem az a fontos a diák számára, hogy a tanár ilyen vagy olyan, hanem sokkal inkább, hogy szerepe mennyire hiteles máshol tapasztalt szerepeivel (*Mazer, Murphy és Simonds, 2007; 2009*).

Érdekes az is, hogy a szerepet értékelő diák (vagy más megfigyelő) melyik szerepet tekinti az illető (tanár) sajátjának és melyiket maszknak. Sokszor hallottam olyan jellemzését kollégának, amiben ilyen részlet volt: „Egyébként jó fej, de amikor az órán...” Sokszor tehát a tanórán kívüli szerep, viselkedés tűnik fel autentikusként. De pl. a fenti szövegrészletben épp ellenkezőleg, hiszen a leírt tanár az interjúalany szerint „*próbálkozott* jó fej lenni”, ami inkább azt sejteti, hogy alapértelmezésben szerinte nem volt az.

A viszonylagos és nem abszolút jelentésű szerepértelmezés tehát oly módon is megjelenik a diákok értelmezésében, és saját önértelmezésében, hogy alapvetően önazonos szerepben vagyok-e, jellemzően hiteles tanár vagyok-e (vagy nem)? Ezt az értelmezést alapvetően határozza meg, hogy melyik szerepet tekinti a diák, vagy akár én magam autentikusnak, és melyiket maszknak, manipulált megjelenésnek. Holott, bizonyos mértékben akármelyik szerep, identitás tekinthető autentikusnak (ld. 5.3.6. fejezet).

9.6.3. Performatív tanári identitások – különlegesség és közvetlenség

Sokszor tehát nem igazán tételezhető a tanári viselkedés mögötti, rejtőző, de *megragadható*, adott szerepmegjelölésekkel *leírható*, *belső* valóság. A szerepek megnevezése sokszor viszonylagos, és gyakran úgy tűnhet, hogy nem annyira az egyénből fakadnak. Inkább társadalmi konstrukciókkal köthetők össze, a társadalmi kontextussal kerülnek diskurzusba.

Saját tanári énképem, identitásom is megvizsgáltam tehát oly módon, hogy milyen társadalmi szerepek adaptálását, újrajátszását tudom felfedezni pedagógusi munkámban. Kezdem ebben a fejezetben olyan performatív elemek rövid felvillantásával, melyek révén a *különlegesség* és a *közvetlenség* szerepeit tulajdonítják nekem a diákok (vagy akár tulajdonítom én is saját magamnak). Majd ezekhez kapcsolódva mutatok néhány példát a térbeliség és a testhasználat szerepére, s végül hagyományosnak, tipikusnak tekinthető tanári performanszok jelenlétére mutatok rá gyakorlatomban.

9.6.3.1. Szórakoztatóipari performanszok

Rengeteg olyan helyzet említhető mind a korai, mind a későbbi évekből, amikor valamilyen szűkebb értelemben értett performanszot mutatok be tanórán. Pl. gyakran alkalmazok olyan előadói elemeket, melyek egy *stand-up-comedy* eseményt idéznek meg, akár a szóhasználat, akár a nyelvi, akár a nonverbális stílusjegyek tekintetében. (Ld. egy fentebbi példában (27), ahol a témavezetőm, a szülői értekezlet megfigyelőjeként írja: „Mint az óráin: humorzsák.”)

De más szórakoztató előadói műfajok elemei is megjelennek, mint pl. gitáros dalest, vagy főzőműsor. Gyakran vittem be órára gitárt és énekeltem a diákoknak. Volt, hogy irodalomórán megzenésítve mutattam be a verseket, de pl. az is előfordult egyszer, hogy a dolgozatok kiosztása előtt, egy ironikus, improvizatív dalban énekeltem el az osztálynak, hogy mennyire csalódott vagyok az eredmények miatt. Ami pedig a főzést illeti: kémiaórákon többször is előfordult, hogy konyhai eszközöket, élelmiszereket használtam szemléltetésre, osztályonként egy-egy alkalommal egy számos különböző alapanyagból álló omlettet szoktam elkészíteni (szemléltetve a szerves vegyületek gyakori és sokoldalú jelenlétét mindennapjainkban).

Ezek az események minden interjúban előkerültek, csak azért nem idézem, mert ezek a részletek nem túl tartalmasak, mivel a diákok csak megemlítették a fenti eseteket, hiszen minden jelenlévő tudta, mire gondol. Ebből is látszik, hogy e performanszok mennyire központi helyet foglaltak el a rólam alkotott képben.

Lehet ezeket az alkalmakat közvetlen, laza, diákközpontú stb. szerepem, identitásom megnyilvánulásainak tekinteni. Azonban érdemes rávilágítani arra, hogy ezek tulajdonképpen ismert

társadalmi gyakorlatok újrajátszásai. Ennek felismerése azért tanulságos, mert így láthatóvá válik, hogy nem feltétlenül én magam vagyok közvetlen és személyes, csak sikeresen adaptálom azokat a performatív elemeket, melyek ezt idézik meg a hallgatóságban. Ráadásul a mintául szolgáló műsorok (lévén a szórakoztatóipar termékei) nem teremtenek (általában) valódi, személyes kapcsolatot az előadó és a közönség közt. A humorista szándékosan olyan témákat, helyzeteket hoz elő, melyek a hallgatóság mindennapjait érintik, ezáltal teremti meg a „közös-ség” látszólagos élményét. A zenei előadó erős érzelmeket idéz meg a közönségében, de konkrét kapcsolat (úgy mint: közös élmények, emlékek) nincsenek köztük. A főzőműsorok – a humorista szituációihoz hasonlóan – részben talán amiatt érdekesek, mert az étkezés életünkben betöltött központi szerepe és a főzés otthonossága jóleső és egyben izgalmas atmoszférát teremt.

A fenti performatív megközelítés tehát elbizonytalanítja közvetlenségem autentikusságát, egyúttal utat nyit tanári szerepválasztásaim, pedagógiai gyakorlatom kritikája felé. A fenti performanszok talán valóban közvetlenebb gesztusok, mint amilyeneket a diákok megszokhattak tanáraiktól, lehet, hogy pozitív benyomást kelt, és lehet, hogy van pedagógiai haszna is, de ugyanakkor felvetődik a kérdés, hogy ez a közvetlenség mennyire tekinthető valóban személyesnek és hitelesnek.

9.6.3.2. Baráti társaságok performanszai

Az alábbiakban két olyan példát villantok fel, melyekben a baráti társaságokban jellemző performanszokat azonosíthatunk.

(34) *Fókuszcsoporthoz interjú*

DANI: A kenuzás egy jó emlék. Mert nem úgy voltál ott, mint hogy most akkor mindent úgy csinálunk, és majd BarnaBá megmondja, és ott állunk sorban, hanem így együtt jól érzetük magunkat. Tehát nem volt benne semmi feszültség.

(35) *2016. szeptember*

Pénteken ahogy haladtam a folyosón, rengetegen kívántak boldog születésnapot. Három rögtönzött fiúkórus is rázendített a *Boldog születésnapot*-ra. Elég felemelő, szinte zavarba ejtő élmény volt. Rengetegen írtak a tanári Facebook-profilom idővonalára és üzenetet is sokan küldtek. A mai napon többen ki is kérték maguknak, hogy nem válaszoltam rá. (Nem volt időm még a barátaim üzeneteire sem reagálni...) (...) Bosszant, [hogy reklamálnak] de kényszereket is kelt bennem. [Rosszul érzem magam, hogy nem válaszoltam.] Hogyan várhatják el, hogy válaszoljak[?] Nem vagyunk haverok... Vagy mégis[?]

Az első részletben egy interjúalany az osztálykirándulások visszatérő eseményének emlékeit idézi fel. Azért tartom fontosnak ezt a részletet, mert konkrét performatív gyakorlatokat is említ: a sorakozót és a tanári instrukciók kihirdetésének eseményét, illetve ezekkel szembeállítva implicit módon megidézi a folyón történő szabad haladás, csorgás, fürdés spontán kialakuló eseményeit. A megszólaló diák számára az említett performatív elemek nem az osztálykirándulások, hanem valamilyen kötetlen időtöltés gyakorlatát idézik, melyekben a résztvevők szabadon, affektíven tudnak kapcsolódni (vö. 5.5.3. fejezet), tanár és diák szerepek szubjektívációja elmosódik.

A terepnaplórészletben pedig több olyan aktusról számolok be, melyek nem éppen tipikus gyakorlatainak, ahogy a diákok általában felköszöntik tanárukat, sokkal inkább jellemző baráti társaságokon belül. Akár az éneklés is (főleg ez a spontán, kevésbé ritualizált módja), de különösen a tréfás-incselkedő reklamáció a köszöntés válasz nélkül maradására. Érdekes az is ahogy érzelmileg reagálok (vö. 10.4. fejezet).

Talán a szórakoztató műsorokat idéző gyakorlathoz képest kevésbé vonható kétségbe az, hogy ezek a helyzetek valóban közvetlenséget, személyes viszonyt hordoznak magukban. Az viszont már más kérdés, hogy mennyire produktív pedagógiai szempontból. Különösen igaz ez a másodiknak bemutatott (de valós időben korábbi) esetre, amelynél magam is lejegyeztem, milyen belső feszültséget, egyben szerepkonfliktust okozott a születésnapi köszöntések online özöne.

9.6.3.3. Tréningek, lelkigyakorlatok performanszai

(36) 2017. április

A személyességem nem annyira konkrét és nem annyira extravagáns, mint tavaly – ezért is nehezebb naplózni – hanem a kommunikációm részleteiben rejtőzik. Pl. megosztom az éppen aktuális állapotom (pl. az álmoságom), vagy a jelenlegi helyzet (pl. a dolgozatok ki nem osztásának) történetét, magyarázatát. (Ezeket a megosztásokat főleg az osztályomban szoktam megtenni, és nagyon szokták értékelni.)

(37) 2018. szeptember

A 9.X-ből ugrik be néhány közbeszólás... (...) Tanultam a neveket /*ennek is van egy jellegzetes performansza, ahogy járok körbe az osztályban és ismétlem a neveket!*, és [közben] megjegyeztem: „Van néhány arc is, ami nem ismerős...” Majd hozzátettem: „Szörnyű! Ez a baj a 30 fős létszámmal, nem lehet mindenkire figyelni! Én mindenkire oda akarok figyelni.” ...Elszórok ilyen üzeneteket.

Gyakorlatom jellegzetes, visszatérő eleme annak szorgalmazása, hogy osszuk meg: hogyan vagyunk most itt, miből érkeztünk ide, ülünk körbe, figyelmesen hallgassuk meg egymást stb. Bár a „megosztókör” gyakorlata, mint módszertani elem újabban megtalálható egyes iskolákban is, nekem nincs ilyen tapasztalatom korábról, és a mi intézményünkben sem jellemző. Ezeket a performatív elemeket tréningek, katolikus lelkigyakorlatok során tanultam el, és vittem tovább (sokszor nem is tudatosan) tanári gyakorlatomba.

Érdekes, hogy mint az első naplórészletben is látható, nem feltétlen a lelkivezetői, vagy tréneri szerepet veszem fel, hanem részben (inkább) a tréningező, lelkigyakorlatozó szerepet, mivel nem moderálom, elindítom a megosztókört, hanem inkább megosztok. A tréning tehát egy olyan performansz is lehet, amelyben könnyebben tudok nem csak személyesebb, de a diákokkal egyenrangúbb helyzetbe is kerülni.

A második naplórészletből pedig ismét az olvasható ki, hogy a rólam alkotott képet, szerepemet aktívan, explicit módon konstruálom. Nem csupán „eljátszom” a diákjaira személyesen, egyesével odafigyelő (és neveiket gondosan megtanuló) tanár szerepét, hanem kommentálom is a szerepjátékom, aláhúzva annak üzenetét.

9.6.3.4. A „újító tanár” performanszai

Szinte minden interjúban felsoroltak a diákok olyan szerepjellemzőket, mint: *újító, innovatív, modern* stb. Ezek kifejtésében, első helyen említették az általam gyakran alkalmazott módszertani, oktatástechnológiai megoldásokat. Ezekben az esetekben (azt gondolhatjuk) egy szakmai döntés eredményeképpen, egy pedagógiai cél érdekében alkalmazok egy módszert. Egyszermind viszont az is történik, hogy „eljátszom” az „újító tanár” szerepét. Ezeknek a módszertanoknak az alkalmazása látványos „rendezésbeli”, „dramaturgiai” eszközökkel, jellegzetes forgatókönyvek szerint történik, így hangsúlyos tapasztalatává válik a diákoknak az ezekben betöltött szerepem.

(38) 2016. május

Délután, estébe nyúlóan genetika konzultáció 6 db 11-essel. Lili: „Ugye értékeli a tanárúr, hogy itt mi vagyunk, és a többiek nem?” (...) (...) Mondtam, hogy milyen jó, hogy ilyen kevesen vannak, sokkal személyesebb, emberibb. (...) (...) Lili fáradt és hisztis volt... (naná, 10. óra). „Én nem ilyennek képzeltem ezt! Ez olyan, mint egy tanóra!” Kérdeztem, hogy miért, milyen legyen? De nem akarta kifejteni. Onnantól többször mentem közel hozzá, néztem, mit csinál a füzetében, próbáltam kérdezni, segíteni, de szétszórt volt és nem mindig dolgozott, nem akartam frusztrálni sem. Az „óra” végén elhatároztam, hogy a másik 11. osztálynál csak akkor használok táblát, ha kifejezetten kéri, és körben ülünk le.

A fenti részlet azért izgalmas, vagy ennek az esetnek a performatív megközelítése igen kínáló. (Ezért választottam ezt, annak ellenére, hogy módszertani szempontból annyira nem izgalmas.) Ez a különóra ugyanis nem a genetikáról szól. Az csak a színpad. Már az elején világossá teszi az egyik diák,

hogy az egyik fő cél az, hogy értékeljem jelenlétüket. (Értelmezésem szerint nem a tanulmányi odaadásukat, sokkal inkább személyüket.) Később én magam is megerősítem ezt a személyes vonulatát az órának. Nem azt emelem ki, hogy milyen hatékony ilyen kis létszámban tanulni, hanem hogy milyen családias a hangulat így.

A különösen érdekes dinamika azonban akkor kezdődik, mikor a diák kifejezi elégedetlenségét az alkalommal kapcsolatban. Nem egyértelmű, hogy mit kifogásol, de könnyű úgy értelmezni, hogy a fenti elvárásával ellentétes az óra megvalósítása. Ebből a kiindulópontból szembeötlő, hogy azt, hogy gyakran odalépek hozzá, kimozdulok a frontális óravezetés helyzetéből, nem annyira módszertani megfontolásból teszem, mint inkább eljátszom az odafigyelő, differenciáló tanár szerepét, a *személyes tanár* szerepem megerősítésének érdekében. A következő, hasonló alkalom „rendezésével” kapcsolatos döntésem sem feltétlen szakmai-módszertani döntés, hanem inkább érzelmi alapokon nyugszik. A frontális elrendezés tervezett megbontása így inkább az identitásom rekonstruálását szolgáló szerepalakító eszköz.

9.6.4. Térbeliség és szerep

A fenti példák között több olyan is található, melyben a térbeli elrendeződés összefügg a tanári szereppel. Lehet ez a térszerveződés többé-kevésbé tudatos pedagógiai lépés, pl. a diákok közelebb ültetése kis létszám esetén, a csoportszervezés, vagy az osztály körbeültetése egy „beszélgetős” osztályfőnöki órán. Viszont lehet kevésbé tudatos is, amint az a most következő példából látható. Akár előbbi, akár utóbbi a helyzet, a térbeli viszonyok szorosan összefüggenek azzal, hogy milyen performansz valósul meg órán, így azzal is, hogy a tanár milyen szerepbe kerül. Ezért fontos tanulságokat rejthet a térbeliségre történő reflektálás a szerepek vizsgálata során.

(39) 2018. január

Az osztály farsangi műsorának megbeszélése kapcsán hátraültem a „hátsó padsor” gócpontjába. Valahogy egyszerre hihetetlenül jól éreztem ott magam, alig bírtam magammal, finoman bekapcsolódtam a hátsó kis diskurzusokba, együtt mosolyogtam velük. Közben a telefonom is előkerült, mert amúgy a témával kapcsolatban intéztem valamit, de ekkor Dénes megjegyezte: „BarnaBá gyorsan betagozódott a hátsó padsorba”. Mosolyogtam, és ezt sokkal inkább vettem dicséretnek, mint kritikának. Jó érzés volt egy lenni közöttük. Netti és Samu közt ültem. Mikor Nettinek nagyon tetszett valami, önkéntelenül megcsapkodta a combomat. Ettől hirtelen titkolt zavarba jöttem, ugyanakkor a közvetlenség ezen gesztusa igen jól is esett. Néha, amikor nagy volt a zaj, azért kiszóltam, hogy maradjanak már csöndben (sokkal inkább az osztálynak, mint a hátsó sornak címezve... (most jut eszembe, hogy ezt a szerepet amúgy Dénes is egyre gyakrabban magára vállalja)). Hamarosan fel kellett állnom [hogy visszavegyem a szót]... Pedig szívesen maradtam volna még.

(40) 2019. január

Felülök [ahogy írják a dolgozatot] Robi mellé a padra, innen jobban rálátok az osztályra. Ez a hely volt egyedül szabad az első sorokban, mégis megfogalmazódik bennem: milyen érdekes, hogy megint Jani és Krisz kerül a látóteremen kívülre. Nem veszem észre még ilyenkor sem, hogy az osztályban ülnek. (Ezzel [a reflektív gondolat] már persze észre is veszem... nade általában.) Vajon ők vonják ki magukat a figyelmi körömből, vagy én mellőzöm őket? Vagy mindkettő? Kell-e ezzel tenni valamit?

Ülő helyzetemből nézegetem az embereket. Peti veszi fel velem a szemkontaktust, majd Nándi hosszabban. Már nagyon unatkozom, mutatom neki, hogy felvágom az ereimet. Nem megy jól neki a dolgozat, ezért mutatja, hogy na még csak az kéne, épphogy ő vágja fel az ereit. Dórának feltűnik, hogy mozgolódom, felnéz, és látja, hogy Nándival „jelelünk” egymásnak. A mosolya beszédes, úgy mosolyog, mint egy óvónéni a csemetéire. „Ja, látom, együtt játszottok, jól van...” Én legalábbis ezt látom bele.

Az első példában a térbeli „rendezés” célja részéről, hogy hátralépjek, átadjam a szót a farsangra tervezett műsorért felelős diáknak, jelezzem, hogy most nem én vagyok a főnök, rá figyeljen az osztály. Ezzel a „hátsó padsor” terébe kerülök, amely az osztályunkban egy gyakran elhangzó fogalom volt, mivel nem csupán a terem egy szegletét jelölte, hanem az osztálynak azt a jól körülhatárolható klikkjét,

melynek tagjai az iskolai szabályokat, a rendszert, a konformitást legkevésbé túrték. Igaz, annak, hogy hátraülök, nem feltétlenül kéne következménye legyen az, hogy betagozodom közéjük. Sőt, a tanár hátraüléséhez kapcsolódik egy tipikusnak nevezhető szerep is (bár inkább dolgozatírás közben). Ilyenkor ugyanis gyakran a megfigyelő ellenőr pozícióját foglalja el egy bourdieu-i panoptikon helyzetben. Ez egyébként releváns is lenne itt: átadom a szót a diáknak, de közben biztosítom a rendet, hiszen kérdéses lehet egy tanár számára, hogy a diák fenn tudja tartani a fegyelmet.

Ezesetben azonban más helyzet alakul ki, melynek (sok egyéb oka mellett) térbeli okai is vannak. A hátsó padosor mögött közvetlenül fal van, tehát nem tudok mögém kerülni, hogy egyrészt kivonuljak a hátsó sorban ülő diákok közeléből, másrészt őket is meg tudjam figyelni. Továbbá, pont ott, ahol hátramentem, nagyon szűk volt a „folyosó” a padok közt, így csak két diák közt, eléggé szorosan tudtam helyet foglalni. Értelmezhető ez úgy, hogy az osztályterem *barázdált terének* vonalait átlépve (ld. 5.5.3. fejezet), a diákokhoz térben is közel kerülve alkalom adódott az *affektusok* érvényesülésére, sőt a szó legszorosabb értelmében vett testi kapcsolódásra, mely nagyban hozzájárult ahhoz, hogy diákokhoz közeli szerepbe is kerüljek pár percre. Más térbeli viszonyok esetén ez a helyzet – és az én aktuális szerepem is – valószínűleg egészen máshogy alakul.

A második szituáció viszont éppen egy dolgozatírás közben felvett megfigyelői, ellenőri szerep leírásával indul. A pad tetejére való felülés hozadéka azonban kettős: egyrészt valóban jobban ellenőrzés alatt tudom tartani az osztályt, másrészt viszont: pad tetejére ülni tipikusan a diákok szoktak, a tanárok meg tipikusan szólnak nekik, hogy ne tegyék. Valamint ez a közelebbre helyezkedés, a diákok terébe félig-meddig belépés szintén más szituációkat hoz, mint a megfigyelő–megfigyelt helyzet. Ez a naplórészlet folytatásából is látható: egyes diákok felveszik velem a szemkontaktust, és néma „beszélgetésbe” kezdenek velem a dolgozat közben. (Megint a térbeli viszonyok megváltozását követő, affektív, testek közti kapcsolódásra látunk tehát példát.)

Ezeknek az összenézéseknek a leírása után még érthetőbbé válik, miért írom azt az elején, hogy két diák kikerül a figyelmi körömből, és ezért mellőzött szerepbe kerülnek. Ez a naplórészlet tehát arra is rávilágít, hogy egy osztálytermi szituáció „rendezése” nem csupán az osztály egészéhez képest értelmezett tanári szereppel van összefüggésben, hanem az osztály egyes tagjai és a tanár közt más-más szerepviszonyokat hozhatnak.

9.6.5. Test, testhasználat, identitás

Az affektivitás (ld. 5.5.3. fejezet) és a performativitás (ld. 5.3.7. fejezet) révén egyrészt a testek szerepe és a térbeli viszonyok összefüggnek. Másrészt a tanári habitus (ld. 5.3.8. fejezet) érvényesülésére (vagy annak ellenkezőjére) is rávilágíthatunk a testtel kapcsolatos reflexiók során.

Elsőként egy olyan példát mutatok be, mely inkább kapcsolódik még a térbeliség fent tárgyalt témaköréhez, érdemes azonban úgy is ránézni a helyzetre, mint a tanári testhasználat szerepalakító hatására.

(41) 2016. június

Mondtam neki, hogy semmi baj, és hogy nincs harag, és hogy sokkal többre értékelem a saját szavait, mint bármilyen kimunkált szöveget, ha az nem tőle származik. A földre guggolva és a padjára könyökölve beszéltem vele alulról a szemébe nézve. Jó volt, hogy megnyílt és annyit beszélt összefüggően, aminek még a töredékét sem hallottam tőle soha (és tudtommal más tanár sem). Éreztem, hogy helyre állt a béke. Jó volt így végül.

A részletből is sejthető, hogy egy plagizált házidolgozat kapcsán kibontakozó (egyébként eléggé elharapódzó) konfliktus lezárása ez a helyzet. A korábbi hatalmi lépéseimet (lebuktatás, büntetés stb.) végül egészen más szerepet választva ellenpontosom. A szituáció kulcsmozzanata, hogy a tanár–diák viszonytól szokatlan *térbeli* elrendezést választok: alulról beszélek a diákokhoz. Ez ugyanakkor a közvetlenséget és a hatalmi egyenrangúságot is kifejező *testtartás* révén valósul meg.

A tanári habitust erősítő vagy azt éppen gyengítő testhasználat és testkép példáját láthatjuk a következő részletben.

(42) 2016. május

Megyek be a 11.X-be... Teszek-veszek. Hanga szól. „Tanárúr! Lesifotókat csinállok, nézze milyen jó lett magáról. Szerintem nagyon sármos.” Kicsit zavarba jövök, nevetek. Megnézem a képet. Mondom, hogy nem tartom túl szépen magam, értelmiségi púpom van.

Azt mondja Hanga: „Akkor most jöjjön be menőn!” Ezt kétszer eljártsszuk. Mindenki nézi a képeket. Nevetgélnek. Furán érzem magam, de azért hízott a májam pár kilót.

Érdekes, hogy a diák teljesen más habitust lát tükröződni a fotón szereplő testben (vagy legalábbis ezt állítja). Én ráadásul explicit módon társadalmi eredetűnek jelölöm meg a testtartásom (holott ekkor még nem hallottam se *Bourdieu*-ről, se az *embodimentről*). Ezek után viszont, alkalmazkodva a diák igényéhez, felveszem a sármos modell szerepét. A helyzet természetesen csak játék (10.5. fejezet) és valamelyest komikus is, ugyanakkor mégis némi kimozdulás a tanári szerepből, és magában hordoz valamennyi szexualitást is (10.6.6. fejezet).

Végül, a tanári szerep performatív kikezdésével kapcsolatban egy utolsó példát mutatok be.

(43) 2017. szeptember

A padoknál elég közvetlen stílusban beszélgettem a diákokkal */de nem tegeződöm már senkivel, főleg nem ilyen közel a sulihoz/*. Odajött egy új kilencedikes srác. Túlzott, kissé erőltetettnek ható magabiztossággal körbement az egész társaságon, minden fiúval lekezelt, minden lánynak puszit adott. A kör pont nálam fejeződött be, velem is kezet rázott. „Szia!” – mondta, majd beállt mellém a körbe. A többiek egy pillanatra lefagytak, majd kiröhögtek: „Azt vágod, hogy ő tanár?” Kicsit megszeppenve nézett, de nem szólt semmit. Tovább beszélgetünk. Eltelt legalább öt perc. Egy kisebb hatásszünetnyi csöndben rámnéz, és gyorsan megkérdezi: „Te kajakra tanár vagy?”

Ebben a helyzetben jól érzékelhető a szerepem performativitása valamint a térbeliség és az *embodiment* szerepe is. A szövegben említett „padok”, egy olyan hely az iskola bejáratától kb. 150 méterre, ahol elsősorban a dohányzó diákok szoktak összegyűlni. Itt már elég közel van az iskola, de elég távol ahhoz, hogy ne szóljon rájuk senki. Elszívják az utolsó szálakat mielőtt be kell menniük az épületbe. Egyrészt ez egy olyan tér, amelyet a tanárok többsége messziről elkerül, vagy ha közelben jár kerüli a szemkontaktust. Másrészt ez egy olyan esemény, „szeánsz”, melyre a „meghívottak” értelemszerűen csak diákok. Harmadrészt a viselkedésem, testtartásom, helyzetem a körben is hozzájárulhatott ahhoz, hogy a történet főszereplője nem azonosított tanárként, sőt később is erősen kételkedett benne, olyannyira, hogy tegezve kérdezett vissza.

Ezt a jelenetet több fókuszcsoporthoz is felemlítették a résztvevők három évvel később, mint jellegzetes és maradandó eseményt. Azért is tettem bele a dolgozatba, mert saját véleményem szerint is jól sűríti a hagyományos szerepeket valamelyest kikezdő, de bizonyos mértékben mégiscsak megőrző tanári identitásomat egyetlen helyzetben. Hiszen az eset azért komikus, mert számos jel: pl. a korom, az, hogy magáztak, talán valamelyest az öltözködésem, és beszédstílusom is tükrözte, és a többi résztvevő számára egyértelműsítette tanári státuszom. Inkább tekintettek rám talán úgy, mint egy vendégre ebben a helyzetben. Valakit azonban mégiscsak sikerült „megtévesztenem”, amely a résztvevők számára nevetséges és meglepő volt... Ugyanakkor annyira mégsem volt meglepő, amint ez abból is kiderül, hogy három évvel később az interjúalanyaim ezzel a történettel illusztrálták, hogy mennyire voltam „laza”, „közvetlen” kapcsolatban velük.

9.6.6. Performatív tanári identitások – hagyományos minták

Az eddigiekben bemutatott helyzetekben megjelenő szerepek, identitások, performanszok egy olyan tanári szelf képét rajzolják fel, mely a szokásoktól eltérő, a diákokkal közvetlenebb kapcsolatban áll, szembemegy a hierarchikus viszonyokkal stb. Nem meglepő, hiszen kutatásom kezdetén azt a célt tűztem ki, hogy ezt a *személyesnek* nevezett tanári működést írjam le és elemezzem. Azonban éppen ez az elemzés vezetett el ahhoz, hogy a szelfemmel és szerepeimmel kapcsolatos prekoncepcióm erősen árnyalódott, sőt tulajdonképpen (részben) megdőlt.

Igaz, hogy a terepnaplóm feljegyzései és a fókuszcsoporthoz interjúk nagyrészt megerősítik ezt az *újító, szokásostól eltérő* tanáriidentitást, de ez jelentős részben abból adódik, hogy a szokásostól eltérő

jelenségek, esetek feltűnőbbek, így nem csoda, ha mind a diákok az interjúkban, mind én a naplóban gyakrabban számolok be ezekről. Azonban már a három-négy évvel ezelőtt végzett kutatásom során, mikor a közösségi médiában keletkezett szövegeket kezdtem szisztematikusan feldolgozni, és alkalmaztam a 9.4. fejezetben bemutatott modellt, feltűnt, hogy sokkal több olyan szituáció van, mint gondoltam, amelyben rám a tanárra egyértelműen *tanár szerep* a diákra pedig *diák szerep* jellemző. A modell segítségével való kategorizálás beláttatta velem, hogy miközben én képemben a különleges helyzetek maradtak meg élesebben, mégis milyen sokszor követtem én is a tipikusnak mondható tanár szerepet.

A modell kategóriái abban is segítettek, hogy elkezdjem szétválasztani egymástól a közvetlen, laza stílust, és a személyes, partneri viszonyulást. Jó példák erre az ott idézett (12)-es és (13)-as szövegek is, melyeket először *partneri* helyzetnek értelmeztem, s csak később jöttem rá, hogy ez erősen megkérdőjelezhető. Ezek a felismerések vezettek ahhoz is, hogy a személyes és partneri tanárszerepek általános pedagógiai sikerével kapcsolatban számos kételyt tudjak felvetni. Erről azonban csak a dolgozat vége felé fogok értekezni.

E fejezetben bemutatok néhány olyan helyzetet, melyekben ilyen hagyományosnak, tipikusnak nevezhető tanári performanszok kerülnek elő. Természetesen az alábbiakon kívül még számtalan hasonló eleme van gyakorlatomnak, az órakezdő rituáléktól kezdve az osztályprogramokon történő létszámellenőrzésig. De ezek felsorolására nincs most mód, egyrészt, mert túlságosan sok ilyen van, másrészt pedig azért, mert ezekről kevésbé részletesen szólnak a kutatási anyagok (hiszen ezek a szokványosnak tekinthető gyakorlat részei).

Tehát azt nem fogom tudni az alábbiakban szemléletetni, hogy mennyire széles körű és gyakori a tanári cselekvéseimben a tipikus, hagyományos elem. Néhány olyan példát mutatok csak be, melyek abból a szempontból különlegesek, hogy a hagyományos tanári szerep, performansz valamilyen szempontból kiemelődik, láthatóbbá válik a különbség, a viszonylagosság más szerepek lehetőségéhez képest.

(44) 2017. november

Figyelem a szalagtűzést. Már arra gondolok, hogy két év múlva én fogom csinálni. Nézem, hogy mennyire személyesek az ofők, hogyan alkalmazkodnak az alkalomhoz, hátha tanulhatok tőlük valamit, hiszen nem mindig vagyok jó a protokoll, az udvariasság és a személyesség találkozásokor. De nem tapasztalok semmi feltűnőt, viszonylag ünnepélyesen, de távolról nézve nem túl meghittent történik a szalagok feltűzése.

A fenti példából az látszik, hogy szemben azzal a rólam kialakult képpel, hogy felborítom a megszokott szabályokat, tanári viselkedést, itt éppen azt igyekszem elsajátítani, hogy ne tegyek így. Tudatosan tanulom, hogyan kell tanárként viselkedni egy olyan nagyszabású performanszban, mint a szalagavató. Ugyanakkor a példa arra is rávilágít, hogy nekem (vagy bárkinek) ezt tanulni kell, tehát egyszersmind az is kiderül, hogy megvan az elvi lehetősége annak, hogy más szerepek lépjenek életbe (akár szándékom ellenére is).

A következő példa a nyelvhasználattal kapcsolatos. A tanári habitusnak (azt gondolom) fontos és tipikus jellemzője, a szakmai (vagy annak tűnő) tudományos (vagy tudományoskodó) kifejezések használata.

(45) 2018. január

Egy tegnapi szituáció irodalomórán.

B: „...Úgy is mondhatnánk, hogy prototipikus romantikus költők.”

JANI: „De inkább ne mondjuk úgy, jó?”

B: „Miért, a prototípus szót ismeritek, nem?”

JANI: „Jó, hát igen, de akkor is...”

B: „Hát akkor olyan csávók, akik tisztára olyan romantikusak, vágjátok...” (Nem sikerült igazán jól lazára vennem a stílust, éreztem, hogy kicsit erőltetett...)

FANNI: „Na jó, így se mondjuk, oké?”

Ez a szituáció számomra azt mutatja be, hogy értékelik azt a fajta természetes, laza, diáknyelvhez közelítő stílusom, amit általában alkalmazok. Nem esik jól nekik, ha elkezdem „túl” komolyan

tárgyalni a dolgokat, de a ló másik oldalán se szívesen látnak. Úgy gondolom, nem azzal volt a baj, hogy ilyen stílusban fogalmaztam második próbálkozásra, hanem sokkal inkább az, hogy ez nem természetesen jött, hanem erőltetett jópofáskodással.

A *prototipikus* kifejezést a kognitív nyelvészetből kölcsönöztem. (Használata bár érthető, de ebben a kontextusban nem releváns, és nem is egészen helyes a fogalom pontos tudományos jelentése szerint.) Ennek, és az ehhez hasonló kifejezéseknek a használata jellemzőnek tekinthető gyakorlatomban, mely a művelt, műveltséget képviselő tanár szerepével ruházhat fel. A fenti példában azonban az egyik diák elutasítja ezt a magatartást. Azt túlzás lenne állítani, hogy az ilyen típusú tanári szerepemet egészében elutasítja. Viszont az, hogy (büntetlenül) visszautasíthatja ezt a nyelvhasználatot (ráadásul a fenti stílusban), azt tükrözi, hogy a szemében nem vagyok olyan szerepben, akinél autentikus az ilyen kifejezések használata. A fenti szituációban érdekes az a dinamika, hogy nem megőrizni akarom *tanáros* szerepemet, hanem a diák elvárásához próbálok alkalmazkodni, és megkísérlek kimozdulni a tanári habitus kereteiből. Egy másik diák azonban éppen ezt utasítja el (vagy ezt is), vagy azért, mert ezt sem érzi az én tanári identitásomhoz illőnek, vagy azért (is) mert őszintétlennek, nem autentikusnak érzi a laza nyelvi stílust ebben a szituációban (annak ellenére, hogy – mint azt írom a naplóban – ez egyébként nem idegen tőlem). Ez a példa azt illusztrálja, hogy sokszor tudatosan alakítom a „tipikus”, vagy a „hagyományos” tanár szerepét, de ez a szerepválasztás sokszor nem zökkenőmentes.

Általánosabban is jellemző rám, hogy (mint a fenti példában) a szellemi képességeket, a műveltséget, a gondolkodást és a tanulást, tanultságot fontosnak tartó tanár képében kívánok fellépni. Ennek további, jellegzetes példái az általam íratott dolgozatokhoz köthetők.

(46) 2015. május

Fábián megjegyezte: „Minden tanárnak van egy sötét oldala... A tanár úrnak a dolgozatok”. Ez valahol betalált, ugyanakkor nem változtatta meg a hozzáállásom: igenis a számonkérés legyen kemény.

(47) 2016. május

Elkezdem kijavítani a 10.X-esek dogáit. Mondtam nekik, hogy aki most is csinálni fog, az megnézheti magát. Mégis találok három kísértetiesen hasonló dolgozatot. Felszívom az agyam. Elhatározom, hogy szembesítem őket és aztán egy extemporalét íratok velük, három nehéz kérdéssel. [Mikor ezt mesélem neki] Bea /*az igazgatóhelyettes/* [azt mondja mosolyogva] „Látom, te sem vagy mindig olyan alternatív, kezdesz vonalásodni. :)”. Ez rosszul esik.

(48) *Közös napló, 2019. január*

B: Gyuri [az irodalomdolgozat közben] megjegyzi: „Jól megbonyolítottad...” Azt válaszolom: „Már volt idejük hozzászokni.” Van egy kis büszkeség ebben. Majdnem [azt is] hozzáfűzöm [de végül csak gondolok rá]: „Csak olyan dolgozatokat állítok össze, amelyek kitalálása nekem is szellemi kihívás...” Miért akarom ezt mondani? Büszke vagyok a színvonalra, amelyet képviselek ezekkel a dogákkal? Vagy legalább ebből a kis szempontból szeretnék a „szigorú tanár” szerepében lenni?

(...)

GY: Amúgy érdekes ez a tanármaszk: a színvonalas dogákat iratóé... a "szigorú" tanaré.

A fenti példákból látható, ragaszkodom a „tudás őrének” szerepéhez és nem engedek abból, hogy a dolgozatok nehezek legyenek, és azokat valóban a saját tudásuk alapján oldják meg a diákok. Az izgalmas a fenti helyzetekben, hogy ez a szerepvállalás ugyanakkor mind a diákok (46), mind a kollégák (47) számára ellentétben áll az általam egyébként alakított szerepekkel. Én azonban ennek ellenére ragaszkodom ehhez, sőt – mint ahogy az utolsó példa (48) reflektív részéből is kiolvasható – mintha így akarnám legitimálni azt, hogy egyébként laza, megengedő, közvetlen stb. vagyok. A nehéz dolgozatok (különösen azok sikeres megoldása a diákok részéről) önigazolási alapként jelennek meg. Azt a képet igyekszem mutatni, hogy a diákok nem csupán jól érzik magukat az óráimon, hanem ezzel együtt tanulmányi szempontból is fejlődnek: pedagógiám tehát sikeres.

Összetett dinamika valósul meg tehát a „hagyományos” és az „alternatív” szerepek közt, melyet még tovább bonyolít a (47)-es szituációban is kibontakozó konfliktus. Míg ugyanis én személyesnek

tekintem a diákokhoz fűződő viszonyom, ezzel szemben ők a dolgozatírás helyzetében csak egy hatalmi személyt, egy kijátszandó akadályt látnak bennem (ami nem csoda, hiszen ebben a szituációban éppen én választottam a nehéz dolgozatokat írató tanár szerepét). Ez további szerepkonfliktust okoz bennem, mint arra majd visszatérek a személyességről szóló fejezetben.

Egy olyan összjáték ez, mely nehezen fűzhető fel egy ok-okozati láncra, és nehezen magyarázható a szimbolikus interakcionizmus elméleti keretében. Hiszen ezekben az interakciókban számos olyan súrlódás, konfliktus alakul ki, mely alapján a szelfemből ki kéne kopnia ennek az identitásелеmnnek. Ennek ellenére ragaszkodom (egyébként, némi változással, mind a mai napig) ehhez a forgatókönyvhöz: „Keményen tanulunk, majd nehéz dolgozatot írunk a tananyagból, és mindenki megkapja megérdemelt osztályzatát”. Ennek ellenére, hogy ez épphogy egy hagyományos tanárszerepet idéz meg. Tehát egyszerre működik bennem sokféle tanárszerep és az azokkal való szembehelyezkedés lehetősége is. Mindez csak a tágabb társadalmi kontextus és diskurzusok szintjén érthető meg valamelyest.

Végül egy olyan naplórészlet következik, mely egy másik súrlódási felületével kapcsolatos a „hagyományos” illetve „alternatív” tanárszerepeknek. A téma: a direkt fegyelmezés és annak lehetséges alternatívái.

(49) 2017. április

Az óra vége felé járunk, érezhető a lezárás hangulata, de még nem csöngettek. Csanád magabiztosan megszólal: „Na tanárúr, akkor menjünk...” Befagyasztom az osztályt. [Azt] mondom neki [hirtelen, önkéntelenül, hogy] „Ez nem stílus!”

[A mimikámmal, a gesztusaimmal] kicsit parodizálom a tanári kliséket, de érezhető a komoly hanghordozásom [is]. Mire föl mondja ő meg, hogy mikor menjünk? (Vagy megmondhatná? Nem tudom... De az biztos, hogy nem ő! Sok van a rovásán, húzza meg magát!)

Ismét egy olyan helyzet, amelyben kicsit szembehelyezkedem a megszokott tanári viselkedésmóddal, de emellett (sokkal inkább) sajátommá is teszem azt. Egy tipikus, tanári sablonmondattal fegyelmezek – igaz, már a szavak kiejtése közben igyekszem egy kis játékkal ellenpontoszni a szavak és a performansz révén megidézett hagyományos szerepet. De e finom játék ellenére az egész szituáció egy nagyon tipikus osztálytermi forgatókönyv szerint zajlik: a diákok előbb le akarják zárni az órát, a tanár felemeli a hangját, és feddő szavak kíséretében megakasztja, feltartja őket, adott esetben hangsúlyozva, hogy amennyiben türelmesek és udvariasak lettek volna, már előbb elmehettek volna. Ezt a jellemző forgatókönyvet és szerepet követem én is, különösen, ha figyelembe vesszük a naplóban lejegyzett gondolataim: aki már korábban fegyelmezetlen volt, annak annyi joga sincs, mint a társainak. Eléggé autoriter hozzáállás. Ugyanakkor nem csak a kissé parodisztikus szerepjátszás révén, hanem a reflektív gondolatok közt is megbújik a kételkedés a hatalmi fellépésem helyességével szemben. Egy közbeszúrt kérdés erejéig egy nagyon demokratikus tanári szerep lehetőségét vetem fel.

Ebben az alfejezetben azt illusztráltam néhány példával, hogy számos esetben igenis hagyományosnak, tipikusnak nevezhető tanári performanszok jelennek meg a gyakorlatomban. Az itt bemutatott esetekre ugyanakkor az jellemző, hogy kicsit kikezdem, kicsit parodizálom is a tipikus mintákat. Néha egyszerre próbálom érvényben tartani a szigorú, büntető, fegyelmező tanár képét, és annak karikatúráját. Tehát bár a határan mozogok a megszokott tanári szerepeknek, de sokszor megmaradok a határon innen, nem lépek át azokat. Különösen jól foglalja össze ezt az alábbi, témavezetőm által írt naplórészlet.

(50) Közös napló, 2018. június

GY: A címen és a pluszfeladaton kívül egy nagyon hagyományos dolgozat ez. Mintha a tanár játsszana a keretek feszegetésével, de valójában nem feszegeti.

Utaltam arra is, hogy a bemutatottakon kívül, még számtalan olyan példát lehetne hozni a gyakorlatomból, amelyek tipikus iskolai keretek közt, szokásos forgatókönyvek szerint zajlanak. Ennek

egyrészt oka lehet az általam tapasztalt gyakorlat reflektálatlan átvétele, másrészt – úgy tűnik – néha törekszem arra, hogy „jó tanár” legyek abban az értelemben, hogy alkalmazkodom a tanári habitus játékszabályaihoz (ld. pl. fentebb: szalagavató, dolgozatok).

A fenti alfejezetekben több különböző megközelítésben tettem kísérletet tanári szerepeim, tanári identitásaim leírására, elemzésére, értelmezésére. Ezzel egyúttal felvázoltam egy megismerési utat is. Eredeti kutatási ötletem az volt, hogy szerettem volna megtudni: milyen előnyei vannak annak, hogy személyes tanár vagyok. Ennek érdekében, ahogy a kutatásban haladtam előre, azt próbáltam megvizsgálni, milyen tanári szerepek jellemzők rám, hogyan írhatók le identitásaim. A vizsgálódás során sokkal összetettebbé vált a tanári szereplehetőségekről kialakított képem. Ebből adódóan egyrészt a gyakorlatom több jellemzőjéről is megállapítottam, hogy nem célszerű egymással összemenni őket. (Pl. a partneri viszonyulás, a laza stílus és a magánéletben való segítségnyújtás egy tág értelmezésben mind személyesnek nevezhető, de mégis alapvető különbségek vannak e tanári szerepek közt.) Másrészt beláttam azt is, hogy számos olyan esetben, melyek korábban elkerülték a figyelmem, kifejezetten hagyományos, tipikus tanári szerepek jellemzők rám. Ezek alapján úgy találtam, hogy sok helyzetben nem vagyok olyan személyes, vagy nem úgy vagyok személyes, mint ahogy azt korábban gondoltam.

Ezek a felismerések a korábbi fejezetekben bemutatott szerepmodell, és a szimbolikus interakcionizmus elméleti keretében is beláthatóvá váltak. Azonban e kép összetettségéhez nagyban hozzájárultak a későbbi fejezetekben szereplő elemzések, melyekben a performativitás, az *embodiment* és a térbeliség fogalmaira építettem. Azt gondolom, hogy nem kizárólag, de különösen az utóbbi elemzések révén válik e fejezet többé, mint önreflektív beszámoló, és mutat túl a dolgozat tartalma a saját tanári gyakorlatom részletező ismertetésén. Olyan társadalmi eredetű szerepfelfogásokra, dinamikákra világítok rá, melyek bárki számára relevánsak lehetnek pedagógiai folyamatok értelmezésében. Mindazonáltal a konkrét esetek is érdekesek lehetnek afféle (ön)értelmezési példatárként, gondolatébresztőként bármely pedagógus, különösen pályakezdők számára.

A tanári szereplehetőségek általános értelmezéséről hamarosan áttérek a személyességgel kapcsolatos tapasztalatok bemutatására, azonban előtte még két újabb aspektusból: a liminalitás és az ágencia perspektívájából fogalmazok meg gondolatokat a tanári szelfről és annak értelmezési lehetőségeiről.

9.7. Határátlépések, határhelyzetek, liminalitás

Az alábbiakban egy másfajta keresztmetszetben tekintek a tanárszerepekre, tanári identításokra. A fentiekben a szerepek elsősorban az adott kontextus (pl. iskolai helyzet, tér, idő, tanári státuszom, társadalmi minták stb.) által váltak jelentésselivé. Ebben a fejezetben viszont a tanári identitásaim ezeknek a kontextuális jellemzőknek az elmosódásával, a határok kikezdésével, átlépésével kapcsolatban telnek meg tartalommal. Már a fentiekben is elbizonytalanítottam különböző módokon egy-egy identitás abszolút jelentését, megragadhatóságát, hangsúlyoztam a kategóriák társadalmi beágyazottságát és viszonylagosságát. Az alábbi helyzetekben még egyet tovább lépek, ugyanis éppen a megragadhatóság hiánya, az átmenetiség, a szerepváltás vagy szerepelmosódás jelensége rejti a fontos tartalmat. Meglátásom szerint egy határhelyzeti szerep tartalma nem pusztán (vagy nem elsősorban) valami kettő közti keverékszerep, vagy egy határátlépő szerep nem csupán egy másik szerep ellenpontja, hanem valami ezeken túlmutató éppen a határhelyzetiségből vagy a határátlépésből adódó többletjelentéssel bír (Pierce, 2007). Az ilyen szerepekehez, helyzetekhez Turner (1969/2002) *liminalitás* fogalmán keresztül közelítek (ld. 4.6. fejezet).

Az alábbi esetek elemzésében adja magát, hogy a Deleuze és Guattari-féle affektivitásfogalmát is felhasználjam (ld. 5.5.3. fejezet), liminalitás helyett a vonalak elmosódásáról, az határhelyzeti szerepek helyett *becoming*-szerepekről, a *communitas*-élmény helyett a vágyak, az affektusok szabad áramlásáról beszéljek. A fent már kifejtett okokból ezeket a fogalmakat nem fogom ott használni, ahol az értelmezést lényegében nem gazdagítanak a turneri liminalitás fogalomkészletéhez képest, csak egy-két helyen utalok majd az helyzetekben érvényesülő affektivitásra.

9.7.1. Határátlépések, ki-bemozgás

(51) *Közös napló, 2019. március*

GY: Barnabás (a [magyardolgozatok értékelése során alkalmazott] jelrendszert magyarázza: [az] aláhúzások[at]) „Ha már annyira nem értem, hogy WTF (vé-té-ef), akkor kétszer aláhúztam.”

Az értékelési szempontokat magyarázza. "A gondolkodás 1-es nem azt jelenti, hogy általában nem tudsz gondolkodni. "

Stílus: "Ne írd olyat a dolgozatban, hogy fuck." (Poén, hogy fentebb ő maga használta a WTF-et, de persze értem a különbséget... a diákok is?)

A fenti esetben azzal játszom, hogy olyan stílusban tartom az órát, mely tréfás ellentmondásan áll a nyelvi normákat értékelő, számonkérő szerepemtől. Témavezetőm, az órai helyzet megfigyelője, azt veti fel, hogy nyelvi normaszegésem akár érvénytelenítheti is az általam átadni kívánt üzenetet. Szándékom természetesen nem ez, hanem hogy ezekkel a határátlépő gesztusokkal a diákokhoz közelebbi szerepet alakítsak, s ily módon tegyem érthetőbbé, elfogadhatóbbá mondandómat. Szerepalakításom éppen kettőssége révén válhat figyelemfelkeltővé, izgalmassá.

Ugyanakkor a kérdés jogos: képesek-e a diákok dekódolni azt, ahogy a szerepekkel és a határokkal játszom. Tudnak-e jól, a mindenkori kontextusnak megfelelő szerepet tulajdonítani nekem, és megfelelő szerepben kezdeményezni? Jól választani a „határon inneni” és a határokat átlépő szerepek közt? Tapasztalatom az, hogy sokszor igen, azonban korántsem mindig mindenki.

Negatív tapasztalataim közül egyik a fentebb már bemutatott „*Te kajakra tanár vagy?*” szállóigével elhíresült szituációhoz kapcsolódik (43). Ezt az esetet követően néhány szemtanú diák az iskola folyosóján lépett oda többször hozzám, és hangos szíázással nyújtották kezüket kézfogásra, újrajátszva, imitálva a „zöldfülű” diák viselkedését. Nem érezték tehát, hogy ami abban a helyzetben, az iskolán kívüli térben humoros volt, az nem adekvát az iskola falain belül, kívülálló szemlétára, füle hallatára, s csak kemény elutasításom után szoktak le végül erről a játékról. Azaz, természetesen tudták, hogy ezzel határt sértenek, hiszen ez részükről is egy határátlépési játék volt, inkább úgy fogalmazhatunk, hogy nem érezték jól (vagy figyelmen kívül hagyták), hogy (számomra) a határátlépésben hol a határ.

Számos másik esetben azonban úgy tapasztaltam, hogy diákok helyesen (de pontosabb úgy fogalmazni: az én elképzeléseimmel megegyező módon) tudtak különbséget tenni az egyes szituációkban releváns szerepek, szerepkapcsolatok közt.

(52) *Fókuszcsoporthoz interjú*

!Arról beszélgetünk, hogy az osztállyal való közvetlen kapcsolatomban volt-e, és ha igen, mikor volt visszalépés./

GERI: Akkor történtek szerintem ilyen visszalépések, amikor nagyon elment... mármint mi diákok nagyon ellazultunk. Tehát, hogy... úgy gondoltuk szerintem, hogy nincs akkora követelmény és akkor elengedtük magunkat. (...) [Ilyen] visszaesések [visszalépések] is csak a tanulásra vonatkozóan voltak. Tehát ugye közvetlenebb volt a viszonyunk, mint a többi tanárral, és ezért jobban elengedtük magunkat... a tanulás szempontjából. És annyiban történt visszaesés, hogy egy ilyen viszonylagos határvonalat húztál, hogy most ugye akkor komolyabbra fordítjuk a szót, és figyeljünk oda. De ez a [fokozatos, egyre mélyebb] megismerésben, vagy a barátságos viszonyunkban nem volt gát.

A fenti interjúrészletből látható, hogy az osztályomból jópáran külön kezelik a tanórai tanárszerepemet, és az iskolán kívüli tanár szerepemet, mely egy liminális szerep, egyrészt a tanárunk, de kicsit valami barátfeleségünk is vagyunk. Fegyelmező szerepemet tehát (legalábbis az interjúalany szerint) nincs szoros összeköttetésben baráti szerepemmél. De világos, hogy ez a baráti szerep sem egészen baráti, hanem átmenet az iskola és az iskolán kívüli élet közt. Az iskolán kívüli találkozások olyan liminoid események, melyekben valamelyest feloldódnak az iskolai státuszok, hatalmi struktúrák, de azért mégsem függetlenek attól. Arra, hogy a kettő hatást gyakorol egymásra többen, többször reflektáltak a fókuszcsoporthoz interjú során. Meglátásuk szerint az iskolán kívüli találkozásaink fontos szerepet játszottak abban, hogy az osztállyal jó kapcsolatunk alakult ki. Kapcsolatunknak volt tehát egy

olyan liminális vonulata, mely hatást is gyakorolt az iskolai szerepekre, miközben azoktól el is vált valamelyest.

Az alábbi példában egy erős határátlépést, egy már-már etikátlannak is tekinthető cselekedetemet meséli el az egyik interjúalany. A beszámolóban viszont az az érdekes, hogy a határátlépést tudatos, releváns és eredményes pedagógiai döntés eredményének tulajdonítja (melyben egyébként részben igaza is van).

(53) *Fókuszcsoporthoz tartozó interjú*

PÉTER: Az egyik nagy pedagógiai momentum egyébként, amikor még kilencedik lelegején voltunk osztálykiránduláson Visegrádon. És már vége volt, és mentünk a buszmegállóhoz, és akkor Robi... rosszkedve... *(többen belenevetnek, hogy nem talál jobb kifejezést)* Ott egy egészen egyedi oktatási megközelítést alkalmaztál azzal, hogy ugye birkóztál vele a vizes aszfalton. Ez így nagyon megmaradt nekem.

GÉZA: *(közbevág)* Három másodpercre feltartottad és mondtad, hogy „én nyertem”.

PÉTER: Nekem az nagyon érdekes volt. Én csak elképzelni tudom, hogy mit gondolhattál, de nekem az úgy maradt meg, hogy érezted, hogy a Robinak a nyelve az ez. Hogy ő egyszerűen nem fogja máshogy elfogadni azt, hogy itt nem ő a főnök.

(most többen is közbevágnak)

TÖBBIK: – A göré... – Nem ő az alfa hím. – *(ironikusan)* Pedig ő volt. – Az a verekedés oda kellett. – *(nevetve)* Az nem verekedés volt, az megalázás volt. */Szerintem eléggé eltúlozzák a helyzetet/*

PÉTER: Te rájöttél erre, és valahogy muszáj volt ezt csinálni. De nem tudom aztán hogy történt [hogyan élted meg te], egyébként erre kíváncsi is vagyok, ha már itt vagyunk.

/Ezután elég részletesen, hosszasan magyarázom: hogyan gondolkodtam, hogyan döntöttem ebben a helyzetben. Ezt itt csak röviden ismertetem, sűrítve és összefésülve a terepnaplóban írtakat és a négy évvel később, az interjúban elmondottakat./

B: Kezdtem egyre tehetetlenebbnek érezni magam Robi verbális agressziójával szemben. Mikor már nem tudtam mit mondani, egyik beszólására tréfásan birkózóállásba helyezkedtem, és mondtam, hogy „Na gyere, játsszuk le”. Viszont ő erre azt mondta, hogy „Jó!”. Erre viszont én már nem visszakoztam. Feltámadt bennem egy kis izgalom. Részben a határok feszegetésének izgalma, részben kicsit vártam, hogy feszültségem egy kis fizikai erőpróbával vezessem le. És közben persze rögtön jött az aggodalom is, hogy most rossz döntést hoztam. Egyrészt azért rossz ez a döntés, mert a tanári szereptől túlságosan idegen viselkedés, amellyel az osztállyal való kapcsolatam is veszélyeztettem. Másrészt, ha tényleg földhöz teremtem, annyira megalázzhatom a Robit, hogy teljesen elveszítem, mint lehetséges partnert, vagy mint egy olyan diák, akivel valaha is jóba lehetek. Azonban szerencsére gyorsan eszembe jutott, hogy nem muszáj földre teremtenem, az is megfelelő, ha kiemelem. Valamint az osztálykirándulás végén, ahogy elbúcsúztunk egymástól, keztem fogtam vele, és azt mondtam, hogy: „Köszönöm a férfias küzdelemet!” Mire ő: „Majd két év múlva megismételjük.” Ezt annyiban hagytam. Láttam rajta, hogy ez egy kis elégtétel volt számára, nem vágtam el köztünk a kapcsolat lehetőségét.

Ami különösen érdekes, hogy az én értelmezésemben ez szinte (csak) egy határfeszegető játék. Az esetet felidéző diák azonban inkább egy olyan liminális szituációnak tekinti, melyben bár ideiglenesen felfüggesztődnek a szereppel összeegyeztethető viselkedésmód szabályai, de lényegében, alapvető minőségemben mégiscsak megmaradtam pedagógusnak, aki nevelői céltudatossággal lépett be ebbe a helyzetbe. Kicsit a diák terepére, de mégis a sajátjává formálva azt.⁵

A határátlépés, határszegés, határokkal történő játék első néhány tanári évemnek nagyon meghatározó jellegzetessége. Számos saját példát tudnék még hozni: tanórai, iskolai, iskolán kívüli extravagáns megnyilvánulások, figyelemfelkeltő viselkedés stb. Előkerültek már ilyen példák fentebb,

⁵ Rendkívül érdekes összevetni ezt az esetet a Youdell és Armstrong (2011) által leírt, 1976-ban történt Canal című történettel (mellyel azt illusztrálják, hogyan használható a Deleuze- és Guttari-féle affektivitás fogalma). A két eset nagyon hasonló, mégis, az értelmezés végeredményben különböző. Abban a tanárt úgy ábrázolja a történet írója, mint aki egyértelműen levetkőzte tanári szerepét. Az itt közölt esetben felmerül az ellenkező értelmezés, hogy bár a helyzet szokatlan, de alapvetően megőriztem a szerepem. Valóban ennyire különbözik a két eset? Igaz, a másik történetben a tanár a derékszíját csatolja le, míg én csak(?) birkózom. De az negyven évvel ezelőtt történt (igaz, Oxfordban) ez pedig 2016-ban Magyarországon. Egy külön tanulmányt érdemelne e két eset összehasonlítása.

és elő fognak jönni még a dolgozat további részében is. Nem vagyok büszke ezekre az esetekre, és semmiképpen sem tekintem követendő példának. Viszont értelmezésük számos fontos tanulsággal szolgálhat, s részben éppen ez az értelmezés volt, amely segített abban, hogy kevésbé kockázatos tanári szerepekbe helyezkedjek később – mint azt majd részletezem.

9.7.2. Liminális szerepek

Az alábbiakban olyan helyzeteket mutatok be, melyekben szerepem kettős, illetve – éppen ez a lényeg – több mint kettős: a liminális szerephelyzet hoz valami újat, ami több, mint a határ egyik és másik oldalának „összege”.

A legjellemzőbb kettősség tanári gyakorlatomban (különösen az első pár évben) hogy a diákság és a tanárok közti szerepben tűnök fel. Korábban már bemutattam egy példát abból az estéből, mikor először vettem részt a szalagavató utáni partin (24). Ott a szerepem visszajelzések során történő alakulásának illusztrációjaként mutattam be a helyzetet. Ugyanakkor e visszajelzés révén éppen szerepem kettőssége, átmenetisége vált kiemelté az adott helyzetben: míg én inkább diák szerepben éreztem magam, a diák inkább tanár szerepben látott engem. Hasonló, kettősségek a későbbi szalagavató utáni bulikon is előfordultak, pl. néhány diák tőlem kért tanácsot, hogyan segítsenek nagyon részeg osztálytársukon. Az egyik ilyen bulival kapcsolatos kérdőívemben (ld. 9.2.5. fejezet) többen is írták, hogy jó érzés volt nekik, hogy van egy tanár is a buliban, mert, ha bármi baj történik, akkor van kihez fordulni.

Azonban nem csupán azt lehet mondani, hogy diák is és tanár is vagyok egy ilyen helyzetben, mivel e szerepek közöttiség egyben más, további szerepek mintáit is magában hordozza. Az említett szituációkban, egy buliban, aki segít a problémás helyzetekben az pl. egy több évvel idősebb barát vagy báty lehet. Vagy, aki megvédi a lányokat a tolakodó fiúktól, az (az előbbieken kívül) a párjuk is lehet, vagy – bár nem kifejezetten egy bulihelyzetben – az apjuk. Nem arról van szó, hogy mindezek a szerepek hangsúlyosan megjelennek egy ilyen kettős szerep esetén, de legalábbis felsejlenek, elbizonytalanítva bármiféle szerep egyértelműségét – ezért nevezem ezeket a kettősségből induló, szétszóródó, elmosódó szerepeket liminális szerepeknek.

Az alábbi helyzetekben mutatkozó kettős identitásom – szemben a fentiekkel – nem annyira egy adott helyzetben játszott szereppemmel kapcsolatos, hanem inkább azzal, hogy általában melyik iskolai (társadalmi) csoport tagja vagyok? (Ezért is használtam most nem a *szerep*, hanem az *identitás* szót.) A tanárokkal vagy a diákokkal (vagy a szülőkkel) vagyok? Azazhogy kikhez tartozom „igazából”?

(54) 2016. április

A héten nem volt semmi extra. Sokat beszélgettem csak úgy a diákokkal [a padoknál]. Hívtak a korzóra többen */ahol esténként a diákok egy része szokott beszélgetni, iszogatni/*, nem mentem, de főleg időhiány [és nem józan belátásom] miatt nem. Ami [viszont] esetleg mégis említésre méltó, hogy kétszer is támadt olyan érzésem: nem olyan közvetlen ez a viszony, mint néha gondolom. Úgy éreztem, azzal, hogy odalépek hozzájuk, megzavarom a közvetlen társalgást. Valaki még azt is mondta: „De kár, hogy most nem lehet szidni a tanárokat!” „Micsoda?” [- kérdeztem én] „Hiszen mindig azt teszik [a jelenlétemben]!”

(55) 2016. május

[...] De már rohantam is tovább. Lilla utánam kiabált: „Tanár Úr!”. Dejó, akkor mégsem rohanok tovább. Kérdezett a délutáni genetikázásról [hogy hánykor, hogy lesz], de aztán csevegésbe ment át a dolog. Mosolyogtam, érdeklődve figyeltem, válaszoltam, holott mondták, hogy épp [...] faktról lógnak, és velem akarnak takarózni. Hamarosan megjelent a tanáruk [...] és hívta őket, de mondta, hogy még befejezhetik velem a beszélgetést. Úgy csináltam, mintha már éppen küldtem volna őket órára. Szégyelltem magam később: bocsánatot kellett volna kérnem, hogy feltartottam őket. Ilyen, amikor szerepet vállalok a diákok lógásában, meg nem is. Szemet hunyok [a kihágás fölött], de a [tanárok előtt is nyílt együttműködéstől] partnerségtől már „fázom”.

(56) 2016. május

Érettségi. Sokat beszélgetek, „aggódom” a 12-esekért... Örülnek, amikor bemegyek felügyelni. Elmondták, hogy hogyan csaltak a törin, meg Fanni az angolon is. Név nélkül továbbadtam a

vezetésnek az infót [hogy tudják, mire érdemes legközelebb odafigyelni a felügyelet terén]. Csalódott vagyok, és megdöbben, de büszke is, hogy nekem elmondják.

(57) 2017. április

Gergővel beszélgetek a padon a sulis közelében. Beszélünk sok mindenről, magánéletéről is. Elfogadom tőle a cigit. Közvetlen a hangulat, bár egy kicsit unom is. Megkér, hogy erről (mármint főleg a cigizésről) ne beszéljek anyukájának a fogadó órán. Biztosítom a diszkrécióról. „Jó, csak amilyen indiszkrét a tanár úr néha a diákok közt, nem tudom, hogy hogyan van ez a szülőkkel”. Elütöm az élet azzal, hogy valahol azért diszkrétnek is kell lenni. (Valami olyasmit akarok mondani: nem lehet egyszerre két klubban focizni).

(58) 2018. február

Ezt *ti. hogy még mindig gyakran a diákokkal azonos szintre, szerepbe pozicionálódok/* amúgy az osztály is egyre többször reflektálja felém */pontosabban: űk is ilyennek gondolnak, ezt várják (már) tőlem/*.

Pl. az egyik órán már nem tudom miről volt szó, de azt mondták (kb. kórusban) hogy „De Barnabá velünk van!” Utaltam a koromra, erre ellenkeztek: „De még lélekben diák!” Ekkor mondjuk épp önkritikus és kicsit a távolságot kijelölő hangulatomban voltam, így azt mondtam, hogy igen, sokszor én is megfeledkezem arról, hogy eltelt 12 év, de azért jó, ha észrevesszük, hogy az nem kevés.

Pár nappal ezelőtt meg arról beszélünk, hogy hivatalos levelet kell nekem írniuk */ez a nyelvtan házfeladat/*, mondom nekik: „Úgy írátok, mintha alig ismernénk egymást, mintha távolságtartó viszonyban lennének.” Mire többen: „Hát azt elképzelni is lehetetlen! Nem fog sikerülni!” Ezek a gesztusok természetesen nagyon jól esnek.

A fenti szövegek mind azt illusztrálják, hogyan lavírozom a lojalitás, az érdekképviselet és az azonosulás terén a diákok és a tanárok közt. Alapvetően a diákok oldalára helyezkedem sokszor, és ezt gyakran a diákok is így érzik, mint az az utolsó részletből (58) is látható. Az első részlet (54) pedig arra a gyakorlatra utal, hogy mennyire jellemző volt az, hogy a diákok velem osztották meg a tanárokkal kapcsolatos sérelmeiket. Ilyenkor ugyan sok esetben felhívtam a figyelmet a tanár szemszögére, egy-egy kollégát kicsit megvédtem, de azért alapvetően a diákokkal értettem, vagy legalábbis éreztem együtt. Talán ezért is lett rendszer abból, hogy elpanaszolják a tanárokkal kapcsolatos éppen aktuális nehézségeiket. (Igaz, az itt közölt részlet ennek a szokásnak éppen az ellenkezőjéről szól. Legalábbis szó szerint értelmezve. De az, hogy hangosan megjegyzi a diák, hogy nem lehet szidni a tanárokat, egyfajta játék is. Lehet, hogy csak megerősítést vár arra, hogy nyugodtan megtehesse.)

Az, hogy kibújok és kibújhatok a kollegialitás, a tanári kar iránti lojalitás kötelezettsége alól, részben a tágabb társadalmi kontextussal is összefüggésbe hozható: a tanári professzionalizáció hazai helyzetéből adódik (ld. 5.5.4. fejezet). Azt gondolom, hogy bár a hazai iskolákban van valamiféle elvárás a tanári professzió tartalmaként jelentkező kollegialitás érvényesülésére, ugyanakkor gyakori a tanári kar tagjainak individualizációja, a közös (de valójában inkább fentről megszabott) szakmai elvek egyéni értelmezése, megkérdőjelezése nem ritka.

Az, hogy a „diákokkal vagyok” azonban több szempontból sem egyértelmű (56-57) – s éppen ez adja identitásom, helyzetem liminalitását. Először is azért nem, mert tulajdonképpen mégiscsak tanár vagyok. Ebből adódóan ugyanakkor lehetek a diákok számára közvetítő, „szócső”, de akár beépített ember, „tégla” is, ezek a szereplehetőségek mind az átmenetiségből fakadnak. Másrészt azért nem egyértelmű, hogy kivel is vagyok tulajdonképpen, mert ebben is van egy billegés, ide-oda mozgás, egy-egy diák részéről akár bizalmatlanság is (57).

Az (57)-es példában szereplő diák bizalmatlanságán (vagy legalábbis fenntartásán) emlékszem, megütözttem akkor. Meg is lepődtem, hogy „indiszkrétnek” lát. Hogy azalatt mit ért, az nem egyértelmű. Lehet, hogy azt, hogy a tanárokról árulok el néha diszkrétan kezelendő információkat, de az is lehet, hogy magamról. Vagy egyszerűen csak annyit értett alatta, hogy a diákok közt néha a tanári szerepemhez nem illő a viselkedésem. A szituációban a legelső értelmezés tűnik a leglogikusabbnak, ugyanakkor én ezt érzem magamra a legkevésbé igaznak: igyekszem elkerülni, hogy kollégáimat kiadjam a diákoknak.

A velem szembeni enyhe bizalmatlanság azonban mégsem annyira meglepő: figyelembe véve az (55)-es és (56)-os szituációt, melyek ráadásul ugyanabban a hónapban történtek, s így egymás mellé téve, eléggé visszás képet festenek egyenességemről. Bár egyik esetben sem károsítok meg a szó szoros értelmében senkit (legfeljebb a fakultációt tartó tanárt téveszttem meg kissé), de a helyzeteket leegyszerűsítve mégiscsak azt látjuk, hogy egyszer (56) a diákok bizalmát használom ki egy (érettségi) felügyeleti rendszer tökéletesítése érdekében, másszor (55) egy tanár bizalmát használom ki abban, hogy a „jó fej” tanár szerepében tüntethessem fel magam diákok előtt (miközben nyíltan mégsem állok érdekük mellé). Mindezek tükrében legalább annyira lehet köpönyegforgatóként tekinteni rám, mint amennyire „a jó ügyért harcoló kettős ügynök”-ként. A tanár-diák kettős, liminális identitás tehát ebből a szempontból is további tartalmakat hoz a rólam alkotható képbe, megsokszorozza a felvetődő szerepeim.

Végül, az alábbi eset azért érdekes, mert a fentiekkel ellentétben nem a diákság és a tanárság közti szerepbe, hanem egy másik kettős szerepbe kerülök, azonban (ennek ellenére) ez a kettős szerep is valamiféle közvetlenséget hordoz.

(59) *Fókuszcsoporthoz interjú*

IVETT: Pl. amikor BarnaBától kértem segítséget a [vérvételi, laborvizsgálati] eredményekkel kapcsolatban, akkor szívesen segített. Más tanártól, hát... biztos, hogy... (*elakad*)

B: Szerinted nem segített volna, ha mástól kérsz segítséget?

IVETT: Hát... Pl. Ligeti vissza sem írt nekem. Amikor az osztály nevében írtam. És következő alkalommal még ő cseszett le, hogy miért nem írtam, ha olyan fontos, és az osztály nevében kérdezem.

(*a többiek belenevetnek, közbevágnak*)

TÖBBIEK: Az nagyon jó volt! Hülye fasz! ...Úristen!

B: Aha, tehát nyilván nem is kértél mástól ilyen jellegű segítséget...

IVETT: (*közbeszól*) Hát nem, nyilván.

B: (*közben folytatom*) ...De úgy gondolod, hogy nem is segített volna... valószínűleg... vagy nem tudom.

IVETT: Hát valószínűleg. Nem érdekelt volna, ha van jobb dolga.

Ebben a kettős, liminális szerepben, mely se nem tanári, se nem orvos szerep, (ugyanakkor mégis mindkettő egyszerre) újfajta tartalom, szerepelem jelenik meg: a bizalmas közvetlenség. Ez sem a tanár, sem az orvos szerepből nem következne. A tanár a vérösszetétellel, a vérképpel kapcsolatos biológiai tudás ismertetése során jellemzően távolságot tart a diákokat egyénileg érintő kérdésektől. Az orvos ugyan valamilyen értelemben bizalmasa páciensének, de az orvos-páciens kapcsolat is tipikusan távolságtartó. Az orvosi vizsgálat vagy konzultáció a fiziológiás kérdésekre fókuszál.

Azáltal azonban, hogy a diák beavat a szűkebb családi és baráti körön kívül tabunak számító egészségügyi helyzetébe – úgy, hogy én nem vagyok orvosa – azzal a bizalmába fogad. Orvos-tanár kettős szerepem tehát nem csupán a két szerep egyvelege, hanem liminalitásából adódóan bizalmas, támogató szerep is. Ez a bizalom ugyanakkor nagy részben a státuszomhoz köthető: biológiatanár és osztályfőnöke vagyok. Tehát nem csupán orvos és tanár szerepek közti határhelyzet ez, hanem szakmai kapcsolat és bizalmi kapcsolat közti határhelyzet is (amennyiben az osztályfőnökséghez társíthatunk bizalmasságot).

9.7.3. Liminális terek

Mint arra már a 9.6.4. fejezetben több példát is láthattunk, a tér, a térbeli elrendezés fontos összefüggésben lehet a szerepekkel, a szerepek értelmezésével, konstrukciójával. Az alábbiakban olyan eseteket mutatok be, melyek helyszíne liminális térként értelmezhető, és amennyiben e terekbe „bemerészkedem” mint tanár, az én szerepem, státuszom is elmosódottá, liminálissá válik. Ez (*Deleuze és Guttari* nyomán) az affektív kapcsolódás érvényesülésének ad teret, mely *becoming* szerepek horizontját engedi felsejleni.

Vannak az iskolákban megszokott liminális terek és idők (*Pierce, 2007; Németh, 2010*). Ilyen pl. a folyosó a tantermek közt, az udvar az épület és a külvilág közt, a szünetek a tanórák közt stb. Ezekben

a terekben és időkben nem érvényesülnek annyira szigorúan az iskolára tipikusan jellemző szabályok és forgatókönyvek. Például a fentiekben több olyan esetet is leírtam, melyekben látszott, ahogy a szünetben a tanórákra jellemző hierarchikus viszonyok (valamelyest) felfüggesztődhetnek, könnyebben létrejöhet egyfajta közösségi élmény és affektív kapcsolódás tanár és diákok közt. Azonban ezekhez a terekhez és időintervallumokhoz is létrejöttek, rögzítődtek valamiféle szabályok, rituálék, melyek mederben tartják a szerepeket (pl. a diákoknak köszönni kell a tanároknak a folyosón, vannak felügyelőtanárok, a szünet végét csengő jelzi és az órakezdő rituálé véglegesen lezárja azt stb.).

Szintén iskolán belüli liminális tér az ebédlőben a diákok asztalai. Legalábbis ebben az iskolában az. Ugyanis van egy tanári asztal, a tanárok mindig ott étkeznek, és van a többi asztal, ahol a diákok. Ezek az asztalok tehát kissé a diákok privát szférái, a hely, ahol nyugodtan étkezhetnek, ugyanakkor mégiscsak az iskolán belül vannak, tanárok közelében, érvényesek az iskolai szabályok.

(60) 2014. december

Mivel elkerültem otthonról /elköltöztem a szüleimtől munkába állás után nem sokkal/, ezért befizettem a menzára. Hamar kialakult, hogy nem a tanári asztalhoz ültem, hanem a diákokhoz. Ezt eleinte meglepő örömmel fogadták, majd kezdett megszokottá válni. Hamarosan, mikor kifordultam a kiadóablaktól és tanácstalanul körbenéztem, már intett is egy-egy társaság, hogy hozzájuk üljek. Ez mindig jó érzés volt.

Ez volt az első igazi terepe a közvetlen beszélgetéseknek. Mindig vártam az ebédet, és részben ezért is volt, hogy később sem mondtam fel a menzai kosztoltatásom, habár nem igazán voltam megelégedve vele.

A menza tehát számomra egy olyan liminális tér volt, ahol a hierarchikus viszonyok kissé fel tudtak függesztődni, ugyanakkor egy olyan tér is, ahol ennek a státuszvesztésnek nincs nagyobb kockázata. Egyrészt az iskola közelsége miatt nincs, másrészt a hamar, egyszerűen kialakult rituálé, jellegzetes forgatókönyv miatt, mely leváltotta az elején jellemző nagyobb érzelmi felfokozottságot, és egy békésabb, érzelmileg nyugalmasabb, de a pozitív töltöttséget megőrző mederbe terelte a közös ebédeket, az ebéd melletti beszélgetéseket.

Az iskolától távolabb eső – de attól nem teljesen független, tehát szintén liminális terekben azonban általában nincsenek meg, és mint majd látható, nehezebben is alakulnak ki a rögzített játékszabályok vagy esetleges rituálék, s ebből adódóan a szerepek értelmezése, alakítása is sokkal bizonytalanabbá válik, sokkal inkább elmosódik, adott esetben átértelmeződik a tanári szerep.

Azt gondolom, hogy mi iskolánk esetében tipikusan ilyen liminális tér a fentebb már említett *padok* helyszíne (43). Egy kollégám tréfásan úgy hívja: *a bűn padjai*. A dohányzók többsége ugyanis itt szokta iskola előtti és utáni cigarettáit elszívni, beszélgetni egymással arról, hogy mi *lesz* aznap, vagy mi *volt* aznap. Az iskola területén kívül esik, közterület a szó legszorosabb értelmében: ha nem a diákok ülnek a padokon, akkor a napi egészségügyi sétájukat végző nyugdíjasok vagy a kis téren szemetet szedő, avart összeszedő közmunkások pihennek meg itt. Így a *padoknál* az iskolai szabályok, a házirend már semmiképpen sem tekinthető érvényesnek. Viszont a tanárok és diákok útja gyakran kereszteződik itt, mert közel van azokhoz az üzletekhez: a kisbolthoz, a zöldségeshez, illetve a pékséghez, ahova be szoktak ugrani tanárok és diákok egyaránt. Sőt, a helyzet pikantériája, hogy az iskolából jól idelátni (különösen, amikor nincs levél a fákon) és legjobban éppen az igazgatói irodából.

Pályakezdő éveimben rendszeres látogatója voltam én is ezeknek a padoknak, ahol számos érdekes, izgalmas, közvetlen beszélgetést folytattam (nem csak saját) diákjaimmal. A fentiekben már láttunk ezekre példákat. A tér liminalitása révén adott mind a tanár-diák találkozás, mind az, hogy ez mégsem annyira tanár-diák, hanem jóval partneribb találkozás lehessen.

Természetesen a státuszok feloldódása sokszor szül problémákat, vagy legalábbis meglepő, tisztázatlan, kockázatos helyzeteket. A fent említett padokhoz hasonló terepet jelenthet a közösségi média is, ahol a szerepek játékos-komoly felfüggesztése meglepő helyzeteket hozhat, alternatív szereplehetőségeket villant fel. Egy esetben a Facebook egyik zárt diákcsoportjában egy ilyen játék olyan szintre jutott, hogy a diákok velem kapcsolatos tréfálgatása kifejezetten vaskos, már-már pornográf szintre lépett. Egy diákom amiatt vont kérdőre, hogy miért nem reagáltam erre semmit, miért nem léptem fel ezekkel a megnyilvánulásokkal szemben?

(61) 2018. február

Kifejtettem, hogy a csoportban azért nem reagáltam semmiképpen, mert az egy diákcsoport, amibe nekem nem lehet beleszólásom, szerintem. Megtiszteltetésnek veszem, hogy felvettek, és nem akarok visszaélni én sem ezzel a gesztussal. Különbösen is, ha kitiltanám ezeket a dolgokat, attól még folytatódna, csak máshol.

Azt gondolom, hogy a közösségi média tere már eleve egy liminális tér, amelyben elbizonytalanodnak a státuszkülönbséggel kapcsolatos normák, részben a közösségi médiára jellemző nyelvi stílus, részben a vizualitás, az azonnaliság stb. miatt (ld. bővebben: *Sárospataki*, 2018a, 2018b) Ez esetben azonban – ha lehet ilyet mondani – egy még liminálisabb térben mozgunk: egy zárt diákcsoportban, melyben én vagyok az egyetlen tanár. Én tudatosan vállaltam ennek térnek a magam módján értelmezett következményeit: azaz liminális térnek tekintettem, ahol egyenrangú vagyok a többi taggal, és nincs jogom pl. felszólalni sem a trágárság, sem a pajzán viccek ellen, de legkevésbé saját tekintélyem védelmében. A helyzet azonban nem egyszerű, mert vannak diákok, akik azt gondolják, hogy tanári identitásom, tekintélyes szerepem meg kéne védenem ezekben a szituációkban is (ha már nem maradok ki belőlük). Tehát nem osztatlan, hogy liminálisként értelmeződik-e a helyzet, a tér és szerepem.

Végül egyébként mégsem maradtam tétlen, azonban sajátos utat választottam, és a csoportban afféle közvéleménykutatást indítottam az esettel kapcsolatban (ld. 8.2.5. *fejezet*) és ezeket a véleményeket összegeztem a csoport üzenőfalán. Tehát nem egészen helyeztem magam hatalmi státuszba, csak a „demokrácia megszervezőjének” szerepébe. De más diákok (pl. a vicc alkotói számára) még ez a kompromisszumos fellépés, ez a csak félig-meddig tanári szerepvállalás sem volt ebben a helyzetben, ebben a térben adekvát. Nem értették, hogy most itt miért kell ebből erkölcsi kérdést, a lány(ok) becsületével vagy esetleg az én tekintélyemmel kapcsolatos ügyet csinálni, hiszen ez csak a Facebook, itt ilyen „simán belefér”, nem kell „komolyan venni”, meg „túlreagálni”.

Mindezzel azt kívánom illusztrálni, hogy a közösségi média virtuális terében a liminalitás jelenségei különösen erősen érvényesülhetnek. Ezt azért is fontos kiemelni, mert a korábban bemutatott esettípusokhoz képest jóval szélesebb körben jellemző a tanárookra a közösségi médián történő megjelenés, vagy akár az azon keresztüli kapcsolattartás a diákokkal. (Bár talán ez is visszaszorulóban van, részben az újabb és újabb közösségi oldalak, applikációk megjelenése miatt – mellyel a tanárok már nem tudnak és nem is akarnak lépést tartani, részben pedig az oktatási keretrendszerek egyre szélesebb körű használata miatt.)

9.7.4. Liminális helyzetek, formálódó rituálék

Végül néhány olyan esetet, illetve rendszeressé váló szokást, ismétlődő helyzetet mutatok be, melyekben a liminalitás összetett és átfogó módon érvényesül. Több esetben pedig arra is láthatunk majd példát: hogyan kezdenek kialakulni olyan rituálék, melyek mederbe terelik, biztonságosabbá teszik a tanár-diák viszony struktúráinak felbomlását.

A diákokkal közös partikról már több helyen volt szó, most ismét visszatérek ehhez a témához egy újabb felvetés erejéig. A parti tipikusan liminális helyzet, jellemzői az egyenlőség, a közös élmény; minden, ami előtte vagy utána van: háttérbe szorul stb. Azokon a partikon, melyeken többségében részt vettem, még erősebb a liminális jelleg, hiszen a szalagavatók eseményéhez kötődnek, mely szintén egy határátlépési rituálé, egy határzónába: a még nem érettségizettek, de már érettségire készülők állapotába való belépés. Éppen annyira a visszatekintés kezdete ez, mint a jövőbe tekintésé.

Ezek alapján talán nem csoda, hogy ezeken a partikon mennyire gyakori volt a tanár-diák kapcsolatunkra történő reflektálás a diákokkal. A partiban az iskolai szituációkra kívülről, és kissé már a visszatekintés érzésével tudunk ránézni, a viszonylagos egyenlőségben, strukturálatlan időben volt lehetőség szabadon, és spontán módon visszajelezni egymásnak. Nem voltak azok a kötöttségek, alapértelmezések, gátak, amelyek akadályozó tényezők lehetnek egy tanár-diák kapcsolat reflexiójában, vagy megkövetelnék a vélemények gondos, megfelelő csomagolását. Azt gondolom, hogy igazán őszinte és tartalmas visszajelzések (sajnos) szinte csak ilyen liminális helyzetekben tudtak megtörténni.

(62) 2017. november

Gábor odajön, kezdi mesélni, hogy [most már] esti képzésbe jár. Kicsit önironikus. Végül belevág a közepébe: „Maga miért tanár? Hogy bírja ezt csinálni? Olyan, mint a Dunán árral szemben úszni!” Mondom neki, hogy egyrészt szeretek árral szemben úszni, mert az kihívás, másrészt meg viszonylag bizakodóbb vagyok azért nála. Végül hosszasan fejtegeti, hogy szerinte milyen jó tanár vagyok. (Csak közben odajön Olivér és állandóan belepoénkodik, szétrölködja, így még hosszabbra, szinte kínosan hosszúvá nyúlik.) Azt mondja, hogy például „az elég szar lehetett”, amikor elkezdtem az osztályát tanítani és nekik meg „fingjuk nem volt mi az az interaktivitás és mindenki pofázott össze-vissza”, pedig én „végre jól akartam csinálni, csak azok meg nem voltak ehhez hozzászokva”. Azt mondja, hogy már elég sok tanárral volt dolga, de igazából egyet tud értékelni, és az én vagyok, és nagyon sokat adtam neki, még ha ez nem is látszik meg, és nagyon hálás. [Ahogy mondja:] Változott a világ és a tiszteletet már nem adják ingyen, de én abszolút rászolgáltam a tiszteletre és ez kiemelkedő.

(63) 2019. február

Dávid magasztalt meglehetősen repetitív módon elképesztő sokáig. Gondolt rá, hogy ír egy levelet, miután befejeződtek a közös óráink, de aztán nem szánta rá magát most viszont elmondja... Az egyik kulsgondolata az volt, hogy „én hittem bennük, én biztattam őket, és baráti voltam velük, én elhitttem velük, hogy képesek valamire, és ez elképesztő erőt adott”.

Csak két diák monológjának leírását közöltem, mert ezekről születtek a legérzelmesebb naplóbejegyzések, de számos párbeszédesebb reflexió is történt ezeken az alkalmakon, és nem csak dicséret, néha negatív kritika is elhangzott.

A következő példa az egyik fókuszcsoporthoz tartozó interjú végé felé hangzott el. A diák arra reflektál, hogy az iskolai farsangokon, melyekre az osztályoknak valamilyen meghatározott keretben kellett egy produkciót kitalálniuk és bemutatniuk, én is szerepeltam az osztályom előadásában.

(64) Fókuszcsoporthoz tartozó interjú

B: Még valakiben van ilyen fontos kulcsszituáció, ami eszébe szokott jutni...

PANNI: Amikor gumicsizmát meg ilyen nem tudom milyen ízét felvettél, farsangra beöltözni...

B: Mint? [Mire példa ez, milyen szempontból kulcsfontosságú?]

PANNI: Hát nem tudom, csak mint, hogy... Hogy így mennyire a mi részünk voltál, és hogy mennyire, ugye, amúgy is közvetlen vagy, és amúgy is bevállalod, de hogy mennyire partner voltál, és mennyire meg lehetett szólítani, hogy akkor most így heló... Ja, meg amúgy az összes ilyen farsangos dolog, hogy... Nem is feltétlen azért, hogy jöttél és beálltál táncolni /az osztály farsangi produkciójába/ hanem hogy fel is vetted videóra [ahogy gyakorlod a táncot].

Elég széttöredezett a magyarázat, de én (akkor ott) úgy értelmeztem, hogy nem csupán az az érdekes, hogy beálltam a produkcióba, hanem hogy teljes odaadással részt vettem a felkészülési folyamatban is, ott voltam a próbákon, élen jártam a gyakorlásban, a jelmezek beszerzésében és felpróbálásában, tehát – ahogy ugyanez a diák fogalmaz egy másik helyen: „mentem az osztály flowjával”. Azaz ismét egy liminális helyzet a határok, struktúrák elmosódásával, a közös és közösségi élményben. Ez a „közösség” nem mellesleg egy tánc, tehát testek közös mozgása. Azaz a kapcsolódás kerete és részben alapja is a testek közti affektív hatások áramlása (vö. 5.5.3. fejezet).

A másik oldalról viszont a liminális helyzet ez esetben egy színvonalú játék, egy szerepjáték, tehát egy rituálé ismétlésében, kialakításában valósul meg. Így bár a közvetlenség, egyenrangúság érvényesül, azáltal, hogy ez csupán színjáték, kisebb a helyzet tétje, komolysága. További érdekes adalék, hogy ezekben az előadásokban a szerepem jellemzően valamilyen csoporton kívüli, csoport fölötti karakter. Ezek az alakok egyszerre kulcsfontosságúak, ugyanakkor bizonyos értelemben a csoport fölött helyezkednek el. (Pl.: Dr. Senkiházi, a Minionok laborjának vezetője; egy másik produkcióban a Halál; illetve a szalagavatón bemutatott osztálytáncban(!) a maffiafőnök, a Keresztapa.) Viszont az is igaz, hogy ezek a főnök szerepek kissé komikusak, parodisztikusak, különösen a próbákon, ahol nyilvánvalóvá válik a szerep eljátszottsága. Így megmarad a liminális közösségiség élménye is, de emellett a rituálé kereteket biztosító funkciója érvényesül: nem csak abban, hogy ez csak egy játék, hanem azon a módon is, hogy tanári státuszommal párhuzamba állítható szerepet kapok bennük.

A következő eset ismét egy ritualizálódó, mederbe terelődő liminális helyzet, mely abban is átmeneti, hogy ideiglenes.

(65) 2018. január

Múlt héten különös helyzet állt elő: nem volt büfé. Ez több osztályban alkalmat szolgáltatott arra, hogy kiengedjék a boltba menni akarókat szünetben. Természetesen én is belementem ebbe a kis kilengésbe. *Itt zavarossá válik az eredeti leírás ezért inkább újraírom: Bár volt aki úgy kéredezkedett ki, hogy megígérte, hogy nem fog dohányozni, de mások meg nem tőlem kéredeztek ki, hanem a párhuzamos osztály kiengedett diákjaival jutottak ki (így ők nem ígértek semmit a dohányzással kapcsolatban. Illetve én is kimentem dohányzási szándékkal, így találkoztunk össze odakinn.)* Ekkor már hiteltelennek éreztem volna, hogy elkezdjek keménykedni (...). Így a hét több napján is kinn bagóztam Zolival, Rolanddal, Gáborral, meg Saciékkel. Izgalmas határlebontásnak éreztük talán mindannyian ezeket a szeánszokat... De az is közös tapasztalat volt (úgy tűnt) hogy ez egy kicsit túl van bizonyos határokon. [Éppen] Roland /aki az egyik legnagyobb lázadó volt az osztályban/ vetette föl, [ejtette el egyik alkalommal] hogy „de jövő héttől visszatérünk a normális kerékvágásba”. Jó, hogy ő mondta ezt ki, mert én nem biztos, hogy megtettem volna. Ezen a héten a poénkodás szintjén sem merült fel, hogy kimenjünk.

Ez a szituáció arra példa, hogy egy az iskolai keretekbe hivatalosan be nem illeszhető helyzetben is végül beállhat valamiféle rend. Megteremtődnek a keretei annak a közvetlenebb együttlétnek, közösségi perceknek, amikor egy körben áll tanár és diákja, beszélgetnek, olyan tevékenységet folytatnak – dohányoznak –, mely az iskolán kívül hallgatólagosan eltűrt, de az iskolában tiltott. Ez szintén hozzájárul a határok, struktúrák lebontásához. Ugyanakkor ezek az alkalmak, mint valamiféle átmeneti helyzet, mint egy ünnepi időszak képződnek meg. Ez a pár alkalom hatással van ugyan a későbbiekre, de egy az egyben nem folytatódik, kialakul egy újabb, tulajdonképpen a régihez meglehetősen hasonló rend.

Az, hogy a diákokkal meghívásukra estébe nyúlóan vettem részt szabadidős, szórakozási tevékenységükben, a pályakezdelemstől számított második évben fordult elő néhányszor (mikor néhány diákkal már közelebbi ismeretségbe kerültem), majd némi visszalépés következett (*ld. 8.1.4. fejezet*) és hasonló helyzet akkor fordult elő újra, mikor az osztályom diákjai lettek már olyan korúak, hogy fel merték vetni a közösen töltött este lehetőségét. Ezek a szituációk azonban mégis egészen mások voltak. Szemben a korábbi alkalmakkal, mikor teljesen esetleges volt, hogy a diákoknak milyen ismerősi körével, hol, milyen módon töltjük az estét, az osztályom diákjaival való találkozásoknak kialakult egy rendje.

(66) 2017. október

Délután beugrom a Napközibe, mert megemlétték, hogy oda mennek, és kérdezik, hogy nem megyek-e én is. Gondolkodom, hogy van-e itt keresnivalóm. Kicsit zavarban vagyok, ahhoz hasonló, mint az első kirándulásokkor. Amikor nincs ez a lelkes rajongás, akkor elgondolkodom, hogy kellek-e ide. De aztán úgy tűnik szívesen látnak. Police 7-et játszanak. Én nem játszom, nem szólok bele a játék menetébe. Csendben nézelődöm. Aztán hazamegyek. Adina reakciója: „Jaj neeeee!” Ez meglep. Sokszor úgy érzem, hogy inkább kritikus velem szemben.

Egy bisztróban vagyunk (ez a Napközi), péntek késő délután, távol az iskolától, a diákok által kezdeményezett szabadidős tevékenységben. Tehát számos liminális jellegzetessége van a helyzetnek, de mégis vannak bizonyos keretek is. Senki nem iszik alkoholt, hangos zene (pláne tánc) nincsen. Stratégiai társasjátékot játszunk. Pontosabban játszanak, ugyanis – ez is érdekes – (most) nem kapcsolódom be a tevékenységbe. További érdekesség, hogy még a bisztró neve is iskolára utal. A helyzetből való kilépésem határozott és rögzített: kora este bejelentem távozásom.

Hosszabb távon ezek a találkozások a Napköziben, ha nem is gyakran, de rendszeresen, és egyfajta rendszerben történtek meg. Kialakult egy tipikus forгатókönyv, afféle rituálé. (Ez rögzítettség abból is látszik, hogy a korábban említett, tanári pályám legelején előforduló esti helyzetek mindegyikére vissza tudok emlékezni, meg tudom azokat különböztetni egymástól. Az osztályommal töltött estéket nem.) A forгатókönyv a következő: megkérdezzük valamikor 1-2 nappal előtte, hogy ráérek-e egy bizonyos este, aznap este elmegyünk, a helyszínen találkozunk, hoznak társasjátékot, mindenki rendel egy ételt, egy

alkoholmentes italt (később, 12. osztályos korukban esetleg egy sört). Játsszunk 1-2 játékot, majd mindenki hazamegy még késő este előtt.

Tehát egy ritualizált rendben zajló, liminális helyzet valósul meg: egy előre definiált időben és térben, adott forgatókönyv szerint részt veszünk egy közös tevékenységben, melyben elmosódnak a szerepek közti különbségek. Ugyanakkor – mint az a fenti leírásból is látható – éppen ez a rögzítettség, a spontaneitás csökkenése, ami a liminalitásra jellemző felfokozott érzelmi élményt nem engedi annyira kibontakozni. (Ez persze nem feltétlen baj, sőt!) Így a bevonódás, a határok elmosódása sem olyan mértékű. A megosztott naplórészlet szerint is erősen gondolkodom rajta, hogy ott van-e a helyem, szerepem összeegyeztethető-e a helyzettel? De mindezzel együtt ez még így is egy sokkal kötetlenebb, közvetlenebb helyzet, melyben pl. van lehetőség arra, hogy kiderüljön egy olyan diák szimpátiája, akit addig inkább csak kritikusunak tekintettem.

A liminális helyzetek és azok ritualizálódásának utolsó példájaként egy fontos esetsorozatot mutatok be és elemzek röviden.

(67) *Fókuszcsoporthos interjú*

B: Ezeket [az általatok gyűjtött jellemzőket] kéne jobban kifejteni, mondjuk kezdjük azzal, hogy „jószándékú”!

(...)

ESZTI: Jószándékú: például, amikor reggel elhozott kocsival.

GABI: Téééényleeeeg! Téééényleeeeg!

ESZTI: Nem estünk volna annyira útba, de hogy minden reggel mégiscsak, ha jött, elvitt minket, vagy hazafelé is, kirakott mindket. Szóval, hogy ez így... Egyébként ez így több, mint átlag tanár és diák viszony, szerintem.

(...)

/Majd jóval később, az interjú végefelé újra előkerülnek a reggeli fuvarozások!

B: Bármilyen esetben jut-e még, a kapcsolatunk... akár az osztállyal, akár egyesével veletek... valami benyomás, valami emlék, amit úgy éreztek, hogy fontos? (...)

GABI: Igazából a reggeli utak a... hogy hívtuk, Faket...?

NELLI: *(közbevág)* Party Autó Team!

B: *(gyorsan visszakerdezek)* Faketaxi? *(enyhe zavarral nevetek)*
(kitörő nevetés)

GABI: Aha, azt akartam mondani!

NELLI: De tényleg (...) *(nem érthető)* [beszéltünk arról, hogy] veszünk egy faketaxis matricát.

GABI: De igen... Party Autó Team volt! Igen, és csoportunk is volt ráadásul, külön Messenger-csoportunk volt! Azért az úgy... *(nem lehet érteni)*

NELLI: Amúgy emlékszem, hogy azért indult el, mert állandóan késtem és nem mentem be fizikára.

(68) 2017. szeptember

Csütörtökön ismét vittem a lányokat suliba, és pénteken is. Nagyon örültek neki, hálások voltak, sőt arra jöttem rá, hogy nagyon imponál nekik és imponálni is akarnak azzal a többi diáknak, hogy én viszem őket suliba. (Gabi csak ezért pénteken egy órával előbb jött. Neki nincs első órája.) Pénteken bömböltettük a zenéjüket a kocsiban, nagy volt a hangulat, és azt várták, hogy begördüljünk a cigizős pad mellett. Csalódottak voltak, hogy még nem voltak ott a bandázós arcok. Részben ebből jöttem rá, hogy ebben a fuvarozásban nem csak a szívességtétel a fontos üzenet számukra, hanem az önbecsülésükre is hatással van. Érezhetik, hogy ők is számítanak (nekem) az osztályban (nem csak a jó tanulók és szabályokat tisztelők). Most Nelli is bizalmasan mesélt egy tanárral való egyik konfliktusáról. Hozott nekem reggelit és kávé, és mondta, hogy erre máskor is számíthatok. Ez éppen inkább a szívességtétel attitűdjéhez kapcsolódik. Gabi (megint) megkérdezte: hogy ugye tizenkettedik után hagyjuk ezt a „magázódás dolgot”?

(69) 2017. december

Ma csak Eszit és Gabit viszem. Nelli beteg. A kocsiba levittem a Bluetooth-os hangfalat. Mikor Gabi észreveszi, a szokásos stílusában felkiált: „BarnaBá egy isten!”. Zavarba jövök, és nem tudok rá mit reagálni, teljesen indokolatlannak érzem a megszólalását. Eszti berak valami zenét. Most már nem annyira extra, hanem inkább megszokott ez a reggeli, iskolába utazós hangulat.

Mint az tehát az interjúrészletből is kiderül, ezzel a három lánnyal a közös iskolába utazásaink egy sajátos és hirtelen ötlettől vezérelt pedagógiai döntés eredménye: nem büntetni szeretném a késést, hanem elősegíteni, hogy ne történjen meg.

A rendszeres késése kapcsán a diáklány azzal védekezett, hogy folyton késik a tömegközlekedés. Én tudtam, hogy annak az utcának a végében megyek el minden reggel, ahol lakik. Gondoltam, miért ne vehetném ott fel. Erre persze a barátnői is jönni akartak, és mivel a HÉV-állomás sem jelentett számomra nagy kitérőt, ezért ezt is vállaltam, és azért is, hogy ne kettesben utazzak egy tanítványommal reggelente rendszeresen, mert az túl nagy kivételezés (vagy akár zavarba ejtően intim) lenne. Végül lényegében ezek az alkalmak csak heti egy, vagy legfeljebb kétszer fordultak elő, mivel a hét többi napján nem, vagy nem az első órára kellett bemennem az iskolába.

Megjegyzem, ez a gesztus részéről nem volt annyira extrém, mint amennyire a fentiek alapján tűnik. Már nem emlékszem, hogyan alakult ki, de az ezt megelőző tanévben rendszeres volt az, hogy a HÉV-megálló és az iskola között diákokat fuvaroztam. Hamar megszokottá vált, és így már kérdezték is mindig – akik éppen látták, hogy indulok – hogy elviszem-e őket. Sok diákot szállítottam így, egyáltalán nem csak néhány kivételezett tanulót, hanem bárkit, aki éppen arra járt és szeretett volna jönni. Azért tartottam fenn ezt a gyakorlatot, amiért a diákok asztalánál történő ebédelést is: egy jó lehetőség volt kicsit ismerkedni velük, kötetlenebb keretek közt beszélgetni. Igaz, hogy mikor osztályfőnök lettem, ez a szokásom már kikopóban volt (részben, mert egyre kevesebb diák ismert közléről, így nem volt önfenntartó a fuvarokra való jelentkezés). De azért később is, az osztályom más tagjait is gyakran elvittem, főleg hazafelé, ha egyszerre végeztünk. Viszont az igaz, hogy ezzel a három lánnyal a reggeli autózás végül egy külön, saját szokássá vált, melyben valamelyest kitüntetettek voltak más diákokhoz képest.

Eleinte ezek a reggeli fuvarok felfokozott hangulatban teltek. Harsány, élénk személyiségek voltak mindhárman. Gyakran betettek valamilyen zenét, és így tettük meg a 10-15 perces utat. Az iskolába tartottunk, sokszor iskolai témák kerültek szóba, vagy a hétvégére való visszatekintés beszélgetései folytak, mintegy előkészülve az iskolai hétköznapiakra. Tehát átmenet, határhelyzet, érzelmi felhangoltság, viszonylagos egyenlőség és nagy közvetlenség jellemezte ezeket az alkalmakat.

Azonban, pár hónap alatt kialakult ebben is egy rendszer: pontosan hánykor, hol, kit veszek fel. Forgatókönyvszerűvé vált, ahogy induláskor megosztom a helyzetem a Messenger-csoportban, beszállnak, választanak egy zenét, ugyanazok a visszatérő beszédtemák: tanárok, iskola, dolgozatok, vagy a hétvégi, magánéleti események – néha virágnyelven (hogy én ne annyira értsem) néha pedig engem is kissé jobban beavatva.

Amint azt az utolsó szövegrészlet (69) végén jelzem is röviden: kezdtek megszokottá válni ezek a reggeli események. (Bár annak ellenére írom ezt, hogy előtte egy feltűnő érzelmekitörésről is szól a szöveg, ugyanakkor éppen ez az, hogy már ez is szinte megszokott.) Ahogy kialakultak és rögzültek a

keretek, már nem egy határfeszegető, a szerepeket kikezdő esemény volt egy-egy ilyen reggeli út, hanem inkább egy sajátos ráhangolódás az iskolára, az iskolai szerepekre, tevékenységekre. Tanári szerepem, státuszom már nem egy folyton elbizonytalanított, megkérdőjelezett pozíció volt. Elbizonytalanítása rögzített pályán, bejósolhatóan történt. Szerepem tehát végül megmaradt az osztályfőnöki pozícióban, csak az események révén kibővítetté vált: egy olyan tanár lettem, aki megteszi a szívességet, hogy reggel elvigye őket iskolába, ha már arra jár, és közben lehet vele személyesebb témákról is beszélni.

Fontos azonban megjegyezni, hogy ez a rögzítettség még a liminális helyzet ritualizációja ellenére is sérülékeny és kockázatos maradt. De erre én csak később jöttem rá saját káromon. Egyrészt az e helyzeteket kívülről szemlélők számára nem voltak nyilvánvalóak ezek a keretek, mint arra már utaltam az előző alfejezetben, és kikezdték tanári szerepem integritását. Tették ezt az erre stíluskészletét tekintve leginkább alkalmas, és sajnos egyben a diákok legszélesebb körét elérő közegben: a közösségi médiában (61). És ami az újabb (kissé kellemetlen) meglepetés, mint az az interjúszövegből (67) is kiderül: e lányok is, a maguk közti beszélgetésekben játszottak a szerepem erotizálásával (ld. *Faketaxi*). Bár erre történtek utalások a jelenlétemben már akkoriban is, de akkor elkerülték a figyelmem, vagy nem tekintettem rájuk kellő súllyal.

A liminális helyzetben elbizonytalanodó, kiszámíthatatlanul transzformálódó tanári szerep tehát mégis – a liminális esemény ritualizációja során – nyerhet valamiféle rögzítettséget. Az új szerepben így valamelyest megmarad a régi státusz is, de bekerül a liminális szerepelem is. A ritualizáció nem csak a struktúrák szétesésének kockázatát csökkenti, hanem egyben egy olyan kialakuló, rögzülő gyakorlat, mely a tanár és diák közti közvetlenséget, bizalmat, egyenlőséget, demokratikus viszonyulást szorgalmazza bejáratott keretek közt. Így tehát pedagógiai gyakorlattá válik.

Ugyanakkor, mint ezt a fent említett példa (67) is mutatja, ez a ritualizáltság sem jelenti azt – még csak közel sem – hogy így a tanári szerep egyértelmű keretek közé kerülne, és megszűnne minden olyan kockázat, mely a tanárszerep elbizonytalanodásával kapcsolatos. Az iskolai, hagyományos szerepek kikezdésére így is – sőt a liminalitásból adódóan kiváltképpen – történnek kísérletek.

Érdeemes ezen a ponton röviden összevetni a fenti szituációk turneri, illetve deleuze-iánus értelmezését. Utóbbi jobban kiemeli, és ráirányítja a figyelmet a szituációkban (az autóm „igencsak sima terében”) érvényesülő testek közti kölcsönhatásokra, vagy akár erotizációra. Ez az értelmezés már csak azért is hasznos, mert ezáltal előtérbe helyezi e helyzetek etikai kockázatosságát. Az affektivitás fogalomköre emellett még inkább kiemeli e helyzetek lezáratlanságát: a folytonos alakulás és a vágyak meg nem szűnő áramlásának képét helyezi az értelmezés fókuszába, a potenciális (igaz, el nem érhető) végpont a (teljes) anti-szubjektíváció.

A ritualizáció folyamatára való rámutatás azonban mégis érvénybe hoz valamiféle visszafordulást – mondhatjuk talán így: re-szubjektívációt, s ezzel összecsengő módon: a fenti esetekben is az affektivitás mértékének csökkenését tapasztaltam. Így gondolkodva az is láthatóvá válik, hogy az „új rend”, nem csak a szubjektíváció kereteiből való kreatív elszakadásként értelmezhető, hanem úgy is, hogy a fenti úton csak más performatív gyakorlatok, viszonyok szubjektumaivá válunk (vö. 9.6.3. fejezet)

9.8. Az egyén ágenciája az identitás alakulásában

Ebben, a 9. fejezetben a tanári énkép, identitás(ok), szerepek különböző értelmezési lehetőségének kihasználásával elemeztem számos iskolai helyzetet. Saját, belső nézőpontból jártam körül számos felvethető összefüggést egyén és társadalom, társadalmi szerepek, minták, performanszok, és iskolai szerepek, gyakorlatok, mikrotörténetek közt. Ezt a fejezetet egy a fentiekhez kapcsolódó „meta-szintű” kérdéskörrel zárom.

Az 5.3.4. fejezetben már röviden áttekintettem a fontosabb szerzők gondolatait mentén, hogy milyen főbb elképzelések élnek az egyén szelfre vonatkozó ágenciájával kapcsolatban. Azaz, hogy mennyire képes az egyén alakítani, formálni, kiválasztani identitásait. Mint korábban is írtam: nehéz egyértelműen elvetni akár az egyén cselekvőképességét, akár annak hiányát, s e fejezetben sem célokom elköteleződni valamelyik elgondolás mellett. Mindössze csak annyit teszek, hogy illusztrálom: az ágencia

kérdéskörével kapcsolatosan milyen tapasztalatok, benyomások érhetnek egy pályakezdő tanárt, aki saját szerepeit, identitásait igyekszik értelmezni.

Kutatásomnak kiindulópontja és egyben személyes motivációja is volt a meggyőződés, hogy képes vagyok önmagam megismerésén keresztül változni, tudatosan alakítani tanári szerepeim (ld. *1.1.* és *1.2. fejezet*). Az, hogy erre van lehetőségem, sőt ez szinte kötelességem is, abból a nyugati kultúrából fakad, melyben élek (*1.2. fejezet*). Ennek megfelelően a kutatásom első egy-két évében, így a kutatási napló nagy részére is jellemző nézet, hogy egyrészt nyitottak előttem a lehetőségek a saját tanári szelfem alakítására, másrészt pedig: viselkedésem ennek az interakciókban csiszolódó, de általam is formált identitásoknak a *következménye*. Azaz szemléletem tökéletesen beilleszthető volt a klasszikus szimbolikus interakcionizmus elméleti keretébe.

Nehéz erre a nézetemre konkrétan rámutatni a terepnaplómban (hiszen a napi szintű események lejegyzése és reflexiója mellett nemigen írtam olyan nagyobb ívű áttekintést, amelyben rögzítettem volna, miképpen gondolkodom tanári identitásaim alakulásáról, alakításáról általánosságban). Azonban a harmadik tanítási évem elején (mikor osztályfőnök is lettem) volt bennem egy különösen tudatos, erős elhatározás. Az új tanévben szerettem volna kevésbé extravagáns tanári identitást kialakítani. Mivel ez meghatározó törekvésem volt, ezért az akkoriban született leírásaimban valamelyest reflektálok is arra, hogy miképpen lépek előre ezen a téren. Sok olyan eset leírása fordul elő, amelyben belső tudatosság tükröződik abban, hogyan döntök az egyes pedagógiai helyzetekben. Olyan már kevesebb, amelyben a leírt részletből az is látható, hogy ezek a döntések egyben identitásomra is vonatkozó döntések. De van ilyen is, pl. a *9.1. fejezetben* leírt órai fegyelmezés (3), vagy a *9.2. fejezetben* leírt beszélgetés, melyben célkitűzést fogalmazok meg saját tanári énképeimmel (5) kapcsolatban.

Hasonló példáknak tekinthetők azok az esetek, melyekben egy szituációban a diákok (vagy a szülők) előtt reflektálok helyzetemre, szerepemre, identitásomra. Nem csupán úgy viselkedem, amilyennek tartom magam, de a környezet figyelmét rá is irányítom az identitásom és a helyzetben folytatott viselkedésem közti koherenciára. Ily módon (többé-kevésbé) tudatosan konstruálok szerepem, jellemzően különlegességem helyezve fókuszba (27-28).

Tudatos szerepalakítást feltételez az alábbi interjúrészlet is. Ugyanis az interjúalany azt fejt ki, hogy miért gondolja, hogy fő (tanári) jellemzőm – akár úgy is mondhatnánk: tanári identitásom része – a közvetlenség.

(70) *Fókuszcsoporthoz tartozó interjú*

Amikor az első osztályfőnöki óránk volt, akkor azt mondta, hogy hívjuk BarnaBának. Tehát, hogy... számomra ez a közvetlenség egyik jele, hogy nem úgy, hogy tanár úr, vagy Sárospataki tanár úr, vagy valami ilyesmi, hanem hogy BarnaBá. Persze a tegeződés megvolt... tehát, ugye mégiscsak egy tanárunk. – Mármost a magázódás. – ...Magázódás, így van... de a neve, ahogy szólítottuk, az BarnaBá, tehát az egy közvetlenebb forma. És ilyen... kicsit vicces, humoros, tehát könnyen megjegyezhető.

Ebben a történetben nevet adok önmagamnak(!)⁶. A névnek itt üzenetértéke van, és explicit módon formálja szerepem, identitásom a diákok szemében. Ebből a szituációból is tükröződik tehát az identitás autonóm alakításának lehetősége, mely éppúgy a diák nézete, mint ahogy én is (bizonyára) így gondolkodtam akkor, abban a szituációban. (És valamelyest most is így gondolkodom. Hogy miért nem egészen, azt hamarosan kifejtem.)

Egy másik helyen arra reflektálok – megintcsak egy osztállyal való ismerkedés fázisában – hogy miképpen formálhatja viselkedésem a fejükben kialakuló tanári identitásom képét.

⁶ A nevem egyébként úgy született – már akkor, amikor megkezdtem tanári pályámat – hogy az akkor létrehozott tanári Facebook-profilomon ezt a valódi nevem csonkolásával keletkező szójátékos nevet adtam magamnak. Ebből adódik a szokatlan írásmód is. Pár hónappal később hallottam először, hogy a diákok szóban is így neveznek maguk között, még pár hónappal később már egy-két diák szemtől szembe is mert így hívni, végül már én is így hívtam magam a diákokkal.

(71) 2018. október

A kémiaóra személyesség szempontjából semmi extra, de valahogy mégis. Közvetlen vagyok, poénkodok, szórakoztató vagyok... Talán ez az egyik első lépés ahhoz, hogy úgy mernek közeledni felém a diákok, ahogy. (Eszembe jut, hogy a Facebook-kutatás kapcsán is elhangzott ilyen az interjúkban.)

A fenti példa tehát ismét azt a nézetem tükrözi, hogy az identitásom alakulásában én vagyok a „főnök”. Igaz, hogy eleinte azt gondoltam, hogy a közvetlenség, személyesség alapvetően a diákoktól indul, de úgy értettem ezt, hogy autonóm módon, magam alakítom ki közvetlen tanári identitásom (a diákok kezdeményezésére reagálva). Később, a kutatás során még inkább magamra tekintettem szerepem kialakulásának forrásaként, ezt tükrözi az előbbi naplórészlet.

Az ágenciámba vetett hit azonban már ezekben a korai években sem volt olyan szilárd, mint ahogy azt akkor gondoltam. A naplószövegből ugyanis kitűnik – ha a „sorok közt olvasunk” – a gyakori kételkedés, bizonytalanság. Az érdekes helyzet tehát az, hogy bár azt gondoltam, hogy autonóm módon vagyok képes alakítani, hogy *ki vagyok én* a diákok számára, a naplóírás során mégis megörökítettem az ebben való kételkedést, az ágenciám hiányának tapasztalatát, úgy, hogy sokáig ez fel sem tűnt igazán.

Ezek a bizonytalanságot tükröző pontjai a naplószövegnek a következőképpen emelődtek ki számomra. Inkább kíváncsiságból, játékból, mint valódi kutatási szándékkal, de a terepnapló szövegén futtattam egy szógyakorisági statisztikát. Miután kiszűrtem az önmagukban nem felfejthető információtartalmú szavakat (mint pl. névelők, névutók, a névmások többsége stb.) próbáltam csoportokba rendezni a gyakoribb szavakat, ezáltal ötletet kapni: mik azok a dolgok, melyekről sokat beszél a napló? És ekkor tűnt fel számomra, mennyire gyakoriak a bizonytalanságot kifejező szavak, mint pl.: *talán, lehet, volna, nem tudom, úgy érzem.*⁷

Ebből adódóan különösen figyeltem a naplószöveg elemzése során: mivel kapcsolatos ez a bizonytalanság? És sok esetben valóban azt lehet a szövegből látni, hogy a kételkedés abból fakad, hogy nem vagyok biztos abban, hogy *ki vagyok* a diákok számára, de abban sem, hogy *rajtam múlik, hogy ki vagyok*, s azt sem tudom, hogy amennyiben talán mégis rajtam (is) múlik, akkor *mit kéne tennem, hogy ez, vagy az legyek*, sőt abban sem, hogy *aki vagyok, annak mit kéne tennie*, hogy tettei önazonosak legyenek.

Ezekre a kérdésfelvetésekre akkoriban nem annyira bizonytalanságként, inkább egy „bizonyára hamarosan sikerrel járó” keresés kérdéseiként tekintettem. Azonban utólag visszaolvasva ezeket a szövegeket, szembeötlő e kérdések megválaszolatlansága, hosszabb távon is fennmaradó nyitottsága.

(72) 2017. április

Odafele, visszafele is diákokkal utazom a HÉV-en. Először nem nagyon akarok keveredni velük, végül feléjük sodródok. Furcsa kicsit az elmozdulás [a viselkedésemben]: kevésbé keresem a diákokkal a spontán kommunikációt (talán) mint egy éve. Végül jól esik beszélgetni, de folyamatos – most, hogy belegondolok – a korábban [a felszálláskor] is jelen lévő vívódásom: miről beszéljünk? én mennyit beszéljek? kérdezzem őket? miről? vagy csak hallgassak? Akkor minek vagyok itt? Az is elbizonytalanító, hogy nem érzem rajtuk azt az örömet, mint sokszor [tavaly] pl. a 12.X-esekkel kapcsolatban, amikor megláttak. Nem egyértelmű számomra, hogy kívánatos-e nekik a társaságom. Ez explicitté is válik, mikor Luca megkérdezi: „A körünkbe ül a tanár úr?” „Ha nem zavarok...” – mondom. Teljesen kétértelmű a kommunikáció. És lezáratlan.

Ez az egyetlen részlet bár nem tükrözi teljes mértékben, hogy a bizonytalanság valóban az identitásom alakításával kapcsolatban merül fel, azt gondolom, valamelyest érzékelteti a fentieket. Összefoglalva: meglehetősen tanácstalan vagyok, hogy mit tegyek ebben az iskolán kívüli tanár-diák szituációban. Van egy kép a fejemben arról, hogy korábban hogyan viselkedtem egy ilyen helyzetben, most viszont abban sem vagyok biztos, hogy én ehhez a korábbi önmagamhoz hasonlóan cselekedjek-

⁷ Értelmetlen lenne a szövegelemzésnek erről a kezdetleges módjáról számosított eredményeket közölni, de összehasonlításképpen annyit írok: ezek a szavak összesen kb. másfélszer olyan gyakran fordultak elő, mint a helyzetek leírásában nyilvánvalóan gyakori, iskolához kötődő szavak (és azok toldalékolt alakjai) mint: *diák, tanár, óra, osztály*

e, és abban sem, hogy diákok hogyan tekintenek rám ebben a helyzetben. Mindez a „*minek vagyok itt?*” kérdésben összegződik (melyet talán nem véletlenül kezdtem nagy betűvel).

Azonban a bizonytalanságom, melynek része az ágenciámmal szembeni kétely is, nem csak ilyen formában vált témává számomra már azokban az években (is). Ekkoriban kezdtem abban is kételkedni, hogy bármi, amit tanárként teszek, az valóban valamilyen belső, önazonos készletéből fakad. Vagy tetteim legalább a diákok igényeire rezonáló, de szintén autonóm, a saját magamról alkotott belső képpel összeegyeztethető döntések eredményei. Ez persze nem csak az iskolai tapasztalatok eredménye, hanem annak is, hogy szakirodalmi olvasottságom ekkor már kiterjedt az e kérdéseket felvető főbb posztmodern, posztstrukturalista művekre (ld. 5.3.5. és 6.1.8. fejezet) és elkezdtem saját gyakorlatommal, saját tapasztalataimmal kapcsolatban is feltenni ezeket a kérdéseket. Valóban rajtam múlik, hogy ki vagyok? Valóban autentikus az, amilyen vagyok? Sokszor nem tudtam ezekre a kérdésekre egyértelmű választ adni.

Másrészt már kellő idő telt el tanári pályám megkezdése óta, hogy legyen egy íve, lássam: milyen magamról alkotott előzetes elképzelésekkel kezdtem tanítani, hogyan vált ez valóra, és mennyiben változott az első 2-3 évben? Sokszor úgy éreztem, hogy én nem ilyen tanárnak gondoltam el magam a pályakezdés előtt. Valamint az, hogy most milyen vagyok, nem egy nyilvánvaló dolog, hanem a tetteimből próbálom meg kitalálni, levezetni. Arra a meglátásra jutottam, hogy mindaz a címke, szerep, identitás, amivel leírom, jellemzem magam (vagy akár jellemeznék a diákok), nem úgy született, hogy kitaláltam, eldöntöttem, rájöttem, hogy én ilyen tanár szeretnék lenni, vagy hogy ilyen tanár vagyok eredendően, és aztán eszerint cselekedtem. Hanem történtek velem az iskolai események, sodródtam egyik helyzetből a másikba – igaz, volt sok döntésem, sokszor tudatos, de ezek inkább csak az adott helyzetre vonatkozó irányválasztások voltak. És aztán utólag a cselekedeteim alapján identitásokkal, szerepjellemzőkkel címkéztem magam, így lettem *közvetlen, extravagáns* vagy éppen *humoros*. Nem éreztem tehát, hogy mindez valamilyen tudatos és akaratlagos folyamat.

És ezzel nagyrészt most is egyetértek. Úgy gondolom, hogy bár tanárként számos döntést hozok, amelyekben igyekszem következetes lenni, de a rólam kialakuló kép(ek), identitásaim utólagos konstrukciók. Nem állítom, hogy erre egyáltalán nincs hatással az én saját akaratom, szándékom, de úgy gondolom, hogy ezek hatása viszonylag csekély. Az engem körülvevő társadalom koordinátarendszerében tudok tanári pozícióm körül mozogni, de mozgásom is csak eszerint a rendszer szerint értelmezhető. Alig tudok többet tenni, mint legalább kicsit hátralépve, alaposabban kidolgozni magamban saját identitásom, azaz szinte csak a gondos reflexióra való képesség az, melyet ágenciámként értelmezek (vö. *Lasky*, 2005; *Zembylas*, 2003b).

Érdekes, hogy mindaz a fentebb bemutatott bizonytalanság, mely a naplóból átszűrődik, és helyenként explicitté is válik, egyáltalán nem jelent meg a fókuszcsoportos interjúkban. A diákok beszámolóiban, értelmezéseiben inkább az a nézet érvényesül, hogy én határozottan *ilyen-és-ilyen* vagyok, sokszor még az is, hogy én *így-és-így* formálom a rólam alkotott képet, hozok pedagógiai döntéseket stb. (mint az már néhány fentebbi példában is látható volt). A diákok fejében tehát – valószínűsíthetően – egy kevésbé (máshogy) kidolgozott, és részben ebből adódóan kevésbé is elbizonytalanított kép élhet tanárunkkal (ez esetben velem) kapcsolatban.

Elhagyva most már az akkori tanári perspektívám, az akkor felmerülő kételyeim az ágenciámba vetett hittel kapcsolatban, most még néhány olyan gondolatot fogalmazok meg, mely a téma kapcsán a napló részletes elemzése során született meg. A fentiekben leírt, és az alábbiakban következő gondolatokban nem azt tartom érdekesnek, közlésre méltónak, hogy elbizonytalanítják az egyén (a tanár) identitásával és cselekvéseivel kapcsolatos ágenciáját – hiszen ez nem számít újdonságnak a posztmodern szakirodalom ismeretében. Azt kívánom ezekkel a leírásokkal, rövid elemzésekkel illusztrálni, hogy egy (pályakezdő tanár) hogyan bizonytalanodhat el ebben a közkeletű (a modernségben (és a felvilágosodásban) gyökerező) nézetben, és reflektálhat tevékenységére ebből a keretből kimozdulva.

Tegyük fel, hogy amennyiben van olyan kép, vagy helyzettípus, amelyben kiemelkedően önazonosnak érzem magam (és tegyük fel, hogy ez az én autentikus identitásom) akkor értelemszerűen az a célom (vagy annak kéne lennie) hogy olyan szerepekbe helyezkedjek, olyan helyzetekbe kerüljek,

melyekben ez az identitásom érvényesül. Ha ez lehetséges, és gyakran sikerül, akkor ágens vagyok identitásom alakulásában, ha nem, akkor ezzel kapcsolatban komoly kételyek fogalmazhatók meg.

A terepnaplómban több helyen előkerül, hogy akkor éreztem igazán önazonos helyzetben magam, amikor nem határokat feszegetve, „hangosan” és izgalommal telve, hanem természetes, nyugodt hangulatban vagyok partneri, egyenlő, önkéntes, közvetlen szituációban diákokkal. Ez nagyon ritkán tud megvalósulni. Az alábbiakban egy érettségi időszak egyik délutánjából következik egy részlet:

(73) 2016. június 23.

Az egyik érdekes és jó esemény az volt, ahogy Katával és Julesival beszélgettem az előrehozott érettségi előtt. (...) Julesi kifogásolta, hogy miért kell egy zárt, meleg teremben vizsgázni, miért nem lehet a szabadban, fák között, miközben a barátaid fogják a kezéd? (Bájos.) „Vagy legalább akkor tanár úr jöjjön be, és fogja ő.” (Ez is jól esett azért.)

Kinn [a terem előtt] vártam, hogy befejezze a feleletét. Jött ki... Szerettem volna felkínálni neki egy ölelést, de azért nem mertem direktben [kezdeményezni]. A mozdulatom inkább volt ujjongó kézmelgetés, de vette a lapot, és megölelt. „Ráér tanár úr, kimegyünk?”

Hát persze, hogy kimegyünk. Vett két sört, én nem kértem. Cigizgettünk, beszélgettünk. Közben megjött Kata is. Dumálgattunk még. Annyira közvetlen, de most már nem izgalmas, hanem természetes volt az a szituáció, ahogy ott kortyolgatták a sört, lazán beszélgettünk... Megérdemelt volt ez a helyzet.

/Később írom, hogy miről beszélgettünk: fontos serdülőkori tapasztalatokról, miért hálásak, mit bántanak a „múltjukban”. Én is megosztottam pár dolgot magamról./

Ágens vagyok-e az e szituációban megjelenő identitásom formálódásában? Egy ilyen helyzethez technikailag is ritkán adódnak megfelelő körülmények. A fenti szituáció kibontakozását nagyban segítette az, hogy egy speciális időszakban történt, az érettségi afféle átmeneti helyzet, amikor (már) lazulnak a keretek, nincs már tanítás. Mind a diákok, mind én éppen ráértünk kimenni az iskolából időt tölteni, de nem valamilyen felfokozott szabadidős helyzetben, főleg nem egy szórakozóhelyen, hanem „csak úgy”, szabadon együtt voltunk. Ritkán adódik ilyen helyzet.

Viszont az a szándékom, hogy az legyen az identitásom amilyen szerepet ebben a helyzetben betöltök, nem csak technikai akadályokba ütközök. Ezeket is túlmutatnak a társadalmi kötöttségek. Amennyiben ugyanis megszegem a tanár-diák kapcsolat többé-kevésbé rögzített játékszabályait, és közvetlenül, partneri módon, iskolai kereteken kívül stb. kapcsolódom a diákokhoz (és akkor még azt nem is említettem, hogy lány diákokhoz fiatal férfi tanárként) máris nem valósul meg az, ami az egyik legfontosabb lenne számomra: nem természetes, és nem magától értetődő ez a szerepem. Egy ilyen helyzet ugyanis az engem körülvevő társadalmi értelmezési keretben magában hordozza vonja a *lázadó*, a *határfeszegető*, a *forradalmár*, az *innovatív*, a *feltűnősködő*, az *egyéniség* stb. szerepeket, jelzőket, identitásokat. Melyeket én nem (feltétlen) szerettem volna, akár pozitívok, akár negatívok. Az ágenciámmal kapcsolatos erős kétely, akadály tehát kettős. Egyrészt technikai jellegű, másrészt társadalmi eredetű, hogy – úgy tűnik – nem én alakítom identitásom, vagy legalábbis közel sem vagyok szabad annak alakításában.

Egy másik irányból bizonytalanítja el az identitásom alakításában játszott szerepemet az alábbi naplóbejegyzés:

(74) 2018. november

Úrül ki az iskola... Akikkel együtt kezdtem, most fogynak el végleg... Rádásul korban is egyre távolabb vagyok. Tehát egyre távolabb érzem magamtól az iskolai közösséget. Viszont ilyenkor [egy szalagavató afteren] kicsit felfeslik, mi is van amögött, hogy több száz diák szemkontaktus nélkül elvonul mellettem a[z iskola]folyosón. Egyre többször hallom azt, [mint amit itt is a partiban] hogy ezt láttam a tanár úrról, ezt mesélték nekem... stb. Egyre több olyan diák van [akit nem tanítok, de tudja ki vagyok, sőt olyan is] aki nem is [...]es */nem a mi iskolánkba jár/* és mégis „ismer”. Gyakran szóvá teszik, hogy mennyire rossz, hogy nem tanítom őket...

Az egyik fontos mozzanat, hogy lejegyzem, hogyan alakítja át iskolai szerepem, identitásom az, ahogy hirtelen lecsökken az általam tanított diákok száma. Különösen, hogy akiket a legfiatalabb, pályakezdő tanárként tanítottam, azok el is ballagnak. Arra utalok itt, hogy az iskolában már nem köszön

nekem hangosan, közvetlen stílusban minden második diák, nem veszi körül egy ilyen jó hangulatú, odamosolygós atmoszféra, amely bizonyára öngerjesztően hat, hiszen, ha a többi diák látja, hogy a más osztályok tagjai hogyan viszonyulnak hozzám, jó eséllyel hasonló viszonyt igyekeznek ők is kezdeményezni, kifejezni. Ez azonban megtörik, (részben) abból az egyszerű okból kifolyólag, hogy félállásuként (illetve gyakorlottabb tanárként már kisebb létszámú fakultációs órákat is tartva stb.) sokkal kevesebb diákot tanítok az iskolában. Ezt már fentebb is említettem (22) mint *resource* illetve *commitment*. Ezek olyan külső tényezők, melyekre nincs közvetlen hatásom, tehát ebből az irányból is megkérdőjelezhető ágenciám. (Ez eléggé hasonlít ahhoz, amelyet az előző példa kapcsán írtam: a külső, technikai körülmények hatása az identitásomra.)

A másik – talán még érdekesebb – része a fenti szövegnek azonban annak leírása, hogy afféle „legendává” válok az iskola általam nem tanított diákjai közt, sőt azok iskolán kívüli barátai, a környékbeli iskolák egyes diákjai közt is. Ők sokan semmiféle közvetlen tapasztalattal nem rendelkeznek velem kapcsolatban, arról biztosan nem, hogy milyen órákat tartok, hogyan íratok dolgozatot stb. Ennek ellenére él egy fiktív kép bennük arról, hogy milyen vagyok. Egyesek meg vannak győződve arról, hogy jó lenne, ha tanítanám őket. És számos történet él a fiatalság köreiben rólam (egyik-másikat meg is osztják ilyenkor velem). Identitásom tehát leválik rólam, messzire kerül a cselekvéseimtől, a személyem konkrét megtapasztalásától, és továbbmesélt, újramesélt narratívákban, diskurzusokban él tovább szétdarabolva és eltávolítva tőlem. Így értelemszerűen nem vagyok ágens ennek a narratív identitás-montázsnak az alakításában.

Összegezve a fentieket: a szereprepertoár, mely korai tanári éveimre jellemző volt, viszonylag egyedinek, sajátosnak hat, s emiatt könnyű azt hinni, hogy valamilyen autonóm törekvés sikeres eredménye. Azonban ez nem felétlenül van így, hiszen ettől még ugyanúgy lehet társadalmi minták, performanszok újrajátszása, körülhatárolhatatlan értelmezések hálózatában élhet tovább, átformálódhat, vagy már eleve csak ellenpontként, lázadásként jön létre a megszokottal, általánossal szemben.

Ebben a fejezetben tehát azt mutattam be, hogy első közelítésben fontos szerepe lehet a tanárnak az identitások alakításában, egy-egy tanári szerep szerinti következetes viselkedésben. Ennek értelmében a tanári identitás alakítása, a szerepek kiválasztása, meghatározása egyben feladata és felelőssége is a tanárnak, mellyel adott pedagógiai céloknak tehet eleget.

Az egyén (a tanár) ágenciája azonban sok szempontból elbizonytalanítható. Az identitás modernséghez köthető szemléletében is lehet olyan pontokat találni, melyek az identitás külső eredetére mutatnak rá, az identitás posztstrukturalista vagy narratív megközelítése pedig még inkább kiemeli az identitás széttöredezett, az egyéntől független értelmezéseinek rétegeit. Ezzel összefüggésben alakulhat ki a bizonytalanság, az esetlegesség érzése, mellyel kapcsolatos saját tapasztalatokat is bemutattam.

Mindezzel nem azt szeretném mondani, hogy a tanári döntés és felelősségteljes szerepvállalás ne lenne fontos! Sőt, a társadalmi kötöttség lebontására, a társadalom alakításra való felhívásként is értelmezhető. Ugyanakkor fontos számot vetni az egyén ágenciájának korlátozottságával, s ez a felismerés egyben a reflexió fontosságát is hangsúlyozza. A reflexió a cselekvőképesség első lépése, valamint a reflexió képessége az, mely legnehezebben vitatható el.

Az empirikus rész ezen első fejezetében (9. fejezet) a tanári szerep, identitás, a tanár-diák interakciók elemzésének mutattam be számos módját. Ez mintegy alapja kutatásom fókuszának és kiindulópontjának: a tanár-diák személyesség értelmezésének.

10. Személyesség a tanár-diák kapcsolatban

Az előző fejezet alapvetéseire építkezve ebben a fejezetben körüljáróm, hogy a tanári szerepekben, tanári identitásban, és a tanár-diák viszonyban, interakciókban milyen módon kaphat teret a személyesség. Azt, hogy mit nevezek személyességnek leírtam az elméleti bevezető 5.5. fejezetében. Az ott megfogalmazott jellegzetességeket most példákon keresztül mutatom be, és kapcsolom össze más fogalmakkal, tapasztalatokkal (pl. légkör, az érzelmek szerepe, játék, nemi szerepek stb.) A bemutatott szerepek és szituációk fontos etikai és pedagógiai kérdéseket vetnek fel, de ezeket csak a későbbi fejezetekben tárgyalom részletesen, mivel a jobb áttekinthetőség érdekében továbbra is követem azt a szövegrendező elvet, hogy az egyes szempontokat, fogalmi csomópontokat (ld. 89. oldal) külön-külön fejtem ki. Ugyan a gyakorlatias és morális kérdésselvetések (*Milyen pedagógiai következményei vannak a személyességnek? Mit tehetek és mit érdemes tennem pedagógusként?*) folyton kiújnak az elemzésekből (mint szög a zsákból) de e fejezetek központi kérdése az, hogy *Mit értünk a személyesség iskolai jelenléte alatt?* Most csak e kérdés perspektívájából „lesünk rá” a gyakorlati kérdésekre, az értekezés végén viszont ezeket helyezem majd fókuszba.

Ennek megfelelően azzal az alapvető kérdéssel is csak később foglalkozom, hogy van-e egyáltalán helye személyességnek az iskolában, határt kell-e húzni szakmai és személyes életünk közé, és ha igen, hogyan? Bár a következő fejezetek alapjának is tekinthető az előbbi kérdés, egy más fajta gondolatmenetet követve csak később értekezem erről (12.3. fejezet).

Ennek egyik oka, hogy ezt a kérdést is inkább pragmatikus és morális kérdésnek tekintem, így a későbbi fejezetekben van inkább helye. Másrészt a dolgozat felépítése nem valamiféle objektív logikát követ (amilyen egyébként szerintem nincs, főleg egy ilyen téma esetében). Valamelyest a gondolkodásom történetét is tükrözi, és én viszonylag későn kezdtem *személyes* és *szakmai* szétválaszthatóságának (vagy inkább szétválasztandóságának) kérdésére reflektálni. Ezért most egyelőre abból az alapvetésből indulok ki, hogy az iskolákban *van* személyesség tanár és diák közt (is).

Tehát eleinte nem foglalom egyértelműen állást a személyesség mellett, vagy ellen. Azonban a további fejezetekben számos különböző szempontból újra és újra *védem* is és *támadom* is a tanár-diák személyességet. Újra és újra felbukkan a személyesség kritikája. Ez kissé redundánsnak tűnhet, de az alábbi fejezetekben más és más *szempontok* szerint fogom megtámogatni és elbizonytalanítani a tanár-diák személyesség *értelmezését*, ily módon világítva rá – egyelőre kifejtetlenül – a benne rejlő pedagógiai lehetőségekre és kockázatokra, s majd az értekezés végén fogom ezeket egybe.

10.1. A személyesség különböző formái különböző helyzetekben

Bár egy nagyon szerteágazó jelenségkört próbálok lefedni a személyesség kifejezéssel, az alábbi alfejezetben valamiféle rendszerben, különböző esettípusok szerint mutatok be személyes helyzeteket, szerepeket. Az itt alkalmazott tipizálás nem kíván teljes és lezáratlan lenni, szerepe csak annyi, hogy strukturálja a szöveget és a bemutatott példákat.

10.1.1. Személyes szólamok a tanórákon, az osztályokban

A személyesség gesztusai, szereplehetőségei gyakran megjelennek a tanórai interakciókban. Ez talán nem annyira hangzik meglepően, ugyanakkor mégis – ezek a megnyilvánulások, mellékszólamok jellemzően teljesen kívül esnek a tanórák tervezett menetén és eltérnek azok deklarált céljától. Spontán módon, rejtett tartalmakként szövik át az órai események menetét, és nem a pedagógiai célokra irányulnak, hanem a tanár és a diák között alakuló kapcsolatra.

Jó példa ezekre a mozzanatokra a korábban leírt genetika konzultáció (38), melyhez az egyik diák – úgy tűnik – elsősorban nem tanulmányi funkciókat kapcsol, hanem inkább a személyes kapcsolatunk megerősítését, az ottmaradó diákok személyének méltatását várja (értelmezésem szerint). Hasonló példa a (6)-os tanórai részlet, mikor (érdekes egybeesés: szintén a genetika anyag tanulása közben) spontán, bizalmas gesztusokkal szólít meg, kér figyelmet egyik-másik diák.

Igaz, ezeknek a tanórai mozzanatoknak lehetnek tanórán kívüli előzményei, és sok esetben először nem (csak) a tanórán alakult úgy a viszonyom ezekkel a diákokkal, hogy aztán a személyesség ilyen jelei a tanulási helyzetben is előbújjanak. Azonban legalább részben valóban az órán kezdődnek meg és formálódnak ezek a személyes tanár-diák dinamikák, formálva a szerepeket és a tanulási helyzetet, akár az óra menetét is.

A fentiekől eltérő módja a személyesség tanórai megjelenésének az énközlések révén alakított tanórai helyzet. Ezeket jellemzően én kezdeményezem, ahogy megosztom érzelmi vagy fizikai állapotom. (Persze hasonló énközlés, kitárulkozás a diákok részéről is megtörténhet, de egy közös, osztályszintű helyzetben ezeket ritkábban vállalják fel.)

(75) 2016. szeptember

Megosztottam velük [...] hogy az, hogy nem tudok keményen fellépni a fegyelmezatlenség ellen, nem jelenti azt, hogy ez engem nem érint nagyon mélyen. Elmeséltem, hogy bár az órán mindig nagyon elfogadó vagyok, de előtte, meg utána milyen feszültségeket okoz bennem, ha nem működik jól egy osztállyal a tanórai fegyelem.

(76) Facebook bejegyzés az osztálycsoportban, 2018. június

Sajnos tegnap nem volt időm reflektálni a kis osztálykirándulásunkra, pedig érdekelt volna, hogy hogyan éltétek meg...

Ami engem illet, habár hulla fáradt voltam, és eléggé felzaklatva a sok teendőtől (amely előtte volt és amely utána várt még rám) a végére teljesen feloldódtam... És annyira maradtam volna még veletek... Azóta sokszor bevillannak képek a kirándulásról, és nagyon jó érzéssel töltenek el. Eddig is tudtam, de még sosem éreztem ennyire, hogy nagyon hálás vagyok, hogy Ti vagytok az osztályom!

...

...bocs akinek ez túl nyálas volt, vagy zavarba jött. :D

Gyorsan át is térek egy technikaibb jellegű témára! [...]

Az általam kezdeményezett megosztás szerepe kettős: egyrészt ilyen módon igyekszem hatni, befolyásolni az órai történéseket (pl. bevallom, hogy rossz napom volt, nehezen aludtam, ezért kérem a diákokat, hogy legyenek erre tekintettel) másrészt fenntartom és formálom közvetlen viszonyunkat. A hangsúlyok változóak, pl. a fenti két példa közül az elsőben az előbbi, a másodikban az utóbbi funkció erősebb. (Érdekes mozzanat, ahogy a második példában a személyességemet, az üzenet érzelmi töltetét kicsit visszavonom (ld. még: az érzelmekről szóló 10.4. fejezet).)

A fentiekből az is látszik, hogy a személyesség részben valóban egy-egy személyre irányul, máskor inkább kollektív. Az egyik volt diákom a következőképpen fejtette ki, hogy a személyes viszonyok, a személyes tartalmak egyszerre érvényesülnek osztályszinten és egyéni szinten:

(77) Fókuszcsoportos interjú

Így egyénként is könnyebb volt szerintem az osztályt kezelni... vagy nem tudom. Tehát, hogy mindenkiről volt valami kicsi... Nem az, hogy volt az X-osztály, hanem akkor volt a [...] /sorolja a jelenlévők neveit, körbemutogatva rájuk/ és így tovább. Gondolom, hogy egy normális osztályfőnöknél ez valamennyire előfordul, hogy megismeri az osztályát... vagy legalábbis nem ártana. [...] De hogy ez biztos segített ebben is, ez a „közelebbiség”.

10.1.2. Személyes kapcsolatok egyéni szinten

Más esetekben a személyesség egy-egy tanár-diák viszonyban érvényesül. Ez lehet alkalmi, inkább egy-egy interakcióra jellemző, de gyakran egy hosszú tanár-diák történet számos fejezettel. Ennek (arche)tipikus példája, amikor a tanár bizalmasává, lelki támaszává válik egy diáknak. Az én gyakorlatomban ez is előfordult, de más jellegű kapcsolatok is (amelyek nem lelki beszélgetésekben, inkább csak a rendszeres, közvetlen párbeszédében, közös időtöltésben bontakoztak ki).

Ezeknek az egyéni viszonyoknak szintén hatása van az osztály és a tanár kapcsolatára, és (mint azt később bemutatom) jellemzően megnehezíti a tanórai munkát, az osztályhoz való kollektív kapcsolódást. Részben az ezzel kapcsolatos, első két évben szerzett kényelmetlen tapasztalatok miatt

próbáltam kiegyensúlyozottabban viszonyulni a diákjaimhoz a későbbiekben, különösen az akkor megkapott saját osztályomban.

(78) *Közös napló, 2017. október*

GY: Elgondolkodom, hogy ahogy régebbi diákok odajönnek B-hoz, az azt sugallja, hogy sajátos, tényleg bizalmas módon vannak kapcsolatban velem. De nyilván nem mindenki az adott osztályból, és fönnáll a veszélye a saját kör kialakulásának. Viszont a saját osztályában, úgy tűnik, mindenkivel kb. egyformán van jóban, nincs ilyen kör, és nincs senkivel ez a nagyon közeli viszony sem – legalábbis most ez a benyomásom.

B: Hasonlóan gondolom én is.

A későbbiekben még számos olyan példa lesz, amelyben a személyes viszony egy (vagy néhány) kitüntetett diákkal alakul (illetve már a fentiekben is volt ilyen jópár). Itt most csak még egyet mutatok meg, melyben az az érdekes, hogy az egészen tanulmányi fókuszú kommunikáció is átfordulhat személyesbe.

(79) *2016. március*

Hédi beszélt arról, hogy állatorvosnak készült, de a kémia miatt letett róla. Én győzködtem, hogy szerintem van elég okos hozzá, hogy felvegyék. Láttam, hogy ez sokat jelent neki, ezt később is többször felemlgette, hogy ez milyen jól esett neki.

Bár az én visszajelzésem alapvetően egy tanári értékelés, továbbtanulási tanács, ez valahogy inkább értelmeződik a diák személyének elismeréseként, afféle kedves gesztusként, már-már bókként. Így formálódik át, alakul szerepem, viszonyrendszerem ezzel a diákkal (is). De miért alakul ez így? A diák félreérti az üzenetemet? Ez nem jelenthető ki egyértelműen. Inkább mondanám, hogy azok a minták, amelyek alapján elhelyezzük ezt az üzenetet: kétértelműek. Egy olyan közegben, ahol a tanárok jellemzően jóval idősebbek, távolságtartóbbak, egy-egy diákkal (vagy ezzel a diákkal) szemben akár előítéletesek, elutasítóak; én, aki korban e diákhoz közelebbiként, közvetlen stílusban, már-már naiv bizalommal egy ilyen szélsőségesen pozitív véleményt fogalmazok meg, eltérek a megszokott tanári szereptől. Így az szavaim értelme is elszakad a tanári üzenetek tartalmától, és inkább értelmeződik személyes visszajelzésként, mint tanári értékelésként.

10.1.3. További személyes gesztusok és helyzetek iskolai színtereken

Nem csak a tanórákon és nem csak tanulmányi kérdésekben alakulhat ki személyes viszonyulás. Az alábbi példákban a személyes interakciók terepe az iskola, a tevékenységek, helyzetek viszont kevésbé kapcsolódnak a tanuláshoz, a tipikus iskolai tevékenységekhez.

(80) *2016. június*

Délután a 10.X-esekkel együtt javítottuk a dolgozathegyeket... Eszméletlen, hogy képesek a péntek délutánjukat önkéntesen velem tölteni, sőt gyakran megfogalmazzák, hogy hiányzik, amikor nincs erre lehetőség.

(81) *2017. szeptember*

Felvetették, hogy az én esküvőmre ugye meghívom majd őket. Kezdtém bagatellizálni, hogy persze, majd minden osztályomat meghívom, mire mondták, hogy nem, nem csak az elsőt, hiszen az első az igazi. Néha meglep ez a már máskor is tapasztalt „féltékenység”, hogy mennyire igénylik az osztályok, hogy ők legyenek a kedvenc, a legjobban kedvelt osztály.

Az első, rövid leírás egy rendszeres, péntek délutáni kémia szakköréről szól, mely ebben az esetben most kivételesen azzal telik, hogy segítenek nekem az év végi hajrában dolgozatokat javítani. Az osztály jelentős részéről, közel feléről van szó, akiknek csak kisebb része érdeklődik a kémia iránt, mégis a hangulat, a légkör miatt péntek délután benn marad az iskolában, hogy részt vegyen. Ez tehát egy átmenet a tipikus iskolai lét (tanóra) és a szabadidős tevékenység közt. A kötetlenség nagyobb teret tud adni a személyesebb kapcsolatnak, közvetlen légkörnek, mely úgy tűnik, sokat számít a diákoknak, és ott maradnak egy péntek délutáni kémia szakkörön. (A légkörrel hamarosan bővebben is szót ejtek.)

A második leírás tipikus példája annak, hogy a diákok (egyéni és kollektív) gyakran igénylik (tölem) a személyükre vonatkozó pozitív visszajelzést, megerősítést, sokszor azt, hogy helyzetük, szerepük különleges számomra. Mivel ez – úgy találtam – fontos összefüggéseket mutat a nemi szerepekkel is, ezért az erről szóló *10.6. fejezetben* mutatok majd be még több a fentihez hasonló példát.

Szintén félig-meddig az iskolai helyszínhez köthető, de a tipikus iskolai tevékenységektől eltávolodva megjelenő személyesség példája a következő alfejezetben leírt szituáció, melyben együtt indulunk haza számos osztályomba járó diákkal. Hasonló az az eset (35), amikor számos tanuló, akár énkel is felköszöntött a folyosón, az udvaron születésnapom alkalmából.

10.1.4. A személyes légkör

Az iskolai légkörnek szerteágazó szakirodalma van (ld. pl. *Szell*, 2018, 109-111. o.; *Dancs és Kinyó*, 2015). Én azonban itt most nem kívánok ennyire elmélyedni a légkör tudományos értelmezésében. Csak arra utalok ezzel a fogalommal, hogy a személyesség sokszor nem annyira konkrétan jelenik meg egy-egy kapcsolatban, interakcióban, szituációban, hanem kissé nehezebben megfogható módon „körüllengi” az iskolai történéseket, valamiféle megragadhatatlan érzésként, hangulatként észlelhető. Ezzel a nehéz körülírhatósággal összhangban nem annyira értelmezem a személyes légkört, hanem inkább érzékeltetem, több szövegpélda felmutatásával (vö. *6.1.9. fejezet*, evokatív etnográfia (*Ellis*, 2004))

(82) *Közös napló, 2017. május*

GY: Egyébként az óra során az osztály tagjairól elkezdett kialakulni a benyomásom. Sokan komolyak, látszik, hogy sokan beletesznek az osztályközösségbe, hogy szeretik az osztályt és Barnabást is. Van egy határozott közösségi légkör!

B: Én is pontról pontra így gondolom, érzem.

(83) *Fókuszcsoporthoz interjú*

B: [...] Kicsit jobban körül tudjuk járni, hogy ez a közvetlenség miért lehet jó? [...]

LILI: Sokkal felszabadultabb volt az óra. Nem stresszben ültem ott, hogy „Úristen!...”

PETRA: Ez tényleg...

ZALÁN: Ilyen feszültségoldás, talán.

KINGA: Hát igen, pöle TZ-re se úgy ültünk be, hogy „Úristen!” [...] most egy „barnabás /értsd: *BarnaBá-stílusú!*, egy kémia TZ-t írunk!” [...] Hanem úgy mentünk be, hogy „Jaj, izé, jó lesz, meg úgyis jó fej, meg – mitemén – lehet, hogy majd segít néha valamiben, vagy rávezet ő dolgokra”

(84) *2017. december*

Kifele menet megvárom, hogy összeverődjön az osztályom kemény magja. Együtt megyünk ki a suliból. Hogy ez mennyire szokatlan ([mármint] gondolom [az], hogy ennyi diák összevárja egymást, pláne a tanárával) azt jól illusztrálja, hogy a 12.X-ből Dani és Márk nézi, majd rákérdeznek, hogy mi a program? Osztálykirándulás lesz? Mondom, nem, csak együtt szoktak hazamenni, én meg megvártam, hogy elinduljunk. Láthatóan nagyon furcsállják. Kinn még beszélgetünk pár szót, pl. hogyan illik kezet fogni, kapva az alkalmon kezet nyújtok és elbúcsúzom. Jó kis nap volt.

(85) *2018. június 14.*

Jó megérkezni közéjük [a vasútállomásra, ahogy gyülekeznek az osztálykirándulásra], és az az érzésem, hogy ők is örülnek nekem. Ez egy igazi megérkezés-élmény, a vizsgaszituáció [a doktori komplex vizsgám] teljesítmény-kényszeres közegéből az otthonos elfogadásba. Egy körben állnak mind a 20-an, beállok én is a körbe 21.-nek.

Továbbá, nem osztály, hanem iskolai szintű személyes légkört teremtenek azok a folyamatos, közvetlen gesztusok, melyek körbevesznek az iskolai folyosón, s amelynek lassú megszűnéséről, elmaradásáról már írtam, az iskola kiürüléseként említve a változásokat (22).

Azt gondolom, hogy túl a tanár-diák, illetve tanár–osztály kapcsolatok személyességén, éppen ez a személyes légkör az, amely nagy mértékben hozzájárul a tanár-diák kapcsolat nyíltságához, ezzel összefüggésben annak demokratizálódásához, a diákok nagyobb szabadságához (ld. 13.1.5. fejezet).

10.1.5. Személyes kapcsolat az iskolán kívül

A fentiekben túl előfordultak olyan helyzetek, szerepviszonyok is, mikor a kapcsolat alakulása többé-kevésbé kikerült az iskolai terepről, akár egészen eltávolodott a tanár-diák kapcsolat kereteitől. Ennek egy mérsékelt példája az, ahogy az osztályom számos tagjával többször is összejöttem társasjátékozni (66). Ezekben a szituációkban – úgy gondolom – sok tekintetben megmaradtak, érződtek a tanár-diák szerepek is. Bár a helyzet közvetlen volt, és az idézett részletben is látható, hogy alkalmat adott személyesebb visszajelzésekre, de ahhoz képest, hogy kötetlenül együtt töltöttük a szabadidőnket, nem volt ezekben a helyzetekben egy annyira erős egymás személyére való kölcsönös nyitottság és érzelmi felfokozottság. Mindez az affektivitás kapcsán tárgyalt fogalmakkal is tartalmasan értelmezhető (vö. 5.5.3. fejezet).

Ezzel ellentétben tanári munkám első két évében voltak olyan diákok, akikkel szinte teljesen leszakadt az iskolai szerepekről a kapcsolatunk, erősen személyessé vált viszonyunk. Az ilyen kapcsolatok és helyzetek aztán (némi fokozatossággal) megszűntek. Így írok egy ilyen kapcsolat alakulásáról a terepnaplóm eleji visszaemlékezésben:

(86) 2015. december

De most jut eszembe, hogy volt egy decemberi „családlátogatás” is Vandáéknál Zitával és Julival. 1-1,5 órát voltam náluk, kicsit iszogattunk, beszélgettünk, gitároztam, régi fotókat mutattunk egymásnak magunkról. Látták rajtam, hogy le vagyok hangolva [...] és Zita próbált is kicsit felvidítani. (Facebookon [ezt írta]: „Ne legyél búúúús panda...!”) Ekkor engedtem meg nekik az iskolán kívüli tegezést is.

Az e fejezetben felvillantott részletek szerepe az, hogy nagyon vázlatosan felrajzolják az általam személyesnek nevezett tanár-diák helyzetek, viszonyok, szerepek palettáját, példákon keresztül mutassam be, mit értek iskolai személyesség alatt, kézzelfoghatóbbá téve az elméleti bevezetőben leírtakat. A továbbiakban a személyesség és a személyes tanár-diák helyzetek jellegzetességeit, különböző aspektusait vizsgálom meg. A következő két fejezetben különösen közelivé válik a személyesség pedagógiai szempontú értékelése, azonban a fő célom nem ez, hanem hogy a személyesség értelmezéséhez adjak kiindulópontokat.

10.2. Pedagógiai és személyes kapcsolat viszonya

A fentiekben már több helyen idéztem *Shoffner* (2009) elméletét, mely a tanár-diák viszonyt kettős: pedagógiai és személyes kapcsolat kettősségében látta. Ezzel összhangban gondolkodtam én is (ld. 9.4.2. fejezet: szereptípusok és szerepmodell), amikor az egyes szituációkban érvényesülő tanár-diák szerepeket a pedagógiai és a személyes fókuszú kapcsolat közti skálán helyeztem el. Most viszont nem egy-egy kiragadott helyzetet veszek szemügyre, hanem a tanár-diák kapcsolat hosszabb ívét.

Shoffner elutasítja a szakmai és a személyes kapcsolat szétválasztását (erre én a 12.3. fejezetben fogok kitérni) és meglátása szerint a tanár-diák kapcsolatban a pedagógiai és a személyes kapcsolat, szerepek kiegészítik egymást. Magam is úgy találtam, hogy ez sokszor így van. Máskor azonban azt vettem észre, hogy a kapcsolat pedagógiai és személyes vonulata egymástól elválhat, összefonódásuk kérdésessé vagy akár konfliktusossá is válhat. Ezekre következnek az alábbiakban példák, melyekben tehát a személyes kapcsolatot a pedagógiai kapcsolathoz való viszonyában értelmezem.

10.2.1. Összhangban a pedagógiai és a személyes kapcsolat

Pedagógiai és személyes kapcsolat összhangját jól illusztrálja az egyik, korábban már idézett interjúrészlet (26) eszmefuttatása a tanár-diák kapcsolat „háttérországáról”. A megszólaló diák véleménye szerint a személyes kapcsolat támpontokat és biztonságot ad a tanórai folyamatokban.

Az alábbi interjúrészletben is igen jól azonosítható, ahogy a diák is elkülöníti a pedagógiai és a személyes kapcsolatunkat, és azok összhangjáról beszél.

(87) *Fókuszcsoporthoz tartozó interjú*

TAMÁS: [...] közelebbi a viszonyunk [...] A tanár-diák viszony megvan, a tiszteletet megadom, viszont... Tehát, hogy a többi tanárhoz képest közelebbi a viszonyunk, ezért egy ilyen barátságos bizalom megvan, tehát, hogy odafigyelek, amit mond, tiszteletből /megnyomja a szót/, ugye... Nem csak annyi, hogy az én érdekem. Mer' [ha] egy sima tanárral csak annyi van meg, hogy tanár-diák kapcsolat, akkor mint ő, engem emberileg nem foglalkoztat. Tehát, hogy csak annyira figyelek oda rá, hogy... amennyi nekem az érdekem.

Mint pl. Torkos... Tehát Torkosnak a [...] [hobbiját] lefostam /nyomatékosan, indulatosan, beleéli magát, eljuttatja az említett tanárral kapcsolatos érzéseit/ Tehát engem nem érdekel bazmeg, hogy te szereted a [...] vagy a [...] vagy bármit! Engem nem érdekel! Annyira figyeltem oda, hogy ne bukjak meg azon a gecsi órán! Viszont BarnaBánál, [ha] mondott valamit magáról, vagy bármi, akkor odafigyeltem [...] Ha a tananyagról beszélt, akkor [is] odafigyeltem. [...] És készültem.

Érdekes, ahogy a diák a *tisztelet* fogalmát használja. Először az általa formálisnak, hierarchikusnak értelmezett tanár-diák kapcsolat részeként, másodsorra viszont olyan értelemben, hogy a tisztelet több mint hatalmi alá-fölé rendeltség. Sok esetben tapasztaltam, hogy a diákok a tisztelet fogalmának boncolgatásával próbálják elemezni az ideális tanár-diák kapcsolat lényegét. Feltűnően sok az olyan eszmefuttatás, nem csak az interjúban, hanem az iskolai diskurzusokban, a diákok iskolai reflexióban, amely a *tiszteletet* értelmezi. (Érdekes, hogy mennyire központi fogalom ez számukra, az egyik legfontosabb, melyen keresztül a tanár-diák kapcsolatot elemzik. Ez is beszédes jele annak, hogy a tanár-diák kapcsolat jellemző képe milyen az iskolá(n)kban.)

Az előbb idézett interjúban pár perccel később vissza is kérdezek:

(88) *Fókuszcsoporthoz tartozó interjú*

B: Többször említették a tiszteletet. Mit értenek tisztelet alatt?

GÁBOR: Az nagyon sokféle lehet szerintem... [...]

Az osztályunkban a tisztelet nekem abból jött feléd, hogy láttam azt, hogy te is teszel értünk. [...] Akkor utána, szerintem jön a személyiség, ez meg szerintem azért emberfüggő, mert mindenkinek más jön be, nehéz eltalálni, hogy mindenkivel haver legyél, és hogy mindenki tiszteljen emiatt. Ez is egy szempont. Nekem ez abszolút megvolt feléd.

[...]

TAMÁS: Nagyon nehéz szóba önteni. Minden embert megillet egy bizonyos tisztelet. És szerintem a tisztelet az valamilyen szinten kapcsolatban áll, ugye, a... a másikhoz való hozzáállással. [...] Ha már nem adod meg valakinek a tiszteletet, tehát semmilyen formáját a tiszteletnek, akkor az olyan, minthogyha azt az embert te nem is vennéd embernek.

A fenti esetben (mint sok más esetben is) a diákok a személyes kapcsolat pedagógiai szerepét és előnyét úgy ragadják meg, hogy a *tisztelet* fogalmát terjesztik ki: beleértik a tanár által kiérdemelt, a diákok által autonóm módon megadott tiszteletet, és abban, ahogy a tanár elnyeri a diákok tiszteletét, gyakran kap helyet a személyes viszonyulás. Ez esetben is, a megszólaló diák, az általa használt tiszteletfogalomnak végül azt az értelmét erősíti meg, hogy abban a másik személye is fontos, a kapcsolat ember és ember közti viszonyként jelenik meg. A korábbi részletben (87) pedig arról volt szó, hogy így a tanár és diák közt nem csupán az iskolai keretek és a pedagógiai célok által kijelölt (kényszerek és érdekek által fenntartott) reláció érvényesül, hanem éppen az emelkedik ki és válik fontos támogatójává a pedagógiai céloknak, amit én személyességnek nevezek. Így kerül egymás mellé *személyesség* és *pedagógiai* cél a kiterjesztett értelmű *tisztelet* fogalmán keresztül

Végül egy olyan példa következik, melyben tudatosan alkalmazom az odafordulás, a személyes kapcsolat építését a tanulmányi célok érdekében, azok támogatása végett.

(89) *2018. október*

Fakton megintcsak szándékosan odamegyek az [X-osztályba járó] lányokhoz [akiket nem tanítottam korábban], és egyesével érdeklődöm arról, hogy hogy megy, tudtak-e könyvet szerezni. Kinga elmondja, hogy tulajdonképpen rosszban van a reál tantárgyakkal, már keres magántanárt.

Jelzem neki, hogy a diákok közt is biztos van, aki segítene neki. Nem is ez a lényeg, hanem az, hogy tudatosan megszólítottam őket, tehát egyfajta személyes, de mindenképpen partneri viszonyulást sokkal tudatosabban és szabályozottabban kezdek alkalmazni a gyakorlatomban, úgy látom.

Lehetne a fenti leírás alapján egyszerűen csak differenciált tanulástámogatásnak tekinteni a helyzetet, de emlékszem, hogy ez nem csupán formális érdeklődés volt, hanem személyes hangvétellő beszélgetést kezdeményeztem, meghallgattam őket, beszélgettem velük, tehát tudatosan ügyeltem arra, hogy ne csak azok merjenek hozzám fordulni akár tanulmányi, akár más(!) kérdésekben, akiket már korábban tanítottam (és ráadásul a saját osztályom tagjai), és főleg: ne érezzék magukat kirekesztve, a „körömön” kívülinek, azok akikkel csak pár hete kezdtük a közös munkát.

10.2.2. Szétváló pedagógiai és személyes kapcsolat

Bár kezdetben magam is úgy gondoltam, hogy a személyesség azért jó, mert feltétlenül támogatja a pedagógiai célokat, később úgy találtam, hogy ez korántsem mindig igaz. Az alábbiakban olyan példák következnek, melyekben az látható, hogy a személyes és a pedagógiai kapcsolat nem együttesen, közös célok elérésében érvényesül, hanem szétválík egymástól. Mintha hézag keletkezne a kettő közt, s bizonyos helyzetekben az egyik, más helyzetekben a másik kapcsolati típus lép érvénybe.

(90) *Fókuszcsoportos interjú*

/Az általuk az interjú elején bedobott egyik jelző: a „barátságos” jelentését boncolgatjuk./

B: A barátságosság ezek szerint összefügg azzal is, hogy... Hogy a megtűrése annak, ha valaki nem feltétlenül úgy dolgozik, ahogy az az iskolában elvárható?

FERI: Hát valamilyen szinten megértő, szerintem.

B: Aha, tehát emögött, úgy érezzük, hogy valami megértés van.

FERI: Azt nevezük barátoknak, aki valamilyen szinten megért minket, tehát közelebb áll hozzánk [...] tehát, hogy megértő. Mittomén... Elaludtam az órán, Valószínűleg megfordult a fejedben, hogy */az összeszorított fogai közt szűrve, indulatosan, halkán mondja/* „A kurva anyját ennek a... alszik az órán, nem figyel rám, amikor Kölcseyről tanulunk” de aztán */könnyedén, legyintve, megenyhülve/* „Hagyom aludni, mert egy fas...” */Ez itt leginkább megértő, barátságos jelzőként értelmezhető, valahogy így: „Én így kedvellek, megértelek.”/*

[...]

FERI: Számomra az volt ennek az előnye, hogy közvetlen, szociális, barátságos, hogy élvezhető volt az óra (amikor éppen nem aludtam). Tehát, hogyha nagyon fáradt voltam, akkor nem volt bennem az a félelem, hogy most elalszom, és akkor agyon leszek verve, és hogy a tanár rossz szemmel fog nézni. Mert az volt bennem, hogy BarnaBá barátságos, tehát viszonylag engedékeny ilyen szempontból */sic!/* és nem fog így megítélni engem, hogy most „ő az alvós gyerek” és ezért alulpontozom, hanem jó fej... [...] Optimálisan nézte a dolgokat, vagy hát reálisan... [...] És, hogy élvezhetőek voltak az órák. (Amikor nem aludtam...) Élveztem az órákat.

A fenti példa második része már részben arról szól, amely az előző alfejezet témája: a személyes kapcsolat segíti a fejlesztőbb, igazságosabb értékelést, támogatja a tanulási folyamatot. Ebben a példában azonban nem csak ez látható, hanem az ellenkezője is: a tanár megengedi a diáknak (közvetlen viszonyukra való tekintettel megértő, és ezért elnézi) hogy kivonja magát a tanulási folyamatból. Bár ezt lehet pozitívként is értékelni (a diák is pozitív tanári viselkedésnek tekinti) az már vitatható, hogy ez mennyire produktív a tanulás szempontjából. Azaz a személyes kapcsolat nem a pedagógiai kapcsolattal együttműködve lép érvénybe, hanem valamelyest elválík attól.

Hasonlórol árulkodik az alábbi naplóbejegyzés, mely egy ballagási szerenád leírásának része:

(91) *2016. április*

Róza jött oda hozzám, és köszönte meg nagyon, többszörösen, hogy „nem utáltam úgy sem, hogy tojt a biológiára, pedig milyen fantasztikusan tanítottam”

Az tehát, hogy jóban voltam ezzel a diákkal („nem utáltam”) semmiféle összefüggésben nem volt azzal, hogyan alakult pedagógiai viszonyunk, mely a elsősorban a biológiatanulásról szólt (volna).

Hasonló szétválásként értelmezhető az, hogy bizonyos kérdésekben olyan döntéseket hoztam, melyeknek pedagógiai haszna erősen megkérdőjelezhető volt, sokkal inkább voltak személyes, vagy a személyes kapcsolatra vonatkozó céljai. Ilyen például a diákokkal közös dohányzás:

(92) 2015. március

[Lassan] rendszerré vált, hogy az iskolától nem messze cigiző diákokkal beszélgetek, miközben [én is dohányzom] [...]. Eleinte a lelkiismeretemet olyasmikkel nyugtattam, hogy párszor éppen a szenvedélyekről beszélgettünk. Meddig tart az egészséges élvezet? Hol kezdődik a mértéktelenség és a függőség? Máskor elhívtam őket az iskola közeléből, hogy ne ott füstöljenek, vagy rájuk szóltam, hogy a csikket ne a földre dobják. Ezek a dolgok idővel kikoptak, és maradt az az egyetlen dolog, ami a legerősebb érv volt e szokás mellett: beszélgettünk. Újabb terepe nyílt meg a személyes és az iskolától függetlenebb kommunikációnak, és ezt hasznosnak és persze élvezetesnek találtam.

A fenti leírásban megjelenik a szakmai és a pedagógiai kapcsolat közti súrlódás, a disszonancia lehetősége is (némi lelkiismeretfurdalásom van), ugyanakkor az összeegyeztethetőség lehetősége is (azt gondolom, hogy lehet pedagógiai előnye ezeknek a beszélgetéseknek). Tehát ez esetben többféleképpen is értelmezhető a személyes és a pedagógiai kapcsolat viszonya, de talán a leginkább azt lehet mondani: elválik egymástól a kettő, nehezen azonosítható milyen módon hatnak egymásra, hogy van-e összefüggés a kettő között.

10.2.3. A személyesség szerepének, helyénvalóságának megkérdőjelezése

Az, hogy a tanárnak mennyire szabad, mennyire etikus érvényesíteni a személyességet pedagógiai gyakorlatában, egy általános morális kérdés, mellyel a dolgozatom vége felé (12. és 13. fejezet) fogok hosszabban értekezni. Ez a kérdésfelvetés azonban olykor a gyakorlat közben, a tanár-diák kapcsolat alakulása során is felmerült. Ezekben az esetekben a személyes és pedagógiai kapcsolat összefonódottsága tehát nem volt magától értetődő, hanem egyensúlyozás, olykor vita tárgyát képezte.

Először a saját osztályomban éreztem, hogy a személyes kapcsolat kiemelése, érvényesítése nem minden diákom esetében talált üdvözlésre. Volt ugyanis egy olyan kisebbség az osztályomban, akik számára (meglátásom szerint) az iskola szinte kizárólag a szellemi fejlődés terepét jelentette, a közösségi, kapcsolati, lelki nevelődés funkcióit mellékesnek, néha fölöslegesnek, vagy akár zavaró körülménynek tekintették. (Azt gondolom, hogy ennek háttérében egy olyan társadalmi (részben a családi háttérükből következő) hagyomány áll, mely általában is másodrangúnak tekinti az pszichoszociális fejlődés szükségességét, és a kognitív fejlődést sokkal fontosabbnak gondolja.)

Az osztállyal eltöltött négy év során azt éreztem, hogy e konzervatív(?) tanulók a személyes, affektív megnyilvánulásaimra kevésbé rezonáltak. A kapcsolatunkkal, az iskolai történésekkel kapcsolatos reflexiókba, az osztályban folyó tréningekbe nem igazán vonódtak be érzelmileg. Ez azonban nem volt kifejezetten feltűnő, ugyanis explicit módon nem utasították el a közösségfejlesztő pedagógiai mozzanatokat és a személyes kapcsolódást, inkább csak máshogy reagáltak, máshogy értékelték a jelenségeket, folyamatokat: elsősorban csak a tanulmányi fejlődés sikerének szempontjából.

Volt azonban olyan eset is, mikor a személyesség szükségességének, létjogosultságának megkérdőjelezése explicitté vált.

(93) 2019. január

Akkori párommal, barátnőmmel nem sokkal azelőtt kezdődött kapcsolatunk, hogy megkaptam az osztályom. Az osztály több tagja később személyesen is jól megismerte őt, mivel két táborot is együtt szerveztünk számukra. A tizenegyedik osztály félévénél tartottunk már, mikor szakítottunk, s ezután nem sokkal egyik diákom érdeklődött barátnőm hogyléte felől. A válaszadás elől kitértém, eltereltem a témát. Ezután viszont kényelmetlenül éreztem magam, részben azért, mert nem éreztem korrekten a titkolózást – különösen, hogy személyesen is ismerték – valamint kényszerként éltem meg azt is, hogy levertségem, hangulati mélypontjaim ellenére is úgy legyek jelen az iskolában, mintha minden a legnagyobb rendben lenne. Ezért pár órával a kérdés megválaszolása előli kitérés után megírtam azoknak a tanulóknak, akik ismerték, hogy mi a jelenlegi magánéleti helyzetem. Erre – szintén írásban – az egyik diákom a szemére hányta osztálytársainak, hogy miért

kell tapintatlan kérdéseket feltenni egy tanárunknak? A helyzet megbeszélését személyesen folytattuk másnap az órán, most már az egész osztállyal./

Az osztállyal ezután megbeszéljük a tapintatlanság kérdését. Ennek kapcsán persze elmesélem [most már mindenkinek] a helyzetet is. Parodizálom, hogy hogyan lehetne egy szakítást megosztani órán. Fanni felkiált („Jaj, de most ezt miért így kell elmondani?” – Értelmezésem szerint arra utal, hogy nem kéne viccet csinálni belőle.) Többen visszajeleznek: „Nem látszott BarnaBán” Gabi: „Szerintem meg látszott”. Valahogy úgy látom a helyzetet, hogy a határán mozogok annak, hogy „tanárként” vagy „emberként” monitoroznak.

A tapintatlanság kérdésében felmerül a „BarnaBával más a helyzet, mint mással, de azért...” típusú retorika. [Többen hozzászólnak.] [...]

Utána elmondom én is, hogy szerintem ez azért fontos, mert fontos reflektálnunk arra, hogy hogyan vagyunk együtt egy osztálytermi helyzetben, fontos a valóban fontos dolgokról is beszélni, amit valóban érdemes megtanulni (nem a kovalens kötés meg a disztichon a lényeges tudás) ez elől ne zárjuk el magunkat tabukkal. „Nem tapintatlanságot, hanem tapintatlanul(!) lehet szerintem kérdezni.”

Érdekes volt ebben a helyzetben, hogy még olyan diákok is, akik egyébként szorgalmazták, fontosnak tartották a személyes kapcsolatunkat (pl. akik hívtak a közös társasjátékozásokra) azok is „visszavonulót” fújtak, egy ilyen egyértelműen magánéleti történés kapcsán. Többen úgy érezték, hogy itt van a határ, amit nem kéne átlépni (még velem sem). Az a diák, aki rákérdezett a dologra ezután a beszélgetés után elnézést kért tőlem. Ezzel szemben én meg azt gondoltam, hogy ez abszolút egy olyan dolog, amiről beszélni érdemes, mivel van jelentősége az iskolai folyamatokban, hatással van pedagógiai kapcsolatunkra is. Azonban, mint látható, ebben a kérdésben nem igazán született konszenzus. A pedagógiai és a személyes kapcsolat összefonódottságának, összeegyeztethetőségének szükségessége, vagy legalábbis a mikéntje kérdőjeles maradt.

A személyesség pedagógiai relevanciájának megkérdőjelezését erősítette meg az is, hogy azok a diákok, akiket a fentiekben konzervatívnak neveztem, egy csoportba kerültek a fókuszcsoporthoz interjújuk kapcsán. És az, ahogyan ők láttak engem és a kapcsolatunkat, érzékelhetően eltért attól, amit a négy másik fókuszcsoporthoz tapasztaltam. A személyesség, a közvetlenség témái csak nagyon érintőlegesen kerültek elő. Nem mondanám, hogy elutasítóak voltak ezek terén, inkább csak azt (amit már fentebb is írtam) számukra ez nem volt releváns. A kapcsolatunkat csak pedagógiai szempontból értékelték: pl. a normákhoz való viszonyulás, az egyéni módszertani megoldások, a tanlástámogatás, szakmai segítségnyújtás, motiválás fogalmai mentén. Tehát, bár hallgatólagosan, de megkérdőjelezték, hogy a személyes kapcsolatnak szerepe lenne a pedagógiai kapcsolatban.

10.2.4. Disszonancia a személyes és a szakmai kapcsolat közt

A személyes kapcsolat szerepe azonban nem csupán megkérdőjelezhető, hanem sok esetben kifejezetten összeegyeztethetetlen a pedagógiai kapcsolattal. Bár ezt kezdettől fogva tapasztaltam, éveknél kellett eltelnie, míg beláttam, hogy az összeegyeztethetőség problémái nem eseti jellegűek, nem egyénfüggőek, hanem általánosak, rendszerszintűek. A két viszony közti disszonancia megjelenése sokféle lehet, de ezek oka, eredete közös és egyszerű. A pedagógiai kapcsolat hierarchikus és részben kényszerekre épül (legalábbis a fennálló oktatási rendszerben és társadalmi közegben mindenképpen, mint arról a 12. és 13. fejezetben bővebben írok) míg a személyes kapcsolat sokkal inkább egyenrangú és önkéntes. Így tehát tökéletes összhang nem képzelhető el a kettő közt.

A következőképpen tudom osztályozni, hogy milyen módon jelenik meg az összeférhetetlenség: (1) A pedagógiai kapcsolat sikerét gátolja a személyes kapcsolat. (2a) A személyes kapcsolat a diák nézőpontjából sérül a pedagógiai kapcsolattal való összefüggésben. (2b) A személyes kapcsolat a tanár nézőpontjából sérül a pedagógiai kapcsolattal való összefüggésben.

A konkrét példák a következők. Az első típusba (1) tartozó tipikus jelenség (különösen régebben) az óráimon, hogy a diákok bátran megengedik maguknak a rendbontást, hiszen tudják, hogy megértő és elfogadó vagyok velük szemben. Mivel tehát jóban vagyunk, nem szükséges, hogy tanulmányi szempontból megerőltessék magukat, ha éppen nincs hozzá kedvük. (Vagy, sok esetben, nem is megértésként és elfogadásként értékelik a magatartásom, csak a kontroll alóli felszabadulásként. Tehát

nem a kapcsolatunk személyessége emelődik ki számukra, hanem csak hatalmi viszonyunk meggyengülése.) A személyes kapcsolat tehát ez esetben kontraproduktív a pedagógiai kapcsolat céljai szempontjából. Egy ilyen helyzetben a tanár értékelheti úgy a helyzetet, hogy pedagógiai stratégiája sikertelen, és megpróbálhatja visszavonni a személyes viszonyulását a diákokhoz (kérdés, hogy ez mennyire lehet sikeres, ilyen előzmények után), vagy türelemmel várhatja, hogy a helyzet megváltozzon. Az alábbi példában bár a diák szóhasználata szerint „fegyelmezek”, de alapvetően, hosszabb távon nézve a türelem stratégiáját választom.

(94) *Fókuszcsoporthoz tartozó interjú*

VIKI: Mondjuk eleinte mindig megijedtem az ilyeneknél, amikor így elkezdte fegyelmezni órán. Hogy akkor – úristen! – mostantól ez lesz, mert „rosszak voltunk” (*kicsit skandálva, nyomatékosítva mondja*) Az előző tapasztalataim azok így ezek voltak, hogy... Hogy mittudomén, a tanár próbál kedvesebb lenni, de a diákok úgymond kihasználják, és akkor utána nem lesz többet az. És... hogy veled nem volt ez. Mert fegyelmeztél, de utána nem volt... vagy nem maradt ez annyira fenn. És ez szerintem így jó, hogy rácsófolsz... az ilyen... rossz tanárookra...

Azonban, ha a tanár az utóbbi stratégiát választja (mint ahogy én tettem jellemzően) akkor egy darabig mindenképpen újra be fog következni ez a helyzet, de azt sem garantálja semmi, hogy idővel a diákok produktívan élnek az autonómia nyújtotta lehetőséggel (bizonyos osztályok esetében ez előbb utóbb bekövetkezett, másoknál nem kifejezetten). Továbbá: még ha az órai rendbontás mérséklődik is előbb-utóbb, egyéni szinten ekkor is jó lehetősége van a diáknak kevésbé bevonódni a tanulási folyamatba, hiszen nincs nagyon kényelmetlen következménye (legfeljebb néhány rossz osztályzat). Ld. pl. a fentebb idézett köszönetét az egyik szerenádon vendégül látott diáknak, vagy az órán többször elalvó diák véleményét.

A második típus esetében, mikor a személyes kapcsolat sérül a diák szemében (2a), a diák (viszonylag joggal) háborodik fel azon, ha a tanár valamiféle követelményeket, szabályokat támaszt vele szemben. Hiszen amennyiben kapcsolatuk személyes, nem korrekt, hogy egyeztetés, megbeszélés nélkül követel meg dolgokat tőle.

A harmadik esetben (2b) én (a tanár) veszem a személyes kapcsolatunk elleni támadásnak azt, mikor egy diák a (pedagógiai kapcsolatunkból következő) szabályok ellen lázad, vagy próbálja ezeket kijátszani. Ilyen esetre számtalan példát lehet találni terepnaplómban, különösen a dolgozatok íratása kapcsán (ld. korábban: (46-48)).

(95) *2016. április*

Többször volt olyan érzésem, hogy kudarcot vallott a személyességem. Pl.: Rebeka, Maja és Viki mindennel foglalkoznak órán csak éppen biozzal nem. Néha még zavaróak is, és ilyenkor nem nagyon hat az sem, ha a Lénával megbeszéltem „szerződésünkhöz” alkalmazkodva használok a „varázsszót”: „Légy szíves!”. Ez személyesen érint főleg rosszul. Sértve érzem magam, hogy ennyit ér számukra a kapcsolatunk. Hiába a rokonszenvem, nem kapok érte cserébe minimális együttműködést sem, nemhogy „olthatatlan tanulási lelkesedést”.

(96) *2016. június*

Aztán rátérek a csalásra. Megint elmondom, hogy nekem ez olyan, mintha engem vernének át, engem vesznek semmibe: a kapcsolatunk sekélyességének fokmérője. Próbálnak érvelni, hogy de nekik meg nem azt jelenti...

Mindkét fenti példa alapvetően az én sértettségemről szól, azaz számomra sérül a kapcsolatunk személyes vonulata. Az elsőben ugyanakkor van utalás arra, hogy ugyanez fordítva is megtörténik: „varázsszóként” hivatkozom arra, hogy korábban már beszélgettem ezzel a diákkal, felvettem, hogy a jó viszonyunkra igazán tekintettel lehetne az órai magatartásával, mire ő azt kérte, hogy akkor ne utasítsam, hanem kérjem(!).

A második példában explicitté válik, hogy a diákok máshol húzzák meg a személyes és a pedagógiai kapcsolat határát, ezáltal máshogy értelmeződnek a szituációk, és a kétféle kapcsolat így kerül súrlódásba egymással. Mind a súrlódás lehetősége, mind a helyzet értelmezése és „megélése” nagy

mértékben fakad abból, ahogy a tanári professziót én értelmezem (s melyt azt gondolom egybecseng a hazai professzióképpel, vö. 5.5.4. fejezet). Amennyiben a tanári szerepem egyértelműen egy professzionizált, erősen szakmai szerepként értékelném, fel sem merülne bennem, hogy a diákok viselkedése a személyem és személyes kapcsolatunk ellen irányulna, hanem a tanár-diák reláció, a pedagógiai kapcsolat felől értékelném. Például úgy, hogy az órai keretek, a dolgozat követelményei (és nem az én személyem, személyiségem) az, amely összeütközésbe kerül a diákok elvárásaival, igényeivel, motivációjával.

A személyes és a pedagógiai kapcsolat disszonanciájának fenti tipizálása mesterséges, hiszen ezek az összeférhetlenségek inkább egyszerre lépnek érvénybe. A diákok a személyes kapcsolat szabályait követve kikezdi a pedagógiai kapcsolat szabályait, a tanár ennek ellenére megpróbálhatja érvényesíteni ezeket a szabályokat, melyet a diákok a személyes kapcsolat megsértéseként értelmezhetnek, míg lázadásukat pedig a tanár értelmezheti hasonlóképpen.

Bár e fejezet elején azt a véleményem hangsúlyoztam, hogy a személyes és a pedagógiai kapcsolat közti disszonancia általános és rendszerszintű, tehát mindenképpen bekövetkezik – most egy kicsit visszavonom ezt a kijelentésem is, mert még a rendszerből fakadóan disszonáns helyzetek is pozitívba fordulhatnak a személyesség révén. Ez a fentebb már többször előkerült dolgozatíratások kapcsán szemléltethető. Az iménti idézett konfliktuális helyzetekkel szemben a személyes légkört bemutató fejezetben egy olyan interjúrészlet olvasható (83), amelyben a diák a dolgozatírást egy könnyű helyzetnek éli meg (holott egyébként nem kiemelkedő tanuló). Könnyen teljesíthetőnek állítja be a dolgozatot, sőt felvetődik, hogy akár segíték is a dolgozatírásban. A ténytérületek szintjén ezek az állítások azonban nem állják meg a helyüket. A dolgozat nem volt könnyű, és nemigen segítettem. Tehát ez esetben a személyes légkör, a személyes kapcsolat mégis segítette a pedagógiai kapcsolatot ebben a (gyakran kiélezett) dolgozatíratási helyzetben is. (Bár felmerül a kérdés: valóban segítség ez, vagy a diák kiszolgáltatott helyzetének álcázása? Nem tűnik manipulációnak az, hogy segítségnyújtást lát egy olyan helyzetben, amelyben valójában magára hagyottan kell követelményeket teljesítenie? Erre a 12. fejezetben térek majd vissza.)

A fentiekben bár érintettem a személyesség pedagógiai „létjogosultságát” is (melyről elsősorban a dolgozat végén értekeztem), a fókuszba azt kívántam állítani: hogyan értelmezhető a személyes kapcsolat a pedagógiai kapcsolattal való összefüggésben. Arra jutottam, hogy a személyesség korántsem csupán kiegészítője, alapja vagy támasza lehet a pedagógiai kapcsolatnak, hanem a kettő közt nagyon sokféle reláció (vagy akár dinamika) képzelhető el. A pedagógiai helyzetekben gyakran konfliktusba is kerülhetnek az egyik, illetve másik kapcsolattípus szerint érvényesített szerepek, identitások.

10.3. A tanári személyesség eredetének és céljának értelmezésével kapcsolatos tapasztalatok

E kutatás elején az egyik legfontosabb kérdések számomra ezek voltak: Miből fakad ez a személyesség? Miért vagyok személyes? Van-e ennek (pedagógiai) célja, és ha igen, akkor mi az? A személyesség (pedagógiai) eszköz, vagy (pedagógiai) eredmény? A szakmai tudatosság és a szakmai cselekvőképesség kérdései ezek. Ennek megfelelően rokoníthatók a 9.8. fejezet kérdésselvetésével, csak míg ott inkább a tanárszerepek és a tanári *identitás* egyéni alakíthatósága volt a kérdés, most inkább az: a személyes gyakorlat, tanári *cselekvések* mennyiben az én saját, tudatos, és szakmai meggyőződésem eredményei?

10.3.1. Gondolkodásom története a személyesség eredetéről és céljáról

Különösen érdekes számomra az e kérdésekről való gondolkodásom története. A kutatás ötletének felmerülésekor valahogy így gondolkodtam: A személyes viszonyulás a diákok pedagógiai igényei és az én demokratikus pedagógiai meggyőződésem találkozásában alakul ki. Tehát ez egy alapvetően tudatos stratégia, a személyes viszonyulást szakmai meggyőződésből szorgalmazom, mert véleményem

szerint jobb, hatékonyabb pedagógiai kapcsolatot tesz lehetővé. Doktori kutatásom célja eszerint az lett volna, hogy ezt a meggyőződésem tudományosan bizonyítsam.

Aztán ahogy elkezdtem reflektálni a tevékenységemre, ez az elgondolásom igencsak megváltozott. Az alábbiakban két olyan későbbi stációját mutatom be az erről való gondolkodásomnak, melyről maradt fenn bővebb írásos feljegyzés. Az első néhány bemutatott szöveg részletek egy diákomnak írt levélből (pontosabban: Messenger-üzenetből).⁸

(97) *Levél egy diákomnak, 2016. június*

[...] ...Alapvető igény számomra az, hogy a tanítványaimmal sokkal-sokkal közelebb, személyesebb, mélyebb viszonyban legyek, mint ami megszokott, mint ami a jellemző tanári viselkedés, és mint ami sajnos egyáltalában lehetséges az állami iskolarendszer keretei között. Ennek vannak objektívebb, elvi okai (is). Úgy gondolom, hogy az iskolának arról kéne szólnia, hogy segítsen bennünket elsősorban a világ megismerésében, de a világ megismerése ugyanakkor elválaszthatatlan önmagunk megismerésétől is. Így az iskola (lehetne) az egyik elsőrendű terepe a szellemi, de a fenti párhuzamból adódóan valamelyest a lelki fejlődésnek is. Ezek a fejlődési folyamatok végtelenül fontosak életünkben. A tanárnak ebben kéne segítenie, kísérsenie diákjait... s egy ilyen segítő, kísérő szerep nem silányulhatna olyan felületes és hideg munkakapcsolattá, mint amilyennel mindenhol találkozunk. Ha valóban részt akarok venni a diákok motivációiban, a kibontakozásukban, akkor sokkal közelebb kell hozzájuk kerülnöm, s így a személyesség révén önmagától valósul meg az, amit az iskola tüzzel-vassal próbál meg kicsikarni a diákokból.

Érdekes már ebben a részletben is, hogy első helyen emelem ki azt, ami az eredeti gondolatom, meggyőződésem: a személyesség fontos és hatékony pedagógiai eszköz és nevelési cél is egyben. Viszont itt már elbizonytalanítom az „objektívebb, elvi okokat” egy zárójelbe helyezett (ezáltal mégis kissé kiemelt) „is” szócskával. Folytatódik a levél:

(98) *Levél egy diákomnak, 2016. június*

[...] Ezért keresem az iskolában és iskolán kívül, mindig és minden lehetséges körülmények közt a kapcsolódást a diákokkal, a beszélgetést, a közös gondolatokat... És feszegetem a határokat, mint például a múlt hét péntek este... A határfeszegetésnek azonban kétségkívül vannak hátulütői. És ezt különösen ebben a félévben többször tapasztaltam a bőrömon. A hátulütők egyik fele az, hogy természetesen bennem is vannak lélektanibb motivációk, mint a fentebb kifejtett "nagyon nemes pedagógiai elvek". Néha nehéz rendet rakni a különböző szerepek közt, ha az ember valamelyest nem húz határokat. [...]

Tehát ekkor már (egyébként csak néhány hónappal a kutatási ötlet megszületése után) elég leplezetlenül „bevallom”, hogy nem csupán pedagógiai elvek, hanem lélektani hatások, érzelmek motiválnak a személyes kapcsolat szorgalmazásában.

(99) *Levél egy diákomnak, 2016. június*

[...] Az, hogy mi zajlik le az én lelkemben, vagy a diák lelkében, az is lehet eléggé necces, de tegyük fel, hogy mindkét fél iszonyú érett és kiforrott személyiség, és rendet tud tenni saját magában. ...Ami viszont kikerülhetetlen feszültségforrás: az a súrlódás a rendszerrel. Mert ha teszem azt [...] /Itt felvázolok egy fiktív helyzetet, melyben néhány diákot tanítok csak közvetlen, személyes kapcsolatban, projektmódszerekkel stb./ [...]

⁸ Bár a kontextus nem annyira fontos, mégis, némi magyarázatra szorul, hogy miért írtam ezeket egy diákomnak. A levél nem sokkal azután született, hogy néhány (újabb) diákkal mélyült el a kapcsolatom. Együtt töltöttem velük egy estét, sokat beszélgettünk, jóval közelebbi ismeretségbe kerültünk. (Ekkor „érettségizett korúak” voltak, de mivel 5 évfolyamos képzésbe jártak, még hátravolt egy tanévük.) Ezután, egyikük egy olyan szívességet ajánlott fel nekem, melynek elfogadása még közvetlenebb viszonyt szült volna köztünk. Ezt utasítom vissza ebben a levélben, viszont előtte igyekszem jobban megvilágítani, miért döntöttem úgy, ahogy döntöttem. A levélnek ebből a bevezető részéből emeltem ki részleteket.

Harminc emberrel ez viszont lehetetlen. Sokkal felületesebb módon lehet csak egyszerre 30 emberhez viszonyulni, erősödik az autoriter szerepem, a fegyelmezés, a tekintély, a szigor több szerepet kéne kapjon, ez pedig mind-mind távolságot szül. A feszültség ott jelentkezik igazán, amikor 30 embernek tartok órát, ahol benn ül 3 ember, akivel közvetlenebb a viszonyom. [...]

Azaz nem csupán arra térek ki, hogy a személyesség érvényesülése nem feltétlenül pedagógiai célok és nem feltétlenül tudatos működés eredménye, hanem arra is reflektálok, hogy az adott társadalmi kontextusban és a szerepemet, identitásomat értelmező diskurzusokban személyességem hogyan alakul át, válik többértelművé. Még ha ezt ekkor nem is egészen így fogalmazom meg. (Ez már valóban az *ágencia* fentebb tárgyalt kérdésköréhez tartozik.)

További két évvel később egy önkritikusabb, önostorozóbb pillanatomban, így írok a naplómban:

(100) 2018. szeptember 20.

Eszembe jut [az a helyzet], amikor [X.Y. külföldi vendégprofesszor] rákérdez[ett] az egyik szemináriumon, egy saját iskolai példám ismertetése kapcsán] két éve, hogy miért gondolom úgy, hogy a tanárnak az osztálytermen kívüli időben is kell a diákjaival lenni, velük foglalkozni. És próbálok rá válaszolni, megmagyarázni, megindokolni pedagógiai szempontból...

Pedig... dehogy pedagógiai szempontok vezérlik az embert... azzal csak magyaráz. Azért voltam a diákjaimmal, mert felszabadítóan éreztem magam köztük, mert rengeteg pozitív visszajelzést kaptam, mert számos szociális igényemet kielégítették... ehhez képest [most] hétfőn csak azért mentem el bowlingozni [velük], mert énkongruens akarok lenni... na jó, nem csak azért, hanem azért is, mert hiányzott, hogy [újra] „beleszerelmesedjek” a diákokba, ezért kerestem a lehetőségét.

Az e szövegben tükröződő kiábrándultság, most azt gondolom, hogy a „ló másik oldala”. Tehát most nem gondolom azt, hogy kizárólag érzelmi okokból (hiányokból) fakad(t) a diákokhoz való személyes viszonyulásom. Különösen, amennyiben érvényesítem azt az affektivitásnak azt az értelmezését, mely szerint a vágyak nem hiányok, hanem az 5.5.3. fejezetben megfogalmazott áramlások és mozgások (ld. bővebben pl.: *Zembylas*, 2007a). De a személyesség eredetével és céljával kapcsolatos megkérdőjelezés mindenképpen jogos. Egy volt diákom az interjúban a következőképpen fogalmazza meg azt, hogy nem igazán különíthetők el a személyes kapcsolat alakulásában az okok és az okozatok.

(101) Fókuszcsoporthoz interjú

JANÓ: Nálunk, vagy nálam, vagy nem tudom... ez [a közvetlen kapcsolatunk kialakulása] igazából az elején volt fokozatos, amikor így mentünk el napközizni, meg ilyenek. /*Napközi a bisztró neve, ahol többször társasjátékoztunk. Valójában nem annyira az elején, csak több mint egy év után fordult elő először.*/ [...] De nem annyira követhető, hogy ez emiatt volt, az amiatt volt, csak így egyszer csak kialakult.

Hasonló tapasztalatról számolok be, amikor az osztályomban egy pszichológus ismerősöm tartott tréninget, és nehéz volt külső szereplőnek maradnom (23), de a bevonódásomat szorgalmazó játékos próbálkozás nem is csak a diákoktól, nem is csak tőlem, nem is a pedagógiai célok érdekében történt. Ebben a helyzetben is nehéz megállapítani, hogy hol kezdődik, miben gyökerezik ez a személyesség, és mi lehet a (pedagógiai) célja.

A fenti bizonytalansággal ellentétes tapasztalat, hogy máskor viszont éppen arról számolok be a terepnaplómban, hogy tudatosan engedek teret a személyes odafordulásnak, pedagógiai eszközként alkalmazva (89). Azonban az is érdekes, hogy az ilyen reflektált és valóban tudatos személyesség jellemzően csak kb. 2 évvel később fordult elő annál, mint amikor még meg voltam győződve arról, hogy a tanári személyességem ilyen módon, tudatosan működik. Tehát előbb el kellett jutnom a reflexióim révén oda, hogy belássam: a személyesség inkább *nem* szakmai döntés részéről, hogy azután *mégis* tudjak szakmai döntés révén személyes lenni.

Olyan helyzeteket is lejegyeztem, melyekben a személyesség nem annyira pedagógiai eszközként, mint inkább pedagógiai eredményként jelenik meg, az osztályon belüli megértésben, elfogadásban, nyitottságban (13.1.3. fejezet). Ezek alapján is úgy tűnik, hogy nem jogos a személyesség céljával, értelmével kapcsolatban a teljesen kiábrándult álláspontra helyezkedni.

Úgy vélem, az e fejezetben leírt kérdésekre sincs egyértelmű válasz. Inkább csak azt kívántam kiemelni, hogy az itt felvetett dilemmával (tehát, hogy szakmai tudatossággal és a pedagógiai célokkal magyarázható-e a személyesség) érdemes valóban, mint kérdéssel, mint problémával foglalkozni, ily módon reflektálni a munkánkra. Úgy vélem, nem vagyok egyedül azzal, hogy túlértékelem szakmai tisztánlátásomat és pedagógiai döntéseim megalapozottságát. Érdemes tehát alaposan elgondolkodnunk azon: hogy a tanári cselekvéseink, döntéseink mennyiben származnak tudatos szakmai elgondolásokból, és mennyiben csak utólag magyarázzuk szakmai szempontok szerint cselekedeteinket. Azt gondolom: könnyen át tudjuk ejteni magunkat.

10.3.2. A diákok értelmezései a személyességről (és másról)

Érdemes felvillantani a másik oldalt is, hogy a diákok milyen értelmezéseket alkottak a viselkedéssel kapcsolatban. Az alábbiakban főleg a személyes, közvetlen stílusommal (de nem kizárólag azzal) kapcsolatos ötleteiket mutatom be.

A fókuszcsoporthoz tartozó interjú alanyai általában igyekeztek valamilyen konkrét intenciókat, illetve konkrét okokat kötni jellemzőimhez. Legtöbbször – úgy tűnik – megragadhatónak tekintik, hogy miért vagyok olyan, mint amilyen vagyok (pontosabban: amilyennek látnak), annak ellenére, hogy sok esetben nem sikerül kerek értelmezéseket, vagy egyértelmű magyarázatokat adni. Ilyenkor általában úgy zárják le a gondolatmenetet, hogy biztos van oka, célja az adott viselkedésnek, jellemzőmnek, csak ők nem tudják mi az.

Már a fentiekben is többször bemutattam, hogy a diákok általában erősebb pedagógiai (cél)tudatosságot, szándékoltságot tulajdonítanak nekem, a döntéseimnek, mint amennyire én így gondolom (legalábbis, ha nagyobb önkritikát gyakorlok). Példa erre a birkózós történet (53) vagy az is, ahogy megindokolják miért jó pedagógiai stratégia a személyesség, közvetlenség (87) mely valamelyest magában hordozza azt a véleményt is, hogy a személyesség tudatos pedagógiai stratégia.

További példák:

(102) *Fókuszcsoporthoz tartozó interjú*

BOGI: [...] Nem egy olyan tanár, mint egy átlagos, hogy „Jó, bejövök a TZ-mre...” [...] oszt lapokat, aztán ott találja ki a kérdéseket [...]. Hanem hogy akarta, hogy mi is akarjuk. Nem szart le minket, hanem próbált egy kicsit ilyen egy hullámhosszra [kerülni].

(103) *Fókuszcsoporthoz tartozó interjú*

/Arról beszélünk, hogy hogyan értik azt, hogy elhivatott vagyok./

BENCE: Elhivatottság azzal kapcsolatban is, hogy a tanár-diák kapcsolatokat építsed.

(104) *Fókuszcsoporthoz tartozó interjú*

/Arról beszélünk, hogy hogyan értik azt, hogy lelkes vagyok./

ÁDÁM: Akarta is tanárként, hogy megértsük, és ebbe energiát fektetett bele.

ATTILA: Én ugyanezt mondanám, hogy nem úgy lelkes, mint az átlag tanár, hogy mondjuk szereti a fizikát, mint egy fizikatanár (vagy hasonló...) Hanem tanítani /nyomatékosító szünet/ szeret.

A diákok szerint tehát a célom azzal, ahogy a tanár-diák interakciókban viselkedem, hogy megtaláljam a közös hangot, hogy a közvetlenség révén segítsen, támogassam a tanulási folyamatot, hogy felkeltsem a belső motivációjukat. A tanulók szerint tanári elhivatottságomnak egyrészt eszköze és következménye a tanár-diák kapcsolatok építése (102), de a tanár-diák kapcsolat építése önmagában is fontos számomra (103). Lelkesedésem (mely értelmezésem szerint a tanár-diák kapcsolat személyességének is forrása, ld. 10.4. fejezet) célja szerintük, hogy megértsék a tananyagot, ugyanakkor a lelkesedésemnek oka is az, hogy tanítást, a megértetést szeretem (104).

Ezekben az értelmezésekben – azt gondolom – sok igazság van, de nem az igazságuk vagy a megkérdőjelezhetőségük miatt gyűjtöttem ide ezeket, hanem mert érdekes látni, hogy milyen szempontok emelkednek ki a diákok számára, illetve, hogy mennyire pozitívista szemléletű (konstruktív, jól megragadható, tudatosan érvelésszerű) célokat fogalmazznak meg.

A lehetséges célokál is sokkal több ötlete volt a diákjaimnak arra, hogy mi az oka, eredete a viselkedésmódjaimnak. Az a benyomásom: többen gondolkodnak a diákok azon, hogy miért olyan a tanáruk amilyen (tehát pl. a pszichológiai tényezőkön) minthogy pedagógiai szempontból elemezzék munkáját (tehát, hogy mi lehet a pedagógiai célja az adott viselkedéssel). Ez, azt gondolom, nem annyira meglepő. Az talán inkább, hogy egyáltalán valamennyi gondolatot megfogalmaznak a pedagógiai célokkal kapcsolatban, nyitnak arra a nézetre, hogy a pedagógiai folyamatok a tanár által tervezettek és szakmailag megalapozottak lehetnek (vö. a tanári professzionalizáció hazánkban (5.5.4. fejezet)).

A viselkedésem, tanári stílusom, szerepem okaira többek közt az alábbi ötletek hangoztak el.

(105) Fókuszcsoporthoz interjú

B: Szerintetek egy tanárnak lehet erre [a közvetlenségre] igénye?

ANITA: Szerintem nem.

MÓNI: Én szerintem ezt a tanár is jobban szereti.

ANITA: Hát, ha ennyire lenne igénye, akkor ezt csinálná.

SZILÁRD: De pont ez az, hogy nincs mindenkinek igénye erre. Én még mindig azt mondom, hogy ehhez nagyban hozzájárul az, hogy a tanár úr fiatal. /Korábban azt mondta: „Még fiatal és lelkes.”/ Sokkal fiatalabb. /Közben a többiek helyeselnék./ A legtöbb tanárnak családja van, tehát nincs szabadidejük...

MÓNI: Hát szerintem a család nem egy olyan dolog, ami ezt így...

SZILÁRD: Hát biztos nem ez a fő ok, de ez is közrejátszik.

(106) Fókuszcsoporthoz interjú

SZILVI: Amúgy ezt a megértőséget a korodból, meg a... nem is a tanultságodból, mert ez hülyeség... de hogy a progresszivitásodból lehetne nagyon lehozni. Hogy nem úgy gondolkodsz, hogy ilyen négyzetes, és fapálcával, meg mit tudom én... Hanem hogy úgy emberközpontúan... Ez is jó, az is jó, mert ebből a szempontból ez jó, abból a szempontból az jó... Ugye ez humán... De amúgy logikusan, mert azért valamennyire közöd van a természettudományokhoz is. És így tudsz levonatotni, meg ilyenek... Vagy kivonatotni, vagy vonatkoztatni... vagy nem tudom... De hogy szerintem ez köszönhető ennek is.

BENDE: Tehát az egész tanár-diák kapcsolat az arra viszonyul, hogy... [...] ez a készség akkor, hogy a tanár egy ilyen... [...]

SZILVI: Nem, hanem a tanár személye.

BENDE: Igen, de a személye az mindig öregebb lesz, és mindig egy más korosztály, és mindig egy más gondolkodás.

SZILVI: Hát mondjuk szerintem nem, mert nézd meg Rusznyáknét. [...] Ő is ugyanígy partner volt mindenben, attól függetlenül, hogy azért van korkülönbség...

B: De az előbb mégis azt mondtad, hogy a kapcsolódási módod az a korodból adódik. Akkor most igen, vagy nem? Vagy összefüggésben van vele?

SZILVI: Hát igen, összefüggésben van vele. Meg tényleg inkább az, hogy olyan személyiség vagy, hogy elfogadod, ami így... van. Nem zárkózol el az újtól, és ez mondjuk valamilyen szinten egy ilyen fiatalabb vonás. De akkor inkább mondjuk azt, hogy a lelked fiatal. [...]

B: És a tanultságoddal is összefüggésbe hoztad, tehát ez szerinted valamiféle intelligencia következménye? Egy ilyen közvetlenebb kapcsolódás?

SZILVI: Szerintem igen! Mert... Nyilván ebben benne van egy ilyen családi neveltetés, hogy legyél nyitott az újra, és fogadd be az újat, és mittudomén... Azért ugye ismerjük az apukádat /közös táboroztatásból/ és ő is egy ilyen személyiség.

De hogy intelligencia is az, hogy tanult vagy, és az ilyen nagyobb helyeken nem azt tanítják, hogy ami le van írva, az szent.

Nem meglepő módon kizárólag pszichológiai tényezőket említenek (azaz érvényesül az általam máskor is, máshol is tapasztalt társadalmi reflexiós vakság). Az értelemzések nem koherensek, és sokszor nem csak egymásnak, hanem maguknak is ellentmondanak az interjúalanyok, igaz, később helyesbítenek, vagy megpróbálják ötleteiket összeegyeztetni. Fő okokként a következők merülnek fel.

A közvetlenség a fiatal korodból adódik, részben az ebből fakadó fiatalos stílus miatt, más szerint a fiatalságodból következő egyedülállóság, a család hiányából (is) következik mind a kapcsolódás igénye, mind az erre való lehetőség, idő. (Ezekkel alapvetően egyet is értek.)

A megértés, empátia (mely szoros kapcsolatban lehet a személyességgel) az egyik diák szerint részben intellektuális eredetű, nem annyira érzelmi, inkább szellemi nyitottságból következik. De emellett hangsúlyozza a pszichológiai adottságokat: a személyiséget (mely valamennyire korfüggő) és a családi neveltetésemet is.

A diákok által megfogalmazott értelmezések parttalanul folytathatók lennének. A fentiekben csak néhány jellemzőbb meglátást emeltem ki. Ezek közös vonásai, hogy kidolgozatlanok, ellentmondásokat tartalmaznak, viszont általában nem vonják kétségbe, hogy ezekre a kérdésekre vannak konkrét válaszok. Azaz a tanári stílusom, szerepeim megfogható (jellemzően személyiséggel kapcsolatos) eredetűek, és pedagógiai célok által vezéreltek.

Bár eleinte magam is így láttam, értékeltém viselkedésemet, ebben később meglehetősen elbizonytalanodtam, teret adva olyan értelmezési lehetőségeknek, melyek szerint a szerepválasztás gyakran irracionális, pedagógiai céloktól független és nem feltétlenül konstruktív.

10.3.3. A személyesség összefüggései a diákok által megadott, engem jellemző kulcsszavak alapján

Különösen a fentiekhez szolgál néhány érdekes adalékkal az a vizsgálat, melynek során az egyéb kutatási anyagok (kérdőívek, emlékkönyv, szalagavatón kapott csokor stb.) kulcsszavait hasonlítottam össze kvantitatív módon (ld. 8.2.6.3. fejezet). Mivel, mint azt korábban említettem: a pontos számértékek (ld. Függelék III.) esetlegesek és tudományos szempontból vitathatók, ezért elsősorban arról számolok be, hogy milyen ötletet, gondolatokat szültek ezek az eredmények. Ugyancsak fontos (ez esetben kiemelten) az általánosítások kerülése, mivel ezek a tartalmak kifejezetten rólam szólnak.

A diákok által írt jellemzőket tehát a következő csomópontokhoz rendeltem: (tanár-diák) *kapcsolat*, *hatalom* (és *partnerség*), *érzelmek*, *módszertan*, *stílus*, *szellemi* (képessegek), *testi* (megjelenés), *társadalmi* (szempontú viszonyítás). A legtöbb jellemzőt a tanár-diák *kapcsolat* kódjához rendeltem hozzá (62 db), a sorban következők: *stílus* (48 db), valamint *hatalom* és *partnerség* (42 db). Minthogy a diákok által megadott jellemzők nagyobb részben olyan forrásokból származtak melyek fókuszában a tanár-diák kapcsolat állt, nem különösebben meglepő, hogy ezek a jelzők vannak többségben. Az már inkább lehet érdekes, hogy milyen sok (30 db) módszertanra vonatkozó visszajelzés érkezett, illetve, hogy a testi megjelenésre is számottevő (8 db). Ezek többsége az emlékkönyvből és a szalagavatói csokorból került elő (érthető módon).

A kódokon végzett klaszteranalízis eredményének számértékeit megvizsgálva (Függelék III.), és ezek alapján újra áttekintve a szócsoportokat, a következő hasonlóságokat állapítottam meg. Ami nem szolgál különösebb meglepetéssel, hogy a tanár és diák *hatalmi* relációjára (főleg a *partnerségére*) vonatkozó és a tanár-diák *kapcsolatra* vonatkozó jellemzők sokszor azonosak voltak (értelmezésem szerint). Ami már érdekesebb, hogy sok olyan jellemzőt is mondtak a diákok, melyeket egyszerre gondoltam az *érzelmekre* és a tanár-diák *kapcsolatra* vonatkozóknak, valamint az *érzelmekre* és a *hatalmi* (vagy *partneri*) *kapcsolatra* vonatkozóknak. E kifejezések közül kettőt emelek ki: a *megértő* és a *barátságos* (illetve *baráti*, *barát*) szavakat, melyek többször is (összesen kilencszer) előfordultak az elemzett szólistákban.

E két jelzőben egyszerre van ott az érzelmi kapcsolódás, az alá-fölérendeltség mint alaphelyzet, és az egyenrangúság felé való elmozdulás is. Aki *megértő*, az valamelyest átérzi a másik problémáit, érzelmileg is kapcsolódik. Ezáltal nyitott a közös megegyezésre, kompromisszumra. De a *megértő* jelző azt is kifejezi, hogy az illető elnéző, elenged valamit, amit megkövetelhetne, tehát kissé hatalmi helyzetben van. A *baráti* viszonyban szintén szerepet kapnak az érzelmeik, a *barátságos* jelző valamiféle melegebb, érzelmesebb kapcsolatra utal. A *baráti* kapcsolat tipikusan egyenrangú. Ugyanakkor a *barátságos* jelzőt inkább olyan személyre használjuk, aki nem feltétlenül barát, inkább hatalmi pozícióban van, és tartani is lehetne tőle, de ez nem szükséges, mivel kedves, partneri, jóézésű.

A fenti példák azt illusztrálják, hogy a személyes tanár-diák kapcsolatban (a diákok oldaláról nézve) egyszerre játszhatnak szerepet az érzések, érvényesülhetnek valamiféle alá-fölérendeltségi viszonyok és a *partnerséghez*, az egyenrangúsághoz való közeledés is.

A tanár-diák *kapcsolatra* vonatkozó jellemzőkön kívül a másik fő csomópont a *módszertan* címkével jelzett csoport. Ezek közé olyan jellemzőket soroltam, melyek a tanórai munkával, a tanítás-tanulás folyamatával kapcsolatos véleményeket sűrítették. Ezek a jellemzők ritkán hordoztak magukban a tanár-diák kapcsolatra is vonatkoztatható tartalmat. Azonban átfedésben voltak a *stílus* kódhoz sorolt kifejezésekkel, melyek viszont már az *érzelme*k, és a *hatalom és partnerség* kódokhoz sorolt jellemzőket is tartalmaztak, melyek már (mint fentebb láttuk) átfednek a *kapcsolatra* vonatkozó kifejezésekkel.

Ezt a következőképpen tudom interpretálni. A diákok által megadott jellemzőim jelentéstartalmaiból számomra az rajzolódik ki, hogy a tanórai munka, a tanítás-tanulás folyamata nem közvetlenül, nem a konkrét cselekvések révén, hanem sokkal inkább a tanítás cselekvésmódjainak általánosabb stílusán keresztül függenek össze a tanár-diák kapcsolat alakulásával, az adott stílussal közvetített alá-fölérendeltségi viszonyok és érzelmek révén.

Néhány olyan, többször előforduló jellemző, mely ezt illusztrálja: *érdekesítő órák*, *oldott hangulatú órák*, *laza*, *lelkes*. Bár az óraszervezésnek, a tanításnak más jellemzőit is kiemelték, de látható, hogy van e jelzők közt több is mely inkább a stílusra, hangulatra vonatkozik, mint pl. az előbbi *érdekesítő*, vagy különösen: *oldott hangulatú*. Viszonylag gyakran fordul elő a *lelkes* jelző. Ezek azért izgalmasak, mert egyszerre fejezhetnek ki intellektuális és affektív élményt is. A tanulás-tanítás folyamata így módon összekapcsolódhat a tanár és diák közti személyes kapcsolattal.

Nehezen körvonalazható, stílusra vonatkozó kifejezés a szögyűjteményben legtöbbször(!) előforduló jelző: a *laza*. Ugyanakkor éppen ez a nehéz körvonalazhatósága, mely egyben nagyon tartalmassá is teszi, hiszen egyszerre jelentheti az oldott hangulatú óravezetést, a közvetlenséget és a kontroll hiányát, a hatalmi viszony felszámolását, valamint az ezek közti analógiát, kapcsolatot.

A testi megjelenéssel kapcsolatos jelzők közt nemigen találtam olyat, melynek jelentéstartalma azt más csoportba is besorolhatóvá tenné⁹. Azonban az, hogy egyáltalán vannak ilyen jelzők, az összefügg a tanár-diák kapcsolat jellegével. Az ugyanis, hogy a test, a testi megjelenés kimondva(-kimondatlanul) megjelenik a tanár-diák interakcióban, egy sajátos közvetlenséget, személyességet, affektivitást (rejtett, tágabban értelmezett szexualitást) hordoz magában. A jelzők többsége a szakállamra (vagy a bajszomra) vonatkozott, de van olyan is, mely ugyanezt továbbértelmezésre nyitottan fogalmazza meg, és azt írja a szalagavatói csokorban: *legszőrösebb*, és ennél van merészebb is: *legmosolygósabb fenekű*, illetve *legszekecsibb*. Ezek (még úgy is, hogy jellemzőbben fiúktól származnak) fontos adalékok a személyes tanár-diák kapcsolat értelmezéséhez.

A csokorban elrejtett jelzők közül, véleményem szerint, a legtalálhatóbb kettő a következő: *a legszabadabban-kötött*, illetve *a legmegértőbb diktátor*. Azt gondolom, hogy ezek igen érzékenyen és intelligensen mutatnak rá arra, hogy a lazaság, a szabadság, a partnerség mögött és mellett ott vannak a kötöttségek, a rendszer adottságai, a szabályok és a tanár-diák viszony hierarchikussága. E keretek között viszont lehet a legszabadabbnak és a legmegértőbbnek lenni, azaz a leginkább közeledni az egyenrangúság és a személyes, affektív kapcsolódás felé. De ezeket elérni nem. Tanárként mindenképpen *kötöttek* és *diktátorok* vagyunk.

E diákok által írt jellemzők, tömörségükből adódóan csak leegyszerűsítő, töredékes következtetésekre, a felvetések szintjén maradó elemzésekre adnak lehetőséget. Ám e tömörségük egyben előny is, segítettek abban, hogy kicsit hátrább lépve, nagyobb távlatból tekintsünk rá ezekre a témákra. Nem utolsósorban a diákoknak ily módon megjelenített hangja, nézőpontja, azt gondolom, érdekes színfoltja a kutatásnak. A továbbiakban az itt csupán felvillantott témák, összefüggések alaposabb kifejtésre kerülnek majd a részletesebb, szövegszerűbb kutatási anyagok alapján.

⁹ Ez alól egy kivétel van. A szalagavatói csokorban az egyik papíron ez állt: „a legmosolygósabb fenekű”. Ezzel a diák egy konkrét esetre utalt vissza, amikor is egy tanóra közben a diákok szóltak, hogy összekentem hátul krétával a nadrágom. Hátrafordulva láttam, hogy egy íves csíkot húztam az ujjammal. Erre megjegyeztem: „csak mosolyog a fenekem”. A diák tehát részben nem (nem elsősorban, nem csak) a megjelenésemre utalt ezzel a szókapcsolattal, hanem ebben benne volt a szétszórtságom vagy a tréfálkozó stílusom is.

10.4. Az érzelmek szerepe

Ebben a fejezetben az érzelmek szerepével foglalkozom, részben a személyesség, részben a szerepek, az identitások alakulásával kapcsolatban. Afféle mottóként témavezetőm egyik reflexiója szerepel itt első példaként, melyet egy olyan közös naplóbejegyzésünk végére írt, amelyben viszonylag többet reflektáltam aznapi érzéseimre:

(107) Közös napló, 2019. január

GY: Gondolkodom azon, hogy ez is egy érdekes, rejtettebb világa az iskolának. Egy formális intézmény, ahol úgy tűnik, struktúrák irányítják az életet, de a háttérben a normák, szabályok, struktúrák mögött ott van egy gazdag érzelmi dinamika, egy bonyolult "mélylélektani" világ. Amit elrejtünk. Elrejtünk?

Igen, részben azt gondolom, hogy elrejtünk. Illetve elmegyünk mellette, elfelejtjük, nem reflektálunk rá. Már az előző fejezetben is amellett érveltem, hogy sokszor szakmai okokra, megfontolásokra vezetjük vissza azokat a döntéseinket is, melyekben az érzelmeknek is nagyon fontos szerepe van. Azt gondolom, hogy ez egy tipikus értelmiségi stratégia, és azon belül tipikus tanári stratégia is: a cél, hogy mindent magyarázzunk meg észérvekkel, lehetőleg objektíven.

Elsőként (a témához illeszkedve) az evokatív etnográfia eszközeivel élek, és egyelőre mellőzve az elemzést, egy érzelmekben igen gazdag teljes nap leírását közlöm – mire a lejegyzés végére értem, magam is meglepődtem, hogy mennyi érzés tört fel bennem egyetlen iskolai nap alatt.

(108) 2018. szeptember

Pörgösen indul a reggel, felveszem a lányokat. Megint nagyon felajzott hangulatban vannak, szídnak kábé mindent és mindenkit, különösen Réka igen ordenáré módon. Enyhe rosszallással mosolygok csak rajta, nem tudok mit reagálni, pedig kicsit elszomorít, kétségbe ejt a látásmódjuk. Mondanám, hogy: „Hé, hé! Kicsit több megértést, toleranciát... Szébb szavakat!” De nem tudok mit mondani... Nyugtatógatom magam, hogy részben nem ilyen negatívak és elutasítók, csak kicsit ilyen a stílusuk, a beszélgetéskultúrájuk... Mintha egymást is felül akarnák licitálni, hogy ki tud nagyobb böszmeséget mondani valakire/valamire, ki tudja ordenárébb módon szidni a ...bármit.

A 10.X-osztályban kezdek... Nincs rendesen internet, ez már egyből felbosszant, [ráadásul] nem jönnek [a szaktanterembe]. A feszültség és a rezignáltság ambivalenciája verseng bennem, ...igazából nem akarok ilyen hétköznapi dolgokon rugózni... Végül csak elsietek a tantermükbe, és eléggé emelt hangon sürgetem meg őket! „Hahóóó becsöngettek! Kémiaóra van!” Elmondom, hogy legközelebb beírom a késéseket. Panna és Szonja még többet késnek, az új rendszer szerint kizárták őket. */Aki nem ér be az iskolába becsönögő előtt 5 perccel, az csak utána 5 perccel mehet be./* Panna fel van háborodva, hogy miért írok be 10 percet. Elmondom a szabályt, enyhén emelt hangon ismertetem vele a szabályokat és az elvárásokat. Kicsit ellenkezik, meg van sértve... Patrik is közbeszól: „Ez az! Büntessük azokat, akik messziről jönnek!” ...Büntudatot érzek, mert hirtelen igaznak érzem, amit mond. Pedig nem egészen az. Elengedem a fülem mellett, amit mond. Egyszóval, hatalmi pozícióból reagálok... Nem kérdezem meg Pannáékat, hogy miért késtek, nem mutatok megértést vagy érdeklődést. Ez most az év eleji bekeményítés. Jelöljük ki a határokat! Vajon ez mindenképpen a személyesség rovására kéne, hogy menjen? Nehéz egyszerre szigorúnak, következetesnek, de partnernek is lenni...

Az óra végül jól halad, mindenki dolgozik, a hangulat is jól alakul. Rengeteg pontot osztok ki, ez láthatólag jól esik pl. Pannának is.

Az irodalomóra (vita: Toldi [nézőpontja] vs. Lajos [nézőpontja]) módszertanilag izgalmas, de ide most nem tudok releváns mozzanatot kiemelni.

Valamelyik szünetben ahogy a szobámnál dolgozom. Nyitott ajtónál, az ajtó előtt van pár diák. Egy 9.X-s beköszön „Jó napot kívánok”. Szofi */a már 11-es osztályomba járó lány/* is ott van, elkezd mondani: „Milyen jónapotkívánok? Csá! Szoszi van!” */Lovari eredetű szleng, jelentése kb.: mi a helyzet?/* Rosszul esik, hogy nem gondol bele, a szerepek közti, az ismeretségbeli és a korkülönbségbe. Annyit szólok [csak] ki [a folyosóra], de talán meg sem hallja: „Naaa... Ne rontsd meg a kicsiket...!” Szerencsétlen megfogalmazás... nem így akarom mondani.

A 9.X-s kémiaórán sokan nagyon igyekvőek, persze közel sem mindenki, de az óra eleji kérdéseknél mindig legalább 7-8 vagy még több kéz a levegőben van. Néhányan nem bírják ki és folyton bekiabálják a válaszokat. Többször sikerül erőt venni magamon, és lecsendesíteni őket, visszavenni a kontrollt, megkövetelni a jelentkezést. Örülhetnék, de inkább feszültség van bennem, hogy ekkora a nyüzsi, és így nehéz kontrollálni az órát. De sikerül átugranom a feszültségemet: megdicsérem őket, majd jelzem, hogy ennek ellenére fegyelmzetten kéne válaszolgatni. Zárásképp újra megdicsérem őket.

A pluszkémián kiderül, hogy sokan nem igazán értették a számításokat. Ez is idegesít, de belemegyek a nagyon részletes magyarázatba. Szerencsére mernek kérdezni, sokat, eléggé alap dolgokat is. Ambivalensen érzem magam... Önkritikusan láttatva: lelepleződöm magam előtt, hogy az, hogy nyugodtan kérdezzenek, az csak ideológia. Valójában zavar, hogy nem lehet haladni. (Ha őszinte akarok lenni magamhoz) az első látásra nagyon szimpatikus két lány: Blanka és Zorka is leértékelődik a szememben, hogy inkább szorgalmasok, mint okosak. Vajon ebben [a megítélésben] benne van, hogy lányok? (Talán nincs...) Van néhány fiú, aki passzívan üli végig az órát, szinte nem is jegyzetel. Ez is felbosszant.

Érdekes, hogy első látásra egy nagyon mozgalmas, alapvetően sikeres napom volt, de jobban megpiszkálva a dolgokat látom, hogy tele voltam feszültségekkel, tulajdonképpen igazságtalan haraggal a diákokkal szemben. Érdekes...

A fenti leírás tele van érzelmekkel. A nap izgatottsággal, felhangoltan indul, ám a hangulatom hamar átvált szomorúba, kicsit kétségbeesettbe, valamint kételkedem abban, hogy helyes szerepet választottam, nyugtalan vagyok, hogy másképp kéne reagálnom, ugyanakkor nyugtatgatom is magam, hogy másképp kéne értelmeznem a diákok kommunikációját.

Az első órában egy technikai probléma okozta feszültségre rakódik rá az, hogy a diákok nem tartják be a kereteket, és ennek folytán még dühösebb leszek. Az eredmény: autoriter szerepbe helyezkedem, a szabályok mögé bújtatom személyességem. A diákok részéről sértettség, düh, igazságtalanságérzet. Eközben megint elbizonytalanodom, lelkiismeretfurdalásom támad. Óra közben megkönnyebbülök, hogy sikerül barátságosabb arcomat mutatnom.

A szünet közbeni jelenetnél megintcsak elszégyellem magam, kínosan érzem magam, egyben csalódottságot is megélek. A kémiaórákon is főleg a feszültség, visszafogott düh a domináns, de a diákokban is csalódom, és saját magamban is. Szégyellem, de közben dacosan fel is vállalom, hogy nem vagyok megértő a diákokkal szemben, és a szellemi képességeik alapján rangsorolom őket.

Látható tehát, hogy a napi működésemet, tanári cselekvéseimet teljesen átszövik az érzések. Sokszor befolyásolnak, sokszor szembe megyek velük, néha csak átfutnak rajtam, néha közvetítem a diákok felé. De leginkább csak próbálok ellávrozni az érzések és a részben azok által játékba hozott szereplehetőségek közt.

A következőkben sorra veszem azokat az érzéseket, melyeket jellemzően érzékelttem magamon, vagy a diákokon, és felvetek ötleteket, milyen szerepük lehet a személyességben, illetve a szerepválasztásban, az identitás alakulásában. Az elméleti bevezetőben (5.3.10. fejezet) idézett szerzők (Nias, 1996; Hargreaves, 1998; 2000a; Zembylas, 2003a; 2003b; Stets, 2005; 2008; Burke és Stets, 2009; Stryker, 2004; 2008; Schutz, 2014) gondolatait, meglátásait egészítem ki, toldom meg további értelmezésekkel, összetettebb mechanizmusok lehetőségének felvillantásával. Továbbá a Deleuze és Guattari-féle affektivitás (5.5.3. fejezet) révén történő értelmezésre is teszek néhány rövidebb kísérletet.

10.4.1. Egy tanár érzései

Ezen a ponton szükséges kiemelni újra, hogy ez a kutatás nem lélektani szempontú elemzés. Így bár kínálkozó és izgalmas lehetőség; nem fogok gondolatokat leírni azzal kapcsolatban, hogy az itt felsorolt érzéseimnek mi lehet a lélektani háttere, milyen belső eredetük lehet, vagy hogyan magyarázhatók pszichológiai szempontból. Saját tanári munkámmal nem csak a doktori kutatásom keretében dolgoztam, így természetesen pszichológiai szempontból is foglalkoztam vele, reflektáltam munkámra. Nem elsősorban szakmai céllal, de terápiába is jártam két éven keresztül, ahol értelemszerűen sok gondolattal gazdagodtam tanári viselkedésem pszichológiai értelmezésével kapcsolatban is. E meglátásaim azonban nem fogom részletezni, részben azért, hogy tartsam a kijelölt

kereteket, részben saját magam védelmével kapcsolatos etikai megfontolásból, részben pedig kellő szakmai hozzáértésem hiánya miatt.

10.4.1.1. Önbecsülés és szégyen, a két fő útjelző(?)

A szimbolikus interakcionizmus gondolatmenete szerint, az interakciók során kapott üzenetek reflexiója vezet az identitások kiválasztásához, megformálásához. Erre épülő, újabb meglátása az *identity theory* képviselőinek, hogy ezt a tudatos, reflektív működést részben kiegészítik, részben épp e reflexiók következményei az egyénben születő érzelmek. Meglátásuk szerint különösen az *önbecsülésnek* és a *szégyennek* van számottevő hatása abban, hogy milyen szerepeket választunk (Stryker, 2004; Stets, 2005; Stets és mtsai., 2008), de már Goffman (1967/2008; 1978) elméletében is ezek az érzések kapnak kiemelt jelentőséget (ld. 5.3.11. fejezet).

A pozitív érzések megerősíthetik azt a szerepet, melyben éppen vagyunk, mikor azok eltöltenek minket. A személyes szerepek, a személyes viselkedésmód pedig különösen megszilárdulhat ilyen módon, hiszen ezekben a szerepekben a nagyobb nyitottság, közvetlenség révén jobban meg tudnak nyilvánulni az érzelmek, az érzelmi biztonságot nyújtó *légtérben* (82-85), vagy akár érzelmi felfokozottság *liminális* helyzeteiben (51-68) találhatja magát a tanár (és a diák), ezáltal az affektív hatások még inkább teret kapnak. Az érzelmes (és ezáltal érzelemkeltő) visszajelzéseknek is sokkal nagyobb tere van ebben a közvetlenségben.

(109) 2015. november

/A szalagavató afterparty előtti történésekből/

Még kint az utcán kaptam egy hihetetlen pozitív visszajelzést, amire mindig emlékezni fogok. Aliz megérkezett a helyre és csodálkozással vegyes örömmel sietett hozzám. Nevetve-komolyan csak annyit mondott: „Tanárúr... Tudja meg, hogy maga a legjobb arc az egész világon.”

Mindezek igen erős érzelmi élményt, és mindenekelőtt erős önbecsülést adhatnak, mely (természetesen) megerősíti az adott identitást, szerepet. Bár nem hiszem, hogy ezzel egyedül lennék, de a fentiekhez hozzátartozik az is, hogy de esetemben talán különösen erős pozitív érzéseket, felszabadultságot, örömet okoztak a közvetlen tanár-diák helyzetek.

(110) 2016. április

/Egy diák 18. születésnapjában/

Kb. 2 órán keresztül mást sem csinálunk, csak beszélgetünk. A beszélgetés gördülékeny, mindig van új téma, főleg ő jelöli ki a beszélgetés medrét. Sokat beszél magáról, de sokat érdeklődik is, végighallgat röviden, aztán egyből magára asszociál, és megoszt valamit magából. Szárnyalok a beszélgetésben, sosem tudtam még ennyire hosszan, ennyire közvetlenül, ennyire egy hullámhosszon beszélgetni egy diákkal sem.

(111) 2016. június

/Az utolsó tanítási nap után, este a Duna-parton/

Mind sokat beszélnek, én főleg hallgatók, nem nagyon jutok szóhoz, bár néha kérdezik a véleményem, akkor beszélek valamennyit, de lelkesülten, hamarosan megint ők kezdenek beszélni. Tetszik, mindaz, amit mondanak, nagyon ismerős, nagyon tudok vele azonosulni, sok értéket látok bennük, gyönyörködöm a látásmódjukban, feltölt a lelkesülségük, a kamaszos erejük. [...] Végig azt érzem, hogy jó helyen vagyok. Közvetlenség, nyitottság, közös hullámhossz.

Azt gondolom, hogy az e helyzetekben megélt felfokozott érzéseimnek részben a személyiséggel kapcsolatos, itt most nem részletezendő lélektani okai vannak. De nem csak. Ezeket a helyzeteket ugyanis lehet az oktatási rendszer, a társadalmi rend kötöttségei alóli felszabadulásként, kitörésként is értelmezni (így ezek az érzések legalább annyira fakadnak a kontextusból, mint belső tényezőkből, ld. 12.4. fejezet). Ezt helyezi még jobb megvilágításba, a deleuze-iánus affektivitás értelmezési lehetőségeinek érvényesítése. A (110)-es és a (111)-es helyzetek tipikus példái a „sima terekben”

szabadon áramló affektusoknak, melyben a kapcsolódás élménye és a szubjektív alóli felszabadulás, a „másmilyenné válás” (*becoming otherwise*) élménye önt el.

Azonban az erős pozitív érzések helyett, erős negatív érzéseket is hozhat a szélsőséges közvetlenség, személyesség. Nem csak józan megfontolásból kezdtem el határokat húzni egy-két év után a diákokkal való közvetlenség terén, hanem azért is, mert szembesültem azzal, hogy mások esetleg hogyan ítélnének meg szerepem, viselkedésem miatt. Az így születő kisebb szorongás, ha a szégyen nem is (mert nem éreztem úgy, hogy bármi szégyenleteset tettem), de legalábbis a szégyentől való félelem szerepet játszott abban, hogy egy idő után már kevésbé feszegettem a határokat.

(112) 2016. június

[...] Félek kicsit a közelségtől. De mitől félek? Valóban a közelségtől, vagy attól, hogy valami elítélhető dolog következik be, vagy attól félek, hogy valami általam elítélendő, nemkívánatos dolog következik be? Vagy attól, hogy engem látogatnak meg megint nehéz érzések a dologgal kapcsolatban? Kérdés, miért éreztem eddig nehéz dolgokat? Részben mindenképpen a mások reakcióitól. De az is igaz: most már kevésbé izgat a közelség, a határátlépés kérdésköre. Szeretnék kicsit kívülálló közelségben maradni... Mi lesz ebből?

Más esetekben azonban a szégyen, vagy a szégyentől való félelem a másik irányba, a személyesség felé is terelhet. Ugyanis, ha az általam tanított, velem kapcsolatban álló diákok megítélésétől tartok, és keresem azt, hogy milyen módon lehetnék népszerű, általuk kedvelt tanár, az a közvetlen, nyitott, megengedő, partneri szerepek választására sarkallhat. Ezek az attitűdök, szerepek pedig jól lefedhetők a személyes viszonyulással, hozzáállással. Különösen messzire nyúlok vissza ennek szemléltetésében, és a tanári képzést záró portfólióm bírálatából idézek:

(113) A tanárképzést záró portfólióm bírálat, 2015. január

[...] Mint ahogyan egy értékelésében egyik oktatója fogalmazta: tanítási sikerei, a diákoktól való visszajelzések valószínűleg túl fontos szerepet töltenek be abban, hogy képes legyen önmagát megfelelően értékelni, s ez időnként gátja lehet a másokra (diákokra, csoportdinamikára, kollégákra) való ráhangolódásnak. [...] A tanári hivatással kapcsolatos nehézségek támogatására – ezeket az utolsó önreflexióban a jelölt is felsorolja – hasznos lehet valamilyen önismereti csoportba való bekapcsolódás.

Ezt a bírálatot akkor felháborítónak tartottam. Azt gondoltam, hogy a diákok véleményére való nyitottságomat, reflektivitásomat és az önfejlesztésben való elkötelezettségemet bírálom kiforgatja, és pszichológiai problémának állítja be. A portfólióm védekezőkor a konkrét kifogásait tételesen cáfoltam, elértem, hogy a portfóliómra jobb osztályzatot kapjak, mint amelyet a bírálóm szánt rá. Így azt éreztem, hogy bizonyítottam igazam, és győztem. És ezzel az ügyet lezártam tekintetem, szinte el is felejtettem.

Több mint két évvel később viszont ilyen leírások köszöntek vissza saját terepnaplómól:

(114) 2017. április

Biológiaóra a 12. X-szel. Réka és Barbi /*másik osztályba járnak*/ is bejöttek javító-, illetve pótdolgozatot írni. Barbinak nem tetszett, hogy kifejtős és nem tesztes dolgot adtam. Pár perc munka után karba tett kézzel, indulatosan néz ki a fejből egész órán. Ez sokáig zavar, nem tudok egészen az órára koncentrálni. Úgy érzem, hogy rám haragszik, küzdök a büntudattal, magamban védekezem, vagy harcolok az ellen, hogy védekezzek. Már óra közben megfogadom, hogy óra végén megkérdezem, hogy haragszik-e rám.

(115) 2017. június

/Egy június végi rövidebb vendégség néhány éppen érettségizett volt tanítványomnál/

Rozi (már nem emlékszem mivel kapcsolatban) de elkezdett kérdéseket megfogalmazni a gyakorlatommal kapcsolatban, a maga vehemens módján. Érdekes volt azt megfigyelni, hogy ezt szinte támadásnak vettem, és bár észérveket kezdtem sorolni, egyértelműen megtámadva éreztem magam, és érzelmileg is reagáltam. A dologban az volt az izgalmas, hogy ezt Rozi

észrevette és lereagálta: nyugi, csak kérdezlek, nem leszólni akarlak. Ez jó érzés volt, megnyugtató, elfogadottság érzés (legalábbis viszonylag).

És ekkor eszembe jutott a portfólióbírálatom, és az azóta eltelt két évben lezajlott beszélgetések a pszichológussal. És arra jutottam, hogy a bírálómnak igaza volt. A szégyentől, a diákok negatív ítéletétől való félelem valóban fontos szerepet játszott abban, hogy személyes szerepekbe helyezkedjek.

10.4.1.2. Tanárnak lenni az (érzelmi) bizonytalanság terepén

Mindezt azonban nem elsősorban azért írom le ilyen részletességgel, mert ennyire alaposan szemléltetni kívánom az önbecsülés és a szégyen szerepválasztásra gyakorolt (viszonylag magától értetődő) hatását. Ebben az írásban szintén nem fontos az, hogy én miért éreztem a fentieket (úgy értem: milyen lélektani okokból kifolyólag). Azért ástam le mégis a saját (valamelyest egyedi) lelki működésemből, mert az is érdekes kérdés lehet – mely viszont már közvetlenül a kutatás témájába vág – hogy milyen az a társadalmi kontextus, milyen az az iskolai közeg, ahol ezek az érzelmek így előjöhetnek, ahol a lelki diszpozícióknak ennyire szerepe lehet?

Azt gondolom, egyfajta kettősséget, átmenetiséget lehet tapasztalni az iskolában a normákhoz és státuszokhoz való kötöttség és az ezektől való szabadság terén. Egyrészt tapasztalható egy fellazulás, másrészt viszont ezek a kötöttségek nagyon is élnek.

Tehát részben igaz, hogy a tanár-diák szerepekhez kapcsolt írott és íratlan szabályok ma már közel sem egyértelműek. A diákoknak lehetőségében áll valamelyest hallatni a hangjukat, véleményt mondani, vagy legalábbis kifejezni tanárukról, adott esetben ellenállni neki. Amennyiben erre a tanár nem úgy reagál, hogy megpróbálja mégis kezébe ragadni a hatalmat, hanem partneri módon közeledik, akkor kiteszi magát ennek a megkérdőjelezésnek, a diákoknak lehetőséget ad arra, hogy érdemei alapján ítéljék meg. (A diákok által érénynek tekintett érdemek alapján.) Nem állítom, hogy ennek egyértelmű következménye a fentebb leírt erős érzelmi ráutaltság a diákok elfogadására. (Jobb esetben a tanár „rendet tud tenni” érzései és a diákok (vélt és valós) elfogadása közt.) Csak azt gondolom, hogy fontos összefüggésben van a keretek fellazulásával, a tanári hatalom kikezdésével az, hogy ez az érzelmi ráutaltság így megjelenhessen. Ugyanakkor a szerepek elbizonytalanodása (és az ebből fakadó érzelmi bevonódás és (ön)szabályozatlanság) a tanári professzió hazai téren érvényesülő „laza” kereteiből is adódik, mint arra a fentiekben már rámutattam. (Ebből a szempontból az érzelmi kitettség nem egy progresszív változás velejárójaként, hanem egyfajta elmaradásként értelmezhető – legalábbis a nyugati mintákhoz képest.)

Másrészt viszont ez a fellazulás, szabadság korántsem teljes körű. A tanár-diák relációnak továbbra is erős szabályai, társadalmi normái vannak. Tapasztalatom szerint mélyen gyökerező hitek és nézetek léteznek a „helyénvaló” tanár-diák kapcsolat mikéntjéről. Ez adja meg a feltételét, a kontextusát annak, hogy a „túl” közeli tanár-diák kapcsolat a rendszer megbontásának izgalmát és szabadságérzetet okozhat (mint arról fentebb a naplószövegben beszámolok). Természetesen ez esetben sem arról van szó, hogy a rendszerből egyértelműen következik, hogy a tanárt felszabadultságélmény fogja arra motiválni, hogy kikezdje a tanár-diák kapcsolat alá-fölrendeltségét. Csupán amellettt érvelek, hogy a társadalmi kontextus olyan kereteket, feltételeket szab, mely nagyban hozzájárul ahhoz, hogy ez akár így is történhet.

A portfólióbírálatától a két és fél évvel későbbi, erős érzelmekről tanúskodó naplőbejegyzésekig tartó történet fenti vázlatát azért is tartom közlésre érdemesnek, mert azt gondolom, jó példázata annak, ahogy tanárként szakmai okokra, szakmai meggyőződésre, tudatos pedagógiai döntésekre vezetjük vissza iskolai viselkedésünket, mely valójában erősen megkérdőjelezhető. Hasonlóan a korábban megfogalmazottakhoz: a tanári szerephez társadalmi szinten kapcsolt erős racionalitás, tudatosság könnyen elhomályosíthatja előlünk, hogy mennyire hangsúlyosan mozgatnak minket az érzéseink a pedagógiai döntések során is.

10.4.1.3. A személyes tanár-diák kapcsolat érzelmi dinamikái

Amennyiben személyesebbé válik a tanár-diák kapcsolat, sokkal többféle érzés jelenhet meg, és az érzések szerepe is összetettebbé válik. Ez esetben – mint bármely emberi kapcsolatban – diákonként különböző történetek, más-más érzelmi dinamikák rajzolódnak ki. Ezekre is tudnék példákat hozni a naplóból, ám ezek egyedi jelenségek, az adott diák és köztem alakuló kapcsolat érzései, melyeknek itt most nincs akkora jelentősége. Van azonban két olyan érzés, melyről gyakran beszámolok, és független az adott diák személyétől, vagy nem is feltétlenül egy adott diákkal kapcsolatos érzés.

Az egyik ilyen érzés a fentebb már többször említett *csalódottság* pl. a dolgozatokkal kapcsolatos csalások miatt (96). Csalódás a közvetlen, személyes kapcsolatunkban, csalódás a „barátságunkban”. Ebben az érzésben érdekes, hogy bár negatív érzés, de szemben a fentebb már boncolgatott szégyenérzettel: jóval kevésbé eredményezi az elkerülését annak a szerepnek, melynek révén született. Azaz, hiába csalódom abban, hogy a diákok „visszaéltek a bizalmammal” (más oldalról nézve: normális, érthető módon kijátszották a szabályokat, ellenálltak a tanári hatalomnak) nem vonom meg a bizalmamat, nem vonom vissza a személyes szerepeket. A csalódottság tehát nem működik olyan logikusan a szerepválasztással való összefüggésben, mint a szégyen. Ennek több oka is lehet. Lehet pl. a pedagógiai meggyőződés, mely felülírja a negatív érzést: azaz mivel pedagógiai szempontból fontosnak gondolom a közvetlenséget és a bizalmat, ezért a csalódottságom ellenére is fenntartom.

Azonban a tudatos döntés szerepét itt sem szabad túlértékelni. Azt gondolom, ez esetben, tehát az adott szerep csalódottság ellenére történő fenntartásában is – nagyon fontos szerepe van az érzelmeknek. Azoknak, melyek a csalódottság érzését követik. Egyrészt nem szeretnék teljes pedagógiai meggyőződésemben is csalódnai. Jobb úgy érzni, hogy csak az adott helyzetben alakultak rosszul a dolgok, de alapvetően jó, helyes a tanári „ars poeticám”. Másrészt, amennyiben már van egy személyes vonulata a kapcsolatnak, nem fogom a személyesebb kötődésem egyik pillanatról a másikra elvágni. Igyekezni fogok megjavítani, helyreállítani a viszonyt, a közelséget, melyhez bizonyos mértékben már kötődöm.

Egy másik jellemző érzés az *aggodalom* a diákok tanulmányi teljesítményért. Ez – hasonlóan a fent tárgyalt csalódottság érzéséhez – szintén gyakran megjelenik gyakorlatomban, és nem annyira függ az adott diákok személyétől. Azért is gondolom említésre méltónak, mert meglátásom szerint szintén a személyes és a távolságtartó viszony határán való egyensúlyozással függ össze.

Egyrészt azért aggódom a diákok tanulmányi eredményeiért, illetve azért örülök neki, ha jó eredményt érnek el, mert személyesebb kapcsolatunk miatt jobban együttérzek velük. Ez egy elég egyszerű magyarázat, melyet sokáig kielégítőnek tartottam. Azonban később figyelmes lettem arra, hogy lányok esetében ez az aggodalmam sokkal erősebb. (Ezzel a 10.6.3. fejezetben fogok foglalkozni, és az aggodalom érzéséhez kapcsolódó naplórészleteket is ott közlöm.) Nemrégiben pedig arra jöttem rá: hogy ezt az aggodalmat szinte kizárólag az általam támasztott követelmények teljesítésével kapcsolatban érzem. Ennek a magyarázata szerintem, hogy az aggodalmam nem csak (és talán nem is elsősorban) azzal kapcsolatos, hogy a diák csalódnai fog képességeiben, esetleg fel kell adnia továbbtanulási elképzeléseit stb. Hanem legalább ennyire tárgya aggodalmamnak, hogy én reális követelményeket támasztok-e? Nem vagyok-e felelős a diákok rossz érzéseinek kiváltásában? Nem fogják-e a diákok úgy érezni, hogy uralkodom rajtuk, önkényes akadályok elé állítom őket? Megmaradhat-e ezek után közvetlen, jó viszonyunk?

A fenti néhány, kiragadott, röviden ismertett példát szemlélteti, hogy a személyes tanár-diák viszony egy olyan érzelmi összekapcsoltságot, egymásrautaltságot von maga után, mely egy gazdag, nehezen „kibogozható” érzelmi dinamikát eredményez. Erre, és ennek kockázatára a későbbiekben visszatérek.

10.4.1.4. Tanári düh és autoriter szerep

Végül egy utolsó, általam gyakran tapasztalt tanári érzésről: a *dühről* fogalmazok meg néhány gondolatot. A belső feszültség, harag, düh a fejezet bevezetésénél közölt egész napos leírásban (108) is gyakran megjelenik. A következménye általában, hogy ideiglenesen visszább vonulok a személyesség

terepéről, autoriter eszközökhöz nyúlok. Itt is kiemelhető, hogy jellemzően nem az érzéseimre, hanem pedagógiai megfontolásokra, külső szabályokra hivatkozom. Ezzel elálcázom azt, hogy a cselekedeteim nagy mértékben érzelmek által motiváltak. Hiszen miért ne kezelhetném lazán a szabályokat, miért ne lehetnék rugalmas, vagy legalább hallgathatnám meg a diákok álláspontját? (Igaz, esetemben néha utóbbi is előfordul, mint arra fentebb is láthattunk példát.)

Előfordul (bár velem azt gondolom igen ritkán) olyan eset is, amikor még a kétely sem igen merül fel bennem, hogy helyesen voltam autoriter. Más esetben tudok valamelyest visszakozni, vagy megelőzni egy ilyen helyzet kialakulását.

(116) 2018. szeptember

[...] Imi megmondja a helyes választ, rákérdezek a magyarázatra. Fogalma sincs. Hidegen közlöm, hogy akkor mínusz egy. /*Mínusz egy pont a gamificationben, amelyben egyébként soha nem adok mínusz pontot.*/ Méltatlankodik, mondom, hogy más súgta meg neki a választ. Erre még kamuzni is próbál valamit... Mondom neki lesújtó pillantással: „Ne nézz már madárnak...” Megint hatalmi pozícióból reagálok, amiben érzelmi töltet is van, ha nem is nyíltan. Dühös vagyok rá. Az a benyomásom, hogy teljesen el van tájolva a saját képességeit illetően, vagy még inkább: el van tájolva, hogy mit érdemel a munkájáért, hogy mennyire látom őt jónak kémiából. Tulajdonképpen másokon „élősködik” és fel sem tűnik neki, hogy ebben bármi rossz van. Simogatja az igazságérzetem, hogy megbüntettem.

(117) 2017. április

A magyarórán Sanyi negyedszerre is próbálja azt benyögni, hogy „Egy nő miatt vagyunk ott, ahol vagyunk.” (Ádámról és Éváról van szó „Az emberek” c. vers kapcsán.) Idegesít. Már előtte is dumált, telefonozott. Mondom neki: „Jól van, már ötször mondtad és senki nem nevetett, szerintem hatodszorra sem fognak”. Erre ő és Zsombor kifejtik, hogy éppen most aláztam meg nyilvánosan a Sanyit... „Szép-szép...” – mondják. Erre kihangosítom a múltkori gondolataimat, hogy igen, a múltkor is észrevettem magamon, hogy megalázóan szóltam a Sanyihoz. „Van, amikor elfogy a cérna” – mondom. De kicsit olyan hangsúllyal, hogy kifejezzem, hogy azt érzem, hogy ez jogos. A végén azért elnézést kérek.

(118) 2018. február

Kellőképpen fáradtan mentem be az órára, ahol terv szerint TZ-t írtunk volna. Rögtön kiderült, hogy 9-en hiányoznak, és még hárman jöttek oda hozzám, hogy hát ők rengeteget hiányoztak, és nem írhatnák-e később. Kezdődött az egyezkedés a puhatolózás, annyira ideges lettem, hogy inkább azt mondtam, hogy kimegyek egy percre. Ki is mentem harminc másodpercre, és csak egy mély levegő után jöttem vissza. Először kicsit erőltetett volt a mosolyom, de aztán éreztem, hogy tényleg egy kicsit kiengedtem, jobban meg tudom őket hallgatni. A dogát elhalasztottuk.

Érdekes ez is, hogy mind az egész napot végigkövető (108), mind az utolsóként idézett részletben (118) van már a szituáció előtt egy diákoktól független körülmény, mely megalapozza a dühömet. (A korábban bemutatott részletben a technikai nehézségek, utóbbi esetben a kimerültségem.) Ezt azért emelem ki, mert ismét látható, hogy a tanári döntés háttérében részben nemhogy nem racionális döntések (hanem irracionális érzések) állhatnak, de ráadásul ezeket az érzéseket nem is feltétlenül csak a diákok váltják ki. Mennyire vesszük észre mindezt?

Miért lehet a düh következménye az autoriterebb, távolságtartóbb tanári szerep? A harag oka gyakran az, hogy nem a terveink szerint alakulnak a dolgok, vagy veszélybe kerülnek elképzeléseink. Akár az is benne lehet haragunkban, hogy úgy érezzük, hogy a diákok megtámadták döntéseinket, felül próbálnak kerekedni rajtunk. Az autoriter szerepben ott a lehetősége annak, hogy visszavegyük a kontrollt, ezáltal terveink érvényesülhessenek, vagy akár annak is, hogy győzelmet arassunk a diákok felett, bebizonyítsuk, hogy mi vagyunk az erősebbek.

Amennyiben szerepünk távolságtartó, és csak a pedagógiai kapcsolatra fókuszálunk, akkor az autoriter szerep attól is megóvhat(?) minket, hogy ki legyünk szolgáltatva saját magunk és a diákok érzéseinek. Elméletben elképzelhető, hogy kellő távolságtartással megóvjuk magunkat attól, hogy kockázatos, személyes érzelmi kapcsolatba kerüljünk tanítványainkkal, és még akár attól is, hogy haragot éljünk meg. Hiszen, ha tanári szerepünk egyszerűen csak annyi, hogy adott célok, eredmények

elérését jutalmazzuk, hiányát büntetjük, akkor nincs miért haragudni, egyszerűen csak „kiszabjuk a jogos büntetést”. A harag következménye tehát lehet az is, hogy a távolságtartó, autoriter szerep révén ezt próbáljuk később elkerülni. Bár én kételkedem abban, hogy az ilyen mértékben távolságtartó szerep működőképes lenne, de ettől még ennek reménye motiválhatja a távolságtartó tanári szerephez helyezkedést.

Viszont az autoriter és távolságtartó szerep nem csak belső eredetű, és nem a düh *az oka*. A tanár számára a társadalomtól szinte készen kapott az autoriter, távolságtartó tanári szerep lehetősége, mintái, sőt eszközei (pl. az írott és íratlan szabályok, de akár az adott szófordulatok, performanszok stb. is tekinthetők eszköznek). Az érzés, a düh arra sarkallhatja a tanárt, hogy éljen ezekkel az eszközökkel, belehelyezkedjen ezekbe a szerepekbe. Az érzelmi semlegesség, a távolságtartó tanári magatartás akár szerepelvárásként is érvényesülhet. A düh viszont nem csak kiváltója lehet az autoriter tanári szerep választásának, hanem a szerep része is. Ugyanis a tanári agresszió társadalmi mintája, performansza magában hordozhatja azt is, hogy az ilyen tanári magatartás „hangosan”, dühösen történjék. E szerepek, viselkedésmódok intézményesülése, a tanári működés professzionalizálódása pedig az érzelmi motiváltság elrejtésére alkalmas, lehetőséget ad a szakmai tudatosságra, racionalitásra való hivatkozásnak.

10.4.2. A diákok érzései a személyes tanár-diák kapcsolatban

Mivel e kutatás inkább a tanár, mint a diákok szerepválasztásával foglalkozik, a diákok esetében nem járom körbe a szereplehetőségek és az érzelmek annyi lehetőségét, mint a fentiekben. Azt villantom csak fel, hogy a személyességhez kapcsolódó tanári érzéseknek milyen párját, megfelelőjét érzékeltem a diákok esetében.

10.4.2.1. Biztonságérzet, felhangoltság

Hasonlóan a saját érzéseim kapcsán megfogalmazottakhoz, a diákok is gyakran adták jelét, illetve a fókuszcsoportos interjúban is beszámoltak arról, hogy a tanári közvetlenség, személyesség sok esetben pozitív érzéseket kelt bennük.

(119) Fókuszcsoportos interjú

NÓRI: Egyébként ez így több mint átlag tanár és diák viszony. Szerintem.

B: Miben több?

NÓRI: Alapjáraton rengeteget beszélgettünk, többet nem suliról, hanem alap témákról, személyesebb dolgokról, és ez egy tök jó... ez egy tök fontos dolog ahhoz, hogy... [...] *Itt elakad, és másfele megy tovább a beszélgetés, de később visszakérdezek, hogy fejezzék be ezt a mondatot.*

DORKA: Ezáltal sokkal nyitottabb lett az egész osztály ön felé, meg szerintem az egész ilyen családiasabb volt. ...Nem tudom ez jó befejezés-e erre.

B: Persze, jó.

ZSÓFI: Hát kialakult egy ilyen biztonságérzet, úgymond.

Más esetekben akár olyan erős felhangoltságot, pozitív érzéseket is kifejeznek, mint amilyeneket szintén említettem saját magam kapcsán. (Ez már számos fentebb közölt példából kiérezhető, különösen pl. a (14)-es és (15)-ös szövegekben, amelyekben a diák egy szűkebb körben, közösen töltött estével kapcsolatos élményeit osztja meg.)

10.4.2.2. Aggodalom, szorongás, féltékenység

Ahogy (mint azt végül felfedeztem) gyakran éltem meg aggodalmakat, bizonyos mértékű szorongást, hogy kapcsolatunk a diákokkal jól működik-e, biztonságban van-e viszonyunk, hasonlóképpen a diákok is jelét adták ilyen érzéseknek.

Jó példa erre az a fentebb már idézett interjúrészlet (94) amelyben a diák beszámol arról, hogy mindig megijedt, amikor az osztály fegyelemzetlensége miatt úgy érezte, hogy veszélybe került a jó viszonyunk. Hasonló, ugyanakkor kicsit másra irányuló aggodalom tükröződik a (13)-as chatüzenetből. Ebben a diák

nem csupán attól tart, hogy a kapcsolatunkban történt visszalépés, hanem attól, hogy esetleg a személyükben is csalódtam, mivel láttam őket ittasan.

A fentiekkel rokonítható a néha megjelenő (általában játékosan kifejezett) féltékenység. Rendszeresen kérdezik meg a diákok, hogy ugye őket jobban szeretem másoknál (akár egy osztályt, akár egy kisebb csoportot, ritkábban akár egyetlen személyt). Már fentebb írtam, idéztem ilyen példákat. Pl. a (38)-as, amelyben a diák szeretné, hogy kifejezzem, többre tartom őket, akik eljöttek a konzultációra, mint azokat, akik nem; vagy a (81)-es, amelyben az osztályom szeretne megerősítést kapni, hogy ők, mint a legelső osztályom, kiemelt helyen állnak majd később is.

Az alábbi interjúrészlet a fentiekén túl azt is rögzíti, hogy a diákok nem csupán tartanak attól, hogy esetleg hátrányosan ítélem meg őket, ők is felelősnek érezhetik magukat az én érzéseimért (vö. fentebb: én is az övékéért) és ezek az érzések akár jelentősen is befolyásolják a diákok döntéseit; az alábbi példában éppen a tanulmányi aktivitásukat.

(120) *Fókuszcsoporthoz tartozó interjú*

FRUZSI: Szerintem ez ilyen lelkiismereti kérdés is, amúgy, hogy ha már te leadtad, úgymond... így normálisan, meg... nemtudom... akkor már tartozunk annyival, hogy legalább átnézzük, vagy így... készülünk. Hogy neked ne legyen rossz, hogy amikor kérdezel, akkor senki sem tud válaszolni.

[...]

BÁLINT: Mivel közelebbi volt a viszonyunk, ezért egy ilyen, valamilyen... mint ahogy Fruzszi is mondta: egy ilyen érzelmi dolog is volt...

ADRIÁN: ...Lelkiismereti.

BÁLINT: Ja igen, lelkiismereti... hogy ne érezd azt, hogy... hogy ilyen bunkók vagyunk [veled].

10.4.2.3. A diákok csalódottsága, dühe

Ahogy én csalódom, vagy dühös vagyok a diákokra, pl. amiatt, mert nem a személyes kapcsolatunk szabályai szerint, hanem inkább a pedagógiai kapcsolatunk jellege szerint reagálnak (pl. ellenállással), hasonlóképpen a diákok is érzékeltethetik hasonló érzéseiket. Erről árulkodó példát már hoztam a személyes és a szakmai viszony disszonanciája kapcsán (95). Az alábbi naplórészlet szintén a diák sértettségével indul:

(121) *2017. szeptember*

Csütörtökön Tamara nagyon megsértődött, mert az új szabályoknak megfelelően elvettem a telefonját, amiért kinn volt az asztalon. Kicsit kezdek a bögyében lenni úgy látom. Ezért is odavittem neki szünetben a telefonját és [amellett, hogy hivatkoztam arra, hogy csak a szabályok szerint jártam el] azt [is] mondtam. „Úgy látom megbántottalak, de én nem szeretném, és bocsánatot kérek.” Láthatólag ez jól esett neki és [szerintem] inkább színjáték volt, hogy nem [ezután sem] engedett fel azonnal. Egy ötlet[em a viselkedésének értelmezésére], hogy továbbra is fontos számára, hogy kapcsolódjunk [...] most inkább sértődgetéssel próbálja magára vonni a megkülönböztető figyelemem.

Látható, hogy ez esetben érteni vélem a diák érzéseit, s ennek megfelelően igyekszem előtte is szétválasztani, elkülöníteni kapcsolatunk személyes és pedagógiai dimenziót, melyekben a szabályok is mások és mások lehetnek. Az is tükröződik a fenti részletből, hogy számomra is fontos kapcsolatunk személyes rétege is, különben miért kérnék bocsánatot, a telefon elvétele a pedagógiai kapcsolatunk szabályai szerint teljesen jogos volt.

A fentiekben azt kívántam szemléltetni, hogy a szerepválasztás, a tanári identitás formálódásának háttérben fontos szerepet játszanak az érzelmek. Érvényesül egyszerűen egy egyszerűbb mechanizmus: a pozitív érzések általi megerősítés, illetve rossz érzéseken keresztül történő negatív visszacsatolás is, de ennél összetettebb érzelmi dinamikák is szerepet kaphatnak a társadalmi kontextus és tanári döntések, viselkedésmódok viszonyában. Kialakulhat érzelmi kötődés adott szerepekhez vagy szerepkapcsolatokhoz is. Más esetekben éppen az érzelmektől való félelem (mely persze szintén érzelem) motiválhatja a szerepválasztásunk, így kerüljük ezeket az érzelemgazdag szerepeket. Az

érzelmeket úgy is tekinthetjük, mint az affektusok, a vágyak szabad áramlásának jelentésteli, megformált következményeit. Ily módon az affektivitás a pedagógiai jelenségek háttérében álló fontos rejtett erő: az érzelmek révén átalakul és megtermékenyül a pedagógiai folyamat (vö. 5.5.3. *fejezet*).

Könnyen előfordulhat, hogy a tanár nem vesz tudomást döntéseinek érzelmi motiváltságáról, szakmai tudatosság eredményének tekinti azokat. Az érzelmeket tehát az iskolában jellemzően elrejtjük. Ugyanakkor mégsem rejtjük el annyira – mint ahogy ezt a fejezet elején idézett naplórészlet (107) is kérdésként veti fel. Ugyanis a tanári szerep professzionalizációjának hazai kontextusban jellemző hiánya (vagy deprofesszionalizációja) valamelyest megengedi ezeknek az érzéseknek a megnyilvánulását.

Különösen igaz ez a személyesebb kapcsolatot szorgalmazó tanár-diák viszonyra, melyben összetett érzelmi folyamatok alakítják a tanár és a diák viselkedését. Ezeknek az érzelmi folyamatoknak az alakulásában fontos szerepe van a személyes és a pedagógiai kapcsolat közötti ellentéteknek, mely problematikussá teszi a tanár és a diák kölcsönösen egymásra utalt érzelmi kapcsolatának kezelését.

Ezekhez a gondolatokhoz kapcsolódik az a meglátás, hogy a személyes és a pedagógiai kapcsolat összefonódottsága, összemosódottsága révén a pedagógiai kapcsolathoz köthető döntéseket éppen a személyes kapcsolatra vonatkozó érzések alakítják. Ez több pedagógiai és etikai problémát is felvet. Egyrészt a tanár dönthet úgy, hogy nem a pedagógiai célokat szolgálja, hanem személyes (a diákokhoz való kapcsolódásának alakításával összefüggő) céljait (90-92). Másrészt a diákok tanulással kapcsolatos döntései is szólhatnak valójában a tanárhoz való személyes kapcsolódásuknak, érzelmi függésükből is adódhat (38; 94; 120) ez pedig a diákok manipulációjaként is értelmezhető. Ezekkel a kérdésekkel a 12. *fejezetben* foglalkozom részletesebben.

10.5. Játék és humor

Úgy tapasztaltam, hogy a tanár-diák kapcsolatban működő szerepek érvényesítésében hangsúlyos és fontos szerepe lehet a játéknak. Játék alatt azt értem, hogy az adott szituációban megjelenő viselkedés többé-kevésbé nyilvánvaló módon csak eljátszása egy szerepnek, fenntartja legalább a lehetőségét annak, hogy nem értelmezendő teljesen komolyan, miközben azonban komolyságtartalmat is tulajdonítunk neki. A játékhelyzet egyben liminoid helyzet tehát, melyben egyszerre érvényes is, meg nem is az eljátszott szerep.

Ilyen játékos helyzet többféleképpen bekövetkezhet. Az egyik lehetőség, hogy a szituáció egyértelműen megjátszott, színpadi. Ilyenek az iskolai eseményekre (pl. gólyabál, farsang, szalagavató) összeállított produkciók, melyekben jellemzően én is szerepeltem, így játékosan kerültem olyan félig-meddig komolynak is tekinthető szerepekbe, mint a Halál, vagy mint a Keresztapa (64).

Szintén a szó szorosabb értelemben vett játék az alábbi példa. Azonban látható, hogy itt már nem annyira explicit a játékos keret, így nem mindenki számára annyira egyértelmű, hogy milyen mértékben kell „komolyan venni” ezt a helyzetet. Az interjúalanyok az egyik diákkal való birkózásom (mely bizonyos mértékben szintén egy játékos helyzet) felidézése után (53) gondolkodnak tovább.

(122) Fókuszcsoporthoz interjú

SIMON: De mi is agresszorkodtunk egyébként BarnaBával, amikor például hógolyózni mentünk /*pontosabban: az iskolából kijövet nekiálltunk hógolyózni!* és négyen próbáltuk meg így... belefektetni a hóba.

LEVI: De az már inkább normális volt.

SIMON: Mi nagyon erősködtünk, de nem jött össze.

MESI: Na jó, de az már 11. volt, szerintem 11. tél.

SIMON: Igen.

MESI: Hát azért a 9. meg a 11. azért az...

Érdekes, hogy maguktól nem fogalmazzák meg, hogy ez egy játék volt, egy játékos helyzet, csak azt emelik ki, hogy azért más ez, mint amikor 9. osztály elején birkóztam egyikükkel, mert később történt, ezért így már jobban belefért ez a fajta erőpróbálgatás a kapcsolatunkba.

Játék számos különböző tanár-diák interakcióban előfordulhat. Jellegzetessége, hogy alkalmat ad mind a közvetlen, személyes szerepek, mind a hierarchikus szerepek választásából adódó esetleges hátrányok, kockázatok mérséklésére. Valamint a játék humorossága révén jobb légkört teremt.

(123) 2016. június

Ahogy a szavak helyesírását gyakoroltuk, egyik-másikra biztonság kedvéért rákerestem a neten. Nincs a teremben internet, ezért kimásztam az ablakba. Be vannak rácsozva. Elkezdtek nevetni, hogy milyen vicces lenne kizárni [a rács és az ablak közti résbe]. Már látták, hogy veszem én is a lapot, de azért Janka megkérdezte, hogy biztos nem baj-e, ha kizár [majd miután, mondtam, hogy nem, kizárt]. Értékeltem, hogy ez tud játék maradni, nem arról szólni, hogy szétszedjenek, és továbbra is úgy tekintenek rám, hogy mindent azért nem lehet. Maguktól engedtek vissza, mielőtt még bármiféle jelzést tettem volna, mielőtt még túlfeszítették volna a húrt.

(124) 2018. október

Niki telefonozik, személyesen megszólítom, ahogy pörögve, hangosan nyomom az órát. „Nikiii... Nikiii... nézd, nézd milyen érdekes! Milyen eszméletlen!” Felnéz a telefonjából, nézi. Magyarázok tovább, de szinte azonnal visszatér a telefonjához. „Niki! Hát nem figyelsz?!” Mellette Csenge int neki: „Tedd már le!” Niki: „Jó, de hát még írnom kellett, válaszolnom.” Odamegyek és félig parodisztikusan, elkezdek vele üvölni. „Válaszolni, mi? Te miről beszélsz? Mit képzelsz magadról? Kémiaórán vagy! Azonnal tedd el a telefont!” Ahogy nézem, Niki veszi a lapot minden értelemben, rájön, hogy kicsit túlságosan semmibe vette az órai szabályokat, de a humoros színezetet is érti.

(125) 2019. január

Andi is kérdezi, hogy hova tegye a [dolgozatban elemzett] szöveget [tartalmazó papírt]. Legyintek, hogy bárhova. Nyújtja a maradék üres lapot is, de már mennék, ezért arra is legyintek. Mire ő: „Na de Drága! Jól fog az még jönni.” Kicsit meglep, hogy így hív, de nem is annyira. (Ebben talán az is közrejátszik, hogy hétfőn Géza anyukája is így hívott a telefonban.) „Köszönöm, Drága!” – mondom neki.

Az első példában (123) a diákok játékosan, humorosan lázadnak. Ennek előnye számukra, hogy valamelyest valóban kikezdi hatalmi helyzetem, de így sokkal kisebb a kockázata annak, hogy ezt nem fogom engedni, mintha direkt módon lázadnának. És én engedem is valóban, amelynek pedig az én nézőpontomból az előnye az, hogy bár valamennyit engedtem a fölérendelt pozícióból, de mivel a helyzet csupán játék, ezért mégsem vált érvénytelenné a tekintélyem.

A második példában (124) (miután a finomabb játék nem éri el a célját) játékosan válok autoriter, agresszív tanárrá. A játék előnye, hogy valamelyest kiadom magamból a feszültséget, meglehetősen direkt módon hívom fel a diák figyelmét arra, hogy túllépte azt a határt, amely szerintem megengedhető. Túlzó magatartásom azonban nem vehető teljes mértékben komolyan. Ezért kissé humoros, nem annyira direkt módon hatalmi a gesztus, így kisebb a kockázata annak, hogy a diák elnyomásként értékeli a viselkedésem, és ezért visszavág, ellenáll vagy lázad.

A harmadik (125) példában a diák játékosan olyan gesztusokat tesz, melyek egy közelebbi, közvetlenebb viszonyt feltételeznek, mint amely tanár-diák kapcsolatunkban komolyan vehető lenne. Ennek ismét az az előnye, hogy valamelyest a játékoság ellenére is magában hordozza a közelséget, és a humorossága miatt is közvetlenséget szül; más részről viszont – mivel csak játék – nem kezdi ki olyan kockázatos mértékben a tanár-diák kapcsolat kereteit.

Az utóbbi példa magában hordoz egy minimális, rejtett szexualitást is, mely egyébként különösen gyakori része az ilyen játékos helyzeteknek. A tanár és diák közti (rejtett, plátói) szexualitás ugyanis olyan tabutéma, melyet komolyan kifejezni semmiképpen sem megengedett, azonban viccként, játékosan, „álkomolyságként” vagy „álkomolytalanságként” gyakran megjelenik (ld. bővebben: 10.6. fejezet).

(126) 2017. május

Többször benyögnek szexuális utalásokat. Pl. lecsapnak arra, hogy megkérdem Diától: „Milyen mélyre szúrjam be?” ([Én úgy értem:] a tüt a vércukor vizsgálat vérvételéhez). A másik: ijedten lihegek, mikor megpróbálom feltornászni a vérnyomásom [bemutatva, hogy akár akaratlagosan, koncentrációval is megemelhető a vérnyomás]. Erre Petra: „Engem ez másra emlékeztetett.” Ezeket elengedem a fülem mellett, közben azon gondolkodom, akkor is így tennék-e, ha Gyuri nem ülne benn.

Mint ez a helyzet is mutatja: a játék nem feltétlenül sikeres. Ebben az esetben azért, mert a másik fél (aki éppen én vagyok) érti a játékot kezdeményező szándékát, ám nincs benne a játékban. Van azonban olyan is, hogy az egyik fél (alábbi esetben egy diák) nem érti, hogy a helyzet játékként értelmezendő, vagy félreértelmezi a játék másik szereplője által (ez esetben általam) neki szánt szerepet.

(127) Levél egy szülőnek: 2017. április

/A szülő korábban megkért, hogy tájékoztassam arról, hogy alakul gyermeke iskolai viselkedése/
[...] Zoli nem érzi határt az ötletes szellemesség és az ötletelen, erőltetett (és ezért bántó) humor(?) közt. Nem ez az első példa, hogy ilyen módon "kóstolgat", és ha erre esetleg valami tényleg szellemes módon reagálok vissza ("veszem a lapot") akkor gyakran még gyengébb és bántóbb módon próbál visszavágni, adott esetben másodszorra, harmadszorra is, mikor már az osztálytársai figyelmeztetik, hogy vegye már észre magát, simán alul maradt a szellemi párbajban, ráadásul egy tanárát sértegeti. [...]

A játék tehát sokszor mintha abban lenne eszköz, hogy kikezdje a társadalmi elvárásokat, mintákat, fellazítsa a kapcsolat lehetőségeit, de egyben óvjon is ezek kockázatától. A játéknak nem csupán alkalmi, az adott szituációban érvényesülő, közvetlen funkciója van. A játék pusztán lehetősége, általános jelenléte a kapcsolatunkban, a tény, hogy lehet játszani, hogy vannak bizonyos játékaink, szorosabban vonja a tanár-diák kapcsolatot; részben a játék által teremtett könnyed, humoros légkörnek köszönhetően. Jellegzetes saját történetek, performanszok, rituálék alakulhatnak ki, s ez a tanár-diák kapcsolat személyességét növeli. Erre a legjobb példa saját gyakorlatomból a következő játéksorozat.

(128)

/A helyzetet indító esetről nem született naplóbejegyzés, de valahogy így történt: Becsöngettek, felállt az osztály, lassan elcsöndesedtek. Egyikük azonban (most nevezzük Bálintnak) még próbálta befejezni a szendvicset. (Tipikus jelenet.) Az osztály már csöndben állt, ő evett. Én fenyegetően odaléptem hozzá, és sátáni mosollyal „bátorítottam”: „Egyél, egyél!” Kicsit zavarba jött, meg nevetett is, ezért még nehezebb volt neki legyűrni a szendvicset.

Pár nappal később a retorika tananyag következett. Írtam egy olyan szónoklat (védőbeszéd) paródiát, mely alkalmas volt arra, hogy szinte minden retorikai eszközt szemléltetni lehessen rajta. Ebből következik néhány részlet:!

„A szóban forgó incidens október 2-án történt, biológiaórán. Ezen a tanórán Krutovits Bálint 11.X osztályos tanuló, kedves osztálytársam és barátom, kihasználva a szaktanterem adottságait (jelesül, hogy a padok elektromos csatlakozóaljzattal vannak felszerelve), az általa az iskolába hozott eszközzel melegszendvicset készített és fogyasztott tanóra közben. [...] [...] Egy másik alkalommal, mindössze néhány nappal ezelőtt, Sárospataki tanár úr, mikor látta, hogy a helyzet válságos, éppen Bálintot biztatta az óra elején: „Egyél, egyél!” [...] [...] Kedves Hallgatóság! Azt gondolom, e számtalan érv felsorakoztatása egyértelművé teszi, hogy a biológiaórán végzett étkezési tevékenységünk nem tekinthető iskolai vétségnek, sőt azt is bebizonyítottam, hogy a tanórai táplálkozás általában véve is egy üdvözlendő, sőt szükséges dolog!”

(129) 2018. október 17.

Duplaórán TZ. Mikor már mindenki elkezd írni, előveszem a péksütiket a táskámból, odamegyek Bálint fölé és színpadiasan beleharapok. Észreveszi, kedélyesen annyit mond: „Jó étvágyat, BarnaBá!” Beleharapok még egyszer, majd mintha egy cigarettával lehamuznék, rámorzsázok a dolgozatára. Röhög az osztály. Erre már Bálint is elvörösödik kicsit. Aggódni kezdek, hogy talán túllöttem a célon.

(130) 2018. október 19.

Óra közben nyilván visszautalgatunk az állatorvosi lovunkra, az általam írt beszédre. Közbevetem, hogy nem vittem-e túlzásba a dolgozat közben Bálinttal? Néhányan ingatják a fejüket. Laci: „Megérdemelte, ő kezdte.”

/Pár héttel vagy hónappal később (erről sincs már sajnós naplórészlet) kémiaórára valóban behoznak egy szendvicssütőt, és elkezdenek melegszendvicseket készíteni. Én zavartalanul tartom tovább az órát, mikor kész az első szendvics, elveszem és megeszem, miközben vezetem tovább a feladatmegoldást. Mindenki jókat derül, de tulajdonképpen nincs megakasztva az óra./

Írásban, ilyen röviden elég nehezen adható vissza ennek az esetsorozatnak a hangulata. Látható viszont, hogy az adott játékfordulóknak már nemigen van konkrét célja, inkább csak egyfajta legkört teremtenek. Véleményem szerint ezek az esetek úgy értelmezhetők, mint egy közvetlen kapcsolatról árulkodó történet, rituálé újrájátszása különböző módokon.

10.6. Nemek és szerepek

A nemi szerepeknek, a nemekhez kapcsolódó szerepmintáknak, szerepelvárásoknak szintén meghatározó jelentősége van a pedagógiai folyamatokban. (Kelly, 1988; Duffy és mtsai., 2001; Stromquist, 2007; McFarland és mtsai., 2016) Azt gondolom, különösen fontosak a nemi szerepek tanár és diák személyes kapcsolatában. Ebben a fejezetben ezt a témát járom körül röviden. Azonban az nem fér bele a dolgozatba, hogy a gender tudományok elméleti kereteiben elmélyedve elemezzem az itt leírt eseteket. Csak arra mutatok rá, hogy a diákok neme és a köztünk alakuló szerepkapcsolatnak milyen összefüggései vannak. Ily módon kissé elnagyoltnak is tűnhet ez a fejezet kultúranropológiai szempontból, ám olyan (véleményem szerint közlésre érdemes) pedagógiai meglátásokat tartalmaz, hogy nem szerettem volna ezt a témát mellőzni. Kiegészítésre, finomításra vár a jövőben, de az itt olvasható kiindulópontokat is fontos eredményeknek tekintem. A gondolatmenetet most is a saját tapasztalataim történetével kezdem. Első benyomásaim bemutatásától és az azokhoz fűződő korai reflexióimtól haladok a későbbi, valamivel szerteágazóbb értelmezések felé.

10.6.1. Személyes kapcsolat lányokkal

Elég hamar észrevettem, hogy lányokhoz sokkal gyakrabban kapcsolódom az órákon kívül és jellemzően jobban (vagy valahogy személyesebben) figyelek rájuk az órákon is. Több a lányokkal közös helyzetekhez fűződő érzésem, gondolatom, reflexióm. Ez talán a fentiekben közölt naplórészletekből is látható. (Kettő, szintén erre utaló, szárazabb adat: a naplómban előforduló 10 leggyakrabban használt név közül 9 női név; a *lány* szót (és annak toldalékolt alakjait) három és félszer többet használom, mint a *fiú* szót.)

A kézenfekvő kérdés, hogy mi lehet ennek az oka? A számomra elsőként felmerülő válaszok (ebben az esetben is) sokszor inkább lélektani fókuszúak, és nemigen mutatnak túl saját személyiségem jellemzőin, így kevésbé relevánsak a kutatás szempontjából. A válaszkeresés közben azonban számos általánosabb érvényű gondolatom is támadt. Átfogalmazva a fenti kérdést: ebben a dolgozatban inkább azzal szeretnék foglalkozni: hogyan működhet egy pályakezdő (heteroszexuális) férfi tanár személyes kapcsolata a lányokkal, illetve a fiúkkal?

Rengeteg példát hozhatnék lányokkal közös helyzetre, de mivel már a fentiekben is számos ilyen idéztem, eggyel továbblépek: az alábbi naplórészlet már összegző igénnyel reflektál a lányokkal való kapcsolatomra.

(131) 2016. május

Gondolkoztam azon, amit Gyuri vetett fel: a lányokhoz közelebbi a viszonyom, mint a fiúkhöz? Bár kivételek vannak, de a válasz egyértelműen: Igen.

Pár példa: Tegnap kimentem cigizni, ott voltak a 10.X-esek meg a 11.X-esek. Mind fiúk. Odasomfordáltam hozzájuk, de semmi... [Nem alakult ki beszélgetés.] Leültem egy másik padra. Közben jöttek ki lány klikkek. Az egyik [csoport] szorosan körém ült a padra, és egy másik is megindult felém, csak azért változtatott irányt, mert nem bírta az előbbi társaságot. Ott

csicseregtek körülöttem... Kicsit már kínos is volt, úgyhogy nem adtam alájuk a lovat... De velük mondjuk értelmesen nem tudtam beszélgetni, habár a közelség egyértelműen megvolt. Ugyanakkor viszont több alkalom is volt, hogy zavarba esés nélkül odaléptem 1-2-3 lányhoz, és viszonylag hamar nagyon is értelmes beszélgetésbe kezdtük, pl. a ballagás pszichológiai és szociológiai kérdéseiről, vagy akár a házasság relevanciájáról, a házassági szándék motiváltságáról.

Jóval kevesebb ilyen eset van fiúkkal, bár akad: Alex is közös képet akart velem egyből a ballagás után (vele ugye bármikor tudtam hosszasakat, tartalmasakat vagy „áltartalmasakat” beszélgetni). A fotózáson felbátorodva Tóth Ádám is közös fotót csináltatott velem. Rajta mindig is láttam, hogy szinte rajong értem, holott, nem sok pozitív visszajelzést adtam neki az üres „lepacsizásokon” kívül.

A fenti részletben az is érdekes, hogy úgy látom: még ha közeledem is a fiúkhöz, ők mintha nem annyira vonódnának be. Nem történik kapcsolódás, nincs meg az a közvetlenségélmény, személyes légkör, ami beindítaná a beszélgetést. A lányok ezzel szemben egyből nyitnak felém (már-már zavarba ejtő figyelemmel vesznek körül). Ennek nem feltétlenül, de sokszor eredménye valamilyen tartalmasabb beszélgetés is.

Nem sokkal ez előtt a reflexió előtt szinte egyáltalán nem fedeztem fel, hogy fiúkhöz is egész sokszor kapcsolódom közvetlenül. A fenti naplórészlet már előrelépés abban, hogy legalább észreveszek olyan eseteket, amelyekben ez történik. Erre hamarosan visszatérek.

Sokat gondolkoztam azon, hogy miért lehet az, hogy azt érzem: a lányokkal könnyebben, gyakrabban kialakul ez a fajta személyességélmény? Kézenfekvő magyarázat volt számomra, hogy korábbi tapasztalataimmal hozzam párhuzamba ezt a megfigyelésem. Már a gimnáziumi évek alatt is sokkal több időt töltöttem lányokkal, a barátaim többsége lány volt, velük úgy éreztem: könnyebben megtalálom a közös hangot, jobban lehet személyes témákról beszélgetni. Ez a felismerés bár érdekes adaléka a tanári tapasztalataimnak, úgy gondolom, nem szolgál különösebben tartalmas magyarázattal.

Hamar eszembe jutott az is, hogy a közvetlenség oka lehet a kölcsönös szexuális érdeklődés. Úgy éreztem, hogy bizonyos esetekben van ebben igazság. Ekkoriban intenzíven foglalkoztam (küzdöttem, vívódtam) a tanár-diák szexualitás kérdésével (ld. *10.6.6. fejezet*). (Ekkor még inkább laikus megközelítésben.) Azonban bármilyen önkritikusan is álltam magamhoz, úgy láttam, hogy a legtöbb diáklány esetében nincs olyan szexuális tenzió a közvetlen szituációinkban, amely ezt a fiúkhöz képest érezhetően közvetlenebb viszonyulást indokolná.

A magyarázatkeresésben voltak már tehát fogódzóim, kiindulópontjaim, de a nagyobb gondolati váltást a fiúkhöz fűződő viszonyom kibontakozása és alaposabb értelmezése hozta meg.

10.6.2. Személyes kapcsolat fiúkkal

A fiúkhöz való kapcsolódási próbálkozásokból (már amennyiben egyáltalán voltak) eleinte sokkal inkább azok tűntek fel, melyeket úgy láttam, hogy nem olyan közvetlenek, nem sikeresek. Esetleg számukra jó élmény a közös helyzet, de én annyira nem élvezem. (Pedig már akkor is volt kölcsönös érdeklődés is. Egyik fiú diákkal pl. elég sokat beszélgettünk, főleg Messengeren keresztül, akár késő este is. De ezt akkor nem illesztettem be az erről a témáról való gondolkodásba, bizonyára azért, mert eltért az általam szabályszerűnek tekintett tapasztalatoktól.)

(132) 2016. július

/Egy érettségi bankett után késő este a Duna-parton/

Direkt a fiúkhöz mentem oda. (Ne már mindig csak a lányokkal lógnak!) Blöffölős kockajátékot játszottak. Félrészen 1 perc alatt vázolták a szabályokat, de megértettem. Össze is néztek egymás közt, hogy milyen jó, amikor ilyen gyorsan megérti valaki. Büszke voltam magamra. Jót játszottam a fiúkkal, de kicsit untam is.

Ebben a leírásban akkor a lehangsúlyosabb tartalom az volt számomra, hogy kicsit untam a fiúk társaságát. Az előző alfejezetben közölt naplórészletben is arról írok, hogy a felém nyitó fiúkkal kapcsolatban nem feltétlenül van bennem érdeklődés, viszonzás (ld. „áltartalmas beszélgetés”; „nem sok pozitív visszajelzés” stb.). Az, hogy a fiúkkal valahogy máshogy működnek ezek a dolgok a (13)-

as példából is látszik, abból a részletből, amelyikben arról beszélünk, hogy ki hogyan reagált, mennyire tudta elfogadni az iskolán kívüli tegeződést. A lányok többsége könnyen, a fiúk többsége egyáltalán nem.

El kellett telnie némi időnek, hogy ennél összetettebb képet alkossak a fiúkkal való kapcsolatokról.

(133) 2018. november
/Szalagavató afterparty/

Már korábban is talán említést tettem arról, hogy a fiúk részéről is tetten érhető néha valamiféle erős kötődés irányomban, de ez most egészen új megvilágításba került. Rájöttem, hogy ez is szexuális vonzalom abban a tágabb értelemben, hogy nemi alapon, nemi szerepekhez köthető erőteljes érzelmi kötődés. Több fiú részéről tapasztaltam rajongásszerű odafordulást, többen megöleltek, igazság szerint ma este jóval több volt a testi kontaktusom fiúkkal, mint lányokkal. A. Máté, H. Levi, G. Máté és még többen mások, odajöttek, keresték a kapcsolatot, a beszédtemát... Mennyire más volt ez, mint lányokhoz kapcsolódni, ugyanakkor... és pont ez az izgalmas és újszerű felfedezés: mennyire hasonló is. Számos pozitív visszajelzés, tánc közbeni szemkontaktus, imitáció vagy adott esetben versengés (ez utóbbi jóval kevésbé volt most jellemző, mint tavaly). Összességében itt is az volt a benyomásom, hogy egyfajta rajongással körülvett példakép, apa, báty szerepben jelentem meg előttük. A fiúk legalább annyira szomjazták a társaságom, mint a lányok, sőt lehet, hogy jobban. De világos volt, hogy itt mégannyira sem azonos szintre helyeznek magukkal. Pl. a tegeződést megköszönték, de végül egyikük sem volt, aki aztán ehhez tartani is tudta magát. De ez csak egy jobban megfogható jel a számos további, nehezen megfogható benyomás mellett.

(134) 2020. május

Azon gondolkodtam, milyen érdekes, hogy ezt a [fiúktól érkező] felnéző rajongást (1) milyen nehezen veszem észre (2) milyen nehezen fogadom, azonosulok a szereppemmel... Ez változott valamennyit az évek során, de sokszor most is kicsit zavarba jövök tőle, kicsit idegesít, kicsit lekoptatnám... Nem tudok úgy belehelyezkedni, mint a haveri viszonyba... Ez is oka lehet annak, hogy közel sem vagyok már olyan megszállottan motivált (főleg a tanulókkal való kapcsolatalkítás terén) mint annak idején?

Röviden összefoglalva: arra jutottam, hogy szó sincs arról, hogy a fiúkkal ne működhetne a közvetlenség, a személyesség, ne találhatnánk meg a közös hangot. Ám a fiúk által kezdeményezett, vagy a fiúkkal való kapcsolatban érvényesülő szereplehetőségek sok esetben kevésbé komfortosak számomra, és kevésbé érzem közvetlennek, mint a lányokkal való közvetlenség, személyesség szereplehetőségeit. S bár ez az évek során valamelyest alakult, sok esetben később is éreztem úgy, hogy a fiúkhöz nem tudok úgy kapcsolódni, mint a lányokhoz (régebben).

Érdekes adalék a fentiekhez, hogy egy volt diákom hasonló meglátásból kiindulva éppen ellenkező konklúzióra jutott, mint én:

(135) *Fókuszcsoporthoz interjú*

FRUZI: Én nagyon megtartottam ezt a kicsit távolságtartó kapcsolatot. [...] Mert az osztályfőnököm vagy és pont. Amíg a tanárom vagy, addig a tanárom vagy. [...] A másik meg, hogy ugye, fiú és fiú, vagy férfi és férfi között mindig is másilyen ilyen haversági (vagy nem tudom milyen) kapcsolat lesz, mint két ellenkező nemű ember között.

Tehát szerinte a fiúk közt kialakulhat haverság, közvetlenség, fiú és lány, férfi és nő között pedig nem. Én ezzel szemben azt tapasztaltam, hogy lányokkal lehetek baráti kapcsolatban, a fiúknak viszont csak a bátyja, az apja stb. lehetek. Az interjúalany számára a nemi különbözőség valamiféle távolságot szül, vagy arra gondol, hogy két ellentétes nemű személy nem tud kölcsönösen azonos felekként kapcsolódni. Én ezzel szemben azt tapasztaltam, hogy a fiúk esetében mindig volt valamiféle alá-fölérendeltség a kapcsolatban, míg lányok esetében ezt általában nem érzékeltem.

(Persze az értelmezésbeli különbség abból is adódik, hogy amikor első tapasztalataim és gondolataim születtek a lány diákokhoz való kapcsolódásról, akkor 27 éves voltam (és azok a diákok többségében 18 évesek) míg az interjú felvételekor én 32 éves, az interjúalany viszont szintén alig több mint 18.)

Mielőtt még összehasonlítanám és társadalmi szempontból értelmezném a fiúkkal, illetve a lányokkal való személyes tanár-diák viszony közti különbségeket, még egy másik – szintén témába vágó – tapasztalatsorozat néhány esetét mutatom be.

10.6.3. A lányok érzései

(136) 2016. május

Elkezdődik a dolgozat. Sokan segítséget várnak tőlem közben. Mindenkinek meghallgatom a kérdését, de nem nagyon segítek, "Ezt neked kéne tudnod" – mondom. [...] Hanga, aki az egyik legtöbbször van kiakadva az elvárásaimon az osztályból, 10 perc után csak durcásan ül. Tünetőleg nem ír semmit. Legszívesebben odamennék hozzá és segítenék, hiszen amúgy olyan lelkes, szerethető, kedves lány... Sőt megsimogatnám, vagy megölelném, hogy kicsit kiengedjen. [...] Persze ez a gesztus totál helyzetidegen, félreérthető lenne és ki van zárva. Végül leülök mellé, és esdeklően-együttérzően ránézek. "Ne csináld már ezt velem..." - mondom neki. Elmosolyodik, látom, hogy elsősorban erre volt szüksége: az odafordulásra. Magam elé húzom a dolgozatát, és rámutatok néhány [...] feladatra: "Ezeket biztos meg tudod csinálni." – mondom neki. Az óra hátralévő részében sem ír sokat, de csökkent a feszültség.

(137) 2019. január

Pluszkémián emelt doga. A doga most nem is annyira izgalmas, inkább a vége. Abigél összeomlik, majdnem sír, hogy annyira elrontotta. Próbálok kicsit nyugtatni, majd megkérdezem, hogy értékeljem-e most a dolgozatát. Hevesen bólogat. Nézem... „Ez jó, ez jó, ez jó... Majdnem minden jó. Nyugi van, hallod, tök jó dogát írtál, valószínűleg 5-ös!” Abigél a leesegető tehertől felszabadulva, majdnem sírva nevet. Mondom neki: „És most már kicsit szokjál le a teljesítménykényszeredről, mert ez nem jó neked!!! Házi feladat: NE tanulj... és aztán röhögve írd egy egyest!” (A házi feladat kulcsszóval még jobban behozom a pszichológus szerepet (persze valójában csak a magam számára /én kaptam ilyesmi házi feladatokat a terapeutámtól/, hiszen [a házi feladat] a tanári szereppel is összeillő kifejezés.) Abigél hálásan mosolyog, megköszöni, elmennek. Én meg egy szuperhősnek érzem magam...

(138) 2019. január

Járkállok körbe és figyelem azokat, akik rosszul állnak irodalomból. Jani még alig írt valamit. Arra gondolok, hogy most jó, hogy elindult a fejlesztése, de ez lehet, hogy nem menti meg az év végi bukástól. Ennek nem örülök, de most nincs különösebb érzésem ezzel kapcsolatban bennem, nem sajnálom. Odalépek Csabához és Kevinhez, feltűnően figyelek rájuk, mert minthogyha egyeztetnének az első feladattal kapcsolatban. Kevin felnéz, és közli: „Most tanultam tanár úr.” Ennek kicsit örülök, meg talán kis sikerélményem is van, hogy ezt sikerült elérni. De kicsit csalódott is: miért kell egy karó és egy félévi kettős ahhoz, hogy ez bekövetkezzen? (Mikor később beadja a dolgozatát, megjegyzem hangosan, hogy „Nahát, a Kevin jó dogát ír, amikor készül...” Szándékosan meg akarom dicsérni, ki akarom emelni, ha már sosem teszem. Kiismerhetetlen fejjelel bólogat...)

Vivi kérdezi, hogy melyik szöveget válassza. Próbálok tanácsot adni. Aggódva nézem, hogy hogy megy neki. Érdekes, hogy nem a teljesítményét nézem, hanem hogy hogyan éli meg a dolgozatot, milyen érzelmeket tudok leolvasni az arcáról. Csalódott? Kétségbeesett? Talán kicsit. Aggodalmat érzek iránta, meg sajnálom, hogy nincs sikerélménye. Megbuktatni csak nem fogom év végén is... (Tanítás után elkeseredve mondja: „BarnaBá, én ha tanulok, ha nem tanulok, teljesen mindegy, ugyanolyan lesz!” Kissé még meg is játszva, felfokozottan válaszolok: „Na nem, ez nincs így!” Próbálok megnyugtatni. Hogy lehet támogatón értékelni és egyszerre osztályozni? :()

Pankát is figyelem. Megint nagyon későn kezd bele az esszéírásba. Vajon jó, hogy a verselemzést választotta megint? Jó lenne, ha végre kettésalánál jobbat tudnék adni neki.

Érdekes, hogy mennyire más a viszonyulásom a rossz tanuló fiúkhöz, illetve lányokhoz. (Most konkrétan ezekre a fiúkra és lányokra gondolok, de óvatosan lehet általánosítani.) A lányokat az érzéseikkel együtt látom, aggódom az eredményükért, de elsősorban azért, hogy milyen érzéseket kelt bennük a tanulmányi helyzetük. A fiúkat ehhez képest leszarom. Foglalkoztat, hogy teljesítsenek, de szinte egyáltalán nem vonódom be érzelmileg a problémájukba.

Fentebb három hasonló eset olvasható, de a hozzájuk kapcsolt reflexiók tartalma jelentősen különbözik. Ennek megfelelően a fenti naplórészletekben azok elemzése is megtalálható, ugyanakkor az én értelmezési stratégiám változásai is végigkövethetők. Az első eset jóformán egy önigazoló történet, melyben arra reflektálok: a személyes odafordulásom mennyire jól sült el, milyen adekvát volt az adott helyzetben. A második esetben is hangsúlyos annak méltatása, hogy érzékenyen reagáltam a diáklány dolgozattal kapcsolatos szorongására, igaz ebben már gazdagabb a reflexió: felfedezem, hogy pszichológust játszom, és némi önirónia is vegyül abba, ahogy magamat értékelem. De sem az első, sem a második esetben nem merül fel, hogy vajon miért döntök úgy, hogy foglalkozom a diák dolgozattal kapcsolatos rossz érzéseivel? Az ezen való töprengést a harmadik helyzet hozza el, amikor feltűnik, hogy viselkedésem kettős. Kiderül, hogy a személyes odafordulás, az empátikus viszonyulás mégsem általános pedagógiai elvem, hiszen – úgy tűnik – lányok esetében sokkal inkább jellemző ez, mint fiúk esetében.

A lányokról ugyanis sokkal inkább feltételezem azt, hogy érzelmileg megterhelő számukra a dolgozatírási szituáció, és azt is, hogy érzelmi támogatásra szorulnak a helyzettel való megbirkózásban. De az is igaz, hogy a lányok jobban ki is mutatják a helyzettel kapcsolatos nehéz érzéseiket: „durcásak”, „kétségbeesettek”, „elkeseredettek”. Ezzel ellentétben a fiúk (bár lehet, hogy csak az én szemüvegemen keresztül): csak „közölnek” dolgokat, és „kiismerhetetlenek”.

10.6.4. Nemtől függő személyes szerepek

A fenti három alfejezetben bemutatott tapasztalatok végül a következő értelmezéshez vezetnek. A fiúk, illetve a lányok jellemzően más-más szerepekbe kerülnek a velem való személyesebb tanár-diák kapcsolatban. Ennek részben az az oka, hogy más-más nemi szerepeket követnek, részben pedig az, hogy az adott nemi szerepeknek megfelelő sztereotípiákkal közelítek feléjük.

Az első, korábbi értelmezésem, hogy a lányok számára – úgy tűnik – kevésbé egyértelműek, rögzítettek a hierarchikus viszonyok (*Rubin, 2000*). Bár azt tapasztaltam, hogy fiúk eleinte jobban próbálják kikezdeni a tanár fölérendeltségét, amennyiben ezt elfogadják, akkor onnantól adottnak tekintik. A lányok számára azonban a szerepek közti határok átjárhatóbbak. Ez összefügghet azzal is, hogy a végzős korú diáklányoknak lehet egy fiatal tanárral megegyező korú párjuk (mint azt egyik tanítványom egyszer meg is jegyezte, kiemelte.) Amennyiben tehát én a határokat elbizonytalanítva közeledem feléjük, az ilyen kettős szabályrendszerek alkalmazásában könnyebben partnerek lehetnek (pl. könnyebben belehelyezkednek abba, hogy az iskolán kívül tegeződünk) mint a fiúk.

A fenti értelmezés viszont azzal a támadható előfeltevéssel él, hogy a férfi-nő (erotikus) kapcsolat személyes és egyenrangú. Mivel bennem egy ilyen kép élt a párkapcsolatról, ezért a lányok közelségét partnerinek és a személyességet előtérbe helyező viszonyulásként értékeltem. Azonban egy másik értelmezés szerint a lányok (szexuális természetű) érdeklődése sokkal inkább a tanári szerepem, státuszom felé irányuló vonzódás, mely ebből adódóan hierarchikus is. Erre az értelmezésre még visszatérek a tanár-diák kapcsolat szexualitásának tárgyalásakor (*10.6.6. fejezet*).

A fiúk esetében a közvetlen kapcsolat inkább úgy nyilvánulhat meg, hogy mint egy bátyra, mint egy közvetlenebb apafigurára tekintenek rám. Bár ez a szerepkapcsolat is lehet személyes, de a hierarchia egyértelműbben, látványosabban megmarad: egy tapasztaltabb személyt, egy referenciaszemélyt látnak bennem. (Tehát pl. olyan beszélgetéseket kezdeményeznek, melyben megosztják gondolataikat, érzéseiket, de tőlem nem egyenrangú viszonyulást, hanem tanácsokat, támpontokat várnak. Ld. a *(131)*-es naplórészlet végét.) Mivel azonban az én általam (pályám elején) elképzelt személyes tanár-diák kapcsolatban a hierarchikus viszony is felfüggesztődik, ezt a fajta, fiúk által kezdeményezett személyességet nem értékeltem személyes viszonyként, sőt eleinte észre sem igen vettem.

Ehhez járulnak hozzá az érzelmekkel kapcsolatos nemi eltérések is (*136-138*). Az érzelmi reakciók, az érzelmek kimutatása sokkal elfogadottabb a lányok esetében, ebből adódóan jobban kimutatnak olyan érzelmeket, melyek fellazítják a távolságtartó tanár-diák viszonyt. Valamint bennem is olyan sztereotípiák működnek, melyek a lányokat érzelmesebbnek feltételezik, mint a fiúkat, ezért a lányokhoz sokkal inkább közelítek érzelmi alapon, empátikusabban. Ezek eredménye, hogy lányokkal való

kapcsolatomban nagyobb szerepet kapnak az érzelmek, melyek felerősítik viszonyunk affektivitását és személyességét (ld. 10.4. fejezet).

Mindezek tükrében az, hogy (mint azt fentebb említettem) serdülőkoromban is jellemzően lányokat választottam barátaimnak, nem oka, előzménye a tanár-diák kapcsolataimra jellemző preferenciáknak, hanem a két különböző életkorban jellemző viszonyulásomnak inkább úgy tűnik: közös eredete van. Ahogy emlékszem, serdülőként azért kerestem kevésbé fiúk társaságát, mert visszatetsző volt számomra az a versengő, illetve érzelemmentes magatartás, melyet a fiúknak tulajdonítottam. (Feltehetőleg jórészt előítéletekből kiindulva, hiszen a fiúkkal való mélyebb kapcsolatoktól, melyekben ezek ellenkezőjét is megtapasztalhattam volna, elzárkóztam.)

Ezek tehát azok a társadalmi eredetű körülmények, melyekkel magyarázható az, hogy más-más szerepek kerültek előtérbe a fiúkkal, illetve a lányokkal való személyes tanár-diák kapcsolataimban. Jórészt ezekkel magyarázható az, hogy a fiúk közeledésére kevésbé voltam nyitott, eleinte kevésbé ismertem fel, és később is nehezebben azonosultam ezekkel a szerepekkel.

10.6.5. Bókok: játék, személyesség, nemi szerepek és rejtett szexualitás

Érdekes jelenségek közt alkotnak azok a helyzetek, melyekben tanár és diák közt külső megjelenéssel kapcsolatos pozitív visszajelzések (a fejezet címben röviden: bókok) jelennek meg. Ezek a szituációk több, már fentebb említett témával is kapcsolatban állnak.

(139) 2017. április 5.

Szép a szeme a tanárúrnak – mondja Klári, ahogy bejövök még a nagyszünet elején egy szemmodellel. [Először nagyon csodálkozom, nem értem, nem vártam ilyet pont Kláritól. Aztán leesik, miért mondja.] Nevetek. Janka felemeli a tekintetét a jegyzetéből. „Miről van szó?” Mutatom neki a modellt. „Ja már értem... Kicsit fucsállottam... Na nem mintha nem lenne igaz.” – mondja őszinte komolysággal. Tetszik, a pozitív visszajelzés és a humor is.

(140) 2017. november

[A szalagavató műsor szünetében] mászkálok a folyosókon. Eszter kijön az öltözőből. „Szexi a bajsza tanár úr.” *!Akkor épp hosszabb, kipödrött bajszot viseltem!* Mondja olyan eszteres semmitmondó, kicsit flegma hangon. Hirtelen nem is tudok mit mondani. „...Köszöni!”. A 12.X-s lányok kérdezik, hogy tetszett a tánc? Mondom, hogy nagyon jó volt. Kérdezik, hogy ki volt a legszebb? Hát erre nem tudok mit válaszolni, próbálok megkerülni, poénkodni „...A Máté!”. Flóra: „Mondja azt, hogy a Flóra! ...Mindegy, hogy ki az, csak mondja!” (Nem lenne biztos benne, hogy tudom, kicsoda? [Hogy mi a neve?])

(141) 2019. január

[...] [Már messziről] kiszúrom, hogy a haját gesztenyebarnára festette. [...] [Amint odaérek] rögtön megkérdezi: „Milyen a hajam?” Én: „Egyből kiszúrtam. Jó lett. Tetszik nekem így.” (Magam is meglepődöm rajta, hogy nem általánosságban, eltávolítóan dicsérem meg (ami amúgy még barátok közt is bevett fordulat [nálam]) hanem a saját viszonyulásom kommunikálom.) Mire ő: „Akkor jó.”

(142) 2018. június

Anna megjegyzi, hogy milyen elegáns vagyok (nem ezt a szót használja [csak már nem emlékszem, hogy mit]), meg hogy jól áll a fekete. (Fekete ing és bordó nadrág van rajtam, kicsit alkalmibban öltöztem fel a vizsgára, mint ahogy mostanában az iskolában szoktam lenni.) Donát hozzászól: „Mennyit szélesít a vállán ez az ing, BarnaBá!”

(143) 2019. január

Egyre jobban unatkozom. Még legalább fél óra van hátra [a dolgozatból]. A pólóm szélébe kapaszkodom [így az jobban rámfeszül] és jobbra-balra mozgatva a felsőtestem járkálok. [...] Hunor feléz: „A tanárúr gyúr mostanában?” Megnézem magam a tükörben: tényleg jobban nézek ki. Mondom neki: „Áááhh... nem”. Úgy mondja, hogy „Jaaa, hmm...” (vagy valami ilyesmit) mint aki talán biztosra vette, hogy beletrafál valamibe. Fél perc múlva nem bírom ki és megjegyzem: „De falat mászni sikerült eljutnom párszor mostanában.”

A fenti példák több különböző jelenséget illusztrálnak. Először is diáklányok pozitív visszajelzése a külsőre (139-140; 142). Máskor viszont ugyanez fiúkkal is előfordul (142-143). Megint máskor diáklány(ok) kérik (követelik ki) az én pozitív visszajelzésem (140-141).

Ezekre a helyzetekre jellemző egyfajta játékosság (ld. 10.5. fejezet) és ennek folytán érvényesül egyrészt egy közvetlenség, személyesség; másrészt a játékosság révén valósulhat meg az is, hogy ne legyen akkora súlya ezeknek a visszajelzéseknek, így kevésbé felforgató a tanár-diák kapcsolat elvárt távolságtartásával szemben. Különösen kijön ez az első naplórészletben leírt helyzetben. Elhangzásakor a bók, bár kétértelmű, de inkább tréfa, hiszen tulajdonképpen nem az én szememről van szó. Viszont az osztálytárs megtoldja az elhangzottakat, és így végül mégis őszinte bókká válik az, ami eredetileg csak vicc volt.

Azok a helyzetek, melyekben a diáklányok követelik ki tőlem a bókot, az aggodalomról és szorongásról szóló fejezetben (10.4.2.2. fejezet) említettekkel rokon szituációk: szeretnének biztosítékot részben saját magukkal, de valószínűleg viszonyunkkal kapcsolatban is. Csakhogy ez esetben a diákok még inkább behozzák a kapcsolatunk személyes vonulatát. Nem csupán abban várnak megerősítést, hogy érzelmileg kiemelt helyen állnak számomra, hanem egy másik olyan téren is, mely tanár és diák pedagógiai kapcsolatának egyáltalán nem része.

A fiúk szájából elhangzó pozitív visszajelzések szintén személyes gesztusok, ám szerepük, funkciójuk, hatásuk más, mint amikor a lányok bókolnak. Ez pedig a fentebb tárgyalt, nemi szerepekhez kapcsolódó különbségekkel állítható párhuzamba. A lányok szájából elhangzó bókok inkább az egyenrangúság (vagy legalábbis látszólagos, „párkapcsolati egyenrangúság”) felé mozdítják viszonyunkat, hiszen azt a jelentést hordozzák magukban, hogy egymás szemében lehetünk vonzók. A fiúk esetében azonban ez inkább tekintélyem elismeréseként értelmezhető, ahogy testi megjelenésemet is példaértékűnek állítják be. (Igaz, ez az értelmezés azzal az előfeltevéssel él, hogy az említett szituációkban heteroszexualitás érvényesül. De természetesen az sincs kizárva, hogy ezek homoerotikus visszajelzések.)

A fenti esetek továbbá a nemi szerep konstruálásaként is értelmezhetők. Az elismerésre váró diáklányok saját női szerepüket hangsúlyozzák azzal, hogy egy tipikusan nőies tulajdonságukra (a szépségükre) hívják fel a figyelmet. A fiúk az én férfiszerepem építik azzal, hogy egy férfias tulajdonságot (izomosság) tesznek témává, s én ehhez a szerepkonstrukcióhoz járulok hozzá azzal, hogy fogadom (pláne, ha megköszönöm) az elismerést. Ezzel megintcsak valamiféle rejtett szexualitás jelenik meg, mivel a nemi szerepek kijelölése maga után vonja a nemiséget is.

A lányok esetében előfordul a nemi szerepem a fentieknél direkter megfogalmazása is. Ezek nem csupán a külsőmet érintő, hanem egészlegesebb pozitív visszajelzések. Ilyen példa a (11)-es üzenetváltás, melyben a diák leírja, hogy „nem akármilyen férfi vagyok”, valamint az alábbi is:

(144) 2016. június

/Beszélgetés két diákkal érettségi után a Duna-parton./

Szóba kerül az is, hogy „vannak velem kapcsolatban sztorik”. Ezt Bori arra érti, hogy vannak, akik lelkesednek irántam, mert, ahogy mondja: „Mennyivel motiválőbb egy olyan férfi tanár az órán, mint én, teszem azt Darányinál”. Faggatom a részletekről, de nem hajlandó nyilatkozni, végül annyival lerendezi, hogy: „Egyszerűen: a tanár úr egy jó pasi!”

Az, hogy ilyen (nem elsősorban a külsőre vonatkozó visszajelzéseket) csak lányoktól kapok, részben összefügghet azzal, hogy a külső megjelenés nők esetében kevésbé hangsúlyos a szexuális vonzódásban. (Már amennyiben a fentebb megnyilvánulásokat is szexualitással kapcsolatos visszajelzéseknek tekintjük.) Másrészt ezek az esetek azt igazolják, hogy a lányoktól kapott bókok nem csupán az én szexualitásomra vonatkoznak, hanem a köztünk lévő szexualitásra is. A fiúk inkább azt jelzik vissza, hogy jól nézek ki, a lányok inkább azt, hogy számukra (is) vonzó vagyok. A fenti naplórészlet arra is rávilágít, hogy egyes diákok szerint a szexualitásnak szerepe van a tanár és a diák pedagógiai kapcsolatában is (motiválőbb vagyok az órán).

10.6.6. Szexualitás a tanár-diák kapcsolatban

Fentebb már többször jeleztem, hogy bár a bemutatott helyzeteket nem értékelem etikai szempontból, ez nem azt jelenti, hogy ezekkel a korábbi döntéseimmel azonosulok, azt végképp nem, hogy korábbi gyakorlatomat követendő példának tartom. Szétdarabolná a dolgozat gondolatmenetét, ha minden kérdéses esetben reflektálnék az esetek etikai vonatkozásaira. Ezekkel a kérdésekkel a dolgozatom végén foglalkozom. Azért írom le most ezt ismét, mert az alább következő példák dolgozatom leginkább megkérdőjelezhető (vagy akár elítélendő) esetei. (Nem véletlen, hogy minden példa a pályám elejéről való, mivel a későbbiekben megtanultam elkerülni ezeket a helyzeteket.) Ugyanakkor azt gondolom, hogy ezek az esetek nem csupán egyéni, hanem rendszerszintű problémákra vetnek fényt, melyekkel foglalkozni kell, ezért hozom ezeket nyilvánosságra. Viszont itt most továbbra is csak szemléltetni próbálok, rámutatni a jelenségekre, értelmezni, de nem értékelni a helyzeteket (mely, természetesen csak részben sikerülhet, de ezt nem gondolom problémának).

A tanár és diák között rejtetten jelenlévő szexualitásra már fentebb is mutattam példákat, elsősorban olyanokat, melyekből a diákok tanárra irányuló szexualitása érezhető ki. Az alábbiakban két olyan naplórészlet következik, mely a bennem dolgozó szexualitást mutatja be.

(145) 2016. május

Blankának nagyon csillog a szeme. Persze, hogy befolyásol. Könnyű azt mondani, hogy azért kedvelem, mert nagyon igyekszik, sokat tanul (mindenből amúgy, kár, hogy így sem tud az élvezőnybe kapaszkodni), meg mert érzékenyen tud reagálni az irodalmiságra (csak ezt ő még nem hiszi el). Arról ugye szó sincs a megítélésben, hogy eszeveszettül csinos, és mindig csillog a szeme, amikor rám néz? Á, nincs. Csak vajon miért vagyok bosszús, hogy azzal a gyökér Balla Tomival jár?

(146) 2016. június

Vanessa jön korrepetálásra. Ingyen vállaltam, hogy segítek neki megúszni a bukást [...] Napközben már amikor kerestem, ment a poénkodás. [...] Felvonyítanak a fiúk, amikor mondom, hogy mondják meg neki, hogy 8. órában ráérek. Nem bírom, ki, hogy ne vegyem a lapot... Titokban nekem is megfordul a fejemben: Mi van, ha a csak később érnék rá...? Mi van, ha csak otthon érnék rá...? Mi lenne, ha...? De elutasítom magamban már a gondolatot is: „Az lenne bzmg, hogy azt mondd, hogy NEM!”

Jön Vanessa. Nem kívánatos, nem szexbomba... Egy bajba jutott, aranyos lány... Én a gondoskodó, aggódó tanára vagyok. A szexuális vágyaim gyakorlatilag eltűnnek... Mennyivel jobb így.

A fenti két példában a szexuális vonzalom látens marad. Az első esetben önróniával, a második esetben belső viaskodással reagálok a magamban felfedezett vágyakra. Az esetek azt szemléltetik, hogy bár keresetlennek, sőt etikátlannak tartom a viszonyuláson, ettől függetlenül nem tudom egyértelműen hatástalanítani ezeket a motivációkat, a szexualitás tehát rejtetten ott van a diákokkal való kapcsolatban, bizonyos mértékben befolyásol is, bizonyára. A második példa érdekessége, hogy más szerepminták lépnek érvénybe a végül realizálódó szituációban, és ez jelent számomra menekülőutat a nehéz helyzetből.

Az alábbi két beszélgetésben viszont a szexualitást kimozdítjuk a látenciából, játékos formában érvénybe lép:

(147) 2016. április

Volt egy hosszabb csetelés az Ágival arról, hogy állítása szerint őt nagyon értékelnem kéne, mire én abba az irányba tereltem a beszélgetést, hogy pusztán a személyes jelenlétem egy olyan honorárium, ami nem ér fel holmi 5-össel... (Nem tudom ez visszaadja-e a kicsit pikáns atmoszféráját a kommunikációnak...)

(148) 2016. június

/Egy az osztály néhány tagját összefogó Messenger-csoportban született beszélgetés néhány részletét közlöm./

SZANDI:

Mellesleg tanár ur elmaradt a koccintas
daviddal
Meg velem

/Korábban tréfásan megbeszéltük, hogy
majd iszunk arra, hogy mégis átmentek
az általam tanított tantárgyból./

[...]

/Ezután arról folyik a diskurzus a csoport
több tagjával, hogy mikor, mit fogunk
inni, és ki mennyire fog berúgni.
Megosztanak egy képet Dávidról, aki a
WC-csésze peremére hajtva a fejét a WC-
padlón alszik. Szó esik arról, is, hogy ha
valaki nagyon berúg, akkor ki fogja majd
a haját, hogy bele tudjon hányni a WC-
be/

B:

uh... na jó. Azt iszunk, amit hoztok. 😊
Rátok bízom... De aztán majd nektek
kell fogni az én hajamat, ha ilyen édes
pancsok lesznek 😊

SZANDI:

Nincs is haja 😊😊😊

/Akkor épp nagyon rövidre volt nyírva,
de már kezdtem kopaszodni is./

B:

ne szemtelenkedj 😊
addig kinő

SZANDI:

Nemár

Nekem a kopasz tetszik <3

Menci

:3

B:

tudom... és szakállam is túl sok van... de
egyelőre ez most így marad

/Nem először hozza fel, hogy szerinte
nekem milyen külső állna jól. Ez azért
érdekes stratégia, mert szoros
értelemben azt kommunikálja le, hogy
nem tetszem neki (először így is éreztem)
de aztán egy idő után gyanússá válik,
hogy folyton a külsőm érdekli./

SZANDI:

😞

B:

túl kockázatos lenne olyan jól kinézni,
még a végén a suliban páran nem tudnák
visszafogni magukat
nem veszélyeztethetem az állásom azzal,
hogy bunkósbottal kell levennem
magamról a diáklányokat... ez valahol
érthető szerintem

SZANDI:

ohm a saját bunkósbottal? 😊😊😊😊😊😊

😊

B:

na jó...
kezdek zavarba jönni

SZANDI:

Hahaha

😊😊😊

/Amúgy végül nem jött össze a
„koccintas”, részben miattam./

A fenti példákban látható, hogy nem csupán rajtam múlik a szexualitás előtérbe kerülése, sőt (mint azt más példák alapján is tapasztaltam, pl. reggeli fuvarozások (67-69)) sokszor fordul elő, hogy a diákok ebben a tekintetben egy lépéssel valóban előttem járnak. (Természetesen, nem a felelősséget szeretném rájuk tolni, csupán rámutatok a helyzetek dinamikájára.)

E dolgozat kereteibe nem fér bele, hogy kiterjedten foglalkozzak a tanár-diák kapcsolatban rejlő szexualitással. Ezt már korábban, egy külön kutatáshoz kapcsolódóan megtettem (Sárospataki, 2020; Sárospataki és Mészáros, 2022). A fenti példákkal csupán rámutattam arra, hogy a szexualitás direkter formája hogyan kapcsolódhat össze, lehet része a személyesebb tanár-diák kapcsolatnak. Ugyanakkor fontos kiemelni, hogy a tanár és a diákok közötti vonzalom (a legtöbb esetben) csak abban az értelemben személyes, hogy a magánéletre jellemző viszonyulást, érzelmeket és viselkedésmódokat hozza (hozza) működésbe. A vonzalom alapja azonban gyakran nem a másik személye, hanem a másik fél által képviselt szerep, melyben a társadalmi mintáknak megfelelő, ideális partner képében tűnhet fel a (lány) diákok szemében a (férfi) tanár (és fordítva). A (heteroszexuális) diáklányok számára a (férfi) tanár irányító, hatalmi pozíciója, (szerepéből fakadó, látszólagos) intellektusa a vonzó, és a tanárban is ez a polarizált helyzet kelthet szexuális vonzalmat (mint az a fenti példákban is jól látható).

Számos tanulmány mutat rá, hogy a szexualitás iskolai jelenléte általános (Johnson, 2004; McWilliam, 1996; Sikes, 2006) bármennyire is megkérdőjelezhető vagy elítélendő morális szempontból (Howell és mtsai., 2011; Dollar és mtsai., 2004; Ewing és Taylor, 2009; McWilliam, 1996; Allen, 2009;

2011). A személyesség iskolai visszaszorítottsága, a tanár és a diák közti távolságtartás normájának egyik fő oka éppen a szexualitás iskolai megjelenésével kapcsolatos etikai dilemma. Az intimitás (mely gyakran csak látszólagos intimitás) könnyen teret adhat a szexuális visszaéléseknek, főként ezért tabusított a tanár és a diák közti intim kapcsolat, akár hangsúlyos benne a szexualitás, akár kevésbé az (Epstein és mtsai., 2003).

Azonban a társadalmi normák, az írott és íratlan szabályok tiltása, vagy akár az egyéni döntések ellenére is, a pedagógiai és a szexuális viszony könnyen összefonódhat egymással (Sikes, 2006, 2010; Sikes és Piper, 2009; Angelides, 2009). Ez a fajta összefonódottság különösen akkor válik jól láthatóvá, ha a szexualitást egy általánosabb körülményként tekintjük, és az emberi kapcsolatok testi dimenzióját, az ember testen keresztül megvalósuló kapcsolódását értjük alatta (De-Malach, 2016; Trethewey, 2004). Ennek megfelelően a tanár-diák kapcsolatnak is, mint emberi, mint személyes kapcsolatnak feltétlenül része. Nem választható le róla, mint ahogy az sem dönthető el objektíven, hogy mi tekinthető szexualitásnak és mi nem.

A korábbi fejezetekben már számos olyan esetet mutattam be, melyekben ez a tágabban értelmezett (és nem feltétlenül elítélendő) szexualitás érhető tetten. A szexualitás különböző formái áthatják a tanár-diák viszonyt. pl. a nemi szerepek konstrukciója (ld. 10.6.5. fejezet; Francis és Skelton, 2001), a tanítás performativitása, a test tanítási médiumként való használata (ld. 9.6.5. fejezet; Hooks, 1993; Bartlett, 1998), az affektivitás (ld. 10.4. és 10.5. fejezet; Zembylas, 2007b) vagy akár az iskolán kívüli helyzetekben érvényesülő performanszok, liminális helyzetek révén (ld. 9.7. fejezet; Pensoneau-Conway, 2009).

A tanításnak, mint közösen átélt, jó esetben lelkesült tevékenységnek van egyfajta tágabban értelmezett erotikája (Cohler és Galatzer-Levy, 2006; Allen, 2009; Alston, 1991; Gallop, 1992; 1995; Pryer, 2001; Trethewey, 2004). S bár a szexualitás sok esetben rejtett hatalmi eszközzé válhat nem csak a tanár, hanem a diákok részéről is (Sárospataki, 2020; Sárospataki és Mészáros, 2022), de sok szerző érvel amellett, hogy a rejtett szexualitás produktívan is áthathatja a pedagógiai folyamatokat (a fent idézettek, továbbá: Hull, 2002; McWilliam, 1995; McWilliam és Jones, 1996; Burch, 1999) – erre utal az egyik fenti példában megszólaló diák is (144).

Mindezekből adódóan a tanár-diák viszony tágabban értelmezett erotikája egy olyan szempont, mely igen fontos és termékeny lehet a tanárszerepek, a tanár-diák kapcsolat értelmezésében.

10.7. Személyesség és kulturális háttér

A teljesség igénye nélkül néhány gondolatot, alapvetést felvázolok azzal kapcsolatban, hogy milyen összefüggéseket véltem felfedezni a tanár-diák kapcsolat személyessége és a diákok szociokulturális helyzete vagy éppen szubkulturális hovatartozásának tekintetében.

Magától értetődőnek tűnhetne, hogy olyan diákokkal könnyebben kerültem közelebbi kapcsolatba, akik számomra ismerős társadalmi közegből jönnek, és akár az általam jobban ismert szubkulturák tagjai. Valóban van ezzel (elsősorban utóbbival) kapcsolatos benyomásom, tapasztalatom: erről szól a (111)-es naplórészlet is, melyet az alábbiakban kibővítve idézek:

(149) 2016. június

A [...] part felé veszem az irányt. Tömve van, sok ismerős arccal [...] majdnem megtorpanok, de végül céltudatosan megyek tovább. Meg is találok őket. Szemmel láthatólag nagyon örülnek nekem, már előre marasztalnak. „El ne menjen Tanár Úr!” Csodálkozom rajta, és jól esik. [...] Olyan számokat raknak be, ami nekem is nagyon bejön: Kispál, Kiscsillag, Quimby. [...] Oldódik a hangulat. [...] Egyből azt érzem, hogy jó helyen vagyok, megérkeztem. Ezzel tudok azonosulni. Kinga [...] Szóba hozza az [általam is ismert XY. közösséget] [...]. Nagyon megöri, hogy tudom, miről van szó, mondja is, hogy érezte, hogy nálam hallgató fülekre talál, nem szokott sokaknak beszélni erről. Beszél a természet erejéről, a szellemiség, a közösség fontosságáról. Nagyon egyet tudok vele érteni, megerősítem. Jó érzés látni benne ezeket az értékeket. Közelséget élek meg. Mind sokat beszélnek, én főleg hallgatok, nem nagyon jutok szóhoz, bár néha kérdezik a véleményem, akkor beszélek valamennyit, de lelkesülten, hamarosan megint ők kezdenek beszélni. Tetszik, mindaz, amit mondanak, nagyon ismerős, nagyon tudok vele azonosulni, sok

értéket látok bennük, gyönyörködöm a látásmódjukban, feltölt a lelkesültségük, a kamaszos erejük. [...]

Az egyik [...] lány meséli, hogy sokat gondolkodott, hogy tanár lenne, csak úgy érzi nem lehet belőle megélni. Elmesélem, hogy én erről hogyan gondolkodtam, és hogy most hogyan látom: „Ezerszer többet ér számomra, hogy azt csinálhatom, amit szeretek, mint hogy mennyit keresek.” Ez látom, hogy elgondolkodtatja őket. Hajnival is a pedagógusságról beszélgetünk, tanítónó szeretne lenni. Jól esik megint megélni azt, hogy közösek vagyunk.

Végig azt érzem, hogy jó helyen vagyok. Közvetlenség, nyitottság, közös hullámhossz. Most nem az idegenség és a „filtott ismeretlenség” [...], hanem valóban a közvetlenség, a megismerés, a megnyílás öröme mozgat.

A fenti részletből látható, hogy a közös témák, közös érdeklődési kör, zenei preferencia, közös hivatás stb. felerősíti a közelség élményét, kiemeli a kapcsolatunk személyes aspektusát. Azonban (mint arra röviden reflektálok a naplórészlet végén is) sokszor számomra ismeretlen, távolabbi kulturális közegekbe kerültem az ilyen iskolán kívüli tanár-diák helyzetekben, sőt (mint azt már az iskola ismertetésénél jeleztem (8.1.1. fejezet)) ez volt az, ami gyakrabban fordult elő.

(150) 2016. április

/Egy diák 18. születésnapjában/

Figyelek a többiekre. Eszméletlen izgalmas a kulturális eklektikusság. Falusiasság, mainstream divathatások és az értelmiségi lét beszivárgásának különleges keveréke.... Már a névsor is tanulságos.

Falusiasság: örökös trakta és sürgés-forgás, valaki mindig kínál, felszolgál, mosogat, ha nem indokolt, akkor is. A kommunikáció sok esetben tömondatokra épül, kifejtetlen.

Ennek keveredése a mainstream kultúrával: főleg mulatós zene szól, de enyhén elmozdulva az alternatív, és a technopop irányzatok felé. A szórakozási kultúra is kicsit globalizáltabb: diszkós és popdance elemek a mozgásban, és persze Zoé, Bia és hastánc tánárunk: Réka részéről a hastánc. De sokszor tetten érhetők a maradványai cigánytánc- és néptánc-motívumoknak is. Viszont nincs pálinka és bor, helyette Jäger, vodka, sör.

Értelmiségiség: Denisz [...] ismét próbálja bizonyítani a biológiai kompetenciáját (plasztikai sebész akar lenni). [...] Magyarazza a fogalmakat nagy büszkén. Szonja szülei és egy másik idősebb lány (már nem emlékszem a nevére) az öszödi beszéd 10 éves „jubileuma” kapcsán politikai propagandáról beszélnek. A politológus, a PR-os és a képviselő találkozása, mondja Szonja anyukája nevetve. Értelmes dolgokat mondanak.

Ezekben a helyzetekben (bár ez nem látszik a fentebbi részletben) némi idegenséget, bizonytalanságot is megélek, amely eltántoríthatna. De erősebb az az érzés, amelyre az előző naplórészlet végén is reflektálok, s amely ez utóbbi részletből is kiérezhető: az izgalom. Az ismeretlen felfedezésének, a határátlépésnek (ld. 9.7. fejezet), a felsőközéposztály értékrendjével (és az iskolában leginkább meghatározó értékrenddel) szembeni lázadásnak (ld. 12.4. fejezet) izgalma. Ebből persze az is következik, hogy valójában nem annyira a személyes kapcsolat és a diákok személye felé közeledem. A helyzet, a közeg, pontosabban az ebbe a közegbe való beférkőzés, behatolás vonzó számomra, s mint ilyen: meglehetősen öncélú. (Bár mindez nem zárja ki egészen azt, hogy emellett a személyesebb kapcsolódás is(!) szerepet kapjon.)

A másik oka az lehet annak, hogy az ismeretlen, távolibb szociokulturális háttérű diákokkal is jellemző, vagy akár még jellemzőbb közvetlen, személyesebb kapcsolat, hogy az ő értékrendjükbe ez jobban belefér. Az olyan diákok, akik hozzám hasonlóan középosztálybeli, felsőközéposztálybeli, értelmiségi közegekből érkeznek, sokkal jobban tisztelik, elfogadják az iskolai normarendszert. A tanári státusznak, a tudás képviselőjének van egy távolságtartó tekintélye a szemükben (135). Ennek kikezdésében tehát sokszor nem partnerek, így nem csoda, hogy velük ritkábban alakult ki ilyen kapcsolat, ilyen helyzetek. Így paradox módon sok esetben azoktól a diákoktól voltam a legtávolabbi személyes téren, akikkel a leginkább hasonlóak a kulturális tapasztalataink és gondolkodásunk.

10.8. Személyesség, segítő szerep, partnerség

Az elmúlt években úgy tapasztaltam, hogy a tanár-diák személyesség említésére az emberekben (érdeklődő beszélgetőpartnereimben) általában a diákjait közvetlen, gondoskodó módon segítő tanár képe jelenik meg. Ez a segítő, gondoskodó szerep rajzolódik ki a vonatkozó szakirodalomból is kiegészülve, összefonódva a diákot felhatalmazó, szabad fejlődésében, önkifejezésében támogató – azaz partneri szereppel (McGrath, 1998; Tsien és Ming-Sum, 2007; Józsa, 2003; Loránd, 2008). Tehát e két szerep: gondoskodó és partneri tanárszerep a személyes (vagy személyközpontú) pedagógiai gyakorlatról való gondolkodásban mintha összefolyta.

Azonban azt gondolom, hogy e kettő szereptípus (és a személyesség fogalma) közt fontos különbséget tenni, gondolkodásunkban szétválasztani ezeket egymástól, mint az már a tanár-diák interakciók elemzése során, a szerepmodell alkalmazása során (9.4. fejezet) is szóba került. A különbségtétel lényege röviden: hogy a gondoskodás magában hordozza az alá-fölrendeltséget, a partneri szerepekben viszont törekszünk ennek lebontására. A személyesség mindkettőt támogathatja, eredményezheti, együttjárhat vele, de nem törvényszerűen, nem lehet egyértelmű összefüggéseket megállapítani.

Az alábbiakban a gondoskodó, segítő tanárszerep és a partneri tanárszerep fogalmain keresztül közelítek a tanár-diák kapcsolat alá-fölrendeltségi viszonyaihoz és személyességéhez.

10.8.1. Személyesség és partner szerep

A személyességgel kapcsolatos egyik legfőbb prekonceptióm az volt pályakezdő tanárként, hogy a személyesség tanár és diák egyenrangúságának biztosítója és velejárója. A 9.4. fejezetben, a szerepmodellem kapcsán már volt szó személyesség és partnerség kapcsolatáról. A fenti modell használatának egyik fő előnye az volt (meglátásom szerint) hogy könnyebben észrevettem, hogy bár a partnerség és a személyesség olykor együtt jár, de nem feltétlenül (14-16). Valamint azt is bemutattam, hogy a személyesség, de akár csak a laza nyelvi stílus is keltheti a partnerség hamis benyomását, fontos az ezek közti különbségtétel (12-13). Most azonban, hogy a személyesség fogalmát már alaposan körüljártam, néhány példa, gondolat erejéig visszatérek erre a kérdéskörre. Részben újra szemléltetem a fentieket, csak ezúttal nem Messenger-beszélgetések, hanem az interjú és napló részleteivel. Továbbá kitérek ezúttal arra, hogy mennyiben lehetséges mégis az, hogy a személyesség maga után vonja a partnerséget, vagy esetleg fordítva.

10.8.1.1. Még egyszer a partnerségről

A partneri tanár-diák viszony (értelmezésem szerint) hogy tanár és diák tekintettel van egymás igényeire, céljaira; konszenzuálisan vesznek részt és kooperatívan alakítják a pedagógiai folyamatot. Azt gondolom az alábbi beszámolókból ez a fajta partneri magatartás (szerepválasztás) tükröződik.

(151) Fókuszcsoporthoz interjú

/Arról beszélünk eddig, hogy a közvetlenség többek közt arra volt jó, hogy meg tudtuk beszélni az iskolával, más tanárokkal kapcsolatos problémákat/

B: És olyan volt, hogy valami olyat beszélünk meg, ami az én tanári stílusommal vagy módszeremmel...

REGINA: /közbeveti/ Csoportmunka! *lebben az osztályban a többség nem szeretett csoportban dolgozni/*

B: ...vagy bármivel kapcsolatos problémátok volt...

TÖBBIK: A csoportmunka. Szerintem is a csoportmunka.

B: De az a benyomásotok, lehetett velem beszélgetni ezekről, megoldást találni, vagy...?

VERA: Abszolút!

BOTI: Hát a tanár úr...! A tanár úr kezdeményezte ezeknek a vitáknak a megoldását, meg a felvetését.

REGINA: És ezek után a csoportmunkák, nem azt mondom, hogy megszűntek, de nagyon kevés lett belőle. Mert nem szerettük.

BOTI: Sőt még a tanárúr hozta fel ezeket a témákat, én úgy emlékszem. Amikor úgy kicsit... rosszul működött.

B: Tehát szerinted én hoztam fel. Emlékeztek olyanra, hogy nem én hoztam fel, hanem ti jöttetek valamilyen problémafelvetéssel?

VERA: Én nem.

REGINA: Biztos igen.

BOTI: Hát volt az a papírra írogatás például, amikor... év elején, meg ilyesmi. Hogy mi jó, meg mi nem jó...

B: De hát akkor én kezdeményeztem.

BOTI: Igen, a tanár úr kezdeményezte, mi felírtuk, hogy minden jó, és akkor... *(nevetnek)*

/Ez így azért nem igaz, ilyenkor mindig kaptam kritikát is, de érdekes, hogy így interpretálja a történeteket, igaz, félig viccből./

B: És akkor mindenki örült, és akkor még úgy is csináltunk, mintha demokrácia lenne. Mindenki örült, hogy mekkora demokrácia van, aztán a fenét!

BOTI: Neeem, amúgy... Én nem emlékszem arra, hogy én mondtam el bármi problémát, mert szerintem nem, de biztos volt aki... Csak nem emlékszem rá.

B: Mondjuk olyan nagyon én sem, ezért kérdeztem. Hogy hátha ti tudjátok.

VERA: Én sem.

BOTI: Lehet, hogy nem. Ki tudja...

B: Aha... ..Megelőztem a problémákat azzal, hogy én hoztam fel őket. *(nevetgélnek)*

BOTI: Nagyon rafinált.

(152) Fókuszcsoporthoz interjú

B: Na... nem tudunk felidézni egy helyzetet sem, amikor velem volt konfliktus?

ZSANI: Ha volt is, akkor nem olyan, mint a többiekkel, és ezért nem maradt meg. Csak egy ilyen kis huss... kiszállt az ablakon.

TIBI: Te fel tudsz idézni? *(kérdézi tőlem)*

B: Nem.

TIBI: Na, hát akkor...?

VILMOS: Szerintem a legnagyobb konfliktus az az volt veled, hogy túl érthetetlen a rajzod.

TIBI: Ja igen, meg sok a nyíl. *(nevetgélnek)*

VILMOS: Talán ez, de amúgy...

B: Jó, és akkor ebből mi lett? Semmi! Rajzoltam tovább.

TIBI: Ja, vagy néha mellé írtál még néhány betűt.

/Itt azon kezdenek egymással beszélgetni, vitatkozni, hogy érthetőek, hasznosak voltak-e ezek a gondolattérképek./

TIBI: Meg valahogy gördülékenyebb volt a pillanatnyi konfliktusmegoldás is. Tehát valószínűleg azért nem maradt meg, mint pl. az „óra után megbeszéljük” */egy másik tanár gyakorlatára hivatkozik/* mert *azonnal* lett rá valami megoldás.

VALAKI: *(besuttogja viccből)* „Kussolj gecit!” *(mindenki nevet)*

B: A „kussolj gecit” is egy azonnali „megoldás”...

TIBI: Igen, de [...] úgy tűnik, hogy [neked] építő jellegű [megoldásaid voltak] mert a „kussolj gecire” is emlékeznénk [ha ezt mondtad volna].

A fenti diskurzusokból az hallható ki, hogy az osztállyal nem sok konfliktusom volt, ha volt, azok sem voltak nagyok, gyorsan megoldódtak, mivel nyitott voltam a problémamegoldásra. Tehát első ránézésre egy tipikus partneri viszonyrendszerre láthatunk példát. Azonban érdekes, ahogy az egyik diák a végén már karikírozza a problémamentességet, ráirányítva a figyelmet arra, hogy azért a konfliktusoknak ez a feltűnő hiánya már-már „gyanús”. Igaz, a második interjúrészletben erre is viszonylag meggyőző (és a jól működő partnerséget igazoló) magyarázat születik. De egyrészt ez esetben is kikezdik ezt a felhőtlenéget egy poén beszúrásával, másrészt nem tartom kizártnak, hogy az interjú során a konfliktusainknak (illetve azok hiányának) fontos értelmezési lehetőségeit hagytuk figyelmen kívül. Nem csak a diákok, én is. Később még visszatérek erre a személyes kapcsolat hatalmi kérdéseinek tárgyalásakor. *(12.2. fejezet)*

Viszont amennyiben ezeket a dilemmákat egyelőre figyelmen kívül hagyjuk, a partneri kapcsolat mintapéldáját olvashatjuk ezekben a párbeszédekben. Kiemelendő: hogy a helyzetek felidézése szinte

semmiféle személyességről nem árulkodik. Tehát ezek az egyezkedések, kompromisszumkeresések, a konfliktusok megelőzése egy abszolút távolságtartó kapcsolatban is elképzelhetők. Ismét látható tehát, hogy a partnerség és a személyesség korántsem jár feltétlenül együtt.

10.8.1.2. A személyesség partnerséghez vezethet(?)

Most, hogy már többszörösen hangsúlyoztam személyesség és partnerség különbözőségét, arra kívánok rámutatni, hogy *bizonyos esetekben* azonban van kapcsolat, akár néha még ok-okozatiság is tételezhető személyesség és partnerség között. Az alábbi fejezetben néhány olyan példa következik, melyek részben azt a lehetőséget illusztrálják (véleményem szerint) hogy a személyes viszonyulás, személyes kapcsolat elősegítheti a partneri kapcsolatot. Azonban, mint majd látjuk a legtöbb esetben ez inkább csak lehetőségként merül fel, vagy könnyen megkérdőjelezhető.

(153) 2016. június

Óra után ott tartom Kincsőt. Elmondom neki, hogy próbálok megértő lenni, és tudom, hogy sokkal többet tud az átlagnál, de pont ezért viselem nehezen, hogy sokszor kelleetlenkedik, késik, passzív, kifogásokat keres stb. Talán ezért is érzi úgy, hogy negatívan diszkriminálok – mondom neki. [...] Azt hiszem jól esett neki a személyes odafordulás... Később jöttem rá, hogy a lényegét nem mondtam: rosszul érzi, hogy őt nem kedvelem: pont hogy nagyon is kedvelem, mert szerintem nagyszerű.

Azt gondolom, hogy ebben a szituációban az volt a szándékom, hogy személyes odafordulással, pozitív viszonyulásom kifejezésével (vagy legalábbis annak keretében) szeretnék kompromisszumra, partnerségre jutni ezzel a diákkal. Tehát a terveimben érvényesül a fenti koncepció: a személyesség partnerséghez vezet. Azonban végül csak a szituáció személyes valamelyest (négy szemközt beszélgetünk) az üzenet nem, a szimpátiám elfelejttem kifejezni. Az is megkérdőjelezhető, hogy mennyire partneri ez a helyzet, mert ebben a szituációban tulajdonképpen nem történik semmilyen megegyezés, én vázolom asszertívan az igényeim. Tehát erősen kérdéses az, hogy a diák személyességet, illetve partnerséget élt-e meg ebben a helyzetben, az meg főleg, hogy az előbbiből következett-e az utóbbi.

Ez a példa tehát nem támasztja alá a fenti felvetést, mely szerint a személyesség partnerséghez vezethet. De éppen ezért idézem, hogy először láttassam azt, hogy még amikor együtt jelentkezik személyesség és partnerség (lehetősége), sokszor akkor sem egyértelmű, hogy a személyesség vagy a partnerség van előbb, illetve, hogy egyáltalán mennyire érvényesül a személyesség, mennyire érvényesül a partnerség.

Valamivel meggyőzőbben vonja maga után a partnerséget a személyesség a (41)-es szituációban, mikor egy internetről összeollózott házidolgozat büntetésével kapcsolatos konfliktushelyzetet igyekszem elsimítani. Ebben hatalmi helyzetem leépítése empatikus, a diák személyére nyitott magatartás révén történik, s ez megalapoz egy partneribb kapcsolatot. (Azonban ismét felvetem a lehetőségét egy kevésbé megnyugtató értelmezésnek. A partnerség ugyanis legfeljebb hosszabb távon érvényesül ezután ezzel a diákkal. Az adott konfliktushelyzetben teljes „verséget szenvedett”, és a személyes odafordulás révén inkább az valósul meg, hogy ezzel a vereséggel azonosul (elfogadja, hogy helyzetének ő az oka, mivel ő csalt), megtörik, sőt bizni kezd abban, hogy számíthat rám abban, hogy ebből a vert helyzetből (amelyet egyébként közvetlenül én okoztam azzal, hogy lebuktattam) felemelkedjen. Ebből a nézőpontból máris nem tűnik fel olyan jó színben a személyes odafordulásom.)

A (95)-es példában egy „varázsszóra” hivatkozom, melyre az adott diák (elvileg) hallgat a tanórán. Azt, hogy van egy saját olyan jelszavunk, amely a partnerkapcsolatunkat segíti elő, annak köszönhető, hogy volt alkalmunk személyes helyzetben találkozni, közvetlen módon beszélgetni egymással arról, hogy milyen módon kezeljük a tanórai konfliktusos helyzeteket. Maga az, hogy ez a varázsszó kettőnké, és az is, hogy személyes hangvételi kérést és nem utasítást jelent, szintén a személyességet növeli. Ez a személyesség nyit lehetőséget a partneri együttműködésre a tanórán. A dolog „szépséghibája” csak annyi, hogy éppen a naplóban lejegyzett helyzetben a varázsszó nem működik, tehát kudarcos a

partnerkapcsolat kialakítása (lehet, hogy esetleg éppen a személyes viszonyból adódó túlzott szabadság, gátlások hiánya miatt).

Az alábbi interjúrészlet viszont egy pozitív példa:

(154) *Fókuszcsoporthoz tartozó interjú*

B: Ki szerint voltam még megértő, és miben?

ÁRPI: Nem tudom... nekem is volt ilyen egyszer, vagy kétszer, amikor ilyen személyes problémáim voltak, amik így kivetültek a tanulásra, akkor BarnaBához tudtam fordulni, hogy most akkor mi meg hogy legyen.

[...]

MILÁN: Egyébként, amit az Árpi mondott, az tök igaz. Nekem pontosan, nem volt talán ilyen bajom, hogy úgymond ilyen „méltányossági kérelmem” volt... (vagy nem tudom...) De én biztos voltam mindig benne, hogy ha ilyenem lenne, akkor oda tudnék menni vele hozzád. És akkor el tudnám mondani, hogy van valami, és hogy miért nem... És például – most így végiggondoltam – és például Csuha tanárúr, akit nagyon szerettem, és ööö... nemtom. Hozzá biztos, hogy nem mentem volna így oda. Pedig ő nem egy kifejezetten rossz példa.

B: Hát ő alapvetően szeretett és pozitív tanár.

MILÁN: Igen-igen, de mégis ez a megértés, meg ez a közvetlenség az, ami nem... /nem érthető a mondat befejezése, talán: „jött össze”/

CSABA: Igazából ez akkor jött volna ki igazán, hogyha elmentünk volna szerenádozni. És akkor behív, és akkor ad egy pálinkát...

ORSI: Amúgy ő az volt, ő nagyon az volt. És hozzá amúgy lehetett volna.

MILÁN: Oké! Csak én nem éreztem úgy.

ORSI: Persze, igen-igen-igen-igen...

Ebben az utolsó példában érvényesül leginkább a személyességből következő partnerség. Érdekes ahogy a diákok összevetnek a másik tanárral. A diákok szerint potenciálisan ő is partner, egyesek szerint potenciálisan személyes is, ám mivel a személyessége nem érvényesül, így vele kapcsolatban a partneri viszony kialakítása is gátolt, vagy legalábbis nehezebb (a megszólaló diák szerint).

A fenti példák alapján tehát elképzelhető, és a gyakorlatban is lehetséges, hogy a személyesség partneri tanár-diák viszonyhoz vezet, azonban óvatosan kell kezelni ezt az összefüggést, mert korántsem egyértelmű, hogy valóban így történik. (Sőt felmerül a lehetősége olyan értelmezésnek is, hogy személyesség inkább a tanár rejtett hatalmi felülkerekedésének, vagy akár a diák tanárral szembeni ellenállásának forrása.)

10.8.1.3. A partnerség vezethet-e személyességhez?

Felmerülhet a kérdés, hogy a fentiekkel ellentétes irányú összefüggés megvalósulhat-e? Lehetséges-e, hogy a tanár és diák kompromisszumkeresése, együttműködése oda vezet, hogy személyes kapcsolatuk szorosabbá válik, közelebb kerülnek egymáshoz? Egy ilyen dinamika egészen könnyen elképzelhető.

Nem igen találtam azonban olyan példát a gyakorlatomban, melyben ez jól érzékelhető. Ennek azt gondolom (részben) az az oka, hogy miközben demokratikusan nyitok az osztályok felé, tehát partnerségre törekszem, rögtön személyesen is nyitok valamennyire. Tehát a kétféle elmozdulás sokkal inkább egyszerre (egymást megerősítve(?)) történik, és nem egyik a másik után.

Például minden osztállyal úgy indul a kapcsolatom év elején (nem csak az első év elején) hogy több tanórát arra szánok, hogy megfogalmazzák elvárásaikat, közös szabályokat alkossunk stb. (Erre utal az egyik diák egy fentebbi szituációban: „papírra írogatásként” (151)) Tehát egy alapvetően partneri gesztussal indítok, és könnyű lenne azt mondani, ebből következik aztán a személyesség... De ez megintcsak egy elhamarkodott következtetés lenne, mivel már e szabályalkotó foglalkozás közben is előfordul, hogy megosztok magamról dolgokat, hangsúlyozom, hogy fontos számomra, hogy minél előbb tudjam mindenkinek a nevét... és más, nem tervezett, de akár még személyesebb gesztusokat is tehetek. Tehát nem következmény a személyesség alakulása, hanem inkább párhuzamos.

Ugyanakkor mégis találtam egy ide releváns példát a közös naplóban:

(155) *Közös napló, 2017. május*

GY: Néhány szóban a leülés után bemutat [...] majd: "A mai napon szeretném, ha megértőbbek lennétek, mert tegnap szerenádozni voltak a tizenkettedikesek nálam". Ez talán a személyesség pedagógiájának eleme? :)

B: Itt én is erre gondoltam, illetve arra, is, hogy talán te is éppen erre gondolsz. :)

Ez az alkalom elég élesen él az emlékezetemben, mivel ez volt az első olyan nap, hogy a témavezetőm megfigyelt tanítás közben. És úgy emlékszem, hogy volt még itt egy gondolatom(?), érzésem(?), amelyet nem rögzítettem a naplóban. Ez pedig egy kisebb bizonytalanság, hogy ez tényleg személyesség, vagy nem? Gondoltam, hogy a témavezetőm annak fogja értékelni, de közben az is eszembe jutott, hogy számomra nem feltétlen tipikus példája a személyességnek.

Ennek a kis bizonytalanságnak az egyik oka, hogy számomra (ekkor) ennél nagyobb közvetlenséggel járó, erősebb érzelmeket keltő (a deleuze-i értelemben is affektívabb, tehát felforgatóbb) helyzetek jelentették a tipikus személyességet. A másik (ezzel összefüggő) ok, hogy a számból elhangzó mondat célja nem az volt, hogy megosszam az esti programom a diákokkal, hanem az, hogy megvilágítva helyzetem, kérjem az együttműködésüket. Tehát a kommunikatív szándékom a partnerségre való felhívás volt, és nem a személyes kapcsolatunk megerősítése. Viszont az kétségtelen, hogy ezáltal valami személyeset is közvetítettem. Ez a szituáció, ez az üzenet tehát jó példája lehet annak, hogy partnerségre való törekvés, egyezkedés során tanár és diák olyan dolgokat oszthat meg magáról, olyan közelebbi viszonyba, ismeretségbe kerülhetnek, mely személyes kapcsolatukat is megerősíti.

10.8.2. Személyesség és segítő szerep

Pályakezdő tanárként sokáig nehezen ismertem fel segítői szerepem, nehéz volt vele azonosulnom. A diákokra sokkal inkább úgy tekintettem, mint teljesen önálló (felnőtt) személyekre. Nem gondoltam, hogy nekem vezetnem kéne őket, gondoskodnom kéne róluk pl. egy tanulmányi kérdés kapcsán, vagy a tanórai figyelem és fegyelem fenntartásában, vagy valamilyen tanórán kívüli probléma megoldásában. Azt gondoltam, hogy elég, ha alaposan megbeszéljük a tanulmányi elvárásokat, kialakítjuk a tanórai munka kereteit, és szempontokat, ötleteket adok nekik egyéb kérdésekben.

Lassan fedeztem csak fel, hogy a segítő támogatást, gondoskodást egyrészt igénylik is a diákok; másrészt úgy tűnik, valóban szükségük van rá bizonyos mértékben; harmadrészt, bizonyos cselekedeteimet gondoskodásképpen, segítségképpen élük meg, olyanokat (is), melyekre én másképp tekintettem. Egyszóval: lassan bontakozott ki magam számára segítő szerepem, identitásom.

Különösen kiemelődött mindez a fókuszcsoporthoz tartozó interjú során. Az öt csoportból ugyanis háromban is felsorolták az interjút bevezető kérdésre válaszolva főbb jellemzőként a *segítőkézséget*, és a másik kettőben is elhangzott valamilyen hasonló tartalmat is hordozó jelző (pl. *jószándékúság*) melynek kapcsán a későbbiekben beszélgettünk olyan helyzetekről, melyekben gondoskodó szerepem érvényesült. Ezek közül több már előkerült a fentiekben. Kiemelten ide sorolható az osztály marginálizálódott tanulóinak támogatásáról szóló narratíva (8), de segítségadásként értelmeződött (értelmezhető) pl. az orvosi lelettel kapcsolatos tanácsadás (59) vagy a magánéleti problémákkal kapcsolatos méltányosság is (154).

Az alábbi interjúrészletekben összekapcsolódik a személyes viszony, a segítő szerep és a tanulás támogatása:

(156) *Fókuszcsoporthoz tartozó interjú*

BRIGI: A legtöbb tanár olyan, mintha ártani akarna nekünk. Vagy hát hogy... Neki az a célja, hogy...

MIKLÓS: (félleg, vagy egészen viccből) Összetörjék a lelkünket!

BRIGI: Nem. Neki a [...] /tantárgy/ az élete, és nem tanítani jött, hanem csak kiélni a [...] -s /tantárgyas/ hajlamait. És akkor... te meg inkább így mindkettő. A magyart is szeretted volna megtanítani, meg úgy... [...] szóval tényleg *tanítani* szeretted volna, nem azt, hogy betanuljuk és akkor... nem értjük.

(157) *Fókuszcsoporthos interjú*

B: Hárman is azt mondtátok, hogy tizenkettedikben úgy... úgy elmélyült ez a dolog... (vagy nem tudom) Ez még számomra nem teljesen megragadható. Én ezt így kevésbé éreztem talán. Tudjátok ezt valamilyen konkrétabb dolgokhoz kötni?

ZSOLT: Mondjuk minden tanár pánikolt az érettségi miatt, hogy „Úristen, úristen... Hülyék vagytok, nem fogjátok tudni!” Magyarórán meg: „Á... Úgyis tudni fogjátok.”

[...] /*néhány más konkrétum következik, majd valaki visszakanyarodik*/

ÁKOS: Viszont amúgy az, amit a Zsolt mondott, hogy... Tőled az érettségivel kapcsolatban a legpozitívabb visszajelzéseket kaptuk. Tehát, hogy egyik tanár sem mondta azt, hogy „Biztos, hogy át fogtok menni.” Nem erősítettek meg minket ilyen szempontból, hogy most menni fog. [...] /*Más kollégák gyakorlatát részletezi, említ általa negatívnak gondolt és pozitívnak tekintett (viszont a diákok elmaradását, a „rossz tanulókat” ugyancsak kiemelő) példát is./* De tőled jött a legtöbb ilyen pozitív megerősítés az érettségivel kapcsolatban tizenkettedikben. [...]

ZSOLT: [...] Tőled pozitív visszajelzés jött... [...] [Más meg osztályoz csak, és] azt sem indokolja meg, hogy miért. [...] BarnaBánál meg [...] volt visszajelzés, hogy hogyan kéne csinálni.

A segítő szándékú, támogató szerepem a közvetlen, személyes kapcsolatunk részletezése során került terítékre az interjúkban. Azonban (szemben a dolgozatban már korábban előkerülő példákkal) itt a segítségnyújtás a tanulási célok elérésére irányul. Ugyanakkor ez a szétválasztás sem feltétlenül egyértelmű. Például a dolgozatok írásában adott támogatásom (136-138) első ránézésre tanulmányokkal kapcsolatos segítségnyújtás, valójában azonban inkább amolyan érzelmi támogatás.

Felvethető, amint a partnerség kapcsán is, hogy a személyes kapcsolat vezethet-e a segítő szerephez, vagy akár fordítva: a tanári kötelességteljesítésből következő segítségadás vezethet-e a személyes viszony kialakulásához? Világos, hogy (éppen úgy, mint a partnerség esetében) ez amolyan „tyúk vagy a tojás” típusú felvetés, de valamelyest elkülöníthetők különbségek az egyes esetek közt e tekintetben. A legtöbb főnti esetben (és általában az én gyakorlatomban) inkább a személyes kapcsolat ágyaz meg a segítő szerepnek, sokszor a diák fordul hozzám segítségért, tehát a segítő szerepbe helyezkedésem ő kezdeményezi. De csak miután már kialakult köztünk egy olyan (személyesebb) viszony, amelyben mer kezdeményező lenni. Ez ugyanakkor azt is szemlélteti, hogy a diákokban (úgy tűnik) erős(ebb)en él a segítő tanár képe, mintája (mint bennem) mert ezt a szerepet a diák kezdeményezi.

Viszont általánosságban talán (arche)tipikusabb az, hogy a személyes viszonyt az olyan tanári feladatok elvégzése szüli, melyek segítségadással járnak (vö. *Babits Mihály: Timár Virgil fia*). Az iménti két interjúrészlet (156-157) is inkább ide sorolható, hiszen én „csak” próbáltam legjobb pedagógiai tudásom és hitem szerint felkészíteni őket az érettségire, ők viszont ezt úgy élték meg, mint segítő hozzáállás (és – ráadásul – mint kapcsolatunk, személyes viszonyunk elmélyülése az utolsó tanévben).

Az én nézőpontomból mindezek tanulsága, hogy a diákokban élő tanárképhez erősen hozzátartozik a segítő szerep. Ennek bizonyára fejlődépszichológiai okai is vannak (azaz pl. még nem egészen önálló felnőttek, kevésbé gyakorlottak önálló döntések meghozatalában stb.). Eszerint tapasztalataim úgy értelemezem, hogy fel kell figyelnem arra, hogy a diákok sokszor segítségre szorulnak, fel kell ismernem, hogy pedagógiai feladataim elvégzésében sokszor a segítő tanárszerep releváns. De azt is gondolom, hogy a segítő tanár igénye részben az olyan társadalmi mintákból fakad, melyek szerint a tanár szerepe, hogy vezesse, irányítsa diákjait. Ebben a patriarchális képben azonban a diákok saját fejlődésükkel kapcsolatos autonómiája, ágenciája talán kisebb, mint amennyire egyébként képesek lennének az önállóságra.

Az általam tapasztalt iskolai működésben úgy gondolom, hogy (a partneri szerepekkel szemben) a segítő tanári szerepek erős túlsúlya jellemző. Ezért kezdetben a segítő szerepek háttérbe szorítása és a partner szerepek kizárólagos érvényesítése volt célom. Később ismertem föl, hogy a segítő szerepeknek is fontos pedagógiai funkciójuk lehet, és éppen ez a nehéz: ráérezni, hogy az adott helyzetben a diáknak inkább segítségre van szüksége, vagy éppen ellenkezőleg: a segítő szerepkapcsolat visszautasítása célszerű a diák *empowermentje* érdekében.

10.8.3. Személyesség, partnerség és segítő szerep a diákok visszajelzéseiben

Végül arra mutatok rá röviden, hogy a diákok által (az interjúk elején, a szalagavatón kapott csokorba, az emlékkönyvbe, a véleményező űrlapon stb.) írt, illetve mondott, rám vonatkozó jellemzőkben hogyan jelenik meg személyesség, partnerség és segítő szerep.

A legtöbbször előforduló két jelző a *laza* és a *közvetlen* volt (nyolcszor, illetve hétszer szerepelnek). Ezek a jelzők sok mindent jelenthetnek, különösen a *laza*, de a kontextus alapján én a következő tartalmakat látom e szavakban. A *laza* (egyebek mellett) szerintem főként azt jelenti, hogy nem voltam velük szemben kontrolláló, nem kelteztem feszültséget; és nem voltam feszült, amikor nem egy szigorú, alapértelmezettnek tekinthető rend szerint alakultak a dolgok. Tehát – úgy gondolom – a *lazaság* a hatalmi pozícióból való kimozdulás, azaz elsősorban *partnerség*. A *közvetlen* jelző egy másik szempontot hoz magával: a tanár-diák kapcsolat minőségét, amely eszerint nem távolságtartó, nem a formális viszony révén közvetített, hanem közvetlen – az általam használt fogalmak szerint: *személyes*.

A diákok visszajelzéseiben tehát szintén elkülöníthető a kapcsolatnak e két dimenziója: a hatalom és a személyesség. Külön érdekes, hogy a vizsgált dokumentumokban leggyakrabban előforduló két jelző éppen ezek egyikére és másikára vonatkozatható.

A további olyan jellemzők, melyek kiugróan tekinthetők: a *megértő* (ez a harmadik leggyakoribb: ötször fordul elő) valamint (négy-szer-négy-szer fordul elő) a *lelkes*, illetve a *segítőképző*. A *megértő* és a *segítőképző* jelzők pedig véleményem szerint főleg a gondoskodó, segítő kapcsolatot idézik meg. (Bár a *megértés* esetében vitatható, tehát bizonyára változó, hogy inkább afféle lehajoló gesztus a tanár részéről, vagy inkább kölcsönösség, partneri viszonyulás.)

Az, hogy ezek a jelzők: *laza*, *közvetlen*, *megértő* és *segítőképző* a leggyakoribbak, és ezek révén hasonló arányban jelennek meg a diákok visszajelzéseiben a *személyesség*, *partnerség* és *segítő szerep* fogalmaival leírható tartalmak – szintén arra utalhat, hogy e három fogalom a szereptípusok és szerepminőségek fontos, egymástól különböző, de összefüggő alapjellemezőire mutatnak rá a tanár-diák kapcsolatnak.

Személyesség, gondoskodó szerep és partneri szerep szétválasztása azért hasznos tehát, mert ennek révén átláthatóbbá válhatnak a tanár-diák kapcsolat hatalmi kérdései. A személyességből fakadhatnak pedagógiai előnyök, de nem mindegy, hogy ezek inkább a tanár gondoskodó (hierarchikus) vagy pedig partner (egyenrangú) szerepe révén jutnak érvényre. (Mint ahogy az sem egyértelmű, hogy bármelyik következik-e a személyességből vagy együtt jár-e a személyességgel.) Pedagógiai helyzetől függően lehet mindkét szereptípus adekvát (ld. a fenti példákat, valamint: *13.1. fejezet*). De ennek a fordítottja is igaz: sem a személyes közvetlenség, sem a partnerség, sem a gondoskodó tanári szerep elsőbbsége nem mondható ki egyértelműen más szereplehetőségekkel szemben (ld. *13.3. fejezet*) – ellentétben saját korai elképzeléseimmel és számos szakmai írással is (Bernstein-Yamashiro és Noam, 2013; Rogers és mtsai., 2007; Shoffner, 2009; Pipes és mtsai., 2005; Burri, 2008; Fodor, 2000; Józsa, 2003; Loránd 2008; Virágh, 2011). E szerepek elméleti szétválasztása hozzásegíthet ahhoz, hogy jobban tudjunk reflektálni arra, hogy a gyakorlatban melyik szereptípus tűnik pedagógiai szempontból alkalmasabbnak egy adott helyzetben.

A tanár-diák kapcsolat személyességét értelmező fejezet zárásaként tehát kissé visszakanyarodtam kutatásomnak ahhoz a központi kérdéséhez, hogy a diákok felé nyitott, személyességet előtérbe helyező (fiatal, pályakezdő) tanári magatartás mennyire gyümölcsöző a pedagógiai kapcsolatban. E gyakorlati kérdések jobban előtérbe kerülnek majd a következő fejezetekben, különösen a dolgozat végén. Ebben az alfejezetben azonban még inkább a személyesség jelentésére fókuszáltam a tanár segítő, illetve partneri szerepének értelmezésén keresztül.

Ezzel zárul a dolgozat empirikus kutatásra épülő részének első nagy egysége. Az előző két fejezetben a hangsúly a helyzetek értelmezésén, a fogalmak alkalmazásán és az összefüggések megvilágításán volt. A további fejezetekben inkább a pedagógiai gyakorlatra vonatkozó gondolatok, vélemények kapnak helyet, melyekben már hangsúlyosabban megjelennek pedagógiai célkitűzések és etikai állásfoglalás.

11. Autoetnográfia és szakmai fejlődés – lehetőségek és kockázatok – (ön)kutatóként a diákok szemében

Mielőtt kutatásom konkrétabb témájával: a szereplehetőségekkel és a személyességgel kapcsolatos praktikusabb pedagógiai kérdésekről értekezem, előbb e kutatás általánosabb gyakorlati vonatkozásait, tapasztalatait elemzem. Azt mutatom be röviden, hogy milyen hatással lehet a pedagógiai munkára, a szakmai döntésekre, és a szakmai fejlődésre az, ha a pedagógus autoetnográfiai kutatást végez.

Az önreflexió fontos szerepe a tanárok szakmai fejlődésében ma már nem is igen szorul indoklásra, hiszen számos munka szól a reflexió e téren mutatkozó eredményességéről (*Canagarajah*, 2012; *Pinner*, 2018; *Belbase* és *mtsai.*, 2008; *Austin* és *Hickey*, 2007). A tanári munkával kapcsolatos reflexió legtöbbször tartott formáinak jellemzője az erős neveléstudományi megalapozottság, valamint a társadalmi szintű kitekintés (*Pollard* és *mtsai.*, 2005; *Zeichner* és *Tabachnick*, 1991; *Zeichner* és *Liston* 2013; *Szivák*, 2014; *Korthagen*, 2004). Ez alapján azt mondhatjuk, hogy az autoetnográfia írása a tanári önreflexió egyik legkidolgozottabb formája.

Ezt a kidolgozottságot a következőképpen tapasztaltam meg. A kezdetben jellemző leírásaim sokkal inkább tekinthetők egyedi esetek, történések részletes felidézésének, az azokban való elmélyedésnek (ld. *9.1. fejezet*). Ahogy nőtt elméleti tájékozottságom, úgy a naplóbejegyzések tartalma is változott. Több lett a reflexió, helyenként elvontabbak lettek az értelmezések, megjelent a társadalmi nézőpont, tapasztalatom összekapcsoltam. Ezek révén a naplószövegek jobban megteltek önmagukon túlmutató tartalommal. Ez – úgy vélem – nem csupán doktori tanulmányaim, a képzés szakmai anyagában való elmélyedés következménye. Részben pusztán annak köszönhető, hogy hosszú időn keresztül reflektáltam elkötelezetten a munkámra. Naplóm számos témája tekintetében utólag válik igazán láthatóvá, hogy milyen körkörös megismerési folyamatot tett ez lehetővé. Amikor egy értelmezés végül (akár több év eltelte után) kiforrottá vált, akkor vettem észre, hogy az adott témával már korábban is, foglalkoztam, de sok idő, és többszöri visszatérés kellett ahhoz, hogy az eseteket összekapcsoljam egymással és ezek az értelmezések összeálljanak bennem. (Jó példa erre a fiúkhöz való viszonyom, vagy a lányok érzéseivel való foglalkozásom története (ld. *10.6.2-4. fejezetek*)).

Fennmaradó kérdés azonban, hogy a pedagógiai-szakmai gondolkodásmód fejlődése, hogyan, mennyiben szolgálja, alakítja a pedagógiai gyakorlatot? Erre kínál válaszokat és módszereket a gyakorlat önreflektív fejlesztésére irányuló kutatásmetodológia a *self-study* (ld. *6.1.4. fejezet*). Igaz ennek célkeresztjében jellemzően nem társadalmi, hanem inkább módszertani kérdések állnak, de egyes pedagógiai autoetnográfiai rokonságot mutatnak velük. Vannak ugyanis olyan autoetnográfiai munkák, melyek tanításmódszertani kérdésekre fókuszálnak, így ezen a területen mutatják fel az etnográfia pedagógiai gyakorlatot fejlesztő hatását (*Belbase* és *mtsai.*, 2008; *Canagarajah*, 2012; *Pinner*, 2018).

Az én kutatásom nem a módszertani lehetőségekre összpontosított. Így annak, hogy autoetnográfiát írtam, végül nem sok hatása volt közvetlenül(!) arra, hogy milyen módszerekkel tanítok, milyen gyakorlati elemeket alkalmazok vagy vetek el a munkám során. Viszont a kutatásom közvetett módon, a gondolkodásmódom alakulása révén kézzelfogható módszertani változásokhoz is vezetett a gyakorlatomban. Egy idő után pl. elkezdtem megkérdőjelezni az általam alkalmazott módszertani megoldások didaktikai motiváltóságát, és rájöttem, hogy ezek szorgalmazásának sokszor nem (csak) az volt a célja, hogy a tanulók jobban elsajátítsák az adott tudást, illetve készséget. Arra jutottam, hogy hasonlóan fontos, rejtett célja ezeknek a módszertani választásoknak, hogy egzotikusságot adjanak az óráimnak, illetve a tanári identitásomnak. Azaz erősítsék azt a képet, hogy én különleges, az átlagostól eltérő tanár vagyok (28).

Az alábbi naplórészletben ellenkezőleg: a frontális óravezetéssel kapcsolatos kritikát fogalmazok meg. Arra jutok, hogy az óraszervezés értékelésében túlságosan fontos szempont lehet önmagam előtérbe helyezésének igénye.

(158) 2018. szeptember

Az órák is viszonylag nagy tanulói aktivitással telnek. Sok az interakció... Ez tulajdonképpen jó, „jó” az óra... /*módszertanilag, didaktikailag*/ Valahogy mégis másképp érzem magam az órákon, mint a „jó” órákon szoktam /*amikor nagyon jól érzem magam órán!*. Nem a „De jó! Pörgünk, haladunk!” flow-élménye ez, hanem inkább csak egyfajta otthonosságérzés... Nem dob fel annyira. ([sőt] kicsit zavar is, hogy az interakciók miatt lassabban haladunk a tananyaggal.) ...Érdekes tapasztalat ez. Tulajdonképpen mi a fontos? Az, hogy magamat exponáljam? Akkor jó az óra?

A fentiek felismerése után más szemmel értékelttem tanítási módszereimet (is) és úgy vélem: átgondoltabban hoztam döntést módszertani választásaim során.

Hasonlóan konkrét, gyakorlati eredménye állandó reflexióimnak, hogy így feltehetőleg hamarabb beláttam, melyek azok a cselekvések, helyzetek, amelyek elkerülendők tanárként, mert túlságosan kockázatosak (pl. mikor, és milyen keretek közt találkozom diákokkal az iskolán kívül). Az efféle határok kijelölése sokszor ugyan nem történt meg azonnal és egészen konkrétan, de alakultak, megszülettek magamra vonatkozó iránymutatások, hogy mit és hogyan ajánlott tennem, mit és hogyan nem.

A kutatási folyamatban való lét azonban főként általánosabb szinteken alakította tanári működésem, és nem egy-egy gyakorlati vonatkozásban szült változást. És ez éppen annak köszönhető, hogy nem csupán reflexiókat fogalmaztam meg a munkámmal kapcsolatban, hanem autoetnográfiaírtam, ezáltal rá voltam szorítva arra, hogy tágítsam a gondolkodási keretet, általánosabb, alapvetőbb megállapításokra jussak. E gondolkodás révén a pályám kezdetén jellemző, identitásommal kapcsolatos kérdőjelek fogytak. Legalábbis abból a szempontból, hogy szerepem, szereplehetőségeim jobban átláttam, megértettem, felfedeztem milyen hatása lehet döntéseimnek, szerepválasztásaimnak. Ugyanakkor ez a megértés nem azt jelenti, hogy sikerült megragadnom az összefüggéseket, és tudtam milyen cselekvéseknek, szerepeknek pontosan mi a (pedagógiai) következménye, hanem ellenkezőleg: arra jöttem rá, hogy a szerepekkel, a közvetlenséggel, a személyességgel kapcsolatos intuícióim, hiteim túlságosan egyértelműek, egyszerűek. A tartalmas és körültekintő értelmezések sokkal összetettebbek, a következmények sokkal beláthatatlanabbak, nehezebben értékelhetők (vö. *Knapp*, 2017).

Azonban az autoetnográfiai folyamat nem csupán az egyént, a kutató tanárt alakítja, formálja, amint azt egyes szerzők, az autoetnográfia tanári fejlődésben játszott szerepének tárgyalása során bemutatják (*Austin és Hickey*, 2007; *Starr*, 2010). A szelf felfedezése társadalmi folyamatokra irányítja a figyelmet, ezáltal kritikai látásmódot biztosít. Ennek a látásmódnak a következménye nem csupán a saját tevékenység kritikája, hanem társadalomkritika is, amely felszabadító gyakorlathoz vezethet, egyéni és társadalmi szinten egyaránt.

A folyamatos önreflexiók révén lassacskán felismertem saját helyzetem a társadalmi és oktatási rendszerben, melyben elnyomó és elnyomott szerepben is vagyok, és számos rejtett viszonyra, hatalmi relációra, játszámra nyílt rá a szemem (ld. *12. fejezet*). Az erre való reflektálás utat nyithat valamiféle társadalmi változás felé. Ezt gondolom kutatásom egyik fő eredményének.

Fontos kiemelni még annak hatását, hogy kutatásom részben (ko)autoetnográfia volt (*Coia és Taylor*, 2009; *Taylor, Klein és Abrams*, 2014; *Szwabowski és Węźniewska*, 2017) azaz a kutatási anyagok egy részét nem egyedül, hanem témavezetőmmel (e helyzetben kutatótársammal) közösen hoztuk létre. Ez a fajta metodológia még nagyobb teret ad az önkritikus megközelítésnek. Nem volt könnyű tanárként egy ilyen kitett helyzetben lenni. Különösen eleinte (de nem csak) egy folyamatos bizonytalanságérzetet szült az, hogy bármi, amit tanárként teszek, megkérdőjeleződhet (pontosabban, hogy a megkérdőjeleződés független attól, hogy én mit gondolok róla, pl. megkérdőjelezem-e).

(159) 2017. október

Osztály vigyázz, jelentés, leülnek. Ekkor vettem észre Gyurit. Gondoltam rá, hogy lehet, hogy jön, de ez a nagyon hirtelen felbukkanása meglepett és kicsit zavarba hozott. Az irodalomórán ismét azt éreztem (bár talán ezt még így nem fogalmaztam meg) hogy a folyamatos önreflexióm (a megfigyeltség kontextusában... azaz a „mit gondolhat most Gyuri” kérdés állandó betüremkedése az agyamba) meg-megtörte a lendületem, nem tudtam feloldódni az óra vezetésben.

Fontos kiemelni, hogy az iskolákból (a magyar oktatási rendszerben) éppen ez a külső szem, a visszajelzés lehetősége, a gyakorlat konstruktív kritikája mely szinte teljesen hiányzik. Sőt megfigyelni egy másik tanár óráját szinte tabunak számít, minthogy az óralátogatás gyakorlata összemosódik a szakfelügyeleti ellenőrzés számonkérő megfigyelésével (*Horváth, Lannert és Nahalka, 2017*). (Egy tanár – legalábbis az általam ismert iskolai gyakorlatban – bármikor, magyarázat nélkül elutasíthatja, hogy bejöjjenek az órájára. Az óralátogatás protokollja jellemzően az, hogy előre megadott szempontok alapján, hetekkel előre megbeszélte időpontban történik.)

A „kritikai szem” efféle rendhagyó behatolása a gyakorlatomba, sőt nemcsak a gyakorlatomba, az értelmezéseimbe is, tehát eléggé kényelmetlen volt, ugyanakkor hosszú távon – azt gondolom – igencsak építő jellegű. Ez az építő kritika azonban nem elsősorban abból adódik, hogy egy másik személy így meg tudja mondani, mit tegyek, vagy abból, hogy tanácsot tud adni, vagy ki tudja egészíteni a gondolataimat. Meglátásom szerint a kettős megfigyelés és értelmezés lényege nem az egyik vagy a másik nézőpont, hanem a kettő közti billegés, felelgetés. Az, ahogy e kettős nézőpontból dialektikus módon bontakoznak ki az értelmezések. Ez az, ami a tanári munkában nagyon elbizonytalanító eleinte, de produktív és transzformatív lehet hosszabb távon.

Mindezekén túl: az autoetnográfiaiban nem csupán kognitív módon kapcsolódik össze tanári és kutatói lét. Ugyanis – tapasztalataim szerint – ez az elmélyülés az iskolai tapasztalatokban olyan érzelmi intenzitást, bevonódást okozhat, mely kölcsönösen megerősíti mind a tanári, mind a kutatói tevékenységet.

A másik oldalról viszont problematikus is lehet a tanári munka ily módon történő kiterjedése, melyet mostani nézőpontomból visszatekintve, a következőképpen látok. Ahogy a tanári létem kérdései először a kutatói életem kérdéseibe kerültek át, merültek fel újra, úgy később a folyamatos gondolkodás, elméletkeresés, reflektálás során egészen átszöttek mindennapjaimat, beférkőzhetnek a szabadidőmbe, a magánéletembe (vö. *Dickinson, 2018*). Ugyanakkor a témában való elmélyedés talán ahhoz is vezethetett, hogy önkéntelenül jobban vonzódtam a különleges, kutatásra érdemes tanár-diák szituációkhoz. Így lehet, hogy több kockázatos, etikailag megkérdőjelezhető helyzetbe kerültem, mint ha nem foglalkoztam volna annyit a témával (vö. *Chatham-Carpenter, 2010*). (Mivel erre a problémalehetőségre már akkor, a kutatás (érzelmileg) intenzív időszakában is reflektáltam (ld. 7.3. fejezet), tehát folyamatosan ügyeltem ennek elkerülésére, ezért meglehetősen kételkedem abban, hogy a kutatás ilyen irányba tolta a döntéseim, de az elvi lehetőségét kizárni nem tudom.)

Ily módon etnográfus tanárként kétféleképpen is véhettem saját magam ellen. Egyrészt kutatói (és pedagógiai) fejlődésem érdekében életem privát szféráit áldoztam fel a szakmai tevékenységek javára. Másrészt szakmai életem magánjellegű területeit is felkínáltam a kutatás (más kutatók és a nyilvánosság) számára (különösen, mint arra fentebb is utaltam, a ko/autoetnográfia során, illetve, amikor publikáltam eredményeim). A szakmaiságom védelmét (is) szolgáló diszkréció, szemérmesség tehát jelentős részben elillant az állandó (ön)feltárás során (vö. *Wall, 2008; Chatham-Carpenter, 2010*).

Ezek a problémafelvetések nem akkor fogalmazódtak meg bennem, amikor intenzív kutatásban voltam, hanem inkább most, visszatekintve van olyan benyomásom, hogy valamelyest igazak lehetnek. Valóban nagyon kitöltötte életemet a tanárságom és az azzal való foglalatosság, gondolkodás, kutatás, és voltak ezzel kapcsolatos magánéleti problémáim is. Bár ezeket akkor nem úgy éltem meg, hogy a pedagógiai autoetnográfiai kutatásból következnek – sőt, nem is feltétlenül tekintettem ezeket problémának – de azzal nehéz vitatkozni, hogy tanári–kutatói kettős lét megalapozta a tanári identitásomra vonatkozó kérdések teljes életemben való intenzív kiterjedését. Tanári szakmaiságom, pedagógiám támadhatóságának, kitettségének növekedését szintén megéltem egyik-másik konferencián, illetve egy-egy kézirat benyújtása után, mikor nem annyira a szakmai tartalomra, hanem inkább tanári szerepválasztásaimra vonatkozó kritikákat kaptam. Igaz, ezekben az esetekben sem azt éreztem, hogy a támadhatóságom oka a kutatás és önmagam már-már etikátlan kiszolgáltatása lenne. Most már inkább így látom.

Tehát bár a fenti kockázatok inkább utólagos ráérzésekként, és nem a kutatás során megélt konkrét tapasztalatokként merültek fel, de azt gondolom, hogy jogos, megfontolandó felvetések, amelyeket más,

hasonló helyzetben lévő kutatók is alátámasztják (Wall, 2008; Chatham-Carpenter, 2010; Dickinson 2018).

Az etnográfusi és a tanári működés egymásra gyakorolt hatását egy másik nézőpontból, a diákok szemszögéből is érdemes kicsit megvizsgálni.

(160) 2019. március

/Két diák közös 18. születésnap buliján/

„A kutatása miatt jött a tanár úr?” – amúgy tényleg, eszembe sem jutott most. Mondom is, hogy nem, elsősorban nem, hanem csak azért, mert... nem tudom már mit mondok, de azt próbálom mondani, hogy miattuk [az ünnepeltek], a meghívás miatt...

(161) Fókuszcsoporthoz tartozó interjú

HANNA: Gondolom nyilván úgy jöttél ide négy éve, hogy te tudtad, hogy erről fogsz írni, és akkor kísérletezgetél is egy picit.

Sok diák számára ismert körülmény volt, hogy kutatók, és többé-kevésbé a kutatás témájával is tisztában voltak. Az első naplórészletben (160) feltett kérdést én akkor úgy értelmeztem (mint az a szövegből is kiolvasható) hogy a diák felvetése szerint nem a tanárságból, vagy az adott diákokkal való kapcsolatból következik a bulin való ottlétem, hanem csupán tudományos érdeklődésből. Tehát nem autentikus viselkedés, hogy elfogadtam a meghívást, hanem kutatási (kutakodási) szándékkal érkeztem. Nem véletlen, hogy így értettem, mivel – mint azt az fentebb írtam – tartottam attól, hogy esetleg magam előtt észrevétlenül etikátlanul döntök egy-egy pedagógiai helyzetben, annak érdekében, hogy izgalmas témájú szolgáljon a kutatásomnak. Emiatt az interjú során elhangzó fentebb idézett mondat (161) még inkább szíven ütött.

Mint azt szintén írtam már: azt gondolom, ilyen etikai problémák (a határhelyzetek kutatási érdekből történő szándékos keresése) legfeljebb nagyon közvetett módon érvényesülhettek. Azonban függetlenül attól, hogy követtem-e el ilyen etikai hibát és „kísérleteztem-e”, a diák kételkedhet abban, hogy mi mozgat a tanári döntéseimben: vajon a tanári, illetve emberi céljaim, vagy inkább a kutatói érdeklődés? S ez a kétely igen kontraproduktív lehet a tanár-diák kapcsolatban. Gátolhatja a bizalomteljes légkör kialakulását, ha a diák gyakran valamiféle „hátsó szándékot feltételez”.

A fenti kérdés, illetve feltételezés mögött azonban nem feltétlenül húzódik meg olyan negatív értékítélet vagy elmarasztaló feltételezés, mint amilyenre először gondoltam a fenti szituáció kapcsán. Lehet, hogy a diák egyszerűen csak érdeklődik, foglalkoztatja a pedagógiai kutatás számára ismeretlen világa vagy tanári szerepem kutatói oldala. Az is lehet, hogy pozitív véleménye van erről a kettős szerepről.

(162) Fókuszcsoporthoz tartozó interjú

B: Miben láttátok azt, hogy elhivatott vagyok?

CSONGOR: */Széttárja a kezét, körbemutat, a többiek bólogatnak, helyeselnek/*

B: Hogy itt ülünk... */hangosítom ki a gesztust, megidézve egy másik fókuszcsoporthoz tartozó szófordulatát/*. ... Merhogy, szerinted mér' ülünk itt?

CSONGOR: Hát mert elhivatottan érdekel téged az, amit csinálsz. És az, amit csinálsz most, az hozzájárul ahhoz, hogy milyen tanár vagy. Tehát azért csinálsz, hogy... jobb legyél.

Meglepett egyébként, hogy a diákokat foglalkoztathatja az, hogy mi a pedagógiai szempontú célja a kutatásomnak, az meg különösen, hogy ilyen szilárd (úgy érzékeltem: nem az interjúhelyzetben rögtönzött) pozitív véleményük van, és konstruktívnak tekintik az önkutatást. Ezek alapján az autoetnográfiai kutatás olyan módon is lehet fejlesztő nem csak egyéni, és nem csak szakmai, hanem szélesebb körben is, hogy a diákok számára egy szemléletformáló képet ad a tanári létéről. E kép szerint, a pedagógusszerep egy tudatosan alakított, fejlesztett szerep, szakmailag megalapozott professzió. Ez jelentősen árnyalhatja a diákok pedagógusképét és az intézményes tanulás formáját. Ugyanakkor ennél általánosabb módon is lehet a tanár példája nevelő hatása: a folyamatos fejlődés, önreflektív működés mintáját kínálhatja diákjai számára.

A fenti interjúrészlet leírásában utalok egy másik fókuszcsoporthoz véleményére, akik több általuk jellemzőnek tekintett tulajdonságomat (pl. *laza, jó fej*) is úgy írták körül, hogy egyszerűen annyit mondtak: „Itt ülünk.” Mivel ez elég kifejtetlen, ezért sokféleképpen lehet értelmezni, de én úgy gondolom, hogy az interjúhelyzetből az emelődhetett ki számukra, hogy vendégül látom őket magamnál, miközben közvetlen, jó hangulatú beszélgetést folytatunk a mögöttünk álló négy évről. Ebben az helyzetben tehát az az érdekes, hogy e diákok számára (is) összekapcsolódott, szinte egybeforrt tanári és kutatói identitásom, mivel ezt a kutatási helyzetet (és a benne játszott kutatói szerepemet) is azokhoz a jellemzőkhöz kötötték, melyek egyébként tanári jellemzőimként merültek fel bennük.

Az autoetnográfiai kutatás tehát kiváló eszköze lehet a pedagógus szakmai fejlődésének, módszertani, szerepértelmezési és kritikai (emancipációs) szempontból is. A tanári elhivatottság húzóerejévé válhat, tartalmasan járulhat hozzá a tanár-diák kapcsolathoz, konstruktív nevelési tartalmakat hordozhat. Ugyanakkor mélyreható, rejtetten működő, igen komoly problémák is fakadhatnak az autoetnográfiai kutatásba való bevonódásból, és különösen a tanár–kutató kettős szerepből. E kockázatokra hangsúlyosan érdemes reflektálni.

12. Személyesség és hatalom: öncélúság, elnyomás és lázadás a tanári személyességben

A következőkben a személyes tanár-diák kapcsolat bizonyos árnyoldalaira világítok rá. Ennek során megkérdőjelezhető, sőt elítélendő tanári gyakorlatom példáit mutatom be, és olyan gondolataimat osztom meg, melyeket joggal szégyellek. Azt remélem, hogy ennek eredménye nem önmagam lejáratása, és azt is, hogy kitárulkozásom nem öncélú magamutogatás. Azért gondolom fontosnak az alábbiakat, mert itt mutatkozik meg kutatásom (szerintem) egyik legfőbb eredménye: hogy a tanár és diák közti személyesség (nem mellesleg: az általam vallott nézetek) teljes megkérdőjelezéséhez jutottam el. Az, hogy a személyességet és saját tanári szerepem ilyen sötétben tudom láttatni, azt gondolom, hogy egyrészt egy tanulási, fejlődési folyamat eredménye: s mint ilyen nem szégyenletes, inkább tanulságos. Másrészt azt is gondolom, hogy a bemutatott visszasságok nem csupán saját tanári működésem esetlenségei, hibái, hanem rendszerszintű problémákról árulkodnak.

12.1. Autentikusság és öncélú személyesség

A dolgozatban elsőként szereplő naplórészlet (1) mostanáig nyitva hagyott kérdéseket vet fel. A leírt helyzet: péntek este egy kocsmában néhány diákkal közösen javítjuk a dolgozatokat, miközben (különösen) egyikükkel a válaszokat is megbeszéljük, értelmezzük. A naplószövegben a megítélésem pozitív, sőt lelkesült. Talán védhető is ez, hiszen a diákok önkéntesen, motiváló hangulatban vesznek részt egy tanulási helyzetben. A tananyag alapos, interaktív elsajátítása történik meg, melynek során a tanári munkába is betekintést nyernek, így szélesedik a perspektívájuk e téren is. Sőt, még azt is felvettem a szövegben, hogy ez az eset az egyik diáknak segíthet abban is, hogy társadalmi peremhelyzetéből valamelyest kimozduljon. E racionális érveket egy felkiáltás követi: „Így kell tanítani és tanulni!” Ez a tételszerű állítás részben következhet az azt megelőző érvekből. Részben viszont indoklás nélküli, csupán belső meggyőződést fejez ki. Most úgy vélem: nem azt gondoltam, hogy mindenkinek, mindenképpen így kell tanítani (és tanulni). Ahogy visszaemlékszem, inkább azt éreztem: „Nekem így kell tanítani! Így vagyok én igazán én, mint tanár. Ez az én autentikus pedagógiám.” Viszont mostani nézőpontból még ez a korlátozott érvényessége is erősen megkérdőjelezhető a fenti felkiáltásnak.

E szituáció ugyanis sokkal sötétebben is értékelhető. És bár a leginkább normasértő mozzanat a leírt helyzetben talán a közös alkoholfogyasztás, én nem feltétlenül ebben látom a legnagyobb problémát. (Persze ez is probléma, azzal együtt, és annak ellenére, hogy a jelenlévő három diákból kettő már nagykorú ekkor.) Ez a helyzet ugyanis leírható a következőképpen is: a diákokkal végeztetem el a dolgomat, miközben én alkoholt fogyasztok (munka helyett), olyan példát mutatok, hogy egy formális viszony esetén és munka közben is belefér a (közös) szeszfogyasztás, s miközben a „jó fej tanár” szerepében tetszelgem, elérem, hogy saját maguk „írják alá” megalázó tantárgyi eredményüket.

Világos, hogy mindkét interpretáció szélsőséges. Szerintem egyik megítélés sem állja meg a helyét önmagában. Az a kérdés viszont mindenképp fennáll: ki profitál többet ebből a helyzetből? Most nem vagyok róla meggyőződve, hogy a diákok.

De mi oszlatja el a kételyeim akkor és ott? A fent felsorolt pedagógiai érvek? Azt gondolom, hogy nagyobb részben nem azok. Azokkal csak utólagosan megmagyarázom, alátámasztom döntésem helyességét (vö. 10.3.1. fejezet). A vezérelv sokkal inkább az lehet, hogy azt éreztem: „így vagyok igazi önmagam”, ez az én „igazi tanári stílusom”. Azaz, így vagyok autentikus. Tehát kritika, megkérdőjelezés és mélyebb reflexió nélkül követek egy olyan, a nyugati társadalomban általánosan jellemző értékrendet, mely az autentikus létezést kiemelt értéknek és célnak tekinti (ld. 5.3.6. fejezet).

Több olyan esetet is bemutattam már fentebb, melyekben ezt az autentikusságot éltem meg. A közvetlen és nyugodt hangulatú, személyes témákat érintő beszélgetésekben (73; 110-111), azokban a helyzetekben, mikor a közvetlenségemre erős pozitív visszajelzéseket kapok (109), azokban a helyzetekben mikor kiemelődik (kiemelem) hogy az „átlag tanártól” különbözöm (28).

Ha ezt az autenticitást inkább *Taylor* szerint értelmezzük (1989), akkor ezekben a helyzetekben a döntés szabadságát élem meg, hitelességem kulcsa, hogy felismerem azt, hogy én a tanárságom során milyen csoportokhoz, értékekhez szeretnék kapcsolódni. Pl. a személyes beszélgetésekben szeretnék valamelyest pszichológus, tréner lenni (36-37), vagy egyes közvetlen helyzetekben előadóművész vagy humorista (9.6.3.1. fejezet). Ha a késői *Foucault*-féle autenticitás szerint gondolkodunk (1988), akkor e szerepek hitelessége e sajátos kombináció, az egyéni, „többi tanártól” eltérő viselkedés kreativitásából, innovativitásából fakad. *Deleuze* és *Guttari* nyomán azt is mondhatjuk, hogy ez a pozitív élmény az affektivitás szabad érvényesülése, a *becomingal* és az anti-szubjektívációval járó felhangoltság. De annak, hogy miképpen értelmezzük az autenticitást talán nincs is most olyan nagy jelentősége. (Akár szélsőségesen posztstrukturalista módon is közelíthetünk, és gondolhatjuk, hogy valójában nem is létezik). A gyakorlat szempontjából inkább az számít, hogy én az adott helyzetben autentikusnak tekintem a szerepem, s ezzel legitimálom magam előtt pedagógiai döntéseim. Azaz azt a hibát követem el, melyet *Weir* (2009) szerint *Taylor* és *Foucault* is (ld. 5.3.6. fejezet): nem reflektálok arra, hogy szerepválasztásom így egy aszociális szempont szerint történik. Ebből adódóan könnyen lehet öncélú, környezetemre ártalmas, a pedagógiai céloknak ellentmondó.

Az alábbiakban számos példán keresztül mutatom be, hogy ez nem csupán elméleti lehetőség. A következő esetekből most (egyoldalúan) kiemelem az öncélú (vagy potenciálisan öncélú) motivációm, magatartásom.

Először is: a személyes témákat érintő beszélgetések esetében felmerülhet a kérdés: kinek van igénye erre a beszélgetésre? Bár ezzel kapcsolatban számos pozitív visszajelzést kaptam a diákoktól (ld. majd később a 13.1.4. fejezetet) és a fentebb megidézett ilyen helyzetekben (73; 110-111) is úgy tűnik, a diákok igényei (vagy legalább kölcsönös igények) mentén történik a beszélgetés. Viszont előfordul, hogy ez kölcsönös igény megkérdőjelezhető:

(163) 2016. április

Tegnap ráírtam Adrira, hogy gratuláljak az ismét kiemelkedő dolgozateredményéhez. Persze(?) két órás csetelés lett belőle. A főbb témák: menne-e versenyre, az önértékelés nehézségei, ki melyik színészbe „szerelmes” és miért... Azt gondolom, ő indította be mindegyik személyesebb témát, mégis érdekes, hogy pont olyan dolgok kerültek szóba, amik éppen nagyon foglalkoztatnak, szinte kikíváncsoltak belőlem (persze azért jobban, közvetlenebbül, mint amilyen hangot nekem mertem ütni... [...]). [Lelki] gondozás, vezetés, személyesség, vagy öncélú kitérkezés?

Másodszor: a (27-28)-as példákban bemutatott „többi tanártól” való elhatárolódásom értelmezhető úgy, hogy kollégáim hibáit kijátszom saját népszerűségem érdekében. (Még ha általában, szerencsére, nem is konkrét személyekre vonatkozik lekicsinylő értékelésem.) Más, hasonló helyzetekben a rendszerrel szembeni kritikát arra használom, hogy a hibák fölött álló, azokat meghazudtoló, kiemelkedő tanár képében tetszelegjek.

Továbbá: naplóm elején elég sok olyan reflexió található melyben szinte szárnyalok a személyes tanár-diák kapcsolat élményeiben. Ezeket a helyzeteket eleinte a tanulóközpontú pedagógiám sikereként értékeltem, mint az a dolgozat bevezetőjében is bemutattam. Mostani szemmel viszont legalább ennyire tekinthető mindez a tanárságomhoz köthető élményekben való öncélú lubickolásnak, és saját népszerűségemben való sütkérezésnek (109).

Nem szorul különösebb indoklásra, hogy etikailag mennyire problematikus, ha a népszerűségem érdekében választom a közvetlen, személyes szerepeket. Viszont részben éppen amiatt, mert e motiváció visszássága nagyon átlátszó, már hamar felismertem mint problémát, és reflexióimban is kritikával illetem.

(164) 2016. június

Most már komolyan vártam, hogy talán engem választanak meg [az Év Tanárának]. De azon, hogy Kati lett, egyáltalán nem lepődtem meg, szerintem ő a legjobb. Viszont nehéz elfogadnom, hogy esetleg nem én vagyok a legjobb. [...], miközben marhára szégyellem magam attól, hogy hogy lehetek ennyire beképzelt, önhitt stb.

Arra is hamar ráébredtem, hogy a népszerűség keresése (hosszú távon) erős hiányérzettel jár.

(165) 2016. június

/Beszélgetés két diákkal érettségi után a Duna-parton./

Sok diák köszönt rám, mind lelkesen, ahogy elsétáltak mellettünk.

ZSUZI: „Ez jól esik? Milyen érzés?”

B: „Igen, alapvetően jól esik...”

ZSUZI: „Na jó... végülis megértem. Nekem is jól esne...”

B: „...bár már nem annyira, mint korábban.”

ZSUZI: „Miért, akkor most mire vágysz?”

B: „Arra, hogy valaki egészen, valóban engem ismerjen el és szeressen... ne csak az iskolában megismert kis szeletét a személyiségemnek.”

Ez a felismerés azonban csak lassan, nehezen eredményezett mélyebb, érzelmi szintű (és ezáltal a gyakorlatban is gördülékenyebben érvényesülő) változást. Ez az alábbi szituációban elkapott érzésem visszás, irracionális logikájából jól látszik:

(166) 2016. június

/Egy kollégámmal beszélgettem. Finom kritikát fogalmaztam meg a gyakorlatával kapcsolatban, és egy lehetséges (ám időigényes) módszertani megoldásra hívtam fel a figyelmét./ Először inkább háritott, de egyre jobban elfogadta. Az egyik fontos ellenérve az volt, hogy majd, ha lesz családom, meg gyerekem, akkor nekem sem lesz annyi időm, hogy ezekhez ragaszkodjam. Ettől kicsit elkezdtem szorongani: Igen... ha valóban fontosabb lesz nekem a személyes boldogságom, akkor középserűbb, rosszabb tanár leszek?

Az alábbi tanórai, fegyelmezési helyzetben felbukkanó pillanatnyi érzés (melyet a naplómban rögzítettem) a másik oldalról világíthatja meg a népszerűség keresésének problémáját:

(167) 2017. december

A kémiaórán nagyon fegyelmezetten dolgoznak és nagyon akkurátusan, hasznosan is. [...] Van [azonban] egy más jellegű helyzet is. Részletesen elmondom, hogy hogyan kell végezni a gyújtást [egy égéssel kapcsolatos kísérletet]. Persze többen nem figyelnek eléggé [az instrukciómra], [s ezért] nem teszik eléggé messze a gyúlékony vegyszerektől. Erre elég határozottan [fegyelmező hangnemben] reagálok. De a „csúcs” az, amikor Marciék egy jó nagy adag vegyszert gyújtanak be. Ráadásul a cseppentőből ráfröcskölnek még, ami persze visszaég, ezért eldobják a cseppentőt, ráadásul a tálcára, a többi vegyszer mellé. Ekkor már ott is vagyok, szerencsére a cseppentő hamar elalszik, a csempét meg letakarom a füzetükkel. A stílusom „klasszikus”, szigorú tanáros [ahogy szemrehányást teszik nekik]. Úgy látom teljesen megszeppennek, megsemmisülnek. Most(!) jól esik ez a szerep. Talán azért, mert úgy érzem: hatalmam van, hiszen ebben a szituációban fel sem merül, hogy esetleg ne lenne igazam. A „népszerűségem” kockázatát nélkül lehetek kemény, a helyzetet uraló. Lehet, hogy eltúlzom, de azt hiszem benne van valami ilyesmi.

Eszerint a népszerűség nem csupán egy nagyon pozitív, keresett érzés számomra, hanem felvetődik, hogy egyben tanári hatalmam biztosítéka is. Lehet, hogy csak addig vagyok közvetlen és személyes, amíg az autoriter magatartásommal kockáztatnám a népszerűségem, de amennyiben hatalmi helyzetem biztosítva van, leveszem a személyesség álcáját?

Olyan eset is előfordult egyszer, hogy egy diáktól származott a felvetés, hogy talán valamiféle személyes hiányérzet elosztatása a célja közvetlen viselkedésemnek.

(168) 2016. június

/Egy érettségi bankett után./

Próbáltam csapódnai a többiekhez. Reni megkérdezte: „Szokott a tanár úr a korosztályával is bulizni?” Ez most elég felkészületlenül ért [...] de mondtam neki, hogy persze, igen, szoktam...

Felvethető, hogy tanárságom általánosabban is valamiféle „hiánypótlás”, pl. a munkába való beletemetkezés is lehet öncélú: a hasznosság, a produktivitás élményének túlzott hajhászása.

(169) 2018. szeptember

Nehezen indult a tanév, *leszoktam* a munkáról. Nem véletlen használom ezt a szót... Ennyi munkát nyilvánvalóan csak úgy lehet kibírni, ha rápörgök, szinte függök tőle. Kb. pont mostanra *szoktam vissza*, tegnap például szárnyaltam benne. Dolgoztam is, reggel 8-tól este fél 11-ig. Kérdés persze, hogy jó-e ez, vagy nem. A magánéletemnek nem tesz jót, az biztos.

Ezeknek az öncélú motivációknak nagy részét viszonylag hamar felismertem, átláttam, mint arról naplómban egy összegzés alkalmával írok is.

(170) 2016. május

„Mire vágyasz, Barnabás?” [– kérdezte a pszichológusom] [...] de most jobban összeállt. Először is egyértelmű: vágyom mindarra, amit az iskola ad. 1. Az iskola értelmet ad az életemnek. Megélhetem azt, hogy hozzáteszek a világhoz, hogy értéket teremtek, hogy egy hivatásnak élek. 2. Az iskola dolgozóssá teszi az életem. Leköt, tevékenységeket kínál. Kihívásokat állít, feladatot ad, melyek elvégzése sikerélményhez juttat. 3. Az iskola pozitív visszajelzéseket ad. A tanárok is egyre jobban elismernek és szeretnek. De a diákok persze pláne. Sok hálás, elismerő, csillogó, csodáló tekintet. Rengeteg mosoly erősít meg abban, hogy jó vagyok, hogy értékes vagyok, hogy fontos vagyok emberileg is. 4. Az iskola felkínálja a lehetőséget arra, hogy áthágjam mindazt, ami eddig keretek, korlátok(?) közé zárt. Alkalmat ad arra, hogy a konvenciókat és saját elveimet is leromboljam, hogy kipróbáljam magam új és veszélyes szerepekben. [...] /Ezután arról írok nagyon hosszan és részletesen, hogy miért nem fogja ez soha a teljesség élményét nyújtani, és ezért kéne máshova helyezni az életemben a fókuszot./

Ebben a naplórészletben olyan jól összegzem, hogy nem is szükséges újra sorra vennem, milyen „sötét oldalai” lehetnek a személyes szerepek érvényesítésének (és más további, rám jellemző szerepválasztásoknak). Amiben viszont hozzáteszek ehhez a több mint öt évvel ezelőtti reflexióhoz: az öncélúság forrásának értelmezése. A fenti (nem véletlenül lélektani irányú) értelmezés szerint az iskola világába való erős, személyes, egyben határfeszegető bevonódás lelki beállítódásom, belső motivációim, vágyaim következménye. Ezzel nem vitatkozom. Azonban más tényezők is szóba jöhetnek.

Az egyik a már fentebb említett autentikusság kérdése. Azt gondolom, hogy az önös céloktól (is) hajtott szerepek választása, a határfeszegető személyesség azért is nem tűnt akkor problematikusnak számomra, mert ezeket a tanárszerepeket éltem meg autentikusnak. Az autenticitást pedig értéknek, megbízható vezérelvnek tekintettem (hiszen ezt az értékrendet láttam mindenhol a környezetemben). Ez a fajta gondolkodásmód a fenti naplórészlet reflexiójában is érvényesül. A korábbi tanári magatartásom ugyanis nem azért vetem el, mert öncélúnak gondolom, hanem azért, mert „ráébredek, hogy valójában nem ez az én utam”, azaz mégsem ez az autentikus lét számomra. Mert amit keresek, azaz „hiteles önmagam”, nem az iskolában fogom megtalálni. (Azért használok idézőjeleket, mert ezzel akarom érzékeltetni, hogy ezek a kifejezések ennek a gondolkodásmódnak a kliséi. Azt nem állítom, hogy haszontalanok, vagy egyértelműen hamisak ezek a meglátások, de arra próbálok rámutatni, hogy ez a fenti naplórészlet, ez az erősen önkritikus reflexió (mely egyébként elég fontos és transzformatív volt) sem kérdőjelezi meg az elvi alapvetéseket.)

Az, hogy e reflexió lélektani perspektívájú, különösen jól látszik a 4. pontban. A szövegből talán nem derül ki egyértelműen, de úgy értem az abban leírtakat, hogy korábban nem voltam része olyan rendszernek, melyet rendszerként ismertem volna fel. Tehát olyan kontextusként, mely korlátokat, kereteket szab, amelyben konvenciók és elvek érvényesülnek, s mint ilyen megkérdőjelezhető. Így a lázadásnak a lehetősége sem volt adott számomra, mert nem ismertem föl, hogy bármi olyannak a része lennék, mely ellen lázadni lehet. (Ez persze ebben a formában nem igaz, de akkor így láttam.) Azaz nem azt írom, hogy az iskola egy olyan rendszer, amely ellen lázadni kell, hanem azt, hogy bennem lázadási igény van, mivel korábban ezt nem éltem ki. Úgy láttam akkor, hogy mivel éppen az iskola rendszerében voltam, ahogy feltört bennem ez a (megkésett) lázadási vágy, ezért lázadok az ellen. Azt, hogy a lázadásomat belülről motiválnak tekintettem, jól tükrözi ez a részlet „saját elveimet is leromboljam, kipróbáljam magam új helyzetekben”.

Ez az a része a reflexiónak, mely (azt gondolom) különösen kiegészítésre szorul. Bár az, hogy a tanári személyességemet részben lázadásként értékeltem már ekkor, az egy fontos gondolati lépés. Viszont most azt gondolom, hogy a lázadás igénye egyáltalán nem csak belőlem fakadt. Az iskola nem csak „jobb híján” volt lázadásom célkeresztjében, hanem nagy mértékben azért, mert az iskola olyan rendszer, amilyen (ld. *12.4. fejezet*).

12.2. A személyesség mint rejtett hatalmi eszköz

A fentiekben már több olyan szituációt mutattam be, melyeknek felmerülhet olyan értelmezése, hogy a közvetlenség, személyesség (vagy ezek látszata) révén kerekedem felül a diákon; hatalmat gyakorlok, vagy a személyesség mögé rejtem hatalmi helyzetem.

A (41)-es szituációban például egy diákhöz empatikus módon közelíték, miután a házidolgozatában található számos plágiumot kiemelt az egész osztály előtt, és elégtelen érdemjegyet adtam neki. Ez egy tanár-diák konfliktus rendezésének példaértékű története, vagy hatalmi helyzetem manipulatív módon való stabilizálása?

Korábban már felvettem, hogy az „előadóművészi” vagy „humorista” szerepem (de talán az a legkifejezőbb, ha azt írom: *celebszerep*) egy manipulációs eszköz is lehet. Ez a szerep ugyanis egyrészt látszólagos(!) közvetlenséget hordoz magában, másrészt a követendő példa, ikon, ideál szerepével is felruház, s ezáltal hatalmi pozícióba helyez.

A kooperatív óraszervezésre már önkritikusan reflektáltam a (38)-as és a (158)-as naplórészletek alapján. A fentieket a következővel egészítem ki.

(171) 2018. október

Reggel kellemetlen érzéssel készülődöm... Nem érzem magam biztosnak az irodalomtanításban... Ez most, hogy jön Gyuri újra, pláne zavar (elszoktam már a jelenlététől). Azon gondolkodom, hogy mitől érezném jobbnak az irodalomórát... Arra jutok, hogy a változatosabb munkaformáktól, ha kevesebb lenne a frontális munka... De ugye pont ezt kérték, hogy legyen több frontális, részben jogosan arra hivatkozva, hogy nem voltak hatékonyak csoportban irodalomórán. ([Érdekes, hogy] kémián [viszont] igen...)
Erről eszembe jut, amit Tamás mondott a RE-konferencián [egy cigiszünetben]: A kooperatív tanulásszervezés csak manipuláció, az autoriter tanári szerep elkendőzése... Most azt érzem kicsit: Valóban, s amellet önámítás, hogy jobb órát tart az ember.

Ebben a naplórészletben több, fentebb már tárgyalt téma is felmerül (a ko/autoetnográfia problematikája, az óraszervezéssel kapcsolatos partnerség, az óraszervezés és az önbecsülés összefüggése). De most *Tóth Tamás Május (személyes beszélgetés, 2018. június 1.)* egyik nekem tett megjegyzését emelem ki (melyet túlzásnak éreztem, mégis sokszor újra eszembe jutott). Eszerint a kooperatív munka során (csak elkendőzőm, hogy (valójában) én vagyok a hatalmi pozícióban(?))

Ennél korábban is felmerült már bennem, hogy személyességem (is) rejtett elnyomás, manipuláció, vagy akként is értelmezhető. A Facebookon zajló tanár-diák kommunikációval összefüggő szerepviszony kutatásakor kezdtem először alapvetően megkérdőjelezni, hogy egyáltalán bármi pedagógiai haszna van-e a személyességnek, különösen a mélyebb tanár-diák kapcsolatnak. Interjúalanyomnak (akkor már elballagott, volt diákomnak) feltettem a kérdést, hogy látja-e bármilyen pedagógiai előnyt annak, hogy bizalmas viszonyba kerültünk néhány személyes beszélgetés, levélváltás erejéig. Rámutatott, hogy addigi tanulmányi eredménye három egésszel javult, miután közelebbi kapcsolatba kerültünk. Erre viszont visszakérdeztem (részben magamnak feltéve a kérdést): nem gondolja, hogy ez manipuláció? Magától lehet, hogy soha nem törte volna magát, hogy mindezt megtanulja. Kellott neki egyáltalán ez a tudás? Vagy csupán azért tanult, hogy jó viszonyunkat ezzel megerősítse?

Ezt az értelmezést akkor ez a diákom elvetette. És nem csak ő, a fókuszcsoporthoz tartozó interjúkban, akármilyen óvatosan próbáltam kicsalni a személyesség manipulativitásával kapcsolatos kritikát, vagy akár próbáltam meggyőzően érvelni mellette, a diákok elutasították ezt a fajta értelmezést.

(172) Fókuszcsoporthos interjú

/Az előbbieken azt mondják, hogy a közvetlen kapcsolat szabadságot ad, de ezzel akár vissza is élhetnek a diákok, mert nincs olyan kényszerítő erő, mely ráveszi őket a tanulásra./

B: De az is ott van, hogy a Kristóf meg azt mondta, hogy „Hát a BarnaBá órájára mégiscsak átnézem a tananyagot” [...mert jóban vagyunk, és akkor mégis, ezt azért meg kéne tenni]. [...] Lehet, hogy akkor a közvetlenség, az mégis valamiféle kényszerítő erő?

KRISTÓF: Megvolt a határ azért.

VIRÁG: ...Azért a TZ-re már nem. *(nevetünk)*

BOLDI: De nem... De nem szándékosan kényszerítés. (Gondolom... végülis nem tudhatom)

MATYI: Nem, nem... Az kényszerít minket, hogy jobban szeretjük azt az órát. És, ha jobban szeretjük azt az órát, akkor talán önként is rá vesszük magunkat.

BÉLA: Egy más fajta tisztelet.

A felvetésem számos módon tolták félre, pl. ebben a példában azzal, hogy ez nem erős kényszer, nem szándékos a részemről, önkéntesnek gondolják a tanulást, illetve egy kiterjesztett, pozitív értelmű tisztelettel magyarázzák (mint arra már láttunk példát korábban). A diákoknak e véleménye bár megnyugtatóan hangzik, egyáltalán nem cáfolja a személyesség hatalmi eszközként való értelmezését. Sőt részben meg is erősíti, mert pont arról számolnak be, hogy belső kényszerek alakultak ki bennük a tanulással kapcsolatban. Ezt tehát lehet úgy is értelmezni, hogy a személyes viszonyon keresztül megvalósuló hatalomgyakorlás elkendőzöttsége olyan hatékony, hogy láthatatlan marad a diákok számára. Különösen, hogy az interjúkon más téren sem hangzott el, bárhogy igyekeztem előcsalogni, az én gyakorlatomat alapvetőbb szinten kikezdő kritika (legfeljebb kisebb kritikai észrevételek, vélemények). De persze az is lehet, hogy csak nem merték elmondani az ilyen meglátásaikat. (Igaz, ez nem valószínű, tekintettel arra, hogy talán érezhető, hogy ezek az interjúhelyzetek milyen közvetlenek voltak, és minthogy már elballagtak, tanulmányi szempontból tét nélküliek is.)

Egyetlen olyan benyomás megosztása azonban mégis megtörtént, melyben tükröződik valamelyest a fenti dilemma:

(173) Fókuszcsoporthos interjú

ÁRON: Nekem egyként – most, hogy mondja, BarnaBá – eszembe jutott, hogy volt, hogy pont így esszéírásnál, így eszembe jutott, hogy... hát így bennem volt, hogy ezt BarnaBá fogja elolvasni, és az úgy... az úgy más, mert kicsit... kicsit frusztrált, és... és... végeredményben jót hozott ki, mert... mert ez így ösztönzött, egy ilyen teljesítési vágyat keltett... de amikor még nem voltam olyan gyakorlott ebben, akkor meg frusztráló volt számomra.

A tanári hatalom problémája tehát a személyesség révén más szintre léphet. A tanár nyíltan elnyomó magatartása – melytől az én gyakorlatom sem volt egészen mentes (116-118) – is problematikus, etikailag megkérdőjelezhető. A személyesség révén azonban a hatalom további eszközei léphetnek működésbe, a személyes kapcsolat terepén érvényesül a hatalmi viszony, mely így sokkal mélyebb, erősebb, ráadásul rejtett, álcázott módon történik. (vö. Foucault, 1975/1990; Manke, 1997)

Ezt szemlélteti az alábbi két példa is:

(174) 2016. június

Tündi és Csilla behozta a (szőnyegpadlós) médiaterembe a menzai kosztot. Huncutul vigyorogtak. Elkeseredtem és keményen kiküldtem őket. Szomorú voltam, mert azt éreztem, Tündivel is kudarcot vallott a személyességre való törekvésem, ellenem fordítja a "jófejségem". Azonban óra után odajöttek Csillával, és aggódva kérdezték, hogy haragszom-e rájuk. Röviden kifejtettem, hogy mi a véleményem, és totál büntudatuk lett, alig akarták aztán elhinni, hogy „nyugi, nincs harag, most már tökre oké”. Mindenképpen tetszetősebb reakció ez, mint Edináé, aki a többszöri személyes visszajelzésem, egyéb célzásaim után is nagy ívben fosik az órára, képtelen megérteni, hogy ez milyen érzés nekem, vagy úgy érezni, hogy ez inkorrekt. Tündiék nem így vannak tehát ezzel. Bár lehet, hogy mégis az ő esetükben károsabb a viselkedésem, hiszen az erős érzelmi kötődéssel elveszem az autonómiájukat. Az én hangulatomtól függ az, hogy hogyan viselkednek, az én érzéseimnek szeretnének megfelelni. Talán. Mindenesetre nekem így is, úgy is szimpatikusabb forgatókönyv az utóbbi.

Mint látható, a szituációra egy olyan értelmezési keretben reflektálok, hogy a diákok és köztem lévő viszony a kölcsönösség és az empátia révén működik. Akkori meglátásom (és érzéseim(!)) szerint az, ha nem követik a szabályokat, nem a rendszer ellen, hanem ellenem irányul. Ezzel tanári szerepem szakmaiságát, professzionalizációját is teljesen figyelmen kívül hagyom. S minthogy szerepemet nem egy szakmai, hanem egy személyes kapcsolatban értelmezem, úgy értékelem, hogy személyes sértettségem jogos. Igaz, a leírt szituációban felvetem, hogy részemről ez egyfajta elnyomás. De ezt is „csak” az egyéni viszonyunkban érvényesülő elnyomásként értékelem és nem hozom összefüggésbe a rendszerbeli helyzetünkkel. Pedig e szituációban kétségtelenül ott van a rendszer. Hiszen miért zavarna személyesen engem, hogy behozzák az ételt a médiaterembe? Egy iskolai(!) szabály elleni kihágást terelek személyes (és érzelmi) síkra, ugyanilyen módon tartatom be, és az így aratott „győzelmem” ráadásul még pozitívan is értékelem.

(175) 2017. szeptember

/Az osztálykirándulás előtt megbeszéltük a dohányzásra vonatkozó szabályokat. Arra kértem őket, hogy minthogy én, aki dohányzom, ki fogom bírni, hogy ne gyútsak rá, cserébe ők ne titokban cigarettázzanak, vállalják fel, kéredezkedjenek el. Ne feszegessék az együttlétünk kereteit azzal, hogy azt lesik, mikor lehet elszökni egy dohányzás erejéig./

Berci, ahogy kértem elkéredzkedett mindig cigizni. Ez jól esett és (név nélkül, de mindenki tudta, hogy róla van szó) megdicsértem az osztály előtt. Ez láthatólag jól esett neki. Én is cigiztem néha elvonulva. Izgultam, hogy ne tudják meg. Palinak egyszer kitérő választ is adtam arra a kérdésre, hogy hol voltam. De aztán az osztálykirándulás után kellő öniróniával bevallottam (hogy „rosszul érezném magam, ha nem mondanám el, hogy...”) Én úgy vettem észre, hogy ez tekintélyt teremtett, meg is lepődtek, de tiszteletteljes csönd volt az első reakció.

Ebben a szituációban nem az érzelmi nyomás tekinthető a hatalom rejtett eszközének, hanem a tanár-diák kölcsönösség és a nyíltság (képzete). Az, hogy én egyébként egy olyan rendszer képviselője vagyok, mely alapvetően korlátozza őket, nem reflektálok, azt gondolom, hogy helyzetünk egyenrangú, tehát joggal várom el a kölcsönösséget. Így bár igaz, hogy a szabályok merev megköveteléséből engedek, hiszen elvileg egyáltalán nem lehetne dohányozni egy osztálykiránduláson, de elérem, hogy a diák (önkéntesen) egy megfigyelt, kontrollált helyzetben legyen. Burkolt hatalmi pozícióm emeli ki, hogy kölcsönösségünk alapját éppen én magam szegem meg. A korábbiakhoz hasonló módon azonban ezt is előnyömbre fordítom, mivel vallomásommal elkendőzőm megegyezésünk hazug és elnyomó oldalát, és kapcsolatunk bizalmas kölcsönösségének képét erősítem.

A személyesség hatalmi dimenziója nem (csupán) egy természetesen adott hatalmi relációból következik (pl. korkülönbség, tapasztalat stb.). A tanár-diák kapcsolat jelentős részben a társadalmi berendezkedés révén hatalmi, és részben ezért válik manipulatív és hatalmivá a személyesség. A tanár szerepe, hatalmi helyzete tehát valamelyest rögzített, személyességének árnyoldala részben a rendszerből fakad.

Ennek megfelelően az előbbi két eset úgy is értelmezhető, hogy én nem elnyomó, hanem szintén alávetett vagyok a rendszerben. (Hiszen (lehet, hogy) én is jobban érezném magam egy olyan iskolában, ahol lehet bármelyik órán enni, vagy akár dohányozni az osztálykiránduláson.) Eszerint az iskolai szabályok betartatása számomra is egy kényszer, különösen, ha ez konfliktuálisan történik, és így rombolja a diákokkal való jó kapcsolatot, a megnyugtató légkört, valamint megnehezíti a számomra is fontos oktatási célokat (a tanórán) vagy a közösségépítési, nevelési célokat (az osztálykiránduláson). Viszont ezekben a helyzetekben nem lázadok a rendszer szabályai ellen (mint a 12.4. fejezetben majd bemutatásra kerülő esetekben) hanem elfogadom azokat, és arra kérem a diákokat, azt várom tőlük, hogy legyenek partnerek abban, hogy a lehető legkevesebb nehézséget okozzák a rendszer számomra is kényelmetlen szabályai.

De bárhogyan is nézzük, kétségtelen az, hogy a diákok fölött állok legalább bizonyos mértékben. Bourdieu-i keretben értelmezve: státuszom, életkorom, tapasztalatom olyan szimbolikus tőkéként érvényesülnek, melyek révén hatalmi helyzetben vagyok a diákokhoz képest (ld. 5.7. fejezet). E kiindulópont miatt demokratikus viszonyulásomhoz a diákok hálással viszonyulnak, és nem szeretnék elveszíteni ezt a „kedvezményt”. Az, tehát hogy a státuszomból adódó hatalomról részben (látszólag?)

lemondok, azzal nem megszüntetem fölrendelt pozícióm, hanem csak átkonvertálom a státusból adódó tőkém lekötelezettségi tőkére.

A közvetlenség, személyesség révén azonban a tanár-diák kapcsolatból valamelyest kiszorított tőkefajták is szerephez juthatnak. A határok elmosódásával erősebb szerep jut a tanár esetlegesen vonzó személyiségének, stílusának, vagy akár testi megjelenésének (139-143). Mivel a személyes viszony és a rendszerbéli kapcsolat összefonódik, ugyancsak az érvényesülés, a hatalmi küzdelem alapjává (tehát tőkévé) válhat a bizalom, a személyes figyelem, a rokonszenv. Ezek révén a tanári hatalom rejtett és totális módon juthat érvényre.

Ennek az éremnek azonban van egy másik oldala is. A fenti tőkefajtákkal ugyanis nem csak a tanár rendelkezhet. A diák rokonszenve is számíthat a tanárnak, a diák is lehet megnyerő, vagy akár vonzó.

(176) 2017. szeptember

Kamilla tovább folytatja a feltűnősködő duzzogását. Ez egyrészt elég zavaró, másrészt a szívemre is veszem. Észrevettem magamon, hogy én is rosszul kezelem ezt az egészséget, mert magamra veszem. Olyankor is burkolt reakciókat adok duzzogására, mintha velem lenne baja, amikor nem ellenem szól ez. (Minthogy ilyenkor ténylegesen attól tartok, hogy velem van.)

(177) 2018. november

Martina egyik nap az eddigieknél még jobban megkörmövezett, hogy vigyem ki cigizni. Bár nehéz volt kibírni, de nem mentem bele. Amikor kifogyott az észérvekből, rendszerint már a kommunikációs helyzetből kilépve pusztit küldött, vagy szívet formázott a kezével. Valamennyire biztos ténylegesen is rajong értem, de nagyon érdekes volt, ahogy a szexualitás finom gesztusai mint érdekérvényesítő elem jelentkeztek ebben a situációban.

A személyesebb kapcsolat adta keretek közt tehát a diákok számára is megnyílik a lehetőség, hogy éljenek az érzelmi nyomásgyakorlás eszközével. Nem ritka, hogy szexualitásukat is a tanári hatalom kikezdését szolgáló tőkeként azonosítják, akár tudatosan is (Sárospataki, 2020).

A személyes tanár-diák kapcsolat tehát első közelítésben tekinthető egy olyan terepnek, amelyen a diák és a tanár egyenrangú felekké válnak a hatalmi küzdelemben, s így nézve a személyesség előtérbe helyezése felszabadító a diákok számára. Ez az állítás viszont könnyen megtámadható két szempontból is. Egyrészt az, hogy a diák is esélyt kap a hatalmi harcban, egyáltalán nem szünteti meg az alá-fölrendeltséget, sőt a küzdelmes, alá-fölrendeltségi reláció kiterjedtebbé, elmélyültebbé válik. Másrészt a tanár kezében mindenképpen több hatalmi eszköz, nagyobb tőke lesz, mint a diákéban.

A fenti két fejezetben a tanár-diák személyességgel szembeni legerősebb kételyeimet, kritikámat mutattam be részletesen. Eszerint (elképzelhető, hogy) a személyesség a tanár öncélú érdekeit, személyiségének aszociális kibontakozását szolgálja, a másik oldalról pedig a rendszerben elfoglalt hatalmi pozícióját álcázza, erősíti és mélyíti (bár igaz, némely tekintetben el is bizonytalanítja azt).

E két fejezet gondolatait még a következőkkel egészítem ki. Az identitás (szelf) foucault-i kreatív alakítását fentebb aszociális aktusként értelmeztem. Ez az önformálás a „szelf technikái” (Foucault, 1988) azonban csak abban az értelemben aszociálisak, hogy nemigen veszik figyelembe a közösségi szempontokat. De ettől még ez az önalakítás egyáltalán nem független a társadalomtól. Célja ugyanis (részben) hogy az én, az ego társadalmi szintűvé váljon. Ennek során az én önmagáról alakított képét kiterjeszti a környezetére, ezáltal saját képére formálja, leigazza azt. Ez tekinthető úgy is, mint pozitív társadalmi változást szorgalmazó, felszabadító erő (ld. később 12.4. fejezet). A másik oldalról nézve viszont azáltal, hogy a tanár kreatív, újító, korszerű, innovatív személy képében tűnik fel, megteremti saját felsőbbrendűségét, nagyszerűségét teszi megalapozottá, és teszi társadalmi realitássá (ld. 12.1. fejezet). Identitásának képét kiterjesztve ráadásul fölrendelt helyzetét is rögzíti. Normalizálhatja a személyességet előtérbe helyező szerepeit, melyekben hatalmi pozíciója mélyebben érvényesülhet, szélesebb szociális körben is elfogadottá tehet egy olyan játékteret, melyben a hatalmi küzdelmek az új, általa preferált szabályok szerint zajlanak.

12.3. A személyes és a szakmai szétválasztásának koncepciója

A fentiek alapján egyértelműen következik a kérdés: nem kéne a személyességet teljes egészében kihagyni az iskolából? Ha ilyen tisztázatlan, etikailag problémás, hatalmi visszaélésektől terhes helyzeteket szül, nemde mentessé kéne tenni a tanár-diák kapcsolatot mindenféle személyességtől?

A dolgozatnak ezen a pontján kissé megkésettnek tűnhet ez a kérdés. De azért került mégis ide, mert ez (részben) egy pragmatikus (illetve etikai) kérdés: szét lehet-e (kell-e) választani; az iskolán kívül lehet-e (kell-e) hagyni azt, ami magánjellegű, azt, ami személyes – és ha igen, hogyan, miért? Hogy szét lehet, és szét is kell, annak mélyen gyökerező hagyománya van (*Epstein, OFlynn és Telford, 2003*). Ennek egyik fő oka, az intimitás (vagy akár szexualitás) megjelenésének lehetősége a (hatalmi szempontból kiegyenlítetlen) pedagógiai kapcsolatban etikai szempontból minimum kockázatos. Ugyanakkor e pedagógiai elv részben abból a pszichológiai hagyományból származik, hogy a fentiekhez hasonló megfontolásokból a terapeuta csak, mint szakértő legyen jelen kliense számára, és az emberi tényezőket hagyja ki a terápiás kapcsolatból. Ennek megfelelően vált a szétválasztás etikája a pedagógus professzióának is részévé.

Azonban ezeknek a nézeteknek az ellenpontja is már elég régóta él, pl. a pedagógiai területen is közismert (és a fentiekben többször idézett) *Carl Rogers* is (1959; 1961/2003) a személyközpontúság lehetőségeit dolgozta ki a pszichoterápia számára. A közelmúltbeli szakirodalomban pedig számos helyen kérdőjelezzik meg ezt a szétválaszthatóságot általánosságban (*Ford, 2011*) és a kifejezetten a pszichológia terén is (*Norcross, 2010; Pipes és mtsai., 2005; Taber és mtsai., 2011; Scandell, Wlazelek és Scandell, 1997; Sullivan, 1993*). Érvelésük szerint a posztmodern kor kezdetéig még csak-csak tartható volt ez az elv, mivel az élet viszonylag elkülönült helyszíneken és közösségekben zajlott. A posztmodernitás, az információs társadalom korában azonban ez a szétválaszthatóság és szétválaszthatóság konkrétabb és átvitt értelemben is megszűnt. Mind a munka, mind a magánélet szervezhető tulajdonképpen bárholnan a telekommunikációs csatornákon keresztül, ugyanakkor, e virtuális térben érintkeznek is ezek a terepek, munka és magánélet egymás mellé kerül. Ez az összefonódottság egyben plurálisabb közegeket is teremt, tehát az elvek, a normák terén sincsenek egyértelmű keretek és határok az élet különböző területei közt.

Hogy a pedagógiai kapcsolatról a személyességet nem lehet leválasztani, az már számos fentebbi megállapításból és szakirodalmi forrásból következik. A személyesség jelentésének tisztázásánál már leírtam, hogy a tanár-diák kapcsolat olyan aspektusáról van szó, mely bizonyos mértékben mindenképpen része annak (ld. 5.5. fejezet). Azt is körüljártam, hogy a tanári identitások, szerepek alakítása nem kizárólag a tanár döntéseitől és pedagógiai céljaitól függ, így a személyességének alakításában sem feltétlenül ágens (ld. 9.8. fejezet és 10.3.1. fejezet). Több szerző is egyetért abban, hogy a tanári szelfnek csak egy vetülete a szakmai identitása, amely mellett mindenképpen megjelennek személyesebb identitások, szerepek (ld. 5.3.12. fejezet, *Bernstein-Yamashiro és Noam, 2013; Day és mtsai., 2006; Farrell, 2014; Zrinszky, 1994*). Sőt, egyes szerzők szerint kifejezetten fontos és hasznos, hogy tanár személyiségével, sőt érzéseivel és vágyaival(!) vegyen részt a pedagógiai folyamatban (*Rodgers és Scott, 2008; Shoffner, 2009; O'Connor, 2008; Trethewey, 2004; Gallop, 1992; 1995; Pryer, 2001; Cohler és Galatzer-Levy, 2006; Hull, 2002; McWilliam, 1995; McWilliam és Jones 1996; Alston, 1991; Pensoneau-Conway, 2009; Burch, 1999*).

A fenti szakirodalmi forrásokon túl az alábbiakban néhány kézzelfoghatóbb példán keresztül is szeretném érzékeltetni, hogy miért van szerintem (nem csak elméletben, gyakorlatban is) kudarcrá ítélve a személyesség (és a magánélet) tanár-diák kapcsolatból való kizárása. Igaz, az én gyakorlatom nem a legjobb példákat kínálja erre, mivel én jellemzően meg sem próbálkozom a személyesség kizárásával, de ennek ellenére talán tudok néhány szemléletes esetet mutatni (részben azért, mert én is igyekszem kijelölni bizonyos határokat). Néhány kollégámmal kapcsolatos eset szemléletesebb lenne, de ezek bemutatásáról etikai okokból lemondtam, mivel az ő azonosításuk igen könnyű lenne e történetek alapján.

(178) 2015. október

Gréta rákérdezett a jegygyűrűmre: „...És, nagy a szerelem?”.

(179) 2016. szeptember

B: Tudjátok mi a fura? Nem vagyok éhes! (Híres vagyok a suliban arról, hogy mindig éhes vagyok [...])

SZABINA: Ez talán összefügg a tanár úr leharcolt fejével... Eléggé készen van, úgy látom.

DIÁ: Sejttem mitől ilyen fáradt a tanár úr... ;) /*Tudja, hogy egy új párkapcsolatban vagyok, erre utal provokatívan!*

B: Tökre kipihentem magam!

DIÁ: Nem mindegy, hogyan pihen az ember! ;)

A fenti két példa azt illusztrálja, hogy a tanár bizonyos testi jeleit a magánéleti, fizikai, vagy lelki állapotának mindenképpen magán hordozza. A diákok erre érzékenyen figyelnek, reagálnak, szóvá teszik, ha nem is feltétlenül a tanárnak és olyan provokatívan, mint a második példában, de ha csak egymás közt teszik, már azzal is bekerül az iskola terébe a tanár magánélete.

Az alábbi két példából az látható, hogy pusztán a tananyag, illetve az előadásmód is lehet személyes érzéseket kiváltó, akár erősebb szimpátiát, vonzalmat keltő.

(180) 2016. május

/Egy iskolai program miatt csak 8 lány van jelen az osztályból. Shakespeare 75. szonettjét olvasom fel./

Szóval beállt a meghatott csönd, amit persze Iza tört meg: „Ez egy nagyon szép vers!” „Hát... – mondom – „...én szóltam”.

Na, kezdjük a verselemzést. A forma után (mondtam, hogy bocs, de inkább előbb essünk túl a száraz részen) elkezdtek a vers ambivalenciáját és képességét nézegetni. Iza egyből beleélte magát és vehemensen kezdte ecsetelni a féltékenység nehézségeit. Kira reagált, majd Heni is, szinte elszabadultak az indulatok. Kira a bizalom, Heni a méltóság jelentőségét hangsúlyozta, észérveket szembeállítva a féltékenység jogosságával. A végén azért szépen felraktam a pontot: Kirának és Heninek is igaza van, csak hát mit érnek az észérvek, ha az ember szerelmes. Nagyon jó 15-20 perc volt, nagyon közvetlen, hihetetlenül élveztem!

(181) 2018. október

Magyarórán többek közt a beszéd zenei eszközeit vettük. Ahogy átvettük, hogy milyen eszközöket alkalmazunk a beszéd közben, a magyarázatba is belefűztem az adott zenei eszközt. Évi felfedezve ezt kacintva jegyzi meg az osztály felé: „Tud valamit a csávó...” Érdekes érzelmi hatást */személyes elismertségérzést/* kelt bennem az a közbeszúrás, habár látszólag észre sem veszem.

A fenti két eset szemléletes példája annak, hogy a tipikusan iskolai helyzetek határai is elmosódhatnak egy-egy pillanatra, és ekkor az affektivitás, az *eros* teret kér magának, felszámolja a tipikus tanár- és diákszerepeket, ugyanakkor pedagógiai szempontból is igen kreatív és produktív folyamatok indulnak el.

Azonban korábban már felidéztem olyan helyzeteket is (145-148), melyekből látható, hogy a szexualitásnak nem csak a fenti, nagyon rejtett, finom formái jelentkezhetnek, hanem ennél jóval konkrétabban is felbukkanhat a tanár vagy a diák gondolataiban (és ez gyakran nem változik meg attól, hogy ezt elutasítják magukban). Hasonló összefonódás számos más módon is megvalósulhat (Sárospataki, 2020; Sárospataki és Mészáros, 2022).

A közösségi média az utóbbi években kutatott témává vált a szakmai és személyes közegek összemosisódása kapcsán is (Ford, 2011; Asterhan és Rosenberg, 2015; Mazer és mtsai. 2007, 2009; Hew, 2011). Hogy pl. a Facebookon bonyolított tanár-diák kapcsolat esetében miért és hogyan válhat a kapcsolat személyesebbé, abban magam is jutottam eredményekre (Sárospataki, 2018a; 2018b). A közösségi média szerepe kapcsán elsőként arra a jelenségre szokás gondolni, hogy a tanár (és a diák) magánéletével (vagy életének más területeivel) kapcsolatos információkat oszt meg (Mazer és mtsai. 2007, 2009). Azonban nem szükséges különösebben személyes információk megosztása ahhoz, hogy közösségi média használata személyességet csempésszen a tanár-diák kapcsolatba.

(182) 2016. szeptember

A mai lánkdifferencia a PhD munkahely megadásának Facebook-posztjára jelenleg: civil–tanári: 1–20-ról szépités 18–60-ra.

Ez a nagyon tömör naplóbejegyzés azt rögzíti, hogy a sikeres PhD-felvételim révén megváltozó egyetemi státuszomat tanári profilomon a diákjaim közül 20-an, majd 60-an, a személyes profilomon az iskolán kívüli ismerőseim és barátaim közül 1, végül 18 ember lánkolta. Tehát bár alkalmaztam a szétválasztás etikáját, és külön Facebook-profilon tartottam a kapcsolatot a diákokkal, valamint egy teljesen szakmai jellegű eseményt osztottam meg; a közösségi média révén mégis valamiféle személyesebb, rokonszenvet tükrözö gesztus tudott érvényre jutni.

Az online tanár–diák kapcsolat ugyanakkor már önmagában, számos esetben implikálja a szakmai és a személyes közeg közti határelmosódást, mely egészen közeli és általános problémává vált a közelmúlt járványügyi intézkedései kapcsán, az olyan gyakorlatias kérdésfelvetésekig, mint pl. „Kérheti-e a tanár a diákjaitól, hogy kapcsolják be a kamerájukat?”

A magánszféra és a személyesség tehát számtalan különböző módon jelenhet, és jelenik meg az iskola közegében, a tanár–diák kapcsolatban. Az e fejezetben és a dolgozat számos más fejezetében tárgyaltak alapján talán kijelenthető, hogy nem az a kérdés, hogy a személyesség jelen van-e tanár–diák kapcsolatban (vagy hogy szabad-e jelen lennie), hanem az, hogy hogyan van jelen és mit kezdünk vele.

Személyesség és szakmaiság összefonódottságát azért összegeztem, tekintettem át újra, mert annak ellenére, hogy számos megalapozott érv és fontos tapasztalat alapján e kettő nem választható el élesen egymástól, a társadalmi minták, szerepelvárások szintjén – úgy tapasztalom – ennek az ellenkezője él. Az iskolai rendszer működésében, a tanárok, a kollégák, a szülők és a diákok elvárásaiban, de a tanári professzió többé vagy kevésbé formális szabályaiban is sok esetben a szétválasztás szükségességének paradigmája érvényesül¹⁰. A neveléstudományi közegben is többször tapasztaltam, hogy a szétválasztás szükségessége megkérdőjelezhetetlen, indoklásra nem szoruló alapvetésként került elő. Ebben az ellentmondásos helyzetben (melyre *Zrinszky* is rámutat (1994)) vagyok tanár az iskolában. Tanár – akinek vannak személyes igényei, érzelmei, vágyai, és magánélete (melynek jeleit olykor magán hordozza); az iskolában – ahol hallgatólagos közmegegyezés szerint ezeknek nincs helye.

Mielőtt azonban rátérek ennek következményeire, még egy adalékkal szolgálok az eddig leírtakhoz. A fentiekben általában a szakmai lét perspektívájából mutattam be a határok elmosódását, azaz, hogy a személyes világ miként szűrődik be szakmai világba. Ez azonban fordítva is érvényes. A szakmai élet is behatol a magánéletbe.

Ennek háttérben többek közt az áll, hogy a tanári munkát haza lehet és haza is szokás vinni. Az is, hogy a tanári munka olyan bevonódást kíván(hat) meg a tanártól, mely elkíséri az iskola falain kívülre is (különösen, ha ezt kutatja is (ld. *II. fejezet*)). De ezeken felül szerepet játszik egy objektívebb tényező is. Erre eddig nem tértem ki, de már kettő, a tanári öncélúságot szemléltető példában implicit módon megjelent a tanárookra nehezedő munkaterhelés, munkaidő aránytalan mértéke. Az egyik eset egy kollégával folytatott módszertani megbeszélés (*166*), a másik a szeptemberi munkakezdestről szól (*169*). Előbbiben a kolléga jelzi, hogy amikor már családos leszek, nem marad majd arra időm, hogy időigényes módszertani megoldásokhoz nyúljak. Erre némi szorongásom támad, mert én is úgy gondolom, hogy bizonyára megalkuvó, kevésbé kidolgozott megoldásokkal kell majd élnem, ha kevesebb időm lesz. Az második példában azt írom, hogy csak úgy tudom kielégítően elvégezni a munkám, ha szinte függök tőle, aznap például 14 és fél órát dolgoztam. Ez egyébként nem kirívó eset. Az első két évben becsléseim szerint átlagosan heti 65-70 órát töltöttem tanári feladataim elvégzésével, de előfordult nem egyszer a heti 80 óra is¹¹.

¹⁰ Igaz, hogy a hazai professzió kevésbé rögzített ilyen szempontból (is), viszont ez talán még nagyobb probléma. Mivel egy kidolgozott (pl. angoszász) szakmaiság sokkal inkább megteremti egy átlátható és biztonságos kereteit a tanár–diák kapcsolatnak (még ha ezt bizonyos veszteségek árán teszi is). Az viszont, hogy (pl. a hazai tanérkép esetében) a személyes és a szakmai szétválasztása valamiféle felszínen érvényes, a gyakorlatban viszont következetlenül érvényesített elv, egy sokkal ingoványosabb terepet eredményez.

¹¹ Később aztán félállású lettem az ösztöndíjas doktori képzésem miatt, amivel a munkaóráim száma nem igazán csökkent, de így nem mind tanári munka volt. Lehetne erre mondani, hogy emögött valamiféle túlzott maximalizmus, munkamánia vagy efféle áll. Az is lehet, hogy ez igaz. De én azt gondolom, hogy pályakezdőként, tehát „nulláról”

Ilyen óraterhelés mellett, a szakmai élet nemhogy behatol a magánéletbe, de szinte felemészti azt. A magánélettel kapcsolatos igények azonban nem szűnnek meg a tanárban, melyek így a munka világába szorulhatnak, s a szakmai szféra részben átveheti a privát szféra szerepét. Tehát a személyesség és a szakmaiság határainak elmosódása nem (csak) azt jelenti, hogy a személyesség beszűrődik, vagy hogy a tanár (öncélúan?) behozza személyességét a tanár-diák kapcsolatba, hanem arról (is), hogy a személyesség helyet követel magának – jobb híján – abban a térben, amely kiszorította az élet privát területeiről. Ám az iskola világa, a tanári professziókép nem támogatja, vagy akár ki is zárja a személyesség megnyilvánulását.

12.4. A személyesség lázadása

(183) Levél egy diákomnak, 2016. június

Viszont az, hogy rossz a rendszer nem jelenti azt, hogy nekem nem ugyanazok még mindig a belső igényeim és nem próbálok meg széjjel szemben "zongorázni" (amíg lábamra nem esik a kotta :D) Ezért keresem az iskolában és iskolán kívül, mindig és minden lehetséges körülmények közt a kapcsolódást a diákokkal, a beszélgetést, a közös gondolatokat... És feszegetem a határokat, mint például a múlt hét péntek este...

A korábban már idézett levélből egy újabb részlet, melyben felbukkan a rendszerrel való szembehelyezkedés. Eleinte csak az olyan cselekedeteim interpretálom így, melyek viszonylag reflektált döntések eredményei, és azt gondolom róluk, hogy van pedagógiai hasznuk. Lehet, hogy kockázatosak (lehet, hogy „lábamra esik a kotta”) de alapvetően konstruktív, pozitív cselekedetek. (Pl. a „péntek este”, amelyre a szöveg utal, egy végzős diákokkal eltöltött este a Duna-parton, tartalmas beszélgetéssel, kölcsönös feltöltődéssel (a diákok is ezt jelezték vissza)). Nem tekintem tehát (akkor) ezt lázadásnak (mely magától értetődően valamelyest destruktív), hanem inkább csak afféle „árral szemben úszó” egyedi gyakorlatként, mely (akkori) véleményem szerint konstruktív.

Volt azonban nem egy olyan rendhagyó iskolai cselekedetem, mely sokkal nehezebben (vagy egyáltalán nem) védhető a pedagógiai célok jobb teljesülésének lehetőségével.

(184) 2018. december

Az osztályomban a srácok közt [szünetben] szóba kerül a *No Nut November*. /Ez egy jellemzően serdülők közt, és főleg a közösségi médián terjedő kihívás, melyben a résztvevők november hónap folyamán tartózkodnak az önkielégítéstől./ Kérdezik, hogy én tartom-e? (Gyula megjegyzi: „Ha nem magának csinálja az ember, az nem számít...”) Pár perc múlva újra felhozom tréfálkozva... Ők kapva-kapnak tréfás-komolyan a témán. A szemem sarkából látom, hogy Erika és Melinda zavarban vannak, vagy egyenesen rosszállás van a szemükben, hogy miért kerül ez szóba. Ez némi büntudatot kelt bennem... Polgárpukkasztok ennek a témának az előcibálásával? Vagy több van ebben? Szerintem több... Ez egy fontos téma (is lehet). Kérdés persze, hogy átjön-e ez így.

Ebben a példában is felmerül a konstruktív tanári magatartás lehetősége. Azt érzem, hogy annyi mindenről lehetne ennek a témának a kapcsán beszélgetni: szexuális tudatosságról, felelősségről, az önmegtartóztatás testi, lelki és kulturális vonatkozásairól, egészségügyi kérdésekről. Azt gondolom, hogy részben azért is tartom fenn a témát, hogy hátha sikerül valamilyen fontos gondolatok irányába terelni a beszélgetést. De a helyzet nem olyan. Már a diákok felvetése is inkább provokáció, a kérdés sokkal inkább egy teszt: hogy egyáltalán tudom-e, hogy miről van szó? Én tudom, hogy miről van szó, és hogy egyértelművé tegyem, hogy engem nem könnyű zavarba hozni, rálicitálok a provokációjukra. Hiába tehát a helyzet mögött megbújó jószándékom, ez teljesen rejtett marad, a viselkedésem nem több(?), mint egy tanár-diák beszélgetésben keresetlen téma provokatív fenntartása.

Tudnék még példákat hozni olyan esetekre, hogy alkohol- és drogfogyasztással, vagy szexualitással kapcsolatos vicceket engedek meg magamnak az órákon, vagy a szünetekben. De több ilyen példát már

építkezve egy tanórára igényesen felkészülni, módszertanilag érdekessé tenni körülbelül 3 de esetenként akár 6-7 óra munka. Igaz, hogy általában van néhány párhuzamos csoport, ahol „ugyanazt” tanítja az ember, de így is könnyen összejön tanóránkénti átlagra további 2,5-3 óra munka. Azaz heti 20 tanóra esetén: heti 70-80 munkaóra.

nem mutatok be a dolgozatban, mert sok tartalmas újdonsággal nem szolgálnának, és attól tartok, hogy már így is túlságosan leromboltam tanári homlokzatom. Hozzáteszem viszont, hogy ezek a viccek soha(!) nem irányultak diákokra, és főleg nem szóltak bármelyik nem, vagy nemi kisebbség ellen. A vicc fókuszában mindig én magam voltam. Ezért is sorolom ezeket a személyesség témaköréhez, mivel e tréfák révén a *nem tanári* szereplehetőségeim hoztam játékosan, provokatívan működésbe. E tréfák jellemzően valamilyen ötletes asszociáción (pl. nyelvi játékon) alapultak. A diákok olyan vicceit, melyek másokra nézve bántóak lehetnek, vagy (meglátásom szerint) híján voltak a kreativitásnak, általában elutasítottam, de legalábbis igyekeztem érzékeltetni, hogy ezekkel nem azonosulok.

A fenti enyhítő tényezőktől függetlenül, az ilyen esetek után sokszor szégyelltem magam, s az ilyen viccekre (különösen egy idő után) hibákként, magamutogatásként, öncélú, népszerűség-növelő megnyilvánulásokként tekintettem. Később azonban elkezdtem azon gondolkodni, hogy nem lehet-e ezeknek az eseteknek valamilyen rajtam kívül álló, rendszerszintű, társadalmi oka (is).

Egyrészt arra jutottam, hogy ezek azért nem csupán saját hibáim, mert a rendszer nem készít fel az ilyen helyzetekre. Nem mutatja meg senki, hogy a személyesség (az affektivitás, a szexualitás) hogyan jelenhet meg, milyen módon keveredhet össze, kerülhet sűrűlódásba a szakmai életünkkel, és nem kínál mintákat arra, hogy a személyesség különböző formáit hogyan tegyük konstruktív részévé a tanár-diák kapcsolatnak. A tanárképzés során nem volt olyan kurzus, amelyen arról lett volna szó, hogy milyen módon és mélységben érdemes reflektálni a diákokkal való kapcsolatunkra (akár közösen velük!) és ennek során milyen témák kerülhetnek felszínre. Az iskola pedig ennek még a lehetőségét sem igen kínálja fel. A tanári professzió által nyújtott, személyességgel kapcsolatos útmutatás csak annyi, hogy válasszuk szét a magánéletet és a munkát (ám ez, mint fentebb láthattuk, egy leegyszerűsítő, sőt akár tévesnek is nevezhető elgondolás) és hogy ügyeljünk a határokra. De a határokra való ügyelés korántsem egy olyan egyszerű dolog, mint amit egy ilyen felszólítással vagy javaslattal kellő mélységben meg lehet világítani. Arról, hogy *miként* kell ügyelni, és pontosan *milyen* határokra, arról alig-alig esik szó. Így tehát nem tudhatom, milyen módon lehet a tanár-diák kapcsolatban felbukkanó személyességgel bánni, reflektálni rá, tartalmasan megélni, kiaknázni a pedagógiai célok érdekében. Mindaddig, míg a velem megtörténő esetek és reflexióim során ki nem tapasztalom ezeket én magam. De addig hibákat követek el.

Másrészt az iskola nemhogy nem kínálja fel a személyesség pedagógiai szempontú reflektálásának és kiaknázásának lehetőségeit, de feltűnően hallgat róla, letagadja, vagy akár elítéli a személyesség (különösen a vágyak, érzések) iskolai megjelenését, azt állítva, hogy ezek a magánélet részei, semmi keresnivalójuk az iskolában. Ebben a hallgatásban, tagadásban és tiltásban tanárok és diákok nagy általánosságban közös megegyezésben vannak. Nekem azonban ezekkel ellentétesek a saját tapasztalataim, és amikor nem találtam meg a módját, hogy a személyességnek teret adjak, akkor mindez az elvárható fékektől és kontrolltól mentesen jött elő belőlem. A személyesség efféle túlzó, határfeszítő, a pedagógiai etikának ellentmondó „vadhajtásai” tehát a rendszer elleni tiltakozásomként, lázadásomként is értelmezhetők.

A személyesség túlzott érvényre juttatása révén (és más módokon) történő lázadás számos példáját közöltem már fentebb, különösen a liminalitás kapcsán (9.7. fejezet). A következők fordulnak elő ezek közt: trágár nyelvhasználat, részvétel az iskola vagy a kollégák kritikájában (általában hallgatólagos részvétel), közös dohányzás, közös alkoholfogyasztás. Ezeknél visszafogottabb lázadás jelenik meg a (39)-es példában, amelyben csatlakozom az osztály „lázádo csoportjához”. Sajátos, csendes lázadásként is értelmezhető, hogy az ebédlőben nem ülök a tanárok asztalához (60). Bár azt állítom, hogy így a diákokkal való kapcsolatomban építem, ami igaz is, de ezzel megsért(het)em kollégáimat és a rendszer íratlan szabályait, szokásjogát is. Ehhez a szokásomhoz kapcsolódik az is, hogy az ebédlőben és a büfében sosem előztem meg a sort, mint az összes többi tanár, hanem beálltam a diákok mögé, és kivártam, míg sorra kerülök. Egy szolid demokratikus lépés, egy gesztus, egyben egy durva felkiáltójel a többi tanár és a diákok közti egyenlőtlenség mellé, különösen, hogy mikor a diákok olykor megkérdezték: *hogyhogy nem megyek előre, a lehető legnagyobb természetesség maszkját felvéve, csak ennyit mondtam: „Miért lenne nekem sürgősebb, mint nektek?”* (Utalva vagy arra, hogy ugyanúgy

órakezdesre kell beérnünk, sőt a diák büntetést kap, ha késik, a tanár pedig nem; vagy arra, hogy nekem lyukasórám lesz, tehát nekik sokkal inkább szükségük van arra, hogy hamar sorra kerüljenek.)

Az efféle finomabb kikezdése a rendszernek sosem okozott bennem kételyeket vagy lelkiismeretfurdalást. A korábban említett, provokatívabb esetek után viszont mindig újra feltettem magamnak a kérdést: miért estem bele megint ebbe a hibába? Hiszen valószínűleg semmilyen konstruktív pedagógiai eredménye nem volt az ilyen határátlépő megnyilvánulásoknak, sőt!

Viszont azt is gondolom, hogy mindez hosszabb távon hozzájárult bizonyos pozitív fejleményekhez is. Például ahhoz, hogy a diákok mertek velem olyan tabusított témákról beszélgetni, amelyekkel kapcsolatos dilemmáikat, gondolataikat korábban semmilyen idősebb, tapasztaltabb személlyel nem tudták megosztani (ld. később: *13.1.4. fejezet*).

Azonban sem e pozitív hozadékok nem mentenek fel az etikátlan döntések felelőssége alól, sem a rendszer hibái, és az ellenük való lázadásom esetleges jogossága nem érvénytelenítik a személyesség(em) esetleges öncélúságát, manipulativitását. Mindezekkel tehát nem kívánom egészen felmenteni magam, csak árnyalni a személyességgel kapcsolatos problémafelvetésekről alkotható képet.

Az e fejezetben eddig bemutatott tapasztalatok és gondolatok kiegészítéseképpen még egy fontos példát mutatok be. Az egyik érettségi bankettet követően, mikor a vacsora után is a volt diákokkal maradtam még késő estig, új megvilágításba kerültek addigi gondolataim.

(185) 2017. június

/Egy érettségi bankett után/

És ami a lényeg: az alapérzésem a Máriával és a Jázminnal való beszélgetésben, hogy most először éreztem valóban szabadnak magam. Hogy most egy egyenrangú emberrel, vagy ha úgy tetszik: egy barátommal beszélgetek. Nincsenek kötöttségek. És ami az igazán érdekes: hogy ez a szabadság nem deviáns gondolatokat szült, hanem éppen ellenkezőleg. Nyugtalanító gondolatoktól [a határok feszegetésének igényétől] mentesen tudtam velük beszélgetni. Ezen sokat gondolkodtam. Talán arról van itt szó, hogy a tiltott dolgok mindig izgalmasabbak? Vagy a diákokhoz való szoros kapcsolódásban is megmarad a hatalmi viszony, ezért az érzelmileg „kockázatmentes” [és ezért vonzó]? Vagy mindkettő? Ezek talán én pszichológiai jellemzőim. De mi van mögöttük? Mi van a rendszerrel? Ez még azt hiszem megérne pár misét.

Azt a tapasztalatot fogalmazom meg, hogy a tanár-diák kapcsolat kereteinek felszámolódása nem csupán arra teremt lehetőséget, hogy szabadon (kételyektől, mások megítélésétől mentesen) kapcsolódjak (ekkor már volt) diákjaimhoz. Hanem azt is magával hozza, hogy nem mozgat már az, hogy még egy lépéssel tovább menjek, még jobban feszegetsem kapcsolatunk (igaz, ekkor már lazább) kereteit. Az itt leírt reflexiómban valamelyest visszatérek az (inkább) pszichológiai megközelítésű magyarázat lehetőségéhez – hasonlóan egy évvel korábban már megfogalmazottakhoz (*170*). De a naplónak már ezen a pontján e magyarázatokkal egyrészt nem is egészen értek egyet, kérdésekként vetem csak fel őket, másrészt keresem a társadalmi magyarázatát a tapasztaltaknak. Azt gondolom, hogy a fenti reflexióban már ott is van, csak akkor még nem egészen rajzolódott ki számomra: ebben az érettségi bankettet követő helyzetben – a tanár-diák kapcsolat kereteinek, szabályainak felszámolódásával – megszűnt az a rendszer, amely addig úgy éreztem, hogy akadályoz, elnyom. Így szűnt meg a lázadásra, a provokációra, határfeszegetésre való készítenem is.

Mivel e fejezetben a személyesség olyan eseteit és értelmezéseit mutattam be, amellyel igen erős kritikának tettem ki magam, ezért pár mondatban szeretném enyhíteni a fentieket és valamelyest védelmembe venni magam.

A személyesség öncélú tanári magatartásként és hatalmi eszközként való értelmezésére számos ellenpélda is felmutatható (ld. *13.1. fejezet*), itt most szándékosan azt a néhányat emeltem ki, melyek esetében leginkább felvethetők ezek a problémák. A diákok részéről a személyes viszonyulással kapcsolatban számos pozitív visszajelzést kaptam, csak néhány semlegeset, és negatívát elvétve (vagy egyáltalán nem). A szakmai és erkölcsi hitelességem témavezetőm gyakori kutatói jelenléte az iskolában, és a vele való konzultációk is bizonyíthatják. Ismét kiemelem, hogy az e dolgozatban

elhallgatott részletek sem mutatnak túl lényegileg a megjelenített eseteken, és kifejezetten botrányos, etikátlan helyzetbe sosem kerültem.

Az iskolai szexualitással kapcsolatos kutatásom (Sárospataki, 2020; Sárospataki és Mészáros, 2022) során megdöbbentő számban tudtak a hallgatói résztvevők beszámolni az én eseteimnél sokkal etikátlanabb tanári magatartásról. Ez nem azt jelenti, hogy akkor tehát én feltétlenül etikus vagyok. Arra akarok rámutatni, hogy mennyire széles körű (lehet) az, hogy a tanárok nem tudják jól kezelni a személyes szerepeik és a rendszer normáinak megfelelő szerepek közti ellentmondást, és sok esetben, általánosságban (talán) ez vezet az etikátlan esetekhez. Önmagam célkeresztbe állítása és önkritikám reményeim szerint segíthet a pedagógusoknak abban, hogy ők ne kerüljenek (még olyan) etikátlan szerepekbe (se, mint én néha).

Ebben a fejezetben a tanár-diák kapcsolat személyességének árnyoldalaira mutattam rá, azon belül is a hatalmi viszonyokban betöltött szerepére. Először arra láthattunk példákat, hogy a személyesség lehet a tanári *ego* öncélú, önző kiterjedése, vagy akár a pedagógus manipulatív hatalmi eszköze. Azután viszont változtatva a nézőponton annak visszásságát emeltem ki, hogy az iskola rendszerként hogyan viszonyul a személyességhez. Ennek a visszásságnak egyrészt érthető következményei a megkérdőjelezhető tanári döntések, másrészt a rendszer ellen irányuló (akár méltányolható) lázadásnak is tekinthetők.

Ennek ellenére az etikailag megkérdőjelezhető, problémás, vagy rossz döntések felelőssége alól nem menthető fel a tanár. De a lázadásként való értelmezés rámutat egyrészt arra, hogy a problémák rendszerszintűek (is), valamint arra, hogy közvetetten az etikailag megkérdőjelezhető tanári döntéseknek is lehet pozitív, transzformatív következménye.

13. A személyesség pedagógiája

Dolgozatom utolsó nagyobb fejezetében a tanár-diák személyesség pedagógiai folyamatokban játszott gyakorlati szerepét vizsgálom és értékelem. Természetesen már a fent tárgyalt elméleti, értelmezési fókuszú fejezetek során is előkerültek gyakorlati vonatkozások, ezekre vissza is fogok utalni. Részben tehát az eddig bemutatott jelenségeket egészítem ki, tekintem át újra praktikus, pedagógiai szempontok mentén, de egy-két újabb kérdéskörre is kitérek (pl. konfliktuskezelés, a pedagógus döntése, felelőssége stb.).

Az alábbi elemzésekben sok helyen előfordul, hogy (látszólag) éppen azt a következetességet nem alkalmazom a szóhasználatban, a jelenségek értelmezésében, mint amit a fenti fejezetekben szorgalmaztam. Sokszor kifejtetlenül egymás mellé kerül személyesség, partnerség, lazaság stb. Ennek az az oka, hogy bár az elemzett helyzetekben megfontoltam, hogy a személyesség hogyan, milyen módon, milyen mértékben, milyen értelemben jelenik meg, ha erre mindig utalnék a szövegben, az szét darabolná a főbb gondolatokat. Így ezektől a fejtegetésektől eltekintek, hiszen a fentiek tükrében érthető, hogy az adott helyzeteket miért, és mennyiben tárgyalom a személyesség példáiként.

13.1. A személyesség pedagógiai haszna a gyakorlatban

Mint az már az elméleti bevezetőben, a szakirodalmi áttekintés során is kiderült, tanár és diák személyes kapcsolatának fontos pedagógiai előnyei lehetnek (5.5. fejezet). Az alábbiakban ezeket a lehetséges előnyöket csoportosítom és tekintem át. Természetesen, klasszikusan tudományos értelemben az alábbiak nem bizonyítják, hogy a személyesség pedagógiai szempontból előnyös. Csupán arra mutatok jónéhány példát, hogy miképpen, és milyen értelemben lehet előnyös, az én meglátásom, és az interjúban részt vevő diákok szerint.

13.1.1. A személyességből adódó tanulmányi motiváció

A pedagógiai célok sokszor megerősítést nyernek tanár és diák személyes kapcsolata révén (Rodgers és Scott, 2008; Shoffner, 2009; O'Connor, 2008), ennek tipikus esete az, amikor a személyes kapcsolat segíti a diák tanulmányi fejlődését, mint azt már korábban is felvillantottam (87; 89). Az alábbiakban három további, hasonló tapasztalatot elemzek röviden.

(186) Fókuszcsoportos interjú

DOMI: Meg így szívesebben tanul az ember. Ha közel vagyunk egymáshoz, akkor mégiscsak az van, hogy „Ááh... BarnaBá órájára megtanulom.” Átnézem 10 percen inkább otthon, mint hogy... Nem az, hogy: „Mit fog gondolni?” – de azért mégse szarom le annyira.

(187) Fókuszcsoportos interjú

VIKTOR: Nekem [...] az órai közvetlenség [...] ösztönzően hatott. Merthogy éreztük, hogy azért számít az, amit mondunk. Tehát nem vetettél el semmilyen gondolatot, hanem mindent valamilyen kiindulópontnak használtál, és megpróbáltad megérteni a diák gondolkodását, hogy mi van mögötte, hogyan... És például az irodalom óra az pont egy olyan, amit így emiatt szerettem meg, mert egy idő után ez egyrészt tőkre ösztönzött... És egy idő után... Ez... ez... ez így... tehát... fejlesztett engem valamennyire, és így... és így jobban kezdtem érteni a dolgokat. ...meg nemtom. És ez így tök jó érzés volt. Hogy már tényleg tudok jókat leírni, meg... meg... az esszében is tőkre fejlődtem, és éreztem, hogy ez... [...] Ebben segített szerintem az, hogy BarnaBá közvetlen volt órákon. Most ezt nem tudom, tényleg, hogy az órákon kívüli... Egyébként biztos az is... Szerintem az is számított. Hogy... hogy... hogy... Ezt még nem tudom, az összefüggést elmagyarázni. Nem tudom, hogy számított-e igazából az órán kívüli közvetlenség. De hát mindenképpen kényelmesebb volt számunkra az órán ülni úgy, hogy volt egy ilyen barátságos viszony BarnaBával. ...Ja. ...Bocsánat, hogy így vegyesen váltogatom, nem mindig jön a tegezés.

(188) 2017. szeptember

Jó volt megint ráeszmélnem arra, hogy kémiaórán komolyan veszik azokat a feladatokat, amiket kérek tőlük. Becsületesek a feladatok elkészítésével kapcsolatban. Ilyenkor merül fel bennem a kérdés, hogy vajon min múlik a munkavégzéssel kapcsolatos lojalitásuk és aktivitásuk. A csoportszellem, a neveltetés, a személyem? Az általam kialakított szankcionáló rendszer biztosan nem, hiszen az nagyon nem szigorú. A saját felelősségvállalásra épül. Ez a kérdés ugyanúgy ott van az osztálykirándulással kapcsolatban is. /Azaz, hogy hogy lehet, hogy ilyen szabálykövetően viselkedtek, úgy, hogy egyáltalán nem voltam szigorú?! Ezt el kéne mondanom nekik is. Ha nem felejttem el, majd megdicsérem őket.

Az első példa (186) azért érdekes, mert éppen azt a kritikai felvetést utasítja el, hogy a személyes viszony érzelmi terror, vagy rejtett hatalmi erőként érvényesülne (10.4.2.2. fejezet, 12.2. fejezet). Igaz, nem cáfolja meggyőzően, de legalábbis elutasítja.

A második példa (187) bár a közvetlenség témájával indul, de végül a diák többet beszél a tanórákon jellemző nyitott tanári gondolkodásról, az interaktivitás hatékony fenntartásáról. És bár a közvetlenség hozza elő ezt a benyomását, és úgy érzi: az órán kívüli közvetlenségnek is szerepe van ebben, nem tud érvelni az összefüggés mellett. Véleményem szerint azonban éppen azután, hogy lemond a magyarázatról, kapcsolja mégis össze a benyomásait. A barátságosabb viszony megalapozza a tanórai közvetlenséget, ezáltal a nagyobb nyitottságot és a bátor véleménynyilvánítást. (S az ennek révén kialakuló órai milió közvetlensége és az órán kívüli közvetlenség kölcsönösen is megerősítik egymást.)

A harmadik példában (188) nem mondom ki egyértelműen a személyes kapcsolatnak a tanulmányi feladat teljesítésében megnyilvánuló pozitív hatását, nyitva hagyom a kérdésem, magyarázat nélkül a benyomásaim. Azt gondolom azonban, hogy az egész szöveg halványan ennek a személyes viszonynak a pozitív hatását sugározza, pl. a következő szófordulatok révén: „kérem tőlük”, „becsületesek”, „a személyem”, „el kéne mondanom nekik is”, „megdicsérem őket”.

13.1.2. Gördülékeny tanár-diák interakciók, konszenzuseresés

A fenti szemponttal szorosan összefügg (s az egyik előbbi példában részben erről is szó volt) hogy nem csak egyéni szinten, és nem csak a tanulás terén segítheti a tanulási folyamatot a személyes kapcsolat, hanem a tanórák lebonyolítása, az osztály tevékenységeinek szervezése, a tanár-diák interakciók gördülékenységének révén is.

Ez a szempont szorosan kapcsolódik a jó tanórai légkörhöz. A személyes viszony megnyilvánulhat jó tanórai légkörként (82-85). Amennyiben pedig jó a légkör, a diákok szívesen, örömmel, érdeklődéssel kapcsolódnak be az óra menetébe, mint az fentebb, a légkört szemléltető példákból is látható. Hasonló tapasztalatról, biztonságérzetről, családi hangulatról, a kölcsönös ismertség előnyéről számolnak be az interjúztatott diákok (26; 119).

Több alkalommal fordult elő, hogy egy-egy volt diákom részletesen körülírta, elmagyarázta, hogy miért tart engem kiemelkedő tanárnak, miért voltak számára nagyon hasznosak (egyben élményszerűek) az óráim (62-63). E beszámolóiban jellemzően központi jelentőségű a nyitottság, a tanórai közvetlenség, bizalom. Ezek révén élték meg ők is azt, hogy ki tudtak bontakozni, fejlődni tudtak.

Ezt a fajta komplexebb, osztályszintű, részben a tanulmányi folyamatokat, részben a közösség fejlődését érintő pozitív hatást jól szemléleti még az alábbi két naplórészlet:

(189) 2017. április

Az óra a szokásos 12.X-s stílusban telik. Sok a [tananyaggal kapcsolatos, előremutató] kérdés, ezekre [örömmel] válaszolok. Egymást csendre intik, ha nő a zaj, alapvetően így megmarad a fegyelem. Arra gondolok, vajon észrevette, értékelte-e ezt Pati /aki a párhuzamos osztályba jár, csak bejött javítódolgozatot írni/, összefüggésbe hozza-e a múltkori beszélgetésünkkel, amikor arról beszélgettünk: van, ahol bejött a „haverkodás”, van, ahol nem.

(190) 2017. május

Érdekes beszélgetéseket kezdeményeznek. Mi a[z elmúlt] három év tanulsága, felidézünk közös történéseket. Nagyon izgalmas tapasztalat az, hogy nagyon hasonlóan gondolkodnak az elmúlt három évről, mint én. Az elején a sok keresés, a kölcsönös tapogatózás, a szokatlan tanári és

oktatói viselkedés megszokása, az órák egyediségének élménye... a fegyelmezetlenségek, a feszültségek... aztán a spontán kialakuló rend. A 12.X a pedagógiám dicsérete. Hálás vagyok nekik ezért.

A fenti két naplórészletből tükröződő tanórai dinamikák alakulása, története azért is érdekes, mert látható benne az a felismerés, hogy nem a személyesség szüli a hatékony tanórai működést, és nem is fordítva, hanem a kettő valahogy egyszerre, kibogozhatatlan összjátékban érvényesül (101; 187).

A személyesség révén azonban nem csak spontán módon alakulhat pozitívan a tanár-diák kapcsolat, hanem elősegítheti a tanár-diák kapcsolat explicit alakítását, a konszenzuseresést. A partnerség és a személyesség viszonyának tárgyalásánál már szóba kerültek azok a módszerek, melyek keretében minden tanév elején megvitattuk a tanórai működésre vonatkozó elvárásokat, szabályokat és félelmeket (151). Mint az a partnerségről szóló fejezetben is kiderül, lehetett némi szerepe a személyes viszonyoknak abban, hogy ez viszonylag jól működött így, hozzájárult a tanár-diák konfliktusok megelőzéséhez, és a diákok által alakíthatóvá tette a tanórai kereteket. Hasonló gyakorlathoz számol be, és reflektál rá röviden az alábbi naplórészlet:

(191) *Közös napló, 2019. április*

GY: Az előtti előtt B. már a teremben. Írja föl a témákat, amiket a diákok javasolnak.

Erről eszembe jut, hogy ez így demokratikus működés. Viszont [...] (és az osztály csöndjével) pont az volt a bajom, hogy arra nevel: maradj kussban, ne vitatkozz a felsőbb pozícióban lévővel. [...]

A személyes viszony azonban nem csak a saját gyakorlattal kapcsolatos egyeztetésre, kritikára adott lehetőséget. A fentiekben már előkerült, hogy a diákok sokszor velem osztották meg az iskolával vagy más tanárokkal kapcsolatos feszültségüket (108; *valamint alább: 197*).

(192) *Fókuszcsoporthoz interjú*

B: Oké, hogy ilyenkor [az osztályfőnöki órákon] kiadtátok magatokból a feszültséget, de aztán ezek a problémák a megoldás felé terelődtek vagy nem? Most nem csak az osztályon belüli konfliktusokra értem, hanem a tanárokkal kapcsolatos problémák, vagy az iskolai problémák.

MERCI: Hát... Amit BarnaBának elmondtunk, és beszélt a tanárral... az nem azt mondom, hogy 100%-ig megoldódott, de... de talán finomodott.

RAMI: Egy segítség volt, hogy BarnaBának ezt el tudtuk mondani. És megértette.

Mint a fenti részletből is kiderül, ezek az esetek sokszor nem voltak konstruktívak abban az értelemben, hogy a helyzet nem változott. Viszont az, hogy a diákok hangja egyáltalán megjelenhetett, azt gondolom, már önmagában eredményként – ráadásul nevelési eredményként könyvelhető el (amint arra témavezetőm is utal a fenti naplóbejegyzésben (191)). Ugyanakkor volt néha olyan eset is (mint ahogy arra az imént idézett interjúalany is utal (192)), mikor a kritikai hang érvényesülni is tudott, és a közvetlen gyakorlatban is némi változáshoz is vezetett. Így tehát nem csak a személyes kapcsolatban lévő tanár és diák viszonyában, de intézményi szinten is segítheti a konszenzus kialakítását a személyes tanár-diák kapcsolat.

13.1.3. Konfliktuskezelés az osztályközösségben

A konstruktív pedagógiai munkának azonban nem csak a gördülékeny tanár-diák kapcsolat feltétele, hanem tanulói közösségek kompromisszumképes működése is. Az osztályfőnöki (és irodalom szaktanári) munka részeként gondot fordítottam a közösségalkotás, a közösségépítés támogatására, egymás megismerését célzó foglalkozásokat, közös programokat szerveztem, melyekben szintén teret kap(hat) tanár és diák közti személyesség, ezekről most nem írok részletesebben, mivel ezek már több, fentebb említett példában is előkerültek. A közösségépítés egy másik fontos aspektusa: a közösségben kialakuló feszültségek, konfliktusok kezelése, ezért érdemes a tanári személyesség konfliktuskezelésben betöltött szerepét megvizsgálni.

(193) 2017. december

/Az osztályfőnöki óra zaklatott helyzetben szakad félbe egy kirobbanó konfliktus megbeszélése közben/

A kémiaóra elején már összeszedettebben ki tudom fejteni a gondolataimat a konfliktusokkal kapcsolatban. Engem sem bénítanak meg már annyira az érzések: a csalódottság, a harag, a szomorúság. Elmondom, hogy a konfliktus minden közösség velejárója, és az, hogy van [konfliktus], az éppen azt jelenti, hogy van kapcsolat az osztályban, és hogy ez három [közösségépítő] foglalkozás alatt elő is jött, és tudtunk róla beszélni, az külön jó. Mesélek arról is, hogy az én osztályom */mikor gimnazista voltam/* milyen volt. Totális figyelem a reakció.

(194) 2018. május

Az ofőórán a bullyingról tervezek beszélgetni */az egyik diák aktuális, kiemelt érintettsége miatt/*, előtte egy kis drámajátékkal. [...] Az ofőóra jól sikerül, nagyon mély dolgokat osztanak meg egymással a diákok, sok értelmezés felmerül, és persze némi ítélkezés is, de sikerül kordában tartani a dolgot, mindenki végighallgatja a másikat. [...] */Itt részletezem, hogy ki milyen szempontokat mond, hogyan értelmezik a helyzetet. Van aki empatikus, van aki nem, de érdekes dolgokat vet fel, van olyan is aki nem érti: mire volt ez az egész jó./* [...] Én azért azzal zárom le: „Ha más értelme nem is, annyi biztosan volt, hogy ilyen őszintén, mélyen már rég beszélgetett egymással az osztály.”

(195) Fókusz csoportos interjú

B: És osztályfőnöki órán? [Hogyan számít a tanár és a diák közti kapcsolat?] Egyáltalán mi volt osztályfőnöki órákon?

[...]

/Felidéznek sok mindent, majd:/

ELIZABET: Veszekedtünk. */Úgy érti: ők egymással/*

B: Min?

MARTIN: Mindenben.

ELIZABET: Hát igazából tényleg mindenben, és az se volt baj, hogyha veszeksztünk. Mert meg lehetett oldani.

TONKA: Igen, mindenki elmondta a saját véleményét [...]

B: Ez milyen kapcsolatban volt a [tanár-diák] nyitottsággal?

ELIZABET: Több mindent megosztottunk.

B: Ennek volt valamilyen gyakorlatibb következménye?

ELIZABET: Meg kellett tanulnunk fogalmazni. [...] Megnyugodtunk utána.

TONKA: Megoldódtak!

(196) Fókusz csoportos interjú

B: Jó, miben voltam még szerintetek „hatékony”?

ANNAMARI: Hát talán még az osztályösszetartásban. Mármost, hogy ugye nagyon kétfelé voltunk, érdeklődésileg, meg stílusilag. És nem [mégsem] voltak ilyen klikkcsaták. Meg mittudomén. És ez szerintem köszönhető neked nagyon. Hogy próbáltál mindent úgy felfűzni, hogy együtt legyünk és ne külön, és így vegyüljünk, meg mittudomén... És akkor így nem volt egymással semmi bajunk.

A fentiekből az rajzolódik ki, hogy tanári személyes viszonyulás elősegítheti, hogy a diákok is megnyíljanak egymás felé, képesek legyenek kinyilvánítani (nem utolsósorban: megfelelően megfogalmazni) igényeiket, véleményüket, mely utat nyit a helyzet megoldása felé (vagy legalább a feszültségek ventilálására, valamiféle megnyugvásra ad lehetőséget).

Az első interjúrészletből (194) az derül ki, hogy a diák megtanulta, hogy vitatkozni alapvetően egy előremutató, konstruktív dolog, lehet és érdemes saját véleményünket, feszültségeinket kimondani. A második interjúrészlet (195) a konfliktuskezelés mikéntjén túlmutat. A megszólaló diák rávilágít arra, hogy az osztály nagy vonalakban két fő csoportra osztható. (Az interjúalany úgy fogalmaz: érdeklődés és stílus terén. Én azt gondolom ennek háttérében eltérő társadalmi körülmények és normarendszer áll). Ez eleinte az osztályközösségben nagyobb konfliktushelyzeteket is okozott, és talán a négy év vége felé is már kisebb távolságot tartott egymástól az osztály „két fele”. Azonban az együtt töltött idő nagy

részében, általánosságban – mint az az interjúrészletből is látható – a kölcsönös elfogadás, sőt akár „vegyülés” volt jellemző. Mely, mint látható (196), gyümölcsöző volt az osztály „összetartásában”.

A konfliktusok megbeszélése, és különösen a más értékrendű diákokkal való találkozás, és azok elfogadása ugyanakkor túlmutathat az osztályközösség konstruktív működésén, és a demokratikus társadalmi lét számára szolgálhat mintául a későbbiekben (Hamre és Pianta, 2006; Tsien és Ming-Sum, 2007; Ibarrola-García és Iriarte, 2014) így ez is a személyes pedagógia lehetséges, pozitív következményének tekinthető.

13.1.4. Bizalmas témák megbeszélése

A tanulmányi célokra és a tanórai helyzetek gördülékenységén túl azonban más pedagógiai előnyökhöz is hozzájárulhat a személyes tanár-diák kapcsolat. Az egyik diák arról számol be, hogy olyan viszony volt köztünk, hogy azt érezte bármikor, bármiről beszélgetést kezdeményezhetne velem (19). Az alábbi interjúrészletből (korábban már részben idézve (119)) azt láthatjuk, hogy a diákok említik a tanulmányi célokkal kapcsolatos előnyöket is, azonban a gondolatmenetet az a benyomás keretezi, hogy „bármiről” lehetett beszélni.

(197) Fókuszcsoporthoz tartozó interjú

NÓRI: Egyébként ez így több mint átlag tanár és diák viszony. Szerintem.

B: Miben több?

NÓRI: Alapjáraton rengeteget beszélgettünk, többet nem suliról, hanem alap témákról, személyesebb dolgokról, és ez egy tök jó... ez egy tök fontos dolog ahhoz, hogy... [...] /Itt elakad, és másfele megy tovább a beszélgetés, de később visszakérdezek, hogy fejezzék be ezt a mondatot./

DORKA: Ezáltal sokkal nyitottabb lett az egész osztály ön felé, meg szerintem az egész ilyen családisabb volt. ...Nem tudom ez jó befejezés-e erre.

B: Persze, jó.

ZSÓFI: Hát kialakult egy ilyen biztonságérzet, úgymond.

NÓRI: Hát meg lehet, hogy ez motivál így a tantárgy iránti érdeklődésben. Nem úgy ülünk be az órára, hogy „A kurva életbe!” Mint pl. [...]

Meg szerintem egy olyan ember, akivel együtt vagy napi szinten, azzal muszáj valamilyen szintű szimpátiát teremtened. Hogy jó kedved legyen minden nap, vagy hogy ne legyen unalmas.

B: Mit értettél az alatt, vagy mikre gondoltál, amikor azt mondtad, hogy személyesebb dolgokról is lehetett beszélni?

NÓRI: Hát bármiről, igazából! Volt olyan amikor BarnaBával a lyukasórámban kimentünk [...] és tök sokat, rengeteget beszélgettünk. Hát így mindenféléről... Továbbtanulásról... Mindenről.

ZSÓFI: Kémián meg mertem kérdezni, hogy mér' van az, hogy ha rágyújtok egy cigire, akkor rohannom kell a WC-re. (nevetnek) [...]

B: Olyanra is emlékeztek, amikor ez más jellegű téma volt, nem biológia vagy kémia?

ZSÓFI: Hát tanárszidás. (nevetnek)

Igaz, mondanak néhány olyan példát, ami valóban kevésbé szokványos tanár-diák beszédtema, de ezek a diákok mégsem igazán tudják példákkal alátámasztani, hogy valóban „bármiről” lehetett. Pedig, ha nem is gyakran, de előfordultak a fenti interjúrészletben felelevenített témáknál jóval szélsőségesebbek is. Mivel ezek nagyon bizalmas történetek, etikai okokból semmilyen részlet leírását nem vállalom, elég annyi, hogy többek közt néhány diákom szexuális életével kapcsolatos konfliktusaiba is nyertem egy-egy igen mély betekintést. Érdekessége ezeknek, hogy egyáltalán nem „lelki beszélgetések” zajlottak, tehát nem érzelmi nehézségekben vagy személyes lelki problémák megoldásában vártak támogató segítséget, hanem inkább morális útmutatást, véleményt kértek tőlem.

Jellemzően diákok bulijain kérdezték ilyen és más tabutémákkal kapcsolatos meglátásaimat, vártak valamiféle útmutatást, gondolati szempontokat, vagy akár szakmai véleményem mint biológia-kémia tanár.

(198) 2018. november

/Szalagavató afterparty/

Izgalmas adaléka volt az estének, hogy két srác is azt igényelte, hogy beszéljünk a füvezésről.

A részletekbe nem belemenve, a lényegi mozzanat, melyet mindkettőnél érztem, sőt az egyikük

explicit módon ki is jelentette, hogy olyan rossz, hogy erről nem lehet értelmesen beszélgetni tanárokkal, mert a kriminalizációs megközelítés olyan erősen érvényesül, hogy nem kaphatnak választ a kérdéseikre, adott esetben (ez az én benyomásom) nem oldják fel bennük a bűntudat okozta feszültséget.

(199) 2019. március

Tegnap egy összevont születésnap házibuliban voltam. Érzem, hogy eléggé átalakult a szerepem a buliközegben. Úgy érkeztem meg, mint egy köztiszteletnek örvendő tekintélyes személy. [...] vártam, hogy megszólítsanak. [...] Jönnek dumálni. Témák: [...] (2) Gyúrással kapcsolatos „szaktanácsadás” (3) Ivással kapcsolatos „szaktanácsadás” (4) Egy diák nagyon komoly beszélgetést igyekszik folytatni, de tényleg komoly. Az ivásról, bulizásról és az élet nagy dolgairól van szó. Azt mondja, ő tanulni jár ide nem csak szórakozni. Tanul magáról, meg az alkoholfogyasztásról. Most kiéli magát, hogy majd komoly legyen amikor már dolgoznia kell és gyerekeket nevelnie. A jelenlegi oktatásról is szó van, meg arról, hogy mit kéne, lehetne változtatni. Ezt nem nagyon látja, de mondok én is gondolatokat.

Hasonló témák olykor online is előkerültek. Az alábbi példán keresztül jobban körvonalazódhat, mit értettem az előbbi naplórészletben „gyúrással kapcsolatos szaktanácsadásként”. Együttal felvillantja a fentebb már említett, szexualitással kapcsolatos kérdések megbeszélésének lehetőségét is.

(200) 2016. június

/Pár nappal azután, hogy megírtam neki, hogy sikerült év végére megszereznie a kettést, és megköszöntem, hogy sokkal pozitívabban állt a második félévhez./

DOMINIK:

Jo ejszakat Tanár ur! /Éjjel fél kettőkor ír./ Az lenne a kérdésem, hogy ha NO-ot szed valaki edzés előtt/közben/utána melyik termeket éppen, hogyan akkor ugyebar az több tapanyagot juttat mindenféle, dusabb lesz tole a verunk es ez az egész keringes felgyorsul, tehát ez betudható egy olyan hatásnak mint mikor a szteroidoknál ugyan úgy felgyorsulnak ezek a dolgok es ez alltal ugye a "pöpös"be is több ver jut es hatasosabb/magyarán ez egy affele afrodisiakumként is használható dolog? (ha afrodisiakum alatt azokra a dolgokra gondolunk amik elősegítik a dolgokat, már pedig ugye hamarabb jut ver meg minden akkor magyarán hamarabb történnek a dolgok). Egyebként ezt felteve semmi ilyen hulyeséget nem szedek mert sajnos nem akarok azzal foglalkozni, hogy napi 5liter vizet

megigyak, hogy ne menjenek tonkre a kivlaszto szerveim. Azt hozzateve, hogy szamos effele dolog az alkohollal olyan kombot alkot, hogy majam olyan lesz mint egy alkesze. No de izgatottan varom a valaszt! 🙄

B:

A nitrogen-oxid erszukito hatásu, ezaltal szabalyozza a merevedest. De nincs hatasa a nemi izgalomra, tehát nem fogsz tole könnyebben, vagy gyorsabban elmenni. (Ugye ez volt a kerdes?)

Tehat igen lehet viagra helyett szedni, de az általad is említett dolgok miatt nem javasolt.

De afrodisiakumnak nem nevezem, mert nem vált ki fokozottabb vagyat, csak spontan erekcioit.

DOMINIK:

Fura dolog ez az emberi szervezet, koszonom a valaszt

Ezekben a helyzetekben mindig azt éreztem, hogy a diákok hihetetlen mértékben „ki vannak éhezve” az ilyen beszélgetésekre. Van, hogy ezt ők maguk mondják is: nincs olyan felnőtt, vagy tapasztaltabb személy, akit tudnának, mernének ilyen témákról kérdezni. Az, hogy mégis elő merik hozni a tabutémákat, és nyíltan beszélni azokról, nagyrészt a fentebb már többször előkerülő személyes légkörből eredhet, másrészt abból, hogy tanári identitásomba én is beengedek tabusított elemeket is, olyan szerepekben is megmutatkozom, mely tanárookra nem jellemző: jellegzetesen eltérő performanszok révén (9.6.3. fejezet), liminális helyzetekben (9.7. fejezet) vagy akár provokatív szerepekben (12.4. fejezet). Így ők is meg merik mutatni olyan identitásaikat, mely egyébként a diák státuszukra vonatkozó normáknak nem felel meg. Azt gondolom, hogy ennek eredménye egyfajta felszabadulás a szerepelvárásokkal kapcsolatos társadalmi elnyomásból. E beszélgetések jelentősége

tehát túlmutat néhány diák személyes dilemmáinak megvitatásán: társadalmi szinten is alakító ereje lehet.

Mindemellett egyéni szinten sem csak a diákok profitálnak ezekből a helyzetekből, nem csak ők gazdagodnak újabb nézőpontokkal, hanem én is. Többször figyeltem fel arra, hogy a szociális, kulturális perspektívám horizontja tágul, mikor olyan diákok mélyebb helyzetébe, gondolkodásmódjába nyerek betekintést (olykor szinte beavatodom), akik más közegekben mozognak, mint amelyeket én közelebbről ismerek.

(201) 2016. március

Az is, szerintem, pozitív hozadéka volt az estéknek /két olyan este, melyet néhány diákkal töltöttem/, hogy sok mindent megtudtam e lányok gondolkodásáról (a kérdéseim miatt) [...] Kicsit kinyílt a világuk számomra...

(202) 2016. május

/Az iskola melletti padoknál/

Aztán csak csöndben ültem. Megint a bunyók, illetve az élsport számomra ismeretlen szubkultúrája került terítékre. Mennyi agresszióval találkoznak ezek a fiatalok...

Bár sajnos elég röviden írok ezekről a benyomásokról, de máig élesen emlékszem arra a „kultúrsokkra”, amelyet átéltem ezekben a helyzetekben. Az előbbi szituációval kapcsolatos részleteket etikai okokból mellőzöm, de témájuk a szexualitás. A második esetben arról hallgattam a diákok történeteit, hogy milyen bandák milyen (tettlegességgig fajuló) konfliktusokba kerülnek egymással az iskola viszonylag közeli környékén. (Miközben én naivan azt gondoltam, hogy ilyesmi legfeljebb sokkal perifériusabb területeken történhet.) Másrészt olyan történeteket hallottam, hogy a versenysportolói közegekben hogyan bánnak az edzők a kiskorú sportolóikkal, hogy megy az elnyomás, a „könyöklés”, az érdekérvényesítés stb. Meglepően közhelyes mondatba sűríttem ezeket a tapasztalatokat a naplóban, de valóban olyan megdöbben csodálkozással álltam ezek előtt a történetek előtt, hogy nem is tudtam hirtelen mit mondani, írni. Fontos tapasztalatok voltak ezek társadalmi gondolkodásom alakulásában.

13.1.5. Biztonság és szabadság

Biztonság és szabadság fogalmait azért is tárgyalom egy külön alcím alatt, mert két olyan kulcsszó ez, melyek a kutatás ideje alatt számomra nem voltak különösebben hangsúlyosak, ám a végén a fókuszcsoporthoz interjúkban kiemelten kerültek elő. A (volt) diákok különösen gazdag és hosszú értelmezéseket fogalmaztak meg azoknak a benyomásoknak a kapcsán, hogy az óráimon, az osztályban stb. bevallásuk szerint biztonságban, illetve szabadságban érezték magukat.

A biztonság leginkább a segítő, gondoskodó tanárszerepekhez, a szabadság pedig leginkább a partneri tanárszerepekhez köthető. Személyesség, segítő szerep és partner szerep összefüggéseiről már fentebb értekeztem (10.8. fejezet). Ott azt hangsúlyoztam, hogy ezek a szerepek, helyzetek, viszonyulási módok nem azonosak, és összefüggésük is vitatható. Most e különbségeket kicsit háttérbe tolva, arra kívánok rávilágítani, hogy a személyességgel épphogy együtt járhatnak a segítő és/vagy partner tanárszerepek, valamint azok a helyzetek, melyekben biztonságot és/vagy a szabadságot élnek meg a diákok.

Tanári segítségnyújtással, a diákok biztonságérzetével kapcsolatos példát ebben a fejezetben már nem elemzek, mivel az előző alfejezetekben a szövegek többégre erre a viszonyra, ilyen helyzetekre utal. A tanár személyes odafordulása révén segíti a diákokat a tanulásban (186-188), vagy akár személyes jellegű problémáik kérdéseik kapcsán nyújt segítő támpontokat (198-200). A gördülékeny tanár-diák interakciókat illusztráló példákban (189-190) ugyan inkább a partneri, mint a segítő kapcsolatot mutatom be, azonban utalok olyan fentebb idézett esetekre, melyekben szintén a tanár által nyújtott segítség, támogatás révén – tehát egyfajta *biztonságban* – valósul meg az oktatás-nevelés célszerű kereteinek biztosítása.

Az alábbiakban a pedig tanuló *szabadságában* rejlő pedagógiai lehetőségeket világítom meg valamivel jobban. Ez a fajta szabadság úgy kapcsolódik a személyességhez, hogy a személyességgel

együtt járhat, a személyesség jó kerete lehet a partneri tanár-diák szerepek kialakulásának (10.8.1. fejezet). A partnerség révén pedig szabadságot kap a tanuló, amelynek igen gyümölcsöző következményei is lehetnek(!).

(203) Fókuszcsoporthoz interjú

NOEL: Nincsenek irreális elvárásai.

ISTVÁN: Az túlzás, hogy nincsenek irreá... Tehát, hogy... Eleve, mintha elvárásai se feltétlenül lennének. Közben meg mégis vannak.

AMANDA: Tehát nem nyilvánítja ki az elvárást, csak... egyértelmű, mint mondjuk egy ilyen nyitottabb társaságban...

ISTVÁN: (közbeszólva) ...Hmmm, hááát... Nem feltétlenül. Hanem...

AMANDA: (még nem fejezte be a mondatot) ...nem feltétlenül baráti társaságban, mert azért nyilván van tanár-diák viszony, de hogy így...

NOEL: ...hogy nem mindig nyomasztóak az elvárások?

AMANDA: Aha, igen. Tehát nem érzed úgy, amikor a közelében vagy...

ISTVÁN: (megint közbeszólva) Igen, meg...

AMANDA: ...mint egy másik tanárnál, aki tudod, hogy bármikor kihívhat, bármikor szívat, bármikor leteremthet az egész osztály előtt, ha valami rosszat csinálsz, vagy nem olyasmit, mint ami az ő érdekesen működő agyában történik... Nincsenek... – igen – irreális elvárások. [...]

SZABI: [...] Tudtam, hogy mi lesz a dogában. Néhol azért szoptam, de... de sikerült! [...]

ISTVÁN: Ja, hát valahogy így gondolom, hogy nincsen annyira elvárás. Merthogy az elvárás, hogy tanuljunk, meg hogy jobban csináljuk, de... nem lesz ennek semmi következménye... tehát olyan látható következménye... hogy ez [vagy az] a dogám most kettes lett. Tehát attól ugyanúgy beszél velünk, ugyanúgy tanít tovább, meg minden... Esetleg hogyha kérdezzük... vagy kérdez az az ember valamit, akkor arra jobban figyel. [...] Nem csúszik át arra, hogy „mindenkinek legalább 3-ast kell írnia” mert egyébként „én ezt megtanítottam” és „miért nem figyeltél” vagy tö-dödö-dödö... Tehát ezek a tipikus frázisok, amikbe azért könnyű beleesni.

NOEL: Nekem csak még az jutott eszembe, hogy például még a fogalomhasználatban is... hogy nem „kötelező dolgok” voltak, hanem „kötelezően ajánlott dolgok” /ez egy gyakori szóhasználatom volt/. Csomó tanárnál nagyon sok ilyen kötelező dolog volt. BarnaBá meg inkább indukálta ezeket a folyamatokat, nagyon biztatott minket, hogy csináljuk ...hogy csapatmunka volt... hogy... hogy inkább az előnyeiket sorolta fel, meg satöbbi... hogy inkább a biztatás volt részedről.

Ez a gondolatmenet érdekes egyrészt abból a szempontból, hogy valamelyest éppen a személyes és a pedagógiai kapcsolat szétválasztása jelenik meg benne. Hiszen arról számolnak be, hogy a tanár-diák kapcsolat személyes vonulatában semmiféle törést nem jelentett egy rosszul sikerült dolgozat. Másrészt a pedagógiai és a személyes kapcsolat össze is ér, mert valamiféle személyesség valósul meg abban, hogy a tanulásra vonatkozó keretekben milyen szabályok, elvárások érvényesülnek. Azt mondják: az elvárások hasonlóak egy baráti társaságban élő elvárásokhoz (tehát közös értékrenden, meggyőződésen alapulnak) azaz a kapcsolat személyes(ebb) és ezzel összefüggésben partneri. Ebben a partnerségben a tanár nem megkövetel, nem elvár, hanem biztat, bátorít, ajánl. Hogy ez a diákok szerint mennyire sikeres, illetve célszerű, az a fenti részletből nem derül ki egyértelműen, a következőből inkább.

(204) Fókuszcsoporthoz interjú

SEBESTYÉN: Nekem ezekből a tantárgyakból, hogy irodalom, meg kémia, ezekből pont jól jött [a „lazaság”], mert nem is értettem hozzájuk, és nagyon örültem neki, hogy nem ilyen nagyon szigorúan vannak véve. [...]

B: [...] Nektek milyen volt, hogyan hatott a tanulási folyamatokra [...]? Azon kívül, hogy Timi számára ösztönző volt. /Mint azt korábban mondtam./

TIMI: Tényleg szívesebben tanultam emiatt a kémiát.

ANTAL: [...] Én szeretem az irodalmat, de nem az volt a fő irányultságom, így jól jött, hogy érdekes, meg élveztem, viszont nem kell kőkeményen szívni vele nap mint nap. És ezért szívesebben is tanultam. Valószínűleg sokkal többet is, és örömmel, minthogyha kőkeményen be lett volna vasalva. [...]

TIMI: Irodalomból jó volt, hogy így... ugye reál osztály... és nem feltétlenül az a legfontosabb dolog, de így aki akarta, meg így érdekelte, az ki tudta magát élni ebben is. Volt rá lehetőség.

ENIKŐ: Nekem az tetszett, hogy irodalomból az esszéidben pl. nem volt nagyon meg az, hogy mit kell írni hanem, hogy ha valaki kicsit mást gondolt, az is... Nem az volt, hogy az rossz hanem, az is jó, csak mondjuk más szempontból. [...]

ANTAL: Szerintem az nagyon jó volt, hogy sok esszét írtunk, és olyan szempontból, mint ahogy az érettségien is volt. Szerintem sokkal felkészültebbek voltunk, még a humán osztálynál is. /Ez a középszintű érettségi eredmények alapján valóban igaz./

Először csak az merül fel, hogy a demokratikus elvárásrendszer („bár itt először inkább *laissez-fairként* kerül elő, a „laza” jelző kapcsán”) azért volt célszerű pedagógiai szempontból, mert aki más tantárgyakra szeretett volna fókuszálni, megtehetette. Azután azonban úgy tűnik, hogy ez a választott tantárgy (kémia) tanulásában is motiváló volt, végül pedig az derül ki, hogy volt, akinek annak ellenére előrelendítette az irodalomban való elmélyedését, hogy nem ilyen irányban szeretett volna továbbtanulni. Itt hangzik el azzal kapcsolatos utalás, hogy mégsem annyira *laissez-fair* volt az elvárásrendszer, hanem inkább demokratikus, mert voltak olyan feladatok a tantárgy kapcsán (pl. számos választható olvasmány, vagy helyenként olyan irodalomelméleti fejtegetések) melyekben „aki akarta, ki tudta magát élni”. És végül, zárásképpen a tanulmányokkal kapcsolatos szabadság sikerét (joggal) általánosítják az egész osztályra.

A fenti két példa tehát leginkább a tanulmányi előrehaladás, eredmények terén megmutatkozó előnyeit illusztrálta a személyességgel összefüggő partnerségből következő szabadságnak. Az alábbi példa már inkább a tanár-diák interakciókkal kapcsolatos előnyre példa (vagy akként is értelmezhető).

(205) *Fókuszcsoportos interjú*

B: „Kellően laza.” Ezalatt mit értetek? [...]

ANDRÁS: Hát ezt is ki lehet vetíteni például a kommunikációra, például, hogy nem volt ilyen... ilyen megfelelési kényszerem, hogy tényleg ilyen tökéletesen beszéljünk, meg a legtiszteletudóbban, de azért mégis volt ez a tanár-diák kapcsolat, ami megmaradt.

Persze felvethető, hogy a tanárnak az is dolga, hogy megtanítsa diákjait a különböző (adott helyzetekben releváns) nyelvi regiszterek használatára, eszerint a fenti példa nem pedagógiai sikert bizonyít, hanem ellenkezőleg. Én azonban azt gondolom, hogy e nyelvi normák elsajátítása nem feltétlenül kell „megfelelési kényszerrel” járjon. Így, a személyesebb kapcsolattal összefüggő nyelvi szabadság előnyei érvényesülhetnek.

Ehhez kapcsolódik a bizalmas témák tanárral való megbeszélése is (198-200). Ugyan az adott helyzetekben a tanár sokkal inkább segítőt, mint partner. Azonban az, hogy a diák az adott témát szóba meri, tudja stb. hozni, az inkább a partneri viszonyulás, a szabad légkör következménye, melyben akár stiláris, akár tematikus szempontból szabadon kommunikálhat a diák.

A diákok szabadságának teret adó tanári magatartás azonban bizonyos határokon túl megkérdőjelezhető (mint a fenti, nyelvhasználattal kapcsolatos példában is valamelyest). Nem egyszer előfordult, hogy a diákok lázadó, rendbontó magatartásnak is tanúja voltam, vagy akár partner benne.

(206) 2017. március

A 12.X-el továbbra is baráti, ám nem olyan közvetlen a viszony. Anett és Dalma miután befejezték a dogát, kimentek az ablakon át a suliból cigizni. Én meg hagytam. Pofátlanság a részükről, hogy szinte kérdés nélkül, az egyértelmű cinkosság tudatában megcsinálták, vagy bizalom? Amúgy én nagyon az utóbbit érzem, ezért is történt, hogy szinte eszembe sem jutott ellenkezni. Persze ez is kérdés: engednem kell-e ennek a kellemes közvetlenségnek, vagy képviselni a tanári szerepet? (Húsz évesek lassan...)

Kétségtelen, hogy ez is a diákok szabadságának és a biztonságának teret adó tanári magatartás, de hogy nevelési szempontból konstruktívnak tekinthető-e, az nehéz kérdés. Egyik oldalról nézve: félre nevelés. Valószínűleg sokan értékelnék úgy ezt a helyzetet, mint alapvető tanári hiba, túlzott engedékenység: a tanár útmutató szerepének érvénytelenítése, vagy akár a szabályok veszélyes semmibe vételére való nevelés. Más részről talán jogos igénye lehet egy közel húsz éves diáknak, hogy néha kimehessen napközben az iskolából. Egy ilyen eset alapja lehet tanár és diák közti konstruktív

bizalmi viszonynak is. Továbbá, kritikai pedagógiai megközelítésben (Freire, 1996; Shor, 2014), ezzel a döntéssel a konkrét eseten túlmutató nevelési célokat is szolgálók. Minthogy ezzel azt képviselem, hogy tegyenek magukért, és az őket korlátozó szabályok, berendezkedés ellen. A személyességgel összefüggésben kialakuló biztonság és a szabadság élménye tehát akár felforgató helyzetekhez is vezethet, azonban bizonyos nézőpontból ezeknek is van vagy lehet (pedagógiai) előnye.

Végezetül még egy hosszabb interjúrészlet következik az osztályfőnök–osztály kapcsolatáról, segítő szerepről és szabadságról.

(207) Fókuszcsoporthoz tartozó interjú

/Arról beszélünk, hogyan alakult a kapcsolatunk 4 év alatt. Megfogalmazzák valamiféle folyamatos emelkedést, de egyelőre nemigen tudják konkretizálni. Végül egy hosszabb csönd után egyszerre ketten kezdenek el beszélni./

ANDOR: Ezt...

BERNI: Én azt gondolom amúgy, hogy velünk változtál... Bocsánat. Amúgy mondd el!

ANDOR:Én ezt nem tudom, ehhez nem tudok nagyon hozzákapcsolódni, ezt neki kell befejezni... De ami mellett nem szabad elmenni, hogy mi bementünk mittomén 16 évesen, 15 évesen... 14 évesen. És kijöttünk 18-19 évesen. Azért hogy mondjam... Az egy hatalmas változás. És az is benne van, hogy sokkal inkább voltunk a végére felnőttek, ezért így két felnőtt ember az sokkal inkább megtalálja így a hangot... És így...

BERNI: Összekomolyodtunk.

ANDOR: ...Igen összekomolyodtunk, talán. Csak a bennünk lévő változás az sokkal evidensebb.

BERNI: Én ugyanezt akartam mondani, hogy tudtál velünk változni. És így meg tudott az maradni, hogy fiatalabban talán mi is egy kicsit lazábbak voltunk, és aztán ahogy nőttünk, nőttünk, hát nyilván az ember felnőttebb, komolyabban gondolkozik, máshogy viselkedik. És akkor ez így a kapcsolatunkban is talán jobban meglátszott. Mert számomra így az tűnt ki, hogy nem úgy keresel egy kapcsolatot, mint tanár-diák, hanem inkább úgy, mint tanár, diák... aki valamilyen ember. És akkor így nyilván a mi emberségünk, az így belejátszott a veled való kapcsolatunkba is.

B: [...] Tehát ti az elején „gyerekek” voltatok és ezért én is „gyerekesebb” voltam veletek? Vagy? Hogy kell ezt érteni?

ANDOR: Én annyit akartam csak mondani, hogy... Hogyha még semennyit nem is változtál volna, ami egyébként szerintem nincs így, akkor is sokkal jobban szót értettünk volna, meg sokkal... normalizálódott volna a kapcsolatunk, talán. Vagy így... felnőtt volna a kapcsolatunk, mert mi így rengeteget változtunk.

B: Aha, tehát valószínűleg jobban tudok kapcsolódni azokhoz, akik már felnőttek, mint akik inkább gyerekek.

ANDOR: Szerintem igen. Meg nem is csak gyerekek a 15-16 évesek. Hanem a legrosszabb... /sajnos nem érthető, mert belenevetek/.

JÓZSI: Az elején, az első két évünkben sokkal nagyobb volt a felelősséged – az, hogy mi mit csináltunk – mint utána következőleg. Tehát utána már a felelősségtudatunk nekünk is megjött. És hát nyilván azzal, hogy egy olyan kort értünk el, amikor már elég sok mindent már a saját felelősségünkben csinálunk [...]

BERNI: Meg nekünk is nőtt az önállóságunk. [...] [Az elején] kicsit jobban kellett fogni a kezünket. És akkor utána mindenki magabiztosabb lett a saját helyzetében, az iskolában, az életében, és akkor nem kellett annyira fogni a kezünket, és mi is már sokkal komolyabban és biztosabban álltunk hozzád. Szerintem. És így részéről ebben valamilyen szinten partnerre találtunk.

JÓZSI: Hát az nagyon idegesítő lett volna, hogyha még tizenkettedik végén is így fogod a kezünket. És „ezt csináld meg, azt csináld meg” (ironizáló beszédstílus). Az vállalhatatlan szerintem. [...]

ANDOR: Meg még talán még abból látszott, hogy amikor jobban össze kellett fogni az osztályt, valami... pl. valamit csinálni... táncolni, vagy nem tudom /a gólyabálra, farsangi szereplésekre utal/ abban nagy volt az önállóság szerintem a kezdetektől, de hogy a végére azért már egész[en] önállóan ment, ha valami kellett [...]

B: Az önszerveződésképesége az elég hamar, elég jó lett az osztálynak. [...] Ez talán kevésbé múlt rajtam. [...]

ANDOR: Hát, csak hogyha az embert felnőttként kezelik, tehát mondjuk hagyják, hogy magától, félig magától csináljon egy műsort, akkor az előbb meg fogja tanulni, hogy kell műsort csinálni, mint az, akinek mondják, hogy hogy kell.

BERNI: [...] Valahogy tők jól beletanultunk abba, hogy legyünk kicsit autonómabbak.

A fenti párbeszéd, gondolatmenet szintén az általam fentebb megfogalmazott összefüggésekre jut: a személyesség révén megvalósulhat segítő és partneri szerep is, s különösen utóbbi révén szabadabbá válnak a diákok, melynek pedagógiai eredménye, fejlesztő hatása is van. A személyesség, mint ember–ember kapcsolat jelenik meg. Ez az életkori sajátosságoknak megfelelően kezdetben inkább segítő, gondoskodó kapcsolat, „fogom a diákok kezét”. Később azonban partneri kapcsolattá alakul. Ez az interjúalanyok szerint talán pedagógiai tudatosság eredménye is, azonban inkább azt hangsúlyozzák, hogy ez éppen a személyességből adódik. A viszonyunk ugyanis a diákok „embersége” szerint alakul, azaz aszerint, hogy éppen milyen (életkorú, érettségű, autonómiájú) emberek. (Valamint, az egyik interjúalany szerint ez a szerep nekem eleve jobban megy, testhezállóbb – ezzel egyébként egyetértek – így emiatt is a partneri szerepek felé tolódik a kapcsolat.) Az, hogy ennek fejlesztő hatása van, és hogy az osztályom emiatt tudott (szinte) önállóan pl. egy akár komplexebb iskolai programot megszervezni, azt a megszólaló diák annak ellenére e pedagógiai magatartásnak tulajdonítja, hogy én előtte kevésbé hangsúlyosnak állítom be az ebben játszott szerepem.

13.1.6. Személyes és partneri kapcsolatra való nevelés

Mivel a fókuszcsoporthoz tartozó interjúkat (volt) diákjaimmal csak az érettségi utáni tanévben (október és november fordulóján) tudtuk lefolytatni, alkalom adódott arra, hogy néhány kézzelfoghatóbb eredmény is megfogalmazódjon a személyes pedagógia hosszabb távú nevelő hatásával kapcsolatban (pontosabban arról, hogyan látják ezt a volt diákok). Reflektálhatunk egy kissé arra, hogy milyen módon érvényesülnek a középiskola utáni közegekben a személyességgel kapcsolatos iskolai tapasztalataik. Azt a kérdést tettem fel a résztvevőknek, hogy látják-e bármilyen hosszabb távú következményét a (közvetlen, személyes, laza stb. aszerint, kik milyen jelzőkkel illettek az interjú elején) tanári stílusomnak, annak, hogy milyen kapcsolatban voltunk egymással.

(208) Fókuszcsoporthoz tartozó interjú

GELLÉRT: Hát ez így jó volt, meg ad egy irányt, hogy... ha én olyan helyzetbe kerülnék, akkor igyekeznék olyan lenni. [...]

LÓRÁNT: Azt én sem tudom megmondani, hogy ennek lesz-e bármi hatása. Ezt most nem tudom megmondani, lehet... Szerintem másképp fogok az emberekkel bánni. De azt tudom, hogy az elmúlt négy évet sokkal kellemesebbé tette ez az egész. De tényleg, abszolút.

Sokan (érthető módon) elég bizonytalanok voltak e téren, mint a fenti részletben válaszolók is. Ugyanakkor ebben a két hozzászólásban feltételelesen, ötletszerűen felmerül, hogy általában az emberekkel való bánásmódjuk, hozzáállásuk talán jó irányba változhatott az iskolai tapasztalataik nyomán.

Érkezett azonban néhány határozottabb, konkrétabb válasz is, melyek szerint a személyes viszony révén éppen a közvetlen, partneri és autonóm működés mintáit sajátították el, értették meg jobban.

(209) Fókuszcsoporthoz tartozó interjú

KORNÉL: Nekem egy könnyebbség. Mert 80%-át az oktatóimnak tegezem. Tehát tökre az van, hogy ott van egy 50 éves csávó, Bandinak hívják és bandizzuk, és így: „Figyu... Tudnál segíteni, mert ezt nem tudom.” És tök normális így. ...Ilyen szempontból nekem [a személyes tanár–diák viszony] előrevetítette azt, hogy lehet egy ilyen közegben is oktatni. Megvan az a segítség tudat, meg az, hogy – mondjuk ezt már inkább az egyetem adja – hogy én ezt tanulni szeretném, és kurvára szeretném csinálni. És akkor ez viszi előre. Nem úgy, mint középiskolában, ahol szabályok kellene, hogy „te most megcsinálod, eddig” és „muszáj” és „kötelező”, és „megbuksz ha nem” és „nem mehetsz tovább” és ilyesmi. És ilyen szempontból kicsit előrevetítő volt az a magatartás, amit csináltál. Nekem abszolút könnyebb most így.

E diák szerint a közvetlenség (és a partnerség) előnyös, és a gimnázium ehhez jó alapokkal szolgált. Érdekes, hogy azt mondja: az egyetem adja a tanulás belső motivációját. Nekem kicsit más a véleményem. Szerintem az, hogy már megtapasztalt egy viszonylag demokratikus iskolai működést, hozzásegíti ahhoz, hogy az egyetemi szabadságát konstruktívan élje meg. Ezt ő talán nem egészen így

látja. Azt viszont hangsúlyozza, hogy előnyére vált egy más fajta tanár-diák viszony korábbi tapasztalata.

A fenti hat alfejezet volt tehát, mely a személyes pedagógia lehetséges pozitív hozadékait mutatja be. De a személyesség előnyeiről természetesen nem csak az imént pár fejezet szól, a dolgozat korábbi részeiben tárgyalt, az értelmezésre vonatkozó kérdésfelvetésekből nem lehetett egészen kihagyni a gyakorlati szempontokat. Így már több korábbi fejezetben is elemeztem olyan naplórészleteket, melyek alapján a személyes kapcsolatnak – úgy tűnik – lehetnek pedagógiai előnyei, idéztem olyan interjúrészleteket, melyekben a diákok pozitívan nyilatkoznak a személyességhez köthető esetekről (ld. elsősorban: *10.2.1. fejezet, 10.3.2. fejezet, 10.8. fejezet*).

Csak röviden megjegyzem, hogy szintén a személyesség pedagógiája mellett szóló eredménye a kutatásnak egy-egy kollégámmal kapcsolatos negatív tapasztalat is, melyekről a diákok az interjú során beszámoltak, és melyek többségét (különösen a konkrét eseteket) etikai okokból elhallgattam, kihagytam. Ezek az esetek arra világítanak rá, hogy a személyesség mellőzése, kiszorítása a tanár-diák kapcsolatból milyen törésekhez, konfliktusokhoz, oktatási-nevelési szempontból kontraproduktív következményekhez vezet. A diákok más tanárokról megosztott gondolatait részben azért nem elemeztem, mert etikailag problémásnak érezném így hátba támadni kollégáimat, akiket többségében kedvelek és tiszteletben tartom munkájukat. Annak ellenére támadásként lenne értelmezhető, hogy sok esetben ezek nem egyedi, sok esetben nem is konkrét esetek – tehát elsősorban nem kollégáimra vet rossz fényt – hanem a diákok fejében élő általánosított, sztereotip tanárkép. Ezzel együtt fontos, tartalmas és tanulságos... sok esetben elkeserítő az „általános tanár” képe, mely az interjúk alapján kirajzolódott.

Összefoglalva az eddigieket, a személyes tanár-diák kapcsolat lehetséges pedagógiai előnyei: a nagyobb tanulási motiváció, a gördülékenyebb tanórai és iskolai helyzetek, interakciók, valamint, hogy a diákok számára megnyílik a lehetőség olyan témák tanárral való megvitatására, melyben támogatásra szorulnak, de a legtöbb esetben nem merik szóba hozni. Ezek az előnyök az esetek jelentős részében a diákoknak való segítségnyújtásból adódó biztonság, valamint a partneri viszonyulásból adódó szabadság révén érvényesülnek. Mindezekon felül megemlítendő, hogy a fentiek nevelési eredményként is tekinthetők, amennyiben a fenti szerepviszonyokra való nyitottság kialakul, és a későbbiekben is érvényesül.

13.2. A személyesség pedagógiai kockázata

13.2.1. Attól függ, hogy beválik-e, hogy milyenek a diákok?

Közhelyszerű jótanács pályakezdő tanárok számára, hogy ne legyünk túl engedékenyek, ne engedjük túl közel magunkhoz a diákokat, mert vissza fognak vele élni, nem tanulnak, ellehetetlenítik a közös munkát, és nem fognak felnézni a pedagógusra (*Fodor, 2000*). Azaz mindannak az ellenkezője fog történni, mint amiről az előzőekben szó volt.

Ez a jellemző vélemény a fókuszcsoporthoz tartozó interjúkban is gyakran felbukkant:

(210) *Fókuszcsoporthoz tartozó interjú*

B: Azzal kapcsolatban tudtok kritikát megfogalmazni, vagy problémát fölvetni, amiről a legtöbb szó volt? Tehát ez a közvetlen viszonyulás, lazaság, szokatlan kapcsolat.

BETTI: Talán nekem az autonómiához van. Hogy... Most nem akarok nagyképű lenni, de én azt gondolom, hogy neked szerencséd volt ezzel az osztállyal. Mert én azt gondolom, hogy ha valaki azt látja, hogy egy tanár közvetlen vele, vagy autonómiát ad, akkor lehet, hogy nem tudja megfékezni magát. És én nagyon meglepődtem azon, hogy nagyon sokan, nagyon korrekten álltak hozzád, az elég nagy közvetlenség ellenére is. [...] Ehhez olyan emberek kellene, akikkel ezt meg tudod csinálni. [...] Vagy szerencséd volt, hogy ez így összejött, vagy egy olyan jövőbelátó, tudatos agybajnok vagy, hogy tudtad, hogy ezt így lehet, és felismerted, hogy velünk ezt kell csinálni.

(211) Fókuszcsoporthos interjú

MIHÁLY: Talán az is negatívum lehet, hogy... Vannak ismerőseim, akik nem ismerik föl azt, hogy nekik jó(!) hogyha tanulnak, ugye... [...] Hogyha közvetlenebb a kapcsolat, iskolán kívül találkozhatnak, vagy... vagy elvannak a tanárral, vagy valami hasonló... és akkor lehet, hogy órán is sokkal lazábban veszik, mert lehet, hogy nem ismerik fel azt, hogy ez fontos, hogy ők ezt tudják. Míg hogyha távolságtartóbb lenne a kapcsolat, akkor nincs ez a probléma, mer' akkor ugye, a tanár valamilyen szinten belekényszeríti őket a távolságtartással abba a helyzetbe, hogy figyelni kell, mert bünti lesz, vagy szigorúbban kell venni az egészet. Ha közelebbi a kapcsolat, akkor ez a nyomás nincs jelen. De ehhez hozzájárul az, hogy... vagy kapcsolódik... hogy a diák mennyire intelligens olyan szempontból, hogy felismeri, hogy... hogy az, hogy a tanárral jó a viszonyunk, az egy sokkal barátságosabb, feszültségmentesebb órát eredményez, viszont ugye fontos nekem, hogy tudjam az anyagot, tehát oda kell figyelnem. És akkor feszültségmentesebb környezetben tudok odafigyelni. Vagy a másik véglet az, hogy feszültségmentes a környezet, és ezért baszok odafigyelni. Meg bealszok az órán *(utóbbi kissé nevetve, félig viccből mondja, magára céloz)*. Tehát... igen. Ez az egyetlen veszélye a dolognak.

Érdekes, hogy egyik megszólaló sem azt mondja, hogy nálunk, köztünk nem működött a személyesség. Hanem azt, hogy olyan diákoknál, akik nem elég intelligensek, nem elég önállóak, nincs elég önfegyelmük stb., azoknál nem működne. Ezekből a véleményekből az a nézet tükröződik, hogy a személyes pedagógia sikeréhez, „már eleve jó diákok”, „megfelelő alpanyag” szükséges. Az nem merül fel, hogy esetleg nem a diákhöz passzol a személyes pedagógia, hanem a személyes pedagógia hat úgy a diákra, hogy működjön nála a személyes pedagógia. Az első példában megszólaló interjúalany szerint a partneri viszonyulás nem egy olyan dolog, amely általánosságban autonómiát szül, hiszen ez csak szinte természetfeletti képességekkel lehetne előre megjósolható.

Hasonló logikájú az alábbi kritika, problémafelvetés. Ebben is olyan vélemény hangzik el, hogy csupán a helyzetből adódott az, hogy a személyesség, lazáság sikeresnek bizonyult.

(212) Fókuszcsoporthos interjú

DOROTTYA: Hát nem tudom. Egy matekot nehezen tudok elképzelni ilyen laza tanítási módszertannal.

B: Miért?

DOROTTYA: Mert a mateknak van egy olyan struktúrája, ami megköveteli a definíciót, a következtetést, mindent... [...]

B: A kémia az nem egy olyan struktúra, mint a matek?

DOROTTYA: Nem. ... A kémia az kémia. Ott bármi lehetséges.

/Ezek után más tanárok gyakorlatát elemzik, olyanokét, amelyekben szintén volt valamennyi „lazaság”, de nem működött./

Itt tehát megint az a felvetés, hogy a szigorúnak, a komolyságnak, a rendszerezettségnek(?) ez a hiánya (nem egyértelmű, hogy itt most a személyesség mennyire értendő bele) jól működött nálam, de ha matematikát tanítanék, akkor valószínűleg nem működött volna. Az érvelés meglepő alapja, hogy a matematika egy szigorú struktúra, a kémia viszont nem, ott „bármi lehetséges”. A természettudománynak ez a szinte feyerabendí szemlélete meglehetősen szokatlan, főleg egy nemrégiben érettségizett diák szájából. Könnyen lehet, hogy nem gondolkodna így, ha nem egy olyan kémia tanára (és irodalomtanára) lett volna, mint én, aki egyrészt olyan stílusú, amilyen: „laza”. Másrészt alkalomadtán csepegtetett némi tudományelméletet az arra nyitott fülű diákoknak. De ha ez nem így történt volna, és ha épp a matematikatanára lett volna lazább, és a kémia tanára vonalasabb, akkor lehet, hogy úgy gondolná, hogy éppen a kémia az, amihez nagyobb odafigyelés, precizitás és fegyelem szükséges. (Én pl. tudnék érvelni emellett is, bár igaz, hogy inkább a diákkal értek egyet: a matematika szerintem is egzaktabb, mint bármely természettudomány... de ebből még szerintem nem következik az, hogy csak nagy szigorúsággal lehet tárgyalni.) Mindebből a lényeg röviden, hogy hasonlóan a fentebb két interjúrészlethez, e diák meglátása szerint is a személyesség sikerének kulcsa: a megfelelő körülmények.

Teljesen nem kívánom elvitatni a fenti vélemények jogosságát. Mint a következő alfejezetből is látható, vannak olyan esetek, melyekben valóban, úgy tűnik, hogy a személyesség „fordítva sült el”.

Azonban megfontolandó, hogy a fent idézett gondolatokat részben talán csak az a mítosz, közvélekedés alapozza meg, hogy a tanárnak vigyáznia kell a közvetlenséggel, engedékenységgel, mert az könnyen problémát okozhat. (Illetve itt most még egy másik mítosz is felmerült: a „komoly tudományokat” csak komolyan, szigorral lehet tanítani. (Igaz, ironikus módon a fenti esetben talán csak egyetlen tudomány komoly: a matematika.))

A másik (logikai) probléma a fenti érvelésekkel, hogy alapvetőnek, szerencsés adottságnak tételeznek egy olyan körülményt – a diákok autonóm és konstruktív magatartását – amely lehet, hogy éppen a személyes, partneri, szabad tanár-diák kapcsolat következetes(!) felépítéséből fakad, annak következménye és nem előzménye. Hogy a kudarc oka sokszor mégsem az, hogy a diákok „nem elég intelligensek”, arról az interjúban maguk a diákok is beszámolnak. Ugyanis, bár először azt vetik fel, hogy a személyesség vagy a lazaság kudarcát a diákok intelligenciájának hiánya vagy a tantárgy komolysága okozhatná. Utána viszont – maguknak kissé ellentmondva – olyan eseteket mutatnak be, melyekben a tanárok(!) hibái miatt sikertelenek olyan helyzetek, melyekben a pedagógus alapvetően szabadságra, és személyességre törekszik.

Részletezés nélkül (etikai okokból, kollégáim védelmében teljesen általánosítva) néhány lehetséges tanári hiba, mely megjelenik az elmondott történetekben:

- A tanár egyáltalán nem segíti a diákokat abban, hogy belássák a tanulás fontosságát, hosszabb távú előnyét.
- Nem képes felkelteni az érdeklődést, kivívni a diákok elismerését, így az önkéntes figyelem, tanulás sem működik.
- Konfliktus, kudarc esetén kilép a személyes, partneri szerepből, és viselkedése feszültté válik, kiabál a diákokkal.
- Más esetben teljesen elengedi a tanórai folyamatokat, hagyja eluralkodni a káoszt, és az osztályra hárítja a probléma felelősségét.

A fentieket tanári nézőpontból mind lehet úgy is értelmezni, hogy a diákokon bukott meg a közvetlen, partneri viszony, hiszen „nem látták be, hogy fontos a tanulás”, „nincs semmi érdeklődés, motiváció, tisztelet bennük”, „nem hallgatnak még a szigorú fellépésre sem”, és „úgy általában képtelenek arra, hogy rájuk építve konstruktívan teljen egy tanóra”. ...És a személyesség kockázatosságának mítosza így nyer megerősítést.

Viszont azt is túlzás lenne állítani, hogy csak tanári hibák eredménye lehet a személyes pedagógia (gyakorlati) kudarc, és valójában a diákokon nem múlik semmi.

13.2.2. Amikor a személyesség nem működik, vagy visszafelé sül el

A személyes és a pedagógiai kapcsolat viszonyának tárgyalásakor (10.2. fejezet) ugyan nem a sikeresség vagy a sikertelenség szempontjából értékeltem a helyzeteket, már számos olyan eset előkerült, melyek inkább sikeresnek tekinthetők (87-89), és olyanok melyek inkább sikertelenek (95-96). E szituációk egy része éppen a fenti sztereotíp helyzetekkel vág egybe: a diákok felé való személyes nyitottságom, illetve kompromisszumkészségem nem az általam várt hatással van a viselkedésükre (pl. csálnak a dolgozatban) és akár nagyobb fegyelmezetlenséghez is vezet az órákon. De az is igaz, hogy szándékos visszaélést, a helyzet rosszindulatú kihasználását, támadást nem éreztem soha, sőt – úgy éreztem, hogy – általában kedveltek, bizonyos értelemben tiszteltek. Viszont gyakran előfordult, hogy nem sikerült kellő mederbe terelni a tanulási folyamatot, az iskolai interakciókat, és ezt a diákok is látták, érezték. Több alkalommal jelezték vissza az első egy-két évben (elsősorban az erre biztosított év végi alkalmakon) hogy nagyobb órai fegyelmet igényelnének (7).

Persze az is valószínű, hogy én is elkövettem éppen azokat a hibákat, mint amelyeket az előző interjúrészlet (212) pontosan nem idézett részében a diákok más tanároknak tulajdonítottak (ld. az én gyakorlatomban pl. a tanári dühöt illusztráló példákat (116-118)). Nem állítom tehát, hogy mindenképpen a személyesség miatt „csúsztak félre” ezek a helyzetek, lehetett ez az én hibám is. Viszont az alábbiakban olyan meglátásokat elemzek melyek igazolni látszanak a személyesség óravezetéssel, tanulással kapcsolatos kockázatait.

(213) Fókuszcsoporthos interjú

KORNÉL: Amúgy szerintem ez nem hat pozitívan nagyon a tanulásra. Nekem nem hatott az pozitívan a tanulásra, hogy kinn cigizünk reggel, és aztán beülök egy órára, amire nincs kedvem. [...] Ugyanúgy teljesítettem valószínűleg, mint valakinél, akinél kussban ültem, és még tüsszenteni sem lehetett.

Ez a volt diákom elég határozottan állást foglal amellett, hogy az ő tanulási folyamatára semmilyen hatása nem volt a személyességnek. Ez részben bizonyára így is van, lehet, hogy ez nem jelentett neki különösebb motivációt. Azonban a megszólalásából egy kicsit az tükröződik, hogy tanulás alatt inkább csak azt érti, hogy ő maga motiváltan, proaktívan kapcsolódik be a tanulási folyamatba pl. készül otthon, illetve lelkesen vesz részt az órán stb. Nem számol azzal, hogy egy ilyen személyes légkörben, mely az órai beszélgetésekre, szövegértelmezésre (lévén irodalomóra) is nagy hatással lehet (187), akkor is hat a gondolkodására, tanul belőle, ha nem kapcsolódik be ezekbe kifejezetten aktívan, hanem csak hallgatja.

(214) Fókuszcsoporthos interjú

ÁRMIN: Nem voltál olyan szigorú, mint a többi tanár... És az évek múltával jobban érzékelttem azt, hogy sokszor az osztály elvesztette a figyelmét, és elkezdtek egymással beszélni. Még az első évben ilyen nem volt, és így... egyre több az utolsó pár évben.

BENJI: Ezt alátámasztom.

Ez a két diák már nem csupán a hatástalanságát, de negatív következményeit említi a szigor, a kényszerítés hiányának. Az alapvetéssel kevésbé tudok vitatkozni, bizonyára nem egyszer előfordult az osztály figyelmének szétszóródása, s ez értékelhető a személyesség rendszeres apró kudarcaiként. Viszont azon nagyon csodálkoztam, hogy ebben egy erősödő tendenciát tapasztaltak a négy év során. (Nincs talán még egy olyan interjúrészlet, mellyel ennyire nem értek egyet, ennyire máshogy látnám. Részben éppen emiatt tettem bele a dolgozatba, hogy ezáltal is jobban érvényesítsem a résztvevői nézőpontot.) Talán azért látják úgy, hogy az osztály órai figyelme csökkent az évek során, mert könnyen lehet, hogy ők maguk lettek nyitottabbak arra, hogy erre felfigyeljenek. Először maga a diák is úgy fogalmaz, hogy ezt „jobban érzékelté”, csak a következő tagmondatban beszél róla tényként.

A fentiekhez képest a személyesség feltűnőbb céltévesztését örökíti meg az alábbi naplórészlet:

(215) 2015. november

Vanda ezután még sokszor próbálkozott az iskolában is, például elnyújtott, haverkodó „Csááááá!”-val köszönt. Bántam, hogy letegeződtem vele a [szalagavató utáni] partin, és szomorú voltam, hogy nem érzik a határokat, nem tudja helyén kezelni a gesztusom. Nem tudtam mással, mint lekoptató arroganciával reagálni, és azon gondolkodtam, hogy beszélnem kéne vele erről... De 2-3 hónap alatt végül normalizálódtak a felém irányuló reakciói.

Ez annak a tipikus példája, mikor a tanár nyit egy kicsit a diák felé, vagy az adott norma szerinti egyik szabály kapcsán engedményt tesz, mire a diák sokkal nagyobbat lép, úgy tűnik: visszaél a tanár adta engedménnyel.

(216) Fókuszcsoporthos interjú

MÁRIÓ: De ez is ilyen kétélű szerintem, hogyha meg ilyen baráti viszony van, és utána mégis lesz egy pont, ameddig már nem megy el [a tanár] [...] És akkor, ha nagyon megsértődik a gyerek, akkor ugyanúgy kicsesznek vele [mint, amikor a tanár szigorú és távolságtartó], mert „mi az, hogy ezt már nem...?” meg ez, meg az.

Az előbbi naplórészlethez képest még egy kicsit problémásabb az utóbbi interjúrészletben megfogalmazott lehetőség. Az itt felvetett (fiktív) helyzetben ugyanis a diákok olyan mértékben félreértik a tanári szándékot, hogy jogos követelésnek gondolják a tanárral szemben támasztott további igényeiket. Igaz, ez is csak egy éppen olyan „mi lenne, ha...” típusú felvetés, mint amilyenek az előző fejezetben is szerepeltek, ezért éppúgy megkérdőjelezhető. De kizártnak nem tartom, hogy megtörténhet.

Azt gondolom azonban, hogy nagyon sekélyes minden olyan típusú problémafelvetés a személyességgel szemben, mint amilyenek a fenti két alfejezetben kerültek elő. Ezek ugyanis a személyességet a pedagógiai helyzetek technikai sikere felől értékelik, ily módon nem kérdeznak rá azokra az egyébként vitatható alapvetésekre, melyek sokszor kulcsfontosságúak a tanári személyesség kudarcában.

A fenti értelmezések közös alapvetése, hogy a tanár-diák viszony szabályai, a személyesség és a szabályozottság egyensúlya éppen olyan módon megfelelő, ahogyan azt a tanár gondolja. Az „intelligens diák” ezt felismeri, alkalmazkodik hozzá, így sikeres a személyesség, a nem kellően intelligens diák pedig nem képes „helyesen értelmezni” a viszonyt (valójában: a tanári szándékot megfejteni és ahhoz alkalmazkodni) így a személyesség elbukik a diákon.

Ez a logika két szempontból is igazságtalan a diákokkal szemben. Az egyik, hogy eszerint a logika szerint a tanárnak abszolút, kizárólagos joga, hogy meghatározza a tanár-diák kapcsolat kereteit. Ő lazíthat a szabályokon, de a diáknak nincs joga ahhoz, hogy szintén jelezze igényét a szabályok alakításával kapcsolatban (különösen, ha ezt nem valamilyen kifinomult, érett, felnőtt módon teszi, hanem csak azzal, hogy fegyelmezetlenül viselkedik). Sőt, ha a tanár lazít a szabályokon, akkor a diáknak egyenesen hálásnak kell lennie, és még annyira sem lehetnek további igényei (mert az telhetetlenség, visszaélés stb.).

Másrészt milyen módon várnánk el a diákoktól, hogy felismerjék az autonómia lehetőségeit, ha előtte nyolc éven keresztül abban szocializálódtak, hogy tegyék azt, amiért jutalmat kapnak, és kerüljék el a büntetést; és ha ezek a keretek túl szigorúak, egy lehetőség van: kijátszani a szabályokat. Különösen nehezen várható el a diákoktól, hogy egy adott tanárnál éljenek konstruktívan a szabadságukkal, miközben minden más órán autoriter módon viszonyulnak hozzájuk. Ez messze több mint intelligencia kérdése. Ez egy hosszú tanulási folyamat (189-190). A személyesség, a partnerség próbája tehát nem egy tanóra és nem is egy-két hónap, hanem (tapasztalataim szerint) minimum két-három év. A büntetéselkerülésre kondicionált diákoknál ennél gyorsabb, átütő sikerre nemigen számíthatunk.

Mindemellett ezek a technikai jellegű problémák – hogy készülnek-e az órára a diákok, vagy hogyan köszönnek a tanárjuknak – azt gondolom, banálisak azokhoz a rendszerszintű, illetve etikai problémákhoz képest, melyek a tanári személyesség megkérdőjelezésével kapcsolatban felvethetők. Ezekről szólnak a további alfejezetek.

13.2.3. Normák közti bizonytalanságban

Még ha a személyességből fakadó tanár-diák kapcsolat csak önmagában, kontextusából kiemelve, egy-egy tanár és diák kapcsolatára vonatkoztatva gyümölcösöző is (lenne), akkor sem lehet egyértelműen követendőnek tekinteni. Az intézményi normáknak (és a szélesebb társadalmi kontextusnak) ugyanis mindenképpen szerepe van egy-egy tanári viselkedésmód, szabályrendszer diákok által történő értelmezésében.

Előfordul, hogy az iskola által képviselt értékek, normák, szabályok nem koherensek az iskolán belül, pl. összeférhetetlenek az explicit és a rejtett elvárások. Vagy az is lehet, hogy a tanulók által ismert egyéb közegek (pl. a szabadidős tevékenységkehez kötődő csoportok, a család, vagy a tömegkultúra) üzenete van ellentmondásban az iskolai normákkal. Ilyen esetben e nézetrendszerek kiolthatják egymást, vagy az iskolával szembeni bizalmatlanságot szülhetnek (Cornbleth, 1984; Oseroff-Varnel, 1998).

(217) Fókusz csoportos interjú

/A „laza” jelzőt értelmezik/

MARCI: Van ebben egy ilyen kettősség [...]. Egy részről laza [volt] a tanítási mód, a fegyelmezési... /utánozza, ahogy az egyik diákra tréfásan, ironikusan unott, elnyújtott hangon néha rászóltam/ „Laciiiiiii...” ...hááát... „fegyelmezési” mód... (nevetünk) ...De működött azért valamilyen szinten! [...] Aztán a másik oldalról viszont, amikor [úgy] kellett, akkor meg abszolút nem volt ez. Mit tudom én, volt valamilyen iskolai ügy, és akkor azt viszont be kellett tartani. Indokolatlanul lavíroztál énszerintem aközött, hogy most laza [legyél], vagy most tényleg osztályfőnököt kell játszani. ...Nem játszani. Annak kell lenni.

Ez a diák világosan bemutatja, hogy következtelenség van az általam szorgalmazott szerep, és az iskola intézményi, rendszerszintű működésében elvárt szerepemhez képest. Azt túlzás lenne állítani, hogy teljes összeférhetetlenség van a kettő közt, hiszen látható, hogy valamiféle következetesség jellemző a gyakorlatomra: osztályszintű kérdésekben más normák érvényesek, mint iskolai kérdésekben. Ezt sokszor igyekeztem is explicitté tenni, mellyel tudatosan azt a nézetet közvetítettem, hogy az élet különböző területein más-más normák érvényesek, ezt fel kell ismerni és ennek megfelelően alkalmazkodni, vagy alakítani az adott helyzetet. Tehát egy ilyen kettős normarendszer megfelelő kommunikációjával akár hasznos nevelési célokat is szolgálhatunk (*Cornbleth*, 1984)

Viszont a fenti interjúrészletből úgy tűnik, hogy a diákok nem biztos, hogy mindig úgy értik ezeket a normaváltásokat, ahogy én. A fenti példában kritika éri, ironia tárgyává válik engedékenységem. De bizonyára azt is kifogásolnák, ha túl sok, túl szigorú szabály lenne. Viszont valójában nem az a baj, hogy én sokszor látványosan lazábban követelem meg a rendet (pl. a fenti példában a diák valamelyest méltányolja is a már-már komikusan visszafogott fegyelmezési technikámat). Ugyanis nem az engedékenység vagy a szigor a problematikus önmagában, hanem az, ha mindkettő előfordul. Ők ugyanis ezt a kettős normarendszert nem rugalmasságként, inkább következtelenségként és a helyzet bizonytalanságaként élhetik meg. Ez csökkentheti az elkötelezettségüket, magatartási problémákat, félreértéseket szülhet (*Duke*, 1990).

Hasonlóan, az intézményi, általános normákkal való súrlódás az is, ha más szerepeket választok, szorgalmazok, mint kollégáim. Ez megintcsak fennakadás, nehézség lehet a diákok számára.

(218) *Fókuszcsoporthoz tartozó interjú*

KARESZ: /*Tanárképzésben tanul, az egyik oktató véleményét értelmezi*/ [...] Ő szilárdan állította, hogy szerinte meg kell lennie ennek a távolságnak. [...] Amiben valamennyi rációt látok, hogy nem tudja hova tenni [...] valakivel így kell, valakivel úgy, és akkor: de vele miért úgy, ha vele nem. [...] De nekem nem volt vele probléma. Kitoltam IQ-ból. (*nevetnek*) De ezt az egyet talán látom benne, ami lehet egy buktató. [...]

LALI: Aha... De hát ennyire nem vagyunk hülyék.

KARESZ: Te nem, de valaki, aki... nem feltétlenül buta, csak nincs még ilyen... szinten... Tudás... vagy lelki... vagy nem tudom. Nincs olyan fejlettségi szinten... érettségi szinten úgymond... hogy erre rájöjjön, vagy tudja kezelni.

GÉZA: Má', hogy úgy, hogy mittomén... BarnaBával jó fejek voltunk, és akkor más tanárnál is bejátszottuk volna ugyanazt?

KARESZ: Igen.

GÉZA: Ja... Hát, ahhoz tényleg kritikusan hülyének kell lenni.

Azonban a szabályrendszerek közti átkapcsolás szükségessége sem elsősorban technikai probléma. A diákoknak nem okoz nehézséget, hogy „váltanak” az órák közt – legalábbis az interjúban megszólalók elég határozottan így látják. Ez az okfejtés hasonlít kicsit a fentebb tárgyaltakra, melyek szerint a diákok úgy gondolják, hogy akkor lenne baj, ha nem lennének olyan „intelligensek”, mint amilyenek. (Ugyanakkor érdekes, hogy ez a diák kicsit összetettebben látja, és nem alapvető adottságnak, hanem egy fejlődő képességnek tekinti azt, hogy a diák képes-e a különböző szerepek közti eligazodásra.)

Viszont, ebben a részletben nem csak technikai problémaként merül fel a normák közti váltás szükségessége (bár a beszélgetés aztán nagyon ebbe az irányba kanyarodik). Az is megbújik a mondatok közt, hogy a diák hogyan „tudja kezelni” ezeket a helyzeteket. Ezzel már én is jobban egyetértek: azt gondolom ugyanis, hogy ez billegés bizonytalanságérzetet szülhet, és (inkább belső, mint külső) fennakadásokat, töréseket okozhat. („Miért kell az egyik tanárral így, a másik tanárral úgy viselkedni?”).

De nem csak a diákokban okozhat ez zavart, hanem a kollégákkal való viszonyra is hatással lehet (29). A tanárok meg nem értésébe, el nem fogadásába ütközhetnek a szokatlan tanári szerepek. Ez azonban már nem csupán belső vagy külső zavart okozó, hanem nyíltan konfliktusos és változást kikényszerítő is lehet. A kollégák ugyanis nehéz helyzetbe kerülhetnek, ha a diákok amiatt szorgalmazzák más fajta szerepek érvényesítését, mert egyik tanárnál azokat tapasztalták.

A „hagyományos”, „alapértelmezett” normáktól való elmozdulás nem csak a különböző normarendszerek érintkezési pontjain okozhat problémát, fennakadást. Azért is bizonytalanságot szül, mert így egy folyamatos egyeztetés, tapogatózás függvénye, hogy milyen szabályok tekintendők érvényesnek. Ráadásul a csoport különböző tagjainak – még akkor is, ha az osztályban őket ért tapasztalatok azonosnak tekinthetők – eltérő véleménye lehet arról, hogy mik az érvényben lévő normák, „hol vannak a határok”.

Például, az osztályomban néhányan azt gondolták, hogy fel lehet tenni nekem a magánéletemmel kapcsolatos kérdést, mások úgy, hogy ez tapintatlanság (93). Voltak, akik szerint az önkielégítés témája (sőt, akár tréfásan az én önkielégitésem is) szóba hozható, míg mások (valószínűleg) megbotránkoztak rajta (184).

Megint kicsit másfajta normaütközés következhet be, mikor az iskolában érintkezésbe kerülnek olyan diákok, osztályok, akikkel más és más a kapcsolatom. Ezekben az esetekben ugyanis nem (csak) a szerepem értelmezése, hanem a szerepeimmel kapcsolatos tapasztalataik is eléggé eltérőek (lehetnek), így még nagyobb értetlenséget, zavarodottságot, vagy akár megbotránkozást válthat ki az, hogy egy másik diák milyen szerepekbe helyezkedik velem szemben, milyen szerepet vár el tőlem.

Már szóba került fentebb (108), hogy tizenegyedikes osztályom egyik tagja szeptemberben „nevelni kezdte” a gólyákat, hogy milyen hangot kell megütni velem szemben. (Pl. úgy köszönni, hogy „Csá, szoszi van!” – persze ez tréfás túlzás a részéről.) Hamarosan újra hasonló helyzet következett be. Vajon miért tett így? Ez a provokatív stílus az új diákok előtt részéről (is) egy lázadás volt a rendszer ellen? Vagy azzal akart kérkedni, hogy milyen közvetlen, jó kapcsolatban van velem? Mindenesetre a második eset után beszéltem vele:

(219) 2018. szeptember

Kinn a padoknál megszólítom: mondom, neki, hogy a kilencedikesek előtt kevésbé legyen haverkodó, mert nem tudnak vele mit kezdeni, ők csak annyit vesznek le belőle, hogy bármit lehet. Kérdezi az egyik barátnője [akit nem tanítok]: „Be akar keményíteni BarnaBá a kilencedikeseknél?” Mondom neki, hogy nem igazán ez a lényeg, hanem csak annyi, hogy ők nem tudják szétválasztani, hogy vannak a padok, meg van a tanóra, és az más és más helyzet. Úgy érzem, hogy nem tudom jól kifejezni magam. Úgy érzem, hogy nem egészen értik ők sem, hogy hogyan értem, mit akarok. Szofi mindenesetre bocsánatot kér. Emiatt is kicsit rosszul érzem magam, nem akarok semmilyen szinten falakat állítani közénk.

Az eredmény tehát (ami végülis a személyesség negatív következménye) hogy nem csak a kilencedikesek vannak kissé összezavarodva, hanem a saját diákom is, aki már kitapasztalta, megértette a kapcsolatunk játékszabályait, és azonosult is velük, de azt viszont talán nem teljesen érti, hogy miért nem lehet ezeket a szabályokat általánosan, az iskolában bárhol érvényesíteni. Én is kicsit rosszul érzem magam, mert úgy érzem, hogy a kérésem (részben annak meg nem értettsége miatt) következtelen visszalépés a diákkal való kapcsolatban.

Különösen tanulságos az általam nem tanított diák visszakérdezése, aki úgy tűnik, hogy teljesen félreérti az egész helyzetet. Éppen abban a gondolkodási keretben mozog, melyet már fentebb kritizáltam. Mégpedig, hogy a tanár engedékenysége amolyan kegy, de ez kockázatos a rend szempontjából, és ilyenkor a tanár (hatalmi válasza), hogy „bekeményít” (vagy legalábbis megpróbál).

A Facebook-kutatásomról született tanulmányomban írtam le részletesen (Sárospataki, 2018a; 2018b) egy másik olyan iskolai esetet, melyben az e fejezetben eddig tárgyalt problémalehetőségek kombináltak, egymásra halmozódva jelennek meg – s ez fokozott és kiterjedt nehézségeket szül (61). Ebben a helyzetben egyszerre érvényesült az, hogy különböző terepeken (iskolai, szabadidős és közösségi média) érvényes normarendszerek, különböző velem kapcsolatos személyes tapasztalatok, szerepelvárások, különböző értékrendű diákok véleménye találkozott és ütközött a virtuális térben, s ezt még tetézte az is, hogy talán egy-két diákot a szabályok nélkülség, a büntethetetlen provokáció lehetősége is mozgatótt.

A következő eset azért különbözik a fentiektől, mert azt gondolom, hogy ebben a különböző szerepek nem csupán nehezen összeegyeztethetők egymással és a kontextussal, nem csupán, kisebb súrlódás, zavar lép fel, hanem az összeférhetetlenség egyértelműen feloldhatatlan.

(220) 2016. június

Hétfőn [az utolsó] bioszóra, megyünk a patakparthoz. Rögtön érzem azt a kis zavart, amit a tanár kontra harminc diák viszonya, és a velük /akikkel előző este, éjszakába nyúlóan beszélgettem a Duna-parton/ való személyesebb viszony közti kontraszt feszültsége okoz. Az óra végén Adél nagyon lelkesen köszön el, nehezen indul el, kifejezi, hogy jó lenne majd még találkozni, de a többiek előtt nem mer annyira konkrétan fogalmazni. Látom rajta, hogy búcsúzólul megölelne, vagy legalább pusztit adna, de világos, hogy az most nem lenne adekvát, és ettől kicsit kínlódik. Nem tudom [én sem] kifejezni, hogy fontos számomra, nincsenek viselkedési minták erre az iskolai-, osztály-közegben.

Míg a többi esetben inkább csak arról van szó, hogy nem egyértelmű, hogy a különböző lehetséges szerepek közül melyiket kell választani, melyik normához kell alkalmazkodni, itt – azt gondolom – nincs olyan szerep, mely releváns lenne ebben a helyzetben. Azokat a diákokat, akikkel érzelmileg felfokozott, éjszakába nyúló beszélgetéseket folytattunk, nem lehet úgy tanítani, mint harminc félig ismeretlen diákot. Nem lehet elbeszélni a fejük fölött egy osztálynak, nem lehet nem kifejezni a kapcsolatunkat. És a többi huszonöttel pedig nem lehet mind ugyanolyan bensőséges, személyes viszonyban lenni.

Az ilyen esetek tanítottak meg arra, hogy a személyesség nem értékelhető a tanár és egy-egy diák (vagy néhány diák) viszonyának jellemzőjeként. Azokban a szakmai munkákban, melyek a személyességről szólnak, a partnerség, a személyesség általában egyfajta vágyott, ideális célként jelenik meg. (Bernstein-Yamashiro és Noam, 2013; Rogers és mtsai., 2007; Shoffner, 2009; Pipes és mtsai., 2005; Burri, 2008; Fodor, 2000; Józsa, 2003; Loránd 2008; Virágh, 2011). Ha a tanár-diák kapcsolatot kiemeljük az osztályból, az iskolából és a társadalomból, akkor a személyességnek ez az idealitása akár még igaz is lehetne. Igen, könnyen lehet, hogy a személyesség, a partneri kapcsolat fontos szerepet játszhatna a diákok pszichoszociális és kognitív fejlődésében. Azonban a tapasztalataim azt mutatják, hogy ezek a tanári szerepek a fennálló társadalmi kontextusban és intézményi rendszerben gyakran nem relevánsak, zavart okozhatnak, ebből fakadóan nem produktívak, sőt esetenként akár károsak is lehetnek.

Az eddigieket összegzi és további fontos gondolatokra mutat rá az alábbi interjúrészlet:

(221) Fókuszcsoporthoz interjú

/Arról beszélünk, hogy hogyan értik azt, hogy „elhivatott” vagyok./

BENCE: Elhivatottság azzal kapcsolatban is, hogy a tanár-diák kapcsolatokat építsed.

B: És hogyan építetted a tanár-diák kapcsolatot?

HENRIK: Furán. (nevetnek)

BENCE: De mindenképpen hatékonyan.

B: Mármost hogyhogy furán?

HENRIK: Hát én még ilyenrel nem találkoztam. [...] Nem jártam végig nyolc gimnáziumot, de ilyet még nem láttam. Hogy ilyen módon és ilyen közvetlenül és...

BENCE: Azt akarja mondani a Henrik, hogy nem BarnaBá a fura, hanem az összes többi tanár igazából.

HENRIK: Nem... Abban is megvan a varázs, hogy egy Vasalival teli iskolába járunk. (mindenki nagyon nevet) Én azt is szeretem, amikor valaki olyan, mint Vasali. Csak belülről nagyon utálok, de... Legalább tudom, hogy: *beülök az órájára, és ha megszólalok felelek. Vagy hasonló.*

B: Akkor ez a „fura” jó, rossz, vagy csak szokatlan, értékítélet nélkül?

HENRIK: Hát jó, rossz és szokatlan is. (nevetnek) [...] /Nem tudja kifejezni, elakad.../ Valaki? Segít esetleg?

BENCE: Én azt mondanám, hogy rövid távon – mivel egy szokatlan, egy újszerű szituációba vitted az embereket, ami lehet, hogy akkor rossz volt, mert minden újdonság egy ilyen hidegzuhanyként éri az embert. [...] De hosszú távon meg mindenki számára ez a közvetlenség egy ilyen fejlesztő jellegű dolog, mert integrálja őt az osztályközösségbe, vagy ilyesmi.

HENRIK: Na, ez mondjuk jogos. Rossz volt, mert még nem láttunk ilyet. Vagy... én. [...] Nem tudtuk, hogy mit lehet nekünk is, és mennyire elengedni.

Ezek a diákok rendhagyó alapossággal kiemelik azt, hogy az általam szorgalmazott szerepek nehézséget, kényelmetlenséget okoznak („hidegzuhanyként érik az embert”). További adalék, hogy az a diák, aki elkezdte a személyesség kritikus értelmezését (hogy a személyesség nem csak jó, hanem igenis fura és rossz is) arra is felhívja a figyelmet, hogy bármennyire is kényelmetlen, utálatos „belülről” egy autoriter tanár órája, valahol mégis van benne valami jó. (Hozzáteszem, ez a kijelentés különösen ennek a diáknak a szájából nagyon meglepő. Nem véletlen, hogy a többiek először egyáltalán nem veszik komolyan, és csak nevetnek a kijelentésén.) Az autoriter tanár azért jó szerinte, mert teljesen világosak a keretek.

A személyesség tehát e diákok szerint is azért okoz fennakadást, mert nem egyeztethető össze a korábbi tapasztalatokkal, nincs meg, hogy milyen normákhoz kell igazodni. Azonban ezen a felismerésen túlmutat a fenti szöveg annyiban, hogy e diákok szerint a kapcsolat alakítható, az újféle kereteket meg lehet tanulni. Tehát a nehézségek, az esetleges működésképtelenség, bénultság csak átmeneti, és egyben egy pozitív változás kezdeteként is értelmezhető.

Ugyanakkor nem csak az fordulhat elő, hogy a személyesség szokatlan a korábbi mintákhoz képest, hanem az is, hogy a személyesség megszokása után kerül a diák más fajta tanár-diák kapcsolatokba. A (209) példában egy volt tanítványom arról számol be, milyen módon segítette elő viszonyunk jellege az egyetemi beilleszkedést. Más esetekben viszont az általam adott minták nem voltak jó kiindulópontok a felsőoktatási közegben. Az egyetemi berendezkedés ugyanis intézményenként erősen változhat.

(222) *Fókuszcsoporthos interjú*

ERIK: Hát ez így jó volt, meg ad egy irányt, hogy... ha én olyan helyzetbe kerülnék, akkor igyekeznék olyan lenni. Csak most így az egyetem az egy visszazökkenés, egy keserű csalódás, hogy... olyan, mint volt [a gimnázium előtt]. [A gimnázium] szép négy év volt, de...

GINI: Hát igen.

ERIK: ...de [most] többségben vannak a faszkalapok.

B: Mármint úgy érzed, hogy az egyetemi közeg is egy ilyen nagyon távolságtartó, hierarchikus...

ERIK: Abszolút.

GINI: Nagyon!

E tapasztalat pedagógiai megítélhetősége kettős. Lehet úgy is értelmezni, hogy a diáknak van egy pozitív képe a személyes és partneri tanár diák kapcsolatáról, mely segíthet neki abban, hogy kritikával illesse az általa látogatott egyetem távolságtartó és hierarchikus működését. (Vagy akár ahhoz is hozzájárulhat, hogy hozzátegyen e helyzet megváltoztatásához.) Azonban a leírt helyzet úgy is értelmezhető, hogy rosszul lett felkészítve az egyetem kihívásaira, berendezkedésére. Az, hogy egy másfajta működést preferál, nehezíti a tanulmányaiban való előrehaladást, a rendszerrel való azonosulást. Eszerint a személyesség nevelési eredménye tehát egyfajta kívülállóságra, diszfunkcionális működésre való nevelésként is értelmezhető.

A személyesség pedagógiai kockázatait bemutató eddigi három alfejezetnek tulajdonképpen minden esete tekinthető úgy, mint normarendszerek ütközése, összeférhetetlensége, elbizonytalanodása. A különböző keretek, illetve a keretek különböző értelmezése vezet ahhoz is, hogyha a személyesség éppen fordított hatást vált ki, mint a korábban ismertetett, tanulással és óraszervezéssel, közösségalkítással kapcsolatos lehetséges előnyök. Ebből egyrészt az is következik, hogy önmagában a személyességből nem következnek ilyen oktatási–nevelési technikai problémák. Ezek a problémák sokkal inkább a fennálló rendszer és a személyes pedagógia viszonyából fakadnak. Ennek ellenére – illetve éppen ezért – a személyességet (vagy a partnerséget) kritikátlanul méltatni, ideális pedagógiai magatartásnak beállítani mindenképpen megtévesztő, mivel számolni kell a rendszerből fakadó kockázatokkal.

Ugyanakkor az is következik a fentiekből, hogy a fent tárgyalt nehézségek, kockázatok inkább technikai jellegűek, s mint ilyenek többségben később kiigazíthatók (bár, mint láttuk, vannak kivételek)

az újszerű szabályok, keretek, normák átláthatók, elsajátíthatók. Így tehát ezek a félresiklások jó esetben inkább csak kezdeti nehézségek egy más fajta (és remélhetően jobban működő) tanár-diák kapcsolat kialakulásában. De az is igaz, hogy a nehézségek, fennakadások sosem szűnhetnek meg egészen, egyrészt mivel a személyesség és a partnerség egyrészt jellegéből fakadóan mindig nyitott az alakulásra, így sosem lesz teljesen biztos és rögzített (vö. affektivitás és *becoming* összefüggése (5.5.3. fejezet)), másrészt mindig (sokáig) disszonanciában lesz az általánosnak tekinthető pedagógiai normákkal (vö. affektivitás és anti-szubjektíváció).

A személyes szerepek azonban a fenti technikai problémákon túlmutató morális veszélyeket is magukban hordozhatnak. S ezek a problémák már – a fentiekkel ellentétben – nem csökkenthetők a személyesség „megtanulásával”, sőt inkább elmélyülnek.

13.2.4. Lelki támogatás: a bizalmas viszony kockázata

Korábban már előkerültek azok az esetek, melyekben a diákok valamilyen bizalmas témában kezdeményeztek velem beszélgetést (13.1.4. fejezet). Mint írtam, ezek a beszélgetések inkább elvekről, véleményekről, vagy akár tényszerű ismertekről (pl. a marihuána élettani hatásairól) szóltak. Azt gondolom, hogy ezek a helyzetek pozitívan értékelendők, hiszen szüksége lehet a fiataloknak arra, hogy valakivel megvitassák ezeket a témákat (McNeely és Falci, 2004; Chrisler, 2013), s egy ilyen tanácsadói szerepben egy tanár releváns választás és kompetens személy lehet. (Igaz, itt is fel lehet vetni kockázatokat, pl. a tanár véleménye káros is lehet, az általa tényként tált dolgok valótlanok lehetnek, vagy akár vissza is élhet a bizalmas információkkal.)

Ezek a bizalmas beszélgetések azonban egyes esetekben nem maradnak meg a távolságtartó keretek közt, a tanár lelki, érzelmi támaszává válhat a diáknak, s ez már más megítélésű helyzetekhez vezethet. Általánosságban megoszlanak a vélemények arról, hogy a tanár milyen mértékig folyhat bele a diákok lelki életébe.

Számos olyan szakmai munka van, mely a tanár a diákok érzelmi támogatásában játszott szerepének szükségességét hangsúlyozza. Ezek szerint amennyiben a tanár ilyen téren (is) segíti diákjait, azok jobban elismerik őt, fontos kapaszkodókat tud nyújtani számukra, valamelyest képes megelőzni az esetleges mentálhigiénés vagy droghasználati problémákat, és jellemzően a támogatott diákok később könnyebben teljesítik a felsőoktatás kihívásait (Prewett, Bergin és Huang, 2019; Jeffrey, Auger és Pepperell, 2013; Yeung és Leadbeater, 2010). Ezek az írások az érzelmi támogatást egyértelműen méltatják, és annak kritikájáról, kockázatáról szót sem ejtenek. Ennek egyik oka az lehet, hogy így tudnak meggyőzően szembehelyezkedni az iskolák eltávolító, és az érzelmeiket háttérbe szorító gyakorlatával, atmoszférájával (Hargreaves, 2000a). A másik ok pedig az lehet, hogy számos közülük az általános iskolai helyzetekre vonatkozik, ahol az érzelmi támogatás pozitív szerepe és szükségessége talán egyértelműbb (vagy legalábbis mélyebben gyökerezik) mint a középiskolák esetében.

A serdülőkorú diákok és tanáruk érzelmes, bizalmi kapcsolata azonban már hangsúlyosabban vet fel kérdéseket. Az iskolai helyzetekbe való általános érzelmi bevonódottság is magában hordozza hosszú távon a tanár túlzott energiabefektetésének, önfeláldozásának, kiegészésének kockázatát (Nias, 1996). A diákokhoz fűződő érzelmetli kapcsolat pedig különösen megterhelő lehet, s egy ponton túl a tanár nem tud már olyan mértékben bevonódni (vagy ha igen, akkor az élet más területén való helytállás rovására) mint amennyire azt megkövetelné a diákokkal való mély, érzelmes kapcsolat (Farrel, 2014; Aultman, Williams-Johnson és Schutz, 2009).

Az én véleményem, különösen pályakezdőként, hallgatóként az volt, hogy az érzelmi támogatás, a lelki útmutatás a tanár egyik legfontosabb és legszebb feladata lehet, és vártam már, hogy ilyen helyzetekben vállaljak szerepet. Ehhez képest később, a gyakorlatom során úgy éreztem, hogy soha nem kerülök ilyen viszonyba diákokkal. Most azonban – utólag – úgy veszem észre, hogy ez tényszerűen nem igaz: mert ha nem is volt nagyon jellemző gyakorlatomban az ilyen kapcsolat, de több tanulóval is előfordult – volt akivel csak egy-egy alkalom erejéig, és volt akivel rendszeresen – hogy ilyen lelki támogató szerepbe kerültem. Hogy ezt miért nem vettem észre, annak, azt gondolom, az egyik fő oka, hogy a korábban bennem élő naiv képpel nemigen volt összeegyeztethető az, amit tapasztaltam.

(Az alábbi naplórészletek etikai okokból nagyon rövidek, hogy szinte semmi ne utaljon arra, kikkel kapcsolatosak ezek szövegek. A konkrét témáknak, egyéni élethelyzeteknek amúgy sincs különösebb jelentősége a kutatás szempontjából, ezért csak az én benyomásaimról árulkodó egy-egy mondatot közlöm.)

(223) 2016. március

[...] Éreztem, hogy ebbe nem szabad belekeverednem. [...]

(224) 2017. december

[...] Szeretnék is segíteni, de ki is vonnám magam ebből a közelségből. [...]

(225) 2017. szeptember

[...] Próbáltam [...] megnyugtatni, hogy dehogyis, és hogy én éreztem úgy, hogy nem tudok eléggé segíteni. [...]

(226) 2016. április

[...] Gondolkozom, hogy mit mondhatnék, hogyan segíthetnék. Fogalmam sincs. [...]

(227) 2016. április

[...] Elszoruló szívvel reménykedem benne, hogy elhiszi nekem, és ez is segíteni fogja [...]

(228) 2017. szeptember

[...] Próbáltam biztató de hihető dolgokat mondani, de hasztalan volt. [...]

Azt vártam korábban, hogy olyan szituációkban fogok segíteni diákoknak, melyek tisztázottan a lelki segítségnyújtásról szólnak, pl. megbeszélünk egy időpontot, amikor erről beszélünk, én meghallgatom, elmondom a véleményem, tanácsot adok, és mindketten feltöltődve hazatérünk. Ehhez képest teljesen váratlan és spontán módon alakultak ki az ilyen helyzetek, sokszor váratlanul, sokszor olyan helyzetben, amelyben nem találtam a szerepem, sokszor nem éreztem úgy, hogy segíteni tudok, vagy egyáltalán, hogy segíteni szeretnék.

Az első két részlet arról árulkodik, hogy egyrészt tisztázatlanul kerülök a segítő szerepbe, „belekeveredem”, másrészt hirtelen terhes, túlzott közelséget élek meg, mellyel nem tudok azonosulni. A többi négy részlet pedig tanácsalanságomról, kudarcos benyomásokról szól.

Csak nagyon ritkán fordult elő, hogy egyértelműen pozitív, és önazonos élmény volt számomra egy-egy ilyen helyzet, szerep.

(229) 2017. október

[...] Már nem tudom hogyan, de a családjára terelődik a szó. Szokatlanul bensőséges beszélgetés alakul ki. Megállapítom magamban, hogy ezt nagyon szeretem, ebben érzem magam jól. [...]

De ez az utóbbi eset, látható, nem egy magánéleti problémával kapcsolatos, csupán egy bensőséges beszélgetés, bensőséges témáról. Ebből is az látható, hogy valószínűleg az a fő probléma a lelki tanácsadó tanárszereppel – amelyből a kényelmetlen érzésem is következik – a viszony tisztázatlansága.

Én úgy látom, hogy ezekben a számomra nehéz helyzetekben a következő történik. Szoros kapcsolatunk fókuszában a magánéleti problémák vannak, azonban kapcsolatunk nem szakmai jellegű, hiszen nem a pszichológusa vagyok, tanári szerepkörömmek nem kifejezetten része a magánéleti tanácsadás, ebből következően inkább magánéleti szereplővé válok, azonban mégsem, hiszen továbbra is a tanára vagyok hivatalosan. Egy olyan kettős szerep alakul így ki, melyben túl nagy a kontraszt a két szereptípus közt, mely egyrészt megnehezíti a tanári munkát, másrészt viszont nem engedi megfelelően érvényre jutni a magánéleti szerepet sem. A magánéleti szerep ráadásul, könnyen lehet, fel sem merült volna a szakmai kapcsolat nélkül. A kötődést, érzelmi kapcsolódást nem annyira a másik személye, inkább státusza, helyzete indította el. A kapcsolat nem elégséges működése ellenére azonban egy egyoldalú (vagy akár kölcsönös) érzelmi függés alakulhat ki, mely elmélyíti a fenti problémákat.

A fentiekben inkább árnyoldalait, kockázatait emeltem ki annak, ha a tanár a diák lelki segítőjévé válik. Nem gondolom azonban, hogy ez mindenképpen rossz és távolról elkerülendő. Előfordulhat, hogy a tanár fontos és hasznos segítőjévé válik a diáknak ilyen téren (is) – mint azt több, fentebb idézett szakirodalmi forrás is megállapítja.

Azonban a kockázatok ez esetben túlmutatnak a korábbi fejezetekben már tárgyaltakon, ugyanis míg azokban főleg a tanítással, a pedagógiai folyamattal kapcsolatos fennakadásokról volt szó, ez utóbbi hátulütő már sokkal „mélyebben” juthat érvényre. Ugyan a tanár-diák viszonyt keretező normáknak bármiféle ütközése járhat némi zavarodottság, kényelmetlenség érzésével, viszont azt gondolom, hogy ez utóbbi esetben sokkal erősebb a belső bizonytalanság, lelki sérülés, függés stb. kockázata.

13.2.5. Szorongás és leláncoltság

Ezzel az alcímmel a személyesség előnyeit tárgyaló *Biztonság és szabadság* című alfejezetet idézem meg (13.1.5. fejezet). Abban arra fókuszáltam, hogy a módszertani, didaktikai és nevelési előnyöket részben összefogva, részben azokon túlmutatva a tanári személyesség *biztonsághoz* és *szabadsághoz* vezethet. Most arra világítok rá, hogy ugyanakkor ezek ellenkezőjét: *szorongást* és *leláncoltságot* is hoz magával.

A legmélyebb problémák a tanári személyességgel ugyanis szerintem nem a fentebb kifejtett gyakorlati problémák, és mégcsak nem is az ezek mögött húzódó normaütközés, bizonytalanság. A fő probléma, hogy a személyesség elbizonytalanítja, elmosza, elkendőzi azt, hogy tanár-diák kapcsolat társadalmi eredetéből adódóan alapvetően *formális* és *hierarchikus*, és ez a hierarchikusság nem változtatható meg (egészen), és nem oldható fel valójában.

A tanár-diák kapcsolat *formális*, hiszen a kapcsolat nem jött volna létre, és valószínűleg nem is maradna fenn, ha nem lenne egy nagyon konkrét funkciója: a diák fejlesztése (és minden egyéb, itt most nem részletezett iskolai funkció).

Emellett a tanár-diák kapcsolat *hierarchikus*, hiszen a tanár korban, tudásban, tapasztalatban mindenképpen fölötte áll a diáknak. És még sok más egyéb (inkább a rendszerből fakadó) dolog miatt is hatalmi pozícióban van, de előbbieket az eltörölhetetlen különbségek. (Illetve még egy olyan dolog van, mely bár a rendszerből fakad, de szinte biztos körülmény: a tanár sokkal inkább önkéntesen vesz részt a pedagógiai folyamatban, mint a diák. A tanár az iskolakötelezettség egyes számú felügyelője. Részben ez a tanár fölérendeltségének alapja.)

Ezt a formális jelleget, funkcionalitást és hierarchikusságot finomíthatja, árnyalhatja a személyes kapcsolat. Ebben az értelemben a pedagógiai kapcsolatot – mint már fentebb sokszor előkerült – kiegészítheti, támogathatja. De alapvetően, lényegileg a személyes kapcsolat mindenképpen ellentétben áll a pedagógiai kapcsolattal. Így a tanári személyességnek eredménye a tanár-diák kapcsolat el nem törölhető funkcionalitásának és hierarchikusságának álcázása, elrejtése (még akkor is, ha a cél jellemzően nem ez, sőt ezt gyakran a tanár sem veszi észre).

Különösen problematikus, amennyiben ez a rejtett hatalmi kapcsolat követendő mintaként szolgál a későbbiekben, és hosszabb távú nevelési eredményként fejt ki hatását. Az alábbi interjúrészlet első közelítésben egy korábbival (209) azonos tartalmú: a diák az egyetemi közegben rátalál a demokratikus társadalmi működésre, úgy látja utólag, hogy ennek az értéknek a felismerését és megértését készítette elő a személyesség iskolai tapasztalata.

(230) Fókuszcsoporthoz tartozó interjú

MARCI: Ez nagyon érdekes, mert hogy én pont ezt a szar menedzsment lófaszt tanulom, és ott pont ezt magyarázzák, hogy ugye a menedzsernek – ugye van a főnök: menedzser – hogy a dolgozókat úgy kell menedzselnie, hogy... ennek különböző módszerei vannak... most már ugye nem ez az irányzat, hogy mint „hülyék” tekintünk az emberekre, hanem mint ember, motiváljuk őket, odafigyelünk rájuk, hogy ők hogyan dolgoznak, belevonjuk ugye – nem csak végrehajtják, hanem belevonjuk a feladatmegoldásba, hogy ezt hogyan oldják meg... Ilyen szempontból szerintem, hogyha ilyen közvetlenebb ember az osztályfőnök, akkor... ha most nem tanulnám ezt a lófaszt, akkor is így gondolnám. Sőt már mikor tanultuk, akkor is így gondoltam, vagy hát ugye gimnáziumban voltunk [úgy]... hogy... hogy a többi emberrel még hogyha valamilyen szinten

alattad van beosztásban, akkor is oda kell rá figyelni, be kell vonni a munkafolyamatba, vagy bármibe... Tehát nem csak egy eszköz, mittomén... a tanár szempontjából [a diák] nem csak egy eszköz, hogy megkapd a fizetésed, hogy nekik így kidobod a tudást... ők meg vagy beszívják, vagy nem... Hanem ők is ugyanolyanok. Teneked is megvan a dolgod, neked az a dolgod, hogy ők tudják... és hogy ezt visszakapd tőlük, mondjuk dolgozat formájában... a megerősítést, hogy tényleg átadtad a tudásodat. Nekik meg az a dolguk, hogy ezt [megtanulják] [...] A lényeg az, hogyha közvetlenebb az osztályfőnök, akkor szerintem... az ember gondolkodásmódján pozitívan állít... lehet... úgy fogja gondolni, hogy mindenki más is ember, még hogyha alatta is áll, és... különben lehet, hogy úgy tekintene rá, hogy csak egy eszköz, vagy valami... hogy elérje a célját.

Ez az interjúrészlet azonban további fontos tartalmakat rejt magában. A diák úgy számol be a demokratikus menedzsmentről, mint egyfajta humánus működésről. Elsőre magam is a gyakorlatom független igazolását hallottam ki ebből az interjúrészletből. Arra gondoltam (részben a tanárképzésemre emlékezve, az ott elsajátított értékrendet érvényesítve (ld. *1.4. fejezet*)) hogy „Lám, egy olyan *innovatív, fejlődő* területen, mint a gazdaság és menedzsment, is azt a gyakorlatot szorgalmazzák, amelyet én próbálok alkalmazni (a gyakorlatában nagyon *konzervatív* oktatás terén).”

A diák azonban figyelmen kívül hagyja (és az előbbi gondolatomban én is) azt a körülményt, hogy az általa tanult vezetési módszer célja egy cég hatékonyabb, azaz nyereségesebb működése. A partneri működés csupán eszköz ebben. Eszköze annak, hogy produktívabban dolgozzanak a beosztottak, hogy esetleg ne is nagyon akarjanak mással foglalkozni, máshol időt tölteni, és hogy ne lássák, hogy a cég sokkal inkább felhasználja őket saját profitjának növelésére, mint hogy velük tenne jót.

A személyes tanári magatartás és a demokratikus menedzsment fenti párhuzamba állítása tehát egy leleplezőként is értelmezhető. Átlátszóbbá és kézzelfoghatóbbá teszi, hogy a személyesség egy manipulatív hatalmi eszköz lehet (*12.2. fejezet*). Ráadásul, így értelmezve a fentieket, a diákom nem valódi demokratikusságot és humánusságot tanult a velem való kapcsolatból. Azt tanulta meg, hogy a hatalmi viszonyban alkalmazott demokratikusság és közvetlenség egy jó dolog. Tehát még valószínűbb, hogy beosztottként valódi érdekeinek érvényesítése nélkül fog engedelmessé válni, főnként pedig ilyen módon fogja beosztottjait manipulálni (valószínűleg úgy, hogy észébe sem jut, hogy ez a működés álságosként, etikátlanként is értelmezhető).

A fenti beszámoló tehát olvasható a személyes pedagógia dicséretéeként, a demokratikus társadalmi nevelést igazoló történetként, azonban felmerülhet egy ezzel ellentétes értelmezés is. Azt gondolom, nehéz lenne egyértelmű döntést hozni, vagy valamilyen módon szétválasztani, hogy melyik értelmezés (mennyiben) helytálló.

Hasonló szempontból volt számomra elgondolkodtató egy másik történet. Egy diákkal a gimnáziumi évek alatt elég közvetlen, személyes kapcsolatba kerültünk. Vele és néhány osztálytársával néhányszor időt töltöttünk együtt az iskolán kívül is, vagy az iskola környékén gyakran elegyedtünk hosszabb beszélgetésbe. Vele egyszer-kétszer kettesben is találkoztunk egy-egy néhány órás személyes beszélgetésre. Ez a kapcsolat nem szakadt meg egyből az érettségi után, és még a későbbi években is találkoztunk néhányszor, beszélgettünk. Egyik alkalommal elmesélte, hogy talán egy-két hónapig párkapcsolatban volt az akkori munkahelyi főnökével. Erről, mint egy pozitív élményről számolt be. Én azonban gondolkodóba estem. Vajon mekkora az én nevelő szerepem ebben? Vajon az, hogy velem, mint tanárával viszonylag mély, személyes beszélgetésbe elegyedhetett, megnyílt nekem és én megnyíltam neki, mennyire játszik szerepet abban, hogy később, egy státuszban szintén felette álló férfival szexuális kapcsolatba is bocsátkozott?

A főnök és beosztott közti (vagy akár egyetemi oktató és hallgató közti) szexuális kapcsolat egyrészt archetipikus, másrészt tabutémának számít (*Williams, Giuffre és Dellinger, 1999; Bellas és Gossett, 2001*). Ennek oka bizonyára, hogy pl. felmerülhet az érzelmi kapcsolódással való visszaélés a munkahelyen, vagy a munkahelyi viszonyal való szexuális visszaélés, illetve felvethető az is, hogy ez valamelyest mindenképpen megtörténik, legfeljebb a felek ezt nem így érzékelik, nem látják át (*Fitzgerald és mtsai., 1988; McLaughlin, Uggén és Blackstone, 2012; McDonald, 2012*). De ezek alapján mindenképpen kijelenthető, hogy a konkrét visszaéléstől nem sok választja el még a konszenzuális főnök-beosztott szexuális viszonyt sem. Ha a tanár-diák személyesség nevelési

eredménye az, hogy a diák később nem gondolja átléphetetlen határoknak az ilyen státuszbeli különbségeket, és ezáltal elősegíti egy ilyen főnök–beosztott viszony kialakulását, akkor ez egyben azt jelenti, hogy a személyes tanár–diák kapcsolat nevelési eredménye (részben) az (lehet), hogy a volt diák hatalmi kiszolgáltatottságot rejtő helyzeteket keres későbbi életében.

A fentiek összefoglalásaként tehát kijelenthető, hogy részben a tanár és diák közti hatalmi viszony személyesség révén történő álcázásának, részben már önmagában a személyes kapcsolatnak a következménye, hogy tág tere keletkezik a tanár és a diák olyan fajta kapcsolódásának, mely nem tud egészen megnyilvánulni a tanár–diák helyzetben, így lelki és társadalmi feszültséghez vezet. Felerősödhetnek az érzelmek (ld. 10.4. fejezet), a szexualitás (ld. 10.6. fejezet), szoros kötődés alakulhat ki (ld. 13.2.4. fejezet) stb. Ezek (minden pozitív hozadékuk ellenére) bizonytalanságot, szorongást (is) szülhetnek, minthogy sosem tudnak egészen kibontakozni a pedagógiai kapcsolat alapjellemezőivel való ellentétük miatt.

Ebben a zavaros helyzetben a tanári *ego* kiterjedése és hatalmának álcázott elmélyülése is megtörténhet, melynek eredménye, hogy a diák saját maga által önkéntesnek tekintett alávetettségbe, leláncolttságba kerül. Ezt a rejtett hierarchikusságot a 12. fejezetben még inkább értelmezési kérdésként tárgyaltam, a személyesség egy vitatható, elméleti aspektusaként. Azonban a fenti példák arra intenek, hogy a személyességnek ez a rejtett hatalmi működése a gyakorlatban is előszobája lehet a konkrétabb visszaélésnek. A személyes tanár–diák viszony tehát nem áll távol a szándékosan manipulatív, abuzáló kapcsolattól.

Ebben a fejezetben a tanár–diák kapcsolat személyességéből fakadó lehetséges hátrányokat, kockázatokat tekintettem át. Ugyan a korábbi fejezetekben már számos kérdőjel megfogalmazódott a személyességgel kapcsolatban, ezúttal a gyakorlat irányából közelítettem e problémalehetőségekhez. E nézőpontból a személyesség kockázatot jelent a hatékony és rendezett iskolai működésben. Bár, mint rámutattam, a fennakadások általános oka, nem annyira a kapcsolati személyes keretei, mint inkább e keretek, szabályok, normák bizonytalansága, és a különböző normák közti ellentétek, a nyílt személyesség újszerűsége, forradalmisága. Azonban éppen a személyes tanár–diák kapcsolat keretei és az iskolarendszerben rögzült társadalmi normák közti ellentétek miatt válhat könnyen kockázatosná a személyes (és a partneri) szerepek szorgalmazása.

Mindezek után visszakanyarodtam a személyességgel kapcsolatos morális problémafelvetésekhez, melyek szerint a személyes kapcsolat és a pedagógiai kapcsolat közt húzóó ellentmondások, olyan tisztázatlan, káros és elnyomó tanár–diák viszonyhoz vezethetnek, mely igencsak elbizonytalanítja a személyesség mellett korábban felsorolt érveket.

13.3. Konklúzió:

a személyesség kikerülhetetlen és folyamatos morális dilemma

Az alábbiakban a kutatás egészéből levonható konklúziókat ismertetem. Ezek a következtetések bár nem vitathatatlan eredményei az ismertett tapasztalatoknak, gondolatoknak, de azt gondolom, hogy kellően megalapozott vélemények.

Az kutatás megkezdése előtti (engem a doktori iskola felé irányító) naiv kutatási cél az volt, hogy állapítsuk meg, hogy a személyes pedagógia eredményes(-e), tehát hasznos(-e) és követendő(-e). A kutatás közben születő belátások ehhez képest úgy foglalhatók össze, hogy a fenti kérdésfelvetésem és kutatási célom nem produktív, és többszörösen téves értelmezésen alapul. E célkitűzés mögött ugyanis az a feltevés áll, hogy a személyesség egy *választható* pedagógiai *eszköz*; egy módszer, vagy módszeregyüttes, melynek hatékonysága, eredménye *tesztelhető*; ily módon (viszonylag) objektív *ítélet* hozható arról, hogy érdemes-e alkalmazni a tanári munka során vagy nem.

Arra jutottam a kutatás során, hogy a személyesség *nem eszköz* vagy módszerek együttese és *nem választható*. Továbbá *nem tesztelhető*, hogy eredményes-e, és (nem csak ezért) *nem ítéltető meg*

egyértelműen, hogy jó vagy rossz, követendő vagy kerülendő. Az alábbiakban e tagadó kijelentések részletes indoklása következik.

A személyesség nem egy választható pedagógiai eszköz. Hanem egy olyan körülmény, mely bizonyos módon mindenképp része a tanár-diák kapcsolatnak, így az oktatási-nevelési folyamatnak (ld. 5.5. fejezet, 12.3. fejezet). Ennek megfelelően nem is választható. A személyességgel kapcsolatban nem az a kérdés, hogy szeretnénk-e, hogy ott legyen a pedagógiában, hanem az: hogy miként tekintünk erre a körülményre, hogyan toljuk háttérbe, vagy hogyan élünk vele. Ez a kérdésfelvetés azért különbözik attól, mintha használatáról vagy az elvetéséről kéne döntenünk, mert ebből az következik: mindenképpen foglalkozni kell vele valamilyen módon, akkor is, ha ez azt jelenti, hogy inkább elvetjük, háttérbe toljuk.

Továbbá: a személyesség pedagógiai eredménye nem tesztelhető. Így bármilyen hasznos is lenne, hogy valamiféle tényszerű eredményeket mutassunk fel mellette vagy ellene, azt gondolom, ez nem lehetséges. Ennek a fő oka az, hogy a jelenségkör és különösen a következmények annyira szerteágazók, hogy bármilyen esetleg vizsgálható szeletét is kutatjuk a személyességnek, olyan sok további releváns szempont, megközelítés merülhet fel, mely teljesen elbizonytalanítja az eredményeket. Pl.: elképzelhetőnek tartok egy olyan kutatást, amely azt vizsgálja, hogy a tanár saját érzéseire vonatkozó én-közlései milyen kapcsolatban állnak a diákok tanulmányi motivációjával. Ezzel kapcsolatban lehetne valamilyen eredményt mondani. Csakhogy az ilyen tanári én-közlésekkel együtt járhat (de nem feltétlenül) pl. a diákokkal közös szabadidő, a tanórai engedékenység, a személyes beszélgetések egy-egy tanulóval stb. és még sok minden más. A tanulmányi motiváció mellett pedig hathat mindez pl. a demokratikus viszonyulásra, a konfliktuskezelésre, a közösségi aktivitásra, az érzelmi intelligencia fejlődésére stb. és még sok minden másra. Ezek olyan szoros összefonódottságban vannak a kutatott jelenségkörrel, hogy értelmetlenné teszik az ezekről leválasztott eredményeket, minden indoklás és tudományos érv a személyesség mellett vagy ellen, könnyen megtámadható más szempontok bevonásával, felvetésével.

Mindezekből az következik, hogy a személyességgel kapcsolatos megállapítások nem tényszerűek. Tehát e kutatásban, ebben a dolgozatban semelyik állítás nem tekinthető lezárt eredménynek. Újra kiemelem: a dolgozat nézeteket, szakmailag átgondolt, megalapozott *véleményeket* mutat fel, és nem kíván objektív és megkérdőjelezhetetlen tényekkel szolgálni.

De milyen vélemény tükröződik e dolgozattól? Talán nem világos, hogy mi az én összegző értékítéletem ezzel kapcsolatban. Ha így van, annak egyrészt az az oka, hogy igyekeztem a személyességgel kapcsolatban minél mélyebbre ásni, minél több oldalát megmutatni, és meggyőzően érvelni a pozitív és a negatív vonatkozások mellett is. Másrészt talán azért nem világos az általános véleményem a személyességgel kapcsolatban, mert éppen emiatt az összetettség miatt azt gondolom, hogy nem lehet általános véleményt megfogalmazni (mint azt hamarosan jobban kifejttem). A célom sokszor nem is az, hogy valamilyen konkrét vélemény, végkövetkeztetés, vagy akár innováció fogalmazódjon meg. Azt gondolom, hogy e téma kapcsán nem az a cél, hogy valamilyen újat, totálisat mondjunk, hanem éppen ellenkezőleg: detotalizáljunk, kérdezzünk.

De amennyiben mégis röviden állást kell foglalnom a saját tanári munkám első hat évével kapcsolatosan, akkor a következőt tudom írni. Alapvetően támogatom a pedagógiai helyzetek személyességét. Habár a második tanítási évemben kissé túlfeszítettem a húrt, túlságosan közel merészkedtem olyan határokhoz, amelyekhez nem kellett volna. De belátva ezeket a tévedéseimet, most már talán hitelesebben mondhatom: összességében kiállok a (reflektáltan, tudatosan) személyes tanár-diák viszony mellett, és előnyei, eredményei többet nyomnak számomra a latban, mint az (egyébként jogos és esetlegesen súlyos) kockázatok.

Ez egy általam követett pedagógiai út, amelyet személyes véleményem szerint ajánlok. Szakmai véleményem viszont az, hogy nem feltétlenül kell így tanítani. Ugyanakkor az is hozzátartozik e véleményemhez, hogy akárhogy is tanít valaki, bizonyos reflexiós lépések megtétele nagyon is szükséges. Az alábbiakban fogalmazom meg vázlatosan (nem csak) a pályakezdő tanárok számára az általam javasolt, személyességgel kapcsolatos önreflexiós és gyakorlati lépéseket.

Véleményem szerint a tanár feladata, hogy először is felfedezze az oktatás-nevelésben rejlő személyességet. Vegye észre, hogy a személyesség valamilyen mértékben, valamilyen módon mindig ott van a pedagógiai folyamatokban (ld. 5.5. fejezet, 12.3. fejezet). Ne idegenkedjen tőle, ne tagadja le, ne söpörje a szőnyeg alá. Másodszor, fontos lenne szerintem, hogy a tanárok felfedezzék a személyességben (részben speciálisan a saját személyességükben) rejlő pedagógiai lehetőségeket, előnyöket, oktatási-nevelési potenciált (13.1. fejezet). És ezután logikusan következhetne a harmadik lépés: ismerjük fel a személyesség hátrányait és kockázatát (12. fejezet, 13.2. fejezet) és zárkózzunk el az efféle kockázatos, morálisan problémás személyességtől, jelöljük ki a megfelelő határokat. ...Azonban nem így gondolom! Hiába fedezzük fel a személyesség pedagógiai előnyeit és hátrányait, szerintem nem tudjuk a kettőt elválasztani egymástól. Az, amit úgy írunk le: *a határok kijelölése* – sem elméletben, sem gyakorlatban nem lehetséges.

Kutatásom legvégző konklúziója ennek a mítosznak: *a határok kijelölésének a lebontása*. Visszatérek a gondolatmenetet indító, tagadó állításokhoz: a személyesség (nem választható, nem tesztelhető, és) *nem ítéltető meg*. De nem csak általánosságban, objektíven, a tényszerű eredményekre való hivatkozással nem ítéltető meg. Hanem egy-egy konkrét pedagógiai eset kapcsán sem mondható ki jóformán egyetlen olyan vélemény, ítélet sem, mely mellett ne lenne ott az „érem másik oldala” is.

Azt gondolom tehát, hogy a *határ* (*boundary*) mint metaforikus fogalom, mely nemcsak az iskolai köznyelvben, de a szakmai nyelvben is él (ld. Aultman és mtsai., 2009; Bernstein-Yamashiro és Noam, 2013; Farrel, 2014; Pipes és mtsai., 2005; Burri, 2008) nem kifejező, sőt félrevezető, és ezért káros. A *határ* egyrészt a rögzítettség, konszenzuális egyértelműség képzetét kelti, másrészt azt jelenti, hogy a különböző minőségek elválaszthatók egymástól, azaz *van* olyan határ melynek egyik oldalán ilyen, másik oldalán olyan minőségek találhatók.

A tanár-diák kapcsolat személyessége azonban nem ilyen. Egyrészt, azt gondolom, hogy a határokat nem lehet rögzíttetten, egyértelműen (egy vonal meghúzásával) kijelölni. Természetesen lehet olyan szélsőségeket megállapítani, hogy mit még biztos igen, és mit már biztos nem teszek egy tanár-diák kapcsolatban, de hogy pontosabban hol a határ, azt nemigen lehet megmondani. Mert az függ az aktuális helyzettől, a résztvevőktől és a résztvevők értelmezésétől. Lehet, hogy a szereplők más-más módon látnak egy-egy szituációt. Gyakran adódhatnak olyan helyzetek, melyekben nem lehet a korábbiak alapján egyértelműen eligazodni. Tehát nincs meg a határ, vagy más-más határt képzelnek el a résztvevők (ld. pl. 13.2.3. fejezet, és még sok más helyen). Továbbá a tanár-diák kapcsolat személyességének (nevelési) eredményei túlmutatnak a tanár-diák viszony keretein, s e hatások tekintetében végülis megszűnik a pedagógus befolyása a határok hollétére és meglétére.

Viszont nem csak a tanár-diák kapcsolat szabályainak rögzítetlensége miatt félrevezető a határok kijelölésének koncepciója. A másik (szerintem sokkal nyomósabb) probléma, hogy nincs olyan személyesség, mely csak pozitív lenne, és nincs olyan sem, mely csak negatív lenne. Nincs tehát olyan határ (még változó helyzetű határ sem), melyet, ha nem lépünk át, akkor a személyes tanárszerepekből, személyes tanár-diák kapcsolatból csak pedagógiai előnyök, előremutató eredmények származnak. Mert ha ott van a közös lelkesedés és a biztonságos légkör, akkor ott a szorongás is, hogy ezt elveszítjük (ld. 10.4. fejezet), hogyha ott a szabadság, akkor ott a destruktív magatartás veszélye (ld. 13.2.2. fejezet), hogyha ott a támogatás, akkor ott a függés veszélye (ld. 13.2.4. fejezet). Továbbá – és számomra ez jelenti a legnagyobb dilemmát – feloldhatatlan ellentét feszül a személyesség hatalmi szempontú értelmezésében. Megválaszolhatatlan kérdés, hogy a tanár személyes magatartása révén a diákokban kialakuló lelkiismeret, önfegyelem stb. az autonómia kibontakozásának tekinthető, vagy éppen ellenkezőleg: ez a büntetés evolúciója, magasabb szintre lépése, a hatalmi viszony elmélyülése.

Mindezekből tehát az következik, hogy a pedagógiai gyakorlat számára nem megfelelő cél a határok kijelölése. Nem ez a személyesség pedagógiájával kapcsolatos tanári feladatok „harmadik lépése”. A harmadik lépés annak felismerése, hogy nincs határ abban az értelemben, ahogy gondolnánk. És ebből adódóan utolsó lépés sincs, hanem a pedagógiai személyesség folyamatos reflexiót és döntést kíván meg.

Újra és újra át kell gondolnunk, hogy az adott helyzetekben, esetekben hogyan játszik szerepet a személyesség. Emellett el kell azt fogadni, hogy ebből az átgondolásból nem következik egyértelműen,

racióna lisan „a helyes” döntés (minthogy egyszerre lehet pozitív és negatív következménye is). A döntésünk mindenképpen morális döntés, melyben ugyan mérlegelhetjük a döntésünk feltételezhető pozitív és negatív következményeit, de a döntésünk nem tény szerűségek, hanem értékrendünk alapján születik meg. Azt gondolom, ez a legnehezebb: belátni, hogy nem lehetünk biztosak abban, hogy jó döntést hoztunk, és elfogadni azt, hogy akárh ogyan is döntünk, annak mindenképpen vannak konstruktív, felszabadító és destruktív, elnyomó következményei is.

Tehát, mint azt már a dolgozat elején előrevetítettem: a személyességgel kapcsolatos kérdésekre – azt gondolom – nincs előíró jellegű, általános válasz. Nem lehet határokat rögzíteni, nincs „arany középút”, melyen biztonságosan lehet haladni, kételyek és kérdések nélkül. Amit tenni lehet (és úgy vélem: tenni kell) felismerni és felvállalni a pedagógiai kapcsolat személyességét, képzetté válni a különböző pedagógiai stratégiák és értékrendek területén, a munkánkra folyamatosan reflektálni, és tudatos döntéseket hozni.

A tanár-diák kapcsolat személyessége ugyanis nem egy pedagógiai eszköz vagy egy módszertan, nem egy választható pedagógiai attitűd, hanem egy állandó kihívás; egy olyan körülmény, mely folyamatos, lezárhatatlan morális dilemmaként kíséri végig pedagógusi pályánkat.

14. Összefoglalás, kitekintés

Nehéz összegezni az eredményeit egy olyan kutatásnak, melynek lényege nem az általános végkövetkeztetésekben, hanem a részletekben rejlik. Összefoglalni a szó szorosabb értelmében nem is lehet, inkább csak áttekinteni a témákat. Ezt az áttekintést a dolgozat elején közölt kutatási kérdések (4.2. fejezet) és kutatási célkitűzések alapján fogom megtenni (4.3. fejezet). A cél azonban nem az volt, hogy ezekre a kérdésekre egyértelmű, új és általánosan érvényes válaszok szülessenek, hanem az elbizonytalanítás, a kérdezés. Így az alább felsorolt kérdések után sokszor nem válaszok, inkább más kérdésekre, felvetésekre való utalások szerepelnek.

Az első kérdés ez volt: *Milyen kapcsolatot alakíthat ki diákjaival egy (pályakezdő) pedagógus? Milyen szereplehetőségek kínálkoznak számára?* Az identitás és a szerepfogalom megalapozása után különböző módokon tekintettem át, értelmeztem a gyakorlatomban tapasztalt szerepeket és azok hatását, működését, azaz a diákokkal való kapcsolatot. Arra jutottam a tanár-diák interakciók elemzésére használt kategóriák felvázolása során, hogy a szerepek és a tanár-diák kapcsolat értelmezésében az egyik legfontosabb első lépés, hogy az értelmezés során szétválasszuk a hatalmi viszonyok és a személyesség (valamint a kommunikációs stílus) eltérő hatásait, és ezen elkülönített szempontok szerint elemezzük a szerepeket, kapcsolatokat.

Ezután, fellazítva a zártabb szerepkategóriákat, a tanári szerepeket performatív módon értelmeztem. Ennek során jobban kiemelődött a szerepek viszonylagossága, perspektivikussága, a térbeli viszonyokkal, a testtel, és a liminalitással kapcsolatos összefüggések.

Egyrészt utóbbi elemzések során fogalmaztam meg válaszokat a második kérdésre: *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?* E tényezőkről klasszikusabb keretben is fogalmaztam meg gondolatokat: az *identity theory* által használt fogalmak segítségével villantottam fel oksági kapcsolatokat. Aztán azonban a performatív értelmezés során rámutattam, hogy a szerepek és identitások nem abszolút kategóriák, hanem párhuzamok, újrajátszás, értelmezés és újramesélés során keletkező konstrukciók, így a pedagógus szerepei nem annyira választások eredményei, mint inkább egy szinte kibogozhatatlan diszkurzív térben létrejövő (gyakran liminális) konstrukciók. 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.

Arra a kérdésre, hogy: *Mi motiválja, hogyan alakulhat ki személyes kapcsolat tanár és diák között?* a válasz rendkívül szerteágazó, és a dolgozat különböző pontjain térek ki erre vonatkozó értelmezésekre. Motiváló lehet a kölcsönösség élménye, a biztonság és a szabadság érzése egy ilyen kapcsolatban. Szerepet játszhatnak bizonyos nem tanár-diák kapcsolatra, de hasonló viszonyra (pl. tréner, lelki vezető stb.) jellemző társadalmi minták. Lehet a rejtett cél a rendszer kikezdése, a lázadás, vagy különböző vágyak, érzelmek. És természetesen lehet motiváló a pedagógiai cél támogatása is, ám érdemes ébernek lenni, hogy felismerjük: sokszor csak utólag tulajdonítunk viselkedésünknek pedagógiai célokat. Végül: szorgalmazhatja az ilyen viszony kialakulását a tanár (vagy akár a diák) önzése, magamutogatása, manipulatív szándéka is. E számos tényező szinte elválaszthatatlanul összefonódik, így a személyes kapcsolat kialakulásának és formálódásának útjai nagyon sokfélék, nem lehet általános mechanizmusokat felvázolni – a fent felsorolt (és más) tényezők valamilyen egyéni kombinációja révén történik.

A következő kérdések, már az oktatási-nevelési eredményekre kérdeznak rá. *Mi az egyes tanár-diák viszonyulási típusok (szerepek) pedagógiai következménye, haszna, relevanciája?* Nem részletezem minden szereptípus eredményét, csak a személyesség, és az ahhoz köthető támogató vagy partneri tanárszerepeket, melyekkel kapcsolatban a következő pozitív következmények merülnek fel: erősebb tanulmányi motiváció, gördülékenyebb tanórák és közösségszervezés, a diákok biztonságban, szabadságban élik meg 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.

A másik oldalról viszont újra és újra előkerül, hogy: *Milyen konfliktusok merülhetnek fel a különböző szerepek között, hogyan oldhatók fel ezek a feszültségek?* valamint: *Mi a személyes kapcsolat (vagy bármely szerepválasztás) pedagógiai kockázata, árnyoldala?* 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. Különösen erős aggályokat vet fel az a kérdés: *Hogyan hat a szerepválasztás a tanár-diák kapcsolatban jelen lévő hatalmi egyenlőtlenségre?* Egyrészt ugyan a személyesség csökkentheti a diák kiszolgáltatottságát, alávetettségét; hozzájárulhat a kölcsönösséghez, a partnerséghez. Másrészt viszont a személyesség elrejti a tanár és diák közti feloldhatatlan hatalmi különbséget, így kapcsolatuk elmélyült, manipulatív alá-fölrendeltségi viszonyként is értelmezhető.

Végül két pedagógiai alkalmazással kapcsolatos kutatási kérdés volt. Először is: *Milyen módszerekkel, technikákkal alakítható ki egy harmonikus és konstruktív (szerep-)kapcsolat tanár és diák között?* E kérdés érvényességét részben elbizonytalanítottam, minthogy arra jutottam, hogy a tanár-diák kapcsolat szereplehetőségei, különösen 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 ítéltető meg egyértelműen, hogy jó vagy rossz, követendő vagy kerülendő. 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 egyénenként 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.

Viszont az, hogy személyesség nem technikai-módszertani kérdés, nem jelenti azt, hogy egyáltalán ne lennének technikai 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, szerepet kerüljük.

Erre vonatkozik az utolsó kutatási kérdés is: *Hogyan valósítható meg a tanári szerepválasztások szakmai reflexiója a folyamatos szakmai fejlődés érdekében?* Erről részletesebben a dolgozat közepén esik szó az autoetnográfia írása és a tanári munka összefüggéseinél. Az autoetnográfia írása egy idő- és energiaigényes, ugyanakkor igen kínálkozó és gyümölcsöző lehetőség a szakmai fejlődésre, hiszen tartalmasan szolgálja a fent megfogalmazott szakmai célt: a folyamatos önreflexiót. Viszont 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 felemészte azt.

Viszont a pedagógiai autoetnográfia egyes elemei külön-külön kisebb léptékben is alkalmazhatók. A dolgozatban kiemelődnek az írásos önreflexió, a külső megfigyelővel, illetve a diákokkal közös értelmezés lehetőségei, melyeknek mind fontos hatása lehet a szakmai fejlődésre, hiszen a tanárszerepekkel kapcsolatos szakmai fejlődés (más fejlődési területekhez hasonlóan) nem egy lezárható folyamat, állandó önreflexiót igényel. Ennek megfelelően az önreflexiónak nem (lehet) célja az objektíven helyes megoldások megtalálása, tudatosan vállalni kell, hogy ezek etikai alapon meghozott döntések, melyek a pedagógus szubjektív meglátásain, értékítéletén múlnak.

A kutatás átfogó, távlati céljaiként a következőket jelöltem meg a dolgozat elején. A hazai közegben egyelőre újszerűnek számító autoetnográfiai módszertant alkalmazva (egyben lehetőségeit szemlélítve) a tanár-diák kapcsolat értelmezéséhez elemzési lehetőségek kidolgozása; egyes pedagógiai jelenségek értelmezésének árnyalása, kiegészítése. Célom volt, hogy a gyakorlat és az elmélet világát közelítsem egymáshoz egyrészt a kutatás révén, másrészt az eredmények közzélése révén, azaz támpontokat, segítséget nyújtsak a gyakorló (különösen pályakezdő) pedagógusoknak.

A kutatás, az elméletek újragondolása és alkalmazása, a pedagógiai helyzetek elemzése terén, azt gondolom, jelentős előrelépést tettem e célok elérésében. A tanár-diák kapcsolat vonatkozásában több újszerű elméleti keret értelmező potenciáljára mutattam rá; egyes pedagógiai jelenségek megközelítését finomítottam; bizonyos értelmezések elbizonytalanítására, lebontására és újraalkotására tettem kísérletet. Az elméleti megközelítésmóddal kapcsolatos sok kisebb nóvum közül kiemelhető a személyesség hatalmi dimenzióinak feltárása, az érzelmek pedagógiai szerepének fókuszba helyezése (mely még fontos további lehetőségeket rejt magában) valamint a személyesség és szakmaiság szétválaszthatóságával, s különösen a személyes viszony határainak megragadhatóságával, kijelölhetőségével kapcsolatos kételyek megfogalmazása.

A gyakorlat és az elmélet világát közelítettem egymáshoz, egyrészt a kutatás révén, oly módon, hogy a kutatás és tanári munkám szoros kapcsolatban állt egymással, így a kutatás – azt gondolom – átalakító és megtermékenyítő volt nem csupán saját gyakorlatomban, de a szűkebb társadalmi, iskolai kontextusban is. Másrészt az autoetnográfia pedagógiai alkalmazási lehetőségeit – úgy vélem – sikeresen és tartalmasan szemlélítettem. Harmadrészt, a gyakorlat és elmélet közti közeledésként értelmezendő az is, hogy az eredmények hasznosulhatnak szélesebb körben a gyakorló (különösen pályakezdő) pedagógusok körében. Igaz, hogy ez utóbbi csak kis mértékben valósulhat meg a disszertáció nyilvánossá tételével, de azt remélem, hogy a következő években lehetőségem lesz arra, hogy kutatásaim alapján a hivatásukat gyakorló tanárok szélesebb köréhez is eljutó szövegek szülessenek, illetve lehetőleg továbbképzések, mentorálás stb. keretében is hasznosuljanak az eredmények. A jövőben ezeknek a lehetőségeknek a feltérképezését és kiaknázását tekintem fő kutatói célomnak. És eközben természetesen a kutatást is lehet folytatni, hiszen az anyagok, tapasztalatok bővíthetők. Lehet maradni az autoetnográfiai perspektívánál, és a saját, újabb tanárkorosztályba lépett tevékenységem tapasztalatait elemezni, de legalább ilyen termékeny lehet más pályakezdő tanárok gyakorlatával, véleményével, tapasztalataival foglalkozva ugyanebben a témában más nézőpontból elmélyedni.

15. Egy történet vége

A dolgozatot már kétszer is lezártam. Megfogalmaztam az esetek elemzéséből fakadó konklúziókat, majd összegeztem a teljes írás tartalmát, és felvillantottam a jövő lehetőségeit. Azonban hiába e kétszeres lezárás, valahogy hiányérzetet hagynak bennem maguk után, nem adják meg a befejezettség élményét.

E hiányérzet oka az lehet, hogy e kutatás eredményei nem olyanok, melyek néhány lényegre törő mondatban összefoglalhatók. Nem végkövetkeztetések, melyeket a járulékos információktól megtisztítva végül csillogó igazságokként lehet felmutatni. E kutatás eredménye ugyanis az a részletgazdagság, melyet a tanulmány teljes szövege tartalmaz. Így tehát az eredmények megnyugtatóan lezárt lényege, veleje nem igazán írható le.

És hát mit is írhatnék zárszóként azután, hogy a kutatás tétjét, elsődleges kérdésfelvetését, a személyesség pedagógiai koncepcióját lebontottam? Kiderült, hogy amiről egy olyan tárgyként gondolkodtam, melyet körül szerettem volna járni, végül a kutatás történetében szertefoszlott. Helyette azonban mégis született valami: ahogy ugyanis a személyesség eredeti koncepciója felszámolódott, úgy vált eggyé a tanári útkereséssel: a tanítás és a tanulás örömeinek, az iskolai létbe való bevonódás és elköteleződés útjainak keresésével. E kutatás tehát végeredményben, lényegét tekintve nem a személyességről szóló pedagógiai kutatás, hanem a tanári pályám első korszakának története. Egy autoetnográfia a tanárrá válásról – pontosabban a kezdő tanárból a már-nem-annyira-kezdő (kutató)tanárrá válásról.

Ennek felismerése után dolgozatom indíthattam volna úgy is, hogy nem a személyesség vizsgálatát, hanem pályám első éveinek elemző bemutatását jelölöm meg központi célként. Így viszont éppen azt rejteném el, ami az egyik legfontosabb: hogy a kutatás történetének elején ez még nem volt látható számomra. Azt gondoltam, hogy kutatásom tárgya: pedagógiám lényegében változatlan, és a kutatás során ennek megismerésében lépek majd előre. Ezzel ellentétben kutatásom tárgyát nem megismertem, hanem felszámoltam, és megismerésének ürügyén csupán tanújává váltam tanárságom és az arról való gondolkodásom történetének.

E történetnek ezzel még koránt sincs vége. Tekinthető viszont amolyan első felvonásnak, amelynek végéről visszatekintve mégis megfogalmazódott bennem egy összegző mondat, a történet „tanulsága”. Ez pedig a dolgozat mottójaként választott Petri-vers kezdősora: *„Bizonytalan minden.”* E gondolat nem csupán a tanári önreflektív tapasztalatszerzésre, és ennek a kutatásnak a tárgyára vonatkozik, hanem – úgy vélem – általában a tudományos megismerésre. Ezt a belátást tekintem öt év doktori kutatás legfőbb felismerésének, eredményének.

Ez a bizonytalanság ebben a kutatásban talán különösen erősen érvényesül, mellyel azt kívánom láttatni, hogy nincsenek megkérdőjelezhetetlen alapvetések, és hogy éppen ennek az esetlegességnek a felismeréséből születhetnek fontos eredmények. Azt képviselem tehát kutatásommal, hogy a pedagógiában (és nem csak abban) nem tudunk semmi teljesen biztosat állítani.

Ez azonban nem jelenti azt, hogy ne lenne érdemes – sőt kötelességünk – keresni...

Köszönetnyilvánítás

Hálás vagyok...

Mindenekelőtt a diákoknak, akik beavattak, kritikával illettek, és befogadtak.

Tanárkollégáimnak és különösen főnökeimnek, akik miatt otthon érezhettem magam.

Gyurinak, aki előttem járt, segített kinyitni egy nagy kaput és inspirált.

Azoknak a gondolkodóknak, akik feje tetejére állítottak bennem sok mindent.

Tamásnak, hogy tükröt tartott.

Anettnek, hogy meghúzta a vészcsengőt.

Rokonaimnak és barátaimnak, akiknek érdeklődése húzott előre.

Bírálóimnak, akik támogattak és gondolkodásra készítettek.

És Jankának, aki mindezt nem csak elviselte, de még sokat biztatott is.

- Adams, M. (2006). Hybridizing Habitus and Reflexivity: Towards an Understanding of Contemporary Identity?. *Sociology*, 40(3), 511-528. <https://doi.org/10.1177/003803850663672>
- Agee, J. (2009). Developing qualitative research questions: A reflective process. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(4), 431-447. <https://doi.org/10.1080/09518390902736512>
- Alexander, B. K. (1999). Performing culture in the classroom: An instructional (auto) ethnography. *Text and Performance Quarterly*, 19(4), 307-331. <https://doi.org/10.1080/10462939909366272>
- Allen, L. (2009). 'Sexing the subject': evoking 'sex' in teaching an undergraduate course about sexuality. *International Studies in Sociology of Education*, 19(3-4), 245-256. <https://doi.org/10.1080/09620210903424634>
- Allen, L. (2011). 'Picture this': using photo-methods in research on sexualities and schooling. *Qualitative Research*, 11(5), 487-504. <https://doi.org/10.1177/1468794111413224>
- Alston, K. (1991). Teaching, Philosophy, and Eros: Love as a Relation to Truth. *Educational Theory*, 41(4), 385-395. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1991.00385.x>
- Anastas, J. W. (2004). Quality in Qualitative Evaluation: Issues and possible answers. *Research on Social Work Practice*, 14(1), 57-65. <https://doi.org/10.1177/1049731503257870>
- Anderson, G. L. (1994). *Studying Your Own School. An Educator's Guide to Qualitative Practitioner Research*. Corwin Press, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483329574>
- Anderson, L. (2006). Analytic Autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 373-395. <https://doi.org/10.1177/1043986206280449>
- Andrews, M., Squire, C. és Tamboukou, M. (szerk.) (2013). *Doing Narrative Research*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781526402271>
- Angelides, S. (2009). Inter/subjectivity, power and teacher–student sex crime. *Subjectivity*, 26(1), 87-108. <https://doi.org/10.1057/sub.2008.32>
- Antonek, J. L., McCormick, D. E. és Donato, R. (1997). The Student Teacher Portfolio as Autobiography: Developing a Professional Identity. *The Modern Language Journal*, 81(1), 15-27. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb01624.x>
- Åsberg, R., Hummerdal, D. és Dekker, S. (2011). There are no qualitative methods – nor quantitative for that matter: the misleading rhetoric of the qualitative–quantitative argument. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 12(5), 408-415. <https://doi.org/10.1080/1464536X.2011.559292>
- Asterhan, C. S. és Rosenberg, H. (2015). The promise, reality and dilemmas of secondary school teacher–student interactions in Facebook: The teacher perspective. *Computers & Education*, 85, 134-148. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.02.003>
- Au, W. (2007). Epistemology of the Oppressed: The Dialectics of Paulo Freire's Theory of Knowledge. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 5(2), 1-18. <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/PDFs/05-2-06.pdf>
- Aultman, L. P., Williams-Johnson, M. R. és Schutz, P. A. (2009). Boundary dilemmas in teacher–student relationships: Struggling with “the line”. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 636-646. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.10.002>
- Austin, J. és Hickey, A. (2007). Autoethnography and Teacher Development. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences: Annual Review*. 2(2), 369-378. <https://doi.org/10.18848/1833-1882/CGP/v02i02/52189>
- Baker, S. (2013). Conceptualising the use of Facebook in ethnographic research: as tool, as data and as context. *Ethnography and Education*, 8(2), 131-145. <https://doi.org/10.1080/17457823.2013.792504>

- Barrow, G., és Newton, T. (szerk.). (2015). *Educational Transactional Analysis: An international guide to theory and practice*. Routledge, London. <https://doi.org/10.4324/9781315686776>
- Bartlett, A. (1998). A Passionate Subject: Representations of desire in feminist pedagogy. *Gender and Education*, 10(1), 85-92. <https://doi.org/10.1080/09540259821113>
- Bauman, Z. (1996). From Pilgrim to Tourist – or a Short History of Identity. In: Hall, S. és P. Du Gay (szerk.). *Questions of cultural identity* (18-36. o.). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446221907.N2>
- Bayram Özdemir, S., Stattin, H. és Özdemir, M. (2016). Youth's Initiations of Civic and Political Discussions in Class: Do Youth's Perceptions of Teachers' Behaviors Matter and Why?. *Journal Of Youth & Adolescence*, 45(11), 2233-2245. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0525-z>
- Beauchamp, C. és Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beijaard, D., Verloop, N. és Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00023-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8)
- Belbase, S., Luitel, B. és Taylor, P. (2008). Autoethnography: A Method of Research and Teaching for Transformative Education. *Journal of Education and Research*, 1(1), 86-95. <http://doi.org/10.3126/jer.v1i0.7955>
- Bellas, M. L. és Gossett, J. L. (2001). Love or the “Lecherous Professor”: Consensual Sexual Relationships Between Professors and Students. *Sociological Quarterly*, 42(4), 529-558. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.2001.tb01779.x>
- Ben-Peretz, M., Mendelson, N. és Kron, F. W. (2003). How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 277-290. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00100-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00100-2)
- Benwell, B. és Stokoe, E. (2006). *Discourse and Identity*. Edinburgh University Press.
- Berne, E. (1961). *Transactional analysis in psychotherapy: A systematic individual and social psychiatry*. Pickle Partners Publishing. <https://doi.org/10.1037/11495-000>
- Bernstein-Yamashiro, B. és Noam, G. G. (2013). Establishing and maintaining boundaries in teacher-student relationships. *New Directions for Student Leadership*, 2013(137), 69-84. <https://doi.org/10.1002/yd.20049>
- Blumer, H. (1969/1986). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. University of California Press. <https://books.google.hu/books?id=HVuognZFofoC>
- Boda Mihály (2008). A személy fogalma. *Világosság*, 49(1), 23-56. <http://www.vilagosság.hu/pdf/20080225112558.pdf>
- Bourdieu, P. (1978) *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat, Budapest.
- Bourdieu, P. (2001/2005). *A tudomány tudománya és a reflexivitás*. Gondolat, Budapest
- Brown, S. A. és McIntyre, D. (1993). *Making Sense of Teaching*. Open University Press. <https://www.jstor.org/stable/1500872>
- Brubaker, R. és Cooper, F. (2000). Beyond "identity". *Theory and Society*, 29(1), 1-47. <https://doi.org/10.1023/A:1007068714468>
- Bruner, J. (2001). A gondolkodás két formája. In: László János és Thomka Beáta (szerk.). *Narratívák*, 5, 27-58.
- Bryman, A. (1984). The Debate about Quantitative and Qualitative Eesearch: A Question of Method or Epistemology?. *British journal of Sociology*, 75-92. <https://doi.org/10.2307/590553>

- Bullough Jr, R. V. és Pinnegar, S. (2001). Guidelines for Quality in Autobiographical Forms of Self-Study Research. *Educational Researcher*, 30(3), 13-21. <https://doi.org/10.3102/0013189X030003013>
- Burch, K. (1999). Eros as the Educational Principle of Democracy. *Studies in Philosophy and Education*, 18(3), 123-142. <https://doi.org/10.1023/A:1005136031008>
- Burke, P. (2019). *What is Cultural History?*. John Wiley & Sons.
- Burke, P. J. és Stets, J. E. (2009). *Identity Theory*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195388275.001.0001>
- Burman, E. és MacLure, M. (2005). Deconstruction as a method of research. In: Somekh, B. és Lewin, C. (szerk.). *Research Methods in the Social Sciences*. (284-292. o.). SAGE.
- Burri, R. V. (2008). Doing Distinctions: Boundary Work and Symbolic Capital in Radiology. *Social Studies of Science*, 38(1), 35-62. <https://doi.org/10.1177/0306312707082021>
- Butler, J. (1993/2005). *Jelentős testek*. Új Mandátum, Budapest.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In: Berliner, D. C. és Calfee, R. C. (szerk.). *Handbook of Educational Psychology* (709-725. o.). Macmillan Library Reference Usa, Prentice Hall International.
- Campbell, E. (2014). Teaching Ethically as a Moral Condition of Professionalism. In: Nucci, L., Narvaez, D. és Krettenauer, T. (szerk.). *Handbook of Moral and Character Education* (117-134. o.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203114896>
- Canagarajah, A. S. (2012). Teacher Development in a Global Profession: An Autoethnography. *Tesol Quarterly*, 46(2), 258-279. <https://doi.org/10.1002/tesq.18>
- Chatham-Carpenter, A. (2010). 'Do Thyself No Harm': Protecting Ourselves as Autoethnographers. *Journal of Research Practice*, 6(1), 1-13.
- Chrisler, J. C. (2013). Teaching Taboo Topics: Menstruation, Menopause, and the Psychology of Women. *Psychology of Women Quarterly*, 37(1), 128-132. <https://doi.org/10.1177/0361684312471326>
- Cho, J. és Trent, A. (2006). Validity in qualitative research revisited. *Qualitative Research*, 6(3), 319-340. <https://doi.org/10.1177/1468794106065006>
- Clarke, M. (2009). The Ethico-politics of Teacher Identity. *Educational Philosophy and Theory*, 41(2), 185-200. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00420.x>
- Ciaunica, A. és Fotopoulou, A. (2017). The Touched Self: Psychological and Philosophical Perspectives on Proximal Intersubjectivity and the Self. In: Durt, C., Fuchs, T., és Tewes, C. (szerk.). *Embodiment, Enaction, and Culture: Investigating the Constitution of the Shared World*. (173-192. o.) MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262035552.003.0009>
- Clifford, J. (1988). *The Predicament of Culture: Twentieth-Century Ethnography, Literature, and Art*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9x0h>
- Cohler, B. J. és Galatzer-Levy, R. M. (2006). Love in the Classroom: Desire and Transference in Learning and Teaching. In: Boldt, G. M. és Salvio, P. M. (szerk.). *Love's return: Psychoanalytic essays on childhood, teaching and learning*. (243-265. o.). Routledge.
- Coia, L. és Taylor, M. (2009). Co/autoethnography: Exploring Our Teaching Selves Collaboratively. In: Fitzgerald, L., Heston, M. és Tidwell, D. (szerk.). *Research Methods for the Self-study of Practice* (3-16. o.). Springer, Dordrecht. http://doi.org/10.1007/978-1-4020-9514-6_1
- Cornbleth, C. (1984). Beyond Hidden curriculum?. *J. Curriculum Studies*, 16(1), 29-36. <https://doi.org/10.1080/0022027840160105>
- Cornwall, A. és Jewkes, R. (1995). What is participatory research?. *Social Science & Medicine*, 41(12), 1667-1676. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(95\)00127-S](https://doi.org/10.1016/0277-9536(95)00127-S)

- Dabbagh, N. és Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 3-8. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.06.002>
- Dalsgaard, S. (2016). The Ethnographic Use of Facebook in Everyday Life. *Anthropological Forum*, 26(1), 96-114. <https://doi.org/10.1080/00664677.2016.1148011>
- Dancs Katinka és Kinyó László (2015). Az iskolai demokrácia és az osztálytermi légkör összefüggéseinek vizsgálata strukturális egyenletek modelljeivel. *Magyar pedagógia*, 115(4), 363-382. <https://www.doi.org/10.17670/MPed.2015.4.363>
- Darling-Hammond, L. (2010). *Evaluating Teacher Effectiveness: How Teacher Performance Assessments Can Measure and Improve Teaching* (ED535859). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535859.pdf>
- De Haan, M. és Leander, K. M. (2011). The construction of ethnic boundaries in classroom interaction through social space. *Culture & Psychology*, 17(3), 319-338. <https://doi.org/10.1177/1354067X11408136>
- Deleuze, G. és Guattari, F. (2008). *A Thousand Plateaus*. Continuum, London.
- De-Malach, N. (2016). The Dangerous Staircase: Exploring Sexuality Between Teachers and Students. *Educational Studies*, 52(4), 313-328. <https://doi.org/10.1080/00131946.2016.1190368>
- Denzin, N. K. és Lincoln, Y. S. (szerk.) (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE.
- Derrida, J. (1993/2005). *Esszé a névről*. Jelenkor, Budapest.
- DeVault, M. L. (2006). Introduction: What is Institutional Ethnography. *Social Problems*, 53(3), 294-298. <http://doi.org/10.1525/sp.2006.53.3.294>
- Dewey, J. (1899-1924/1976). *The Middle Works*. Boydston, J. A. (szerk.). Southern Illinois University Press, Carbondale-Edwardsville.
- Dhunpath, R. (2000). Life history methodology: "narradigm" regained. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(5), 543-551. <http://doi.org/10.1080/09518390050156459>
- Dickinson, S. (2018). Writing Sensation: Critical Autoethnography in Posthumanism. In: Jones, S. H., Pruyn, M. (szerk.). *Creative Selves/Creative Cultures* (79-92. o.). Palgrave Macmillan. http://doi.org/10.1007/978-3-319-47527-1_5
- Dinkelman, T. (2003). Self-Study in Teacher Education: A Means and Ends Tool for Promoting Reflective Teaching. *Journal of teacher education*, 54(1), 6-18. <https://doi.org/10.1177/0022487102238654>
- Dollar, K. M., Perry, A. R., Fromuth, M. E. és Holt, A. R. (2004). Influence of Gender Roles on Perceptions of Teacher/Adolescent Student Sexual Relations. *Sex Roles*, 50(1-2), 91-101. <https://doi.org/10.1023/B:SERS.0000011075.91908.98>
- Doyle, W. (1977). Paradigms for Research on Teacher Effectiveness. *Review of Research in Education*, 5(1), 163-198. <https://doi.org/10.2307/1167174>
- Duffy, J., Warren, K. és Walsh, M. (2001). Classroom Interactions: Gender of Teacher, Gender of Student, and Classroom Subject. *Sex Roles*, 45(9-10), 579-593. <https://doi.org/10.1023/A:1014892408105>
- Duke, D. L. (1990). School Organization, Leadership, and Student Behavior. In: Moles, O. C. (szerk.). *Student Discipline Strategies: Research and Practice*. (19-46. o.). State University of New York. <https://books.google.hu/books?id=gs0CwzULszMC>
- Easthope, A. (1998). Bhabha, hybridity and identity. *Textual Practice*, 12(2), 31-348. <https://doi.org/10.1080/09502369808582312>
- Elekes Györgyi (2018). A narratív életinterjú módszere a társadalomtudományok kvalitatív kutatásaiban. *Szociálpedagógia*, (2018)11, 42-51. <https://www.researchgate.net/publication/341234394>

- 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>
- Epstein, J. L. (2010). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children we Share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96. <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>
- Epstein, D., OFlynn, S. és Telford, D. (2003). *Silenced Sexualities in Schools and Universities*. Trentham Books.
- Ercikan, K. és Roth, W. M. (2014). Limits of Generalizing in Education Research: Why Criteria for Research Generalization Should Include Population Heterogeneity and Uses of Knowledge Claims. *Teachers College Record*, 116(5), 1-28. <http://doi.org/10.1177/016146811411600405>
- Erickson, F. (2011). A history of qualitative inquiry in social and educational research. In: Denzin, N. K. és Lincoln, Y. S. (szerk.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. (43-59. o.). SAGE.
- Ewing, A. R. és Taylor, A. R. (2009). The role of child gender and ethnicity in teacher–child relationship quality and children's behavioral adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(1), 92-105. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.09.002>
- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Farrell, T. S. (2015). Reflecting on teacher–student relations in TESOL. *ELT Journal*, 69(1), 26-34. <https://doi.org/10.1093/elt/ccu033>
- Fitzgerald, L. F., Shullman, S. L., Bailey, N., Richards, M., Swecker, J., Gold, Y. és Weitzman, L. (1988). The incidence and dimensions of sexual harassment in academia and the workplace. *Journal of Vocational Behavior*, 32(2), 152-175. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(88\)90012-7](https://doi.org/10.1016/0001-8791(88)90012-7)
- Fodor Gábor (2000). Tanár – szerep – konfliktusok. – Gondolatok a tanár–diák viszony mítoszairól. *Új Pedagógiai Szemle*, 50(2), 66-75.
- Foley, D. E. (1991). Rethinking School Ethnographies of Colonial Settings: A Performance Perspective of Reproduction and Resistance. *Comparative Education Review*, 35(3), 532-551. <https://doi.org/10.1086/447051>
- Ford, S. M. (2011). Reconceptualizing the Public/Private Distinction in the Age of Information Technology. *Information, Communication & Society*, 14(4), 550-567. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2011.562220>
- Foucault, M. (1988). *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*. University of Massachusetts Press.
- Foucault, M. (1975/1990). *Felügyelet és büntetés: A börtön története*. Gondolat.
- Foucault, M. (1966/2000). *A szavak és a dolgok: A társadalomtudományok archeológiája*. Osiris.
- Francis, B. és Skelton, C. (2001). Men Teachers and the Construction of Heterosexual Masculinity in the Classroom. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 1(1), 9-21 <http://doi.org/10.1080/14681810120041689>
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed (revised)*. New York: Continuum.
- Fromuth, M. E. és Holt, A. R. (2008). Perception of Teacher Sexual Misconduct by Age of Student. *Journal of Child Sexual Abuse*, 17(2), 163-179. <https://doi.org/10.1080/10538710801916663>
- Gage, N. L. (1978). *The Scientific Basis of the Art of Teaching*. Teachers College Press.
- Gallop, J. (1992). Knot a Love Story. *The Yale Journal of Criticism*, 5(3), 209-218. <https://www.jstor.org/stable/42981390>
- Gallop, J. (1995). The Teacher's Breasts. In: Gallop, J. (szerk.). *Pedagogy: The Question of Impersonation*. (79-89. o.). Indiana University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1zxxzt3>
- Gee, J. P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99-125. <https://doi.org/10.3102/0091732X025001099>

- Geertz, C. (2001): Az értelmezés hatalma. *Antropológiai írások*. Osiris, Budapest.
- Geller, L. (1982). The Failure of Self-Actualization Theory: A Critique of Carl Rogers and Abraham Maslow. *Journal of Humanistic Psychology*, 22(2), 56-73.
<https://doi.org/10.1177/0022167882222004>
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford University Press. <http://www.sup.org/books/title/?id=2660>
- Goffman, E. (1967/2008) A homlokzatról. In: Síklaki István (szerk.). *Szóbeli befolyásolás II. Nyelv és szituáció. Társadalmi kommunikáció sorozat*. (11-36. o.) Typotex kiadó, Budapest.
- Goffman, E. (1978). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Harmondsworth, London.
- Goings, R. B. (2015). The Lion Tells His Side of the (Counter)Story: A Black Male Educator's Autoethnographic Account. *Journal of African American Males in Education*, 6(1), 91-105.
<https://www.researchgate.net/publication/280233419>
- Goldbart, J. és Hustler, D. (2005). Ethnography. In: Somekh, B. és Lewin, C. (szerk.). *Research Methods in the Social Sciences*. (16-23. o.). SAGE.
- Goldstein, J. (1998). Foucault's Technologies of the Self and the Cultural History of Identity. In: Neubauer, J. (szerk.). (37-54. o.). *Cultural History After Foucault*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781351313001>
- Gomm, R., Hammersley, M. és Foster, P. (2000). Case study and generalization. In: Gomm, R., Hammersley, M. és Foster, P. (szerk.). *Case Study Method*. (98-115. o.). SAGE.
- Gormley, K. (2020). Foucault's ethical self-formation and David's articulation of a creative self. *Educational Philosophy and Theory*, 52(14), 1493-1502.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1733530>
- Grenfell, M. és James, D. (2003). *Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203209455>
- Guba, E. G. és Lincoln, Y. S. (1998): Competing paradigms in qualitative research. In: Denzin, N. K. és Lincoln Y. S. (szerk.). *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*. (195-220. o.) SAGE.
- Habermas, J. (1968/2005) *Megismerés és érdek*. Jelenkor, Budapest.
- Hall, S. (1996). Who needs 'identity'? In: Hall, S. és Du Gay, P. (szerk.). *Questions of cultural identity*. (1-17. o.). SAGE.
- Hall, S. és Du Gay, P. (szerk.). (2006). *Questions of cultural identity*. SAGE.
- Hamera, J. (2011). Performance ethnography. In: Denzin, N. K. és Lincoln, Y. S. (szerk.). *Strategies of Qualitative Inquiry*. (205-231. o.). SAGE.
- Hammersley, M. és Atkinson, P. (2019). *Ethnography: Principles in Practice*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315146027>
- Hamre, B. K. és Pianta, R. C. (2006). Student-Teacher Relationships. In: Bear, G. G. és Minke, K. M. (szerk.). *Children's Needs III: Development, Prevention, and Intervention* (59-71. o.). National Association of School Psychologists.
- Harding, S. (1992). After the Neutrality Ideal: Science, Politics, and "Strong Objectivity". *Social Research*, 59(3), 567-587. <https://www.jstor.org/stable/40970706>
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Hargreaves, A. (2000a). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Hargreaves, A. (2000b). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151-182. <https://doi.org/10.1080/713698714>

- Hattingh, A. és De Kock, D. M. (2008). Perceptions of teacher roles in an experience-rich teacher education programme. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(4), 321-332. <https://doi.org/10.1080/14703290802377216>
- Hew, K. F. (2011). Students' and teachers' use of Facebook. *Computers in Human Behavior*, 27(2), 662-676. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.11.020>
- Hickey-Moody, A. (2013). Affect as Method: Feelings, Aesthetics and Affective Pedagogy. In: Coleman, R. és Ringrose, J. (szerk). *Deleuze and Research Methodologies*. (79-95. o.). Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9780748644124-006>
- Hogg, M. A., Terry, D. J. és White, K. M. (1995). A Tale of Two Theories: A Critical Comparison of Identity Theory with Social Identity Theory. *Social psychology quarterly*, 58(4), 255–269. <https://doi.org/10.2307/2787127>
- Holt, N. L. (2003). Representation, Legitimation, and Autoethnography: An Autoethnographic Writing Story. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(1), 18-28. <https://doi.org/10.1177/160940690300200102>
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530-1543. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.003>
- Hooks, B. (1993). Eros, eroticism and the pedagogical process. *Cultural Studies*, 7(1), 58-63. <https://doi.org/10.1080/09502389300490051>
- Horváth Futó Hargita (2011). Tanártípusok, tanári szerepmodellek. *Hungarológiai Közlemények*, 2011(4), 75-88.
- Horváth Péter, Lannert Judit és Nahalka István (2017). Mérlegen a pedagóguspálya. – Kerekasztal-beszélgetés Horváth Péterrel, a Nemzeti Pedagógus Kar elnökével, valamint Lannert Judit és Nahalka István oktatáskutatókkal. *Educatio*, 26(4), 625-638. <https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.4.9>
- Howell, J. L., Egan, P. M., Giuliano, T. A. és Ackley, B. D. (2011). The Reverse Double Standard in Perceptions of Student-Teacher Sexual Relationships: The Role of Gender, Initiation, and Power. *The Journal of Social Psychology*, 151(2), 180-200. <https://doi.org/10.1080/00224540903510837>
- Huber, J., Caine, V., Huber, M. és Steeves, P. (2013). Narrative Inquiry as Pedagogy in Education: The Extraordinary Potential of Living, Telling, Retelling, and Reliving Stories of Experience. *Review of Research in Education*, 37(1), 212-242. <https://doi.org/10.3102/0091732X12458885>
- Hull, K. (2002). Eros and Education: The Role of Desire in Teaching and Learning. *Thought & Action: The NEA Higher Education Journal*, 19(1), 19-31. http://www.margie-pignataro.com/uploads/4/2/8/2/4282040/taa_02_03.pdf
- Husu, H. M. (2013). Bourdieu and Social Movements: Considering Identity Movements in Terms of Field, Capital and Habitus. *Social Movement Studies*, 12(3), 264-279. <https://doi.org/10.1080/14742837.2012.704174>
- Ibarrola-García, S. és Iriarte, C. (2014). Socio-emotional empowering through mediation to resolve conflicts in a civic way. *London Review of Education*, 12(3), 261-273. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1160350.pdf>
- Jackson, A. Y. és Mazzei, L. A. (2008). Experience and “I” in Autoethnography: A Deconstruction. *International Review of Qualitative Research*, 1(3), 299-318. <https://doi.org/10.1525/irqr.2008.1.3.299>
- Jacobsen, M. H. (szerk.). (2017). *Interactionist Imagination*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-58184-6>
- James, W. (1907/1995). *Pragmatism*. (53-75. o.) Routledge.

- Jeffrey, A. J., Auger, R. W. és Pepperell, J. L. (2013). "If We're Ever in Trouble They're Always There" A Qualitative Study of Teacher-Student Caring. *The Elementary School Journal*, 114(1), 100-117. <https://doi.org/10.1086/671062>
- Jenkins, R. (2014). *Social Identity*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315887104>
- Johnson, T. S. (2004). "It's Pointless to Deny That That Dynamic Is There": Sexual Tensions in Secondary Classrooms. *English Education*, 37(1), 5-29. <https://www.jstor.org/stable/40173182>
- Józsa Zoltán (2003): Ahol partner a diák. *Köznevelés*, 59(28), 21.
- Kane, R. G. és Chimwayange, C. (2014). Teacher action research and student voice: Making sense of learning in secondary school. *Action Research*, 12(1), 52-77. <https://doi.org/10.1177/1476750313515282>
- Karakos, H. L., Voight, A., Geller, J. D., Nixon, C. T. és Nation, M. (2016). Student Civic Participation and School Climate: Associations at Multiple Levels of the School Ecology. *Journal Of Community Psychology*, 44(2), 166-181. <https://doi.org/10.1002/jcop.21748>
- Heiszer Katalin, Katona Vanda és Kunt Zsuzsanna (2019). A részvételi paradigma áttekintése. In: Katona V, Cserti-Szauer Cs. és Sándor A. (szerk.). *Együtt oktattunk és kutattunk: Inkluzív megközelítés a felsőoktatásban*. (19-29. o.) ELTE BGGYK, Budapest https://www.eltereader.hu/media/2019/11/Katona-Szauer_Egyutt_oktatunk_READER.pdf
- Kárpáti Andrea (2004). Tanári szerepek az informatizált iskolában. *Iskolakultúra*, 9, 3-14. http://real.mtak.hu/60307/1/EPA00011_iskolakultura_2004_09_003-014.pdf
- Kellner, D. (1992). Popular Culture and Constructing Postmodern Identities. In: Lasch, S. és Friedman, J. (szerk.). *Modernity and Identity*. (141-177. o.) Basil Blackwell, Oxford.
- Kelly, A. (1988). Gender differences in teacher-pupil interactions: a meta-analytic review. *Research in Education*, 39(1), 1-23. <https://doi.org/10.1177/003452378803900101>
- Kelly, P. (2006). What is teacher learning? A socio-cultural perspective. *Oxford Review of Education*, 32(4), 505-519. <http://doi.org/10.1080/03054980600884227>
- Kenway, J. és Youdell, D. (2011). The emotional geographies of education: Beginning a conversation. *Emotion, Space and Society*, 4(3), 131-136. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2011.07.001>
- Kerssens-van Drongelen, I. (2001). The iterative theory-building process: rationale, principles and evaluation. *Management Decision*, 39(7), 503-512. <http://doi.org/10.1108/EUM000000005799>
- Kincheloe, J. L. és McLaren, P. (2011). Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. In: Hayes, K., Shirley, R. S. és Kenneth, T. (szerk.). *Key Works in Critical Pedagogy* (285-326. o.). SensePublishers Rotterdam. http://doi.org/10.1007/978-94-6091-397-6_23
- King, A. (2000). Thinking with Bourdieu against Bourdieu: A 'Practical' Critique of the Habitus. *Sociological Theory*, 18(3), 417-433. <https://doi.org/10.1111/0735-2751.00109>
- Knapp, M. C. (2017). An autoethnography of a (reluctant) teacher leader. *The Journal of Mathematical Behavior*, 46(1), 251-266. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2017.02.004>
- Kopp Erika (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása az oktatási rendszer szintjén. *Oktatás-Kutatás-Innováció*, 8(1), 62-82. <https://doi.org/10.21549/NTNY.28.2020.1.4>
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Kutrovácz Gábor (2008). *A tudomány határai*. Typotex, Budapest.
- Kvalsund, R. (2003). *Growth as Self-Actualization: A Critical Approach to the Organismic Metaphor in Carl Rogers' Counseling Theory*. Tapir Academic Press.
- LaBoskey, V. K. (2004). The Methodology of Self-Study and Its Theoretical Underpinnings. In: *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (817-869. o.). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6545-3_21

- 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>
- Lassonde, C. A., Galman, S. és Kosnik, C. M. (szerk.) (2009). *Self-Study Research Methodologies for Teacher Educators*. Brill. <http://doi.org/10.1163/9789087906900>
- Latour, B. (2004). *Politics of Nature*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1bzfprt>
- Leppänen, L. J. M. (2016). *Empowering Translators: An (auto)ethnographic case study on the empowerment of translator students in a storycrafting translation project*. (MA diplomamunka) <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uef-20160338>
- Levin, B. (2000). Putting Students at the Centre in Education Reform. *Journal of Educational Change*, 1(2), 155-172. <http://doi.org/10.1023/A:1010024225888>
- Lévi-Strauss, C. (2001). *Strukturális antropológia I.-II.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Lindblom-Ylänne, S., Pihlajamäki, H. és Kotkas, T. (2003). What Makes a Student Group Successful? Student-Student and Student-Teacher Interaction in a Problem-Based Learning Environment. *Learning Environments Research*, 6(1), 59-76. <http://doi.org/10.1023/A:1022963826128>
- Lodge, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: Problematising student participation in school improvement. *Journal of Educational Change*, 6(2), 125-146. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1299-3>
- Loránd Ferenc (2008): Tanárok, diákok, partnerek. *Új Pedagógiai Szemle*, 58(6-7), 153-159. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/lorand-ferenc-tanarok>
- Loughran, J. J. (2004). A History and Context of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices. In: Loughran, J. J., Hamilton, M. L., LaBoskey, V. K., és Russel, T. (szerk.). *International Handbook of Self-study of Teaching and Teacher Education Practices*. (7-39. o.). Springer, Dordrecht. http://doi.org/10.1007/978-1-4020-6545-3_1
- Loughran, J. és Russell, T. (2004). *Improving Teacher Education Practice Through Self-study*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203018637>
- Manke, M. (1997). *Classroom Power Relations: Understanding Student-teacher Interaction*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410603555>
- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24(1), 95-117. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.24.100195.000523>
- Marková, I. (2003). Constitution of the Self: Intersubjectivity and Dialogicality. *Culture & Psychology*, 9(3), 249-259. <http://doi.org/10.1177/1354067X030093006>
- Marshall, J. D. (1997). Michel Foucault: Problematising the individual and constituting 'the' self. *Educational Philosophy and Theory*, 29(1), 32-49. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.1997.tb00526.x>
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a Qualitative Study. In: Bickmann, L. (szerk.). *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods*. (214-253. o.). SAGE. <http://doi.org/10.4135/9781483348858.n7>
- Mazer, J. P., Murphy, R. E. és Simonds, C. J. (2007). I'll See You on "Facebook": The Effects of Computer-Mediated Teacher Self-Disclosure on Student Motivation, Affective Learning, and Classroom Climate. *Communication Education*, 56(1), 1-17. <http://doi.org/10.1080/03634520601009710>
- Mazer, J. P., Murphy, R. E. és Simonds, C. J. (2009). The Effects of Teacher Self-Disclosure via Facebook on Teacher Credibility. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 175-183. <https://doi.org/10.1080/17439880902923655>
- McAdams, D. P. és McLean, K. C. (2013). Narrative Identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22(3), 233-238. <https://doi.org/10.1177/0963721413475622>

- McCormack, M. (2012): *The Declining Significance of Homophobia. Sexuality, Identity, and Society*. Kindle Edition, Oxford University Press.
- McDonald, P. (2012). Workplace Sexual Harassment 30 Years On: A Review of the Literature. *International Journal of Management Reviews*, 14(1), 1-17. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2011.00300.x>
- McFarland, L., Murray, E. és Phillipson, S. (2016). Student–teacher relationships and student self-concept: Relations with teacher and student gender. *Australian Journal of Education*, 60(1), 5-25. <https://doi.org/10.1177/0004944115626426>
- McGrath, B. (1998). Partners in learning: Twelve Ways Technology Changes the Teacher-Student Relationship. *Technological Horizons in Education Journal*, 25(9), 58-61.
- McLaughlin, H., Uggen, C. és Blackstone, A. (2012). Sexual Harassment, Workplace Authority, and the Paradox of Power. *American Sociological Review*, 77(4), 625-647. <https://doi.org/10.1177/0003122412451728>
- McNay, L. (1999). Gender, Habitus and the Field: Pierre Bourdieu and the Limits of Reflexivity. *Theory, Culture & Society*, 16(1), 95-117. <https://doi.org/10.1177/026327699016001007>
- McNeely, C. és Falci, C. (2004). School Connectedness and the Transition Into and Out of Health-Risk Behavior Among Adolescents: A Comparison of Social Belonging and Teacher Support. *The Journal of School Health*, 74(7), 284-292. <http://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08285.x>
- McWilliam, E. (1995). (S)education: A Risky Inquiry Into Pleasurable Teaching. *Education and Society*, 13(1), 15-24. <https://doi.org/10.7459/es/13.1.03>
- McWilliam, E. (1996). Seductress or schoolmarm: On the improbability of the great female teacher. *Interchange*, 27(1), 1-11. <https://doi.org/10.1007/BF01807481>
- McWilliam, E. és Jones, A. (1996). Eros and Pedagogical Bodies: the state of (non)affairs. *Pedagogy, Technology, and the Body*, 29, 127-136. <https://www.jstor.org/stable/42975056>
- Mead, G. H. (1934/1973). *A pszichikum, az én és a társadalom*. Gondolat, Budapest.
- Mészáros György (2009): Egy szalagavató pedagógiai etnográfia. In: Szabolcs Éva (szerk.), *Ifjúkorok, gyermekvilágok I. (75-93. o.)* Eötvös Kiadó, Budapest.
- Mészáros György (2014a). *Szubkultúrák és iskolai nevelés. Narratív, kritikai pedagógiai etnográfia. Iskolakultúra-könyvek 48*, Gondolat, Veszprém.
- Mészáros György (2014b): *Masculinity, social class and enmeshment in sport: autoethnographic study of the embodied subject*. Unpublished Conference Paper. Education and Ethnography Conference, 2014. szeptember 15-17., Oxford.
- Mészáros György (2017). *Pedagógiai etnográfia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Mészáros György (n.d.) Participatory research with LGBQ high school students within a Facebook group (first draft).
- Miskovic, M. és Hoop, K. (2006). Action Research Meets Critical Pedagogy: Theory, Practice, and Reflection. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 269-291. <https://doi.org/10.1177/1077800405284367>
- Murphy, E. és Dingwall, R. (2001). The Ethics of Ethnography. In: Atkinson, P. (szerk.). *Handbook of Ethnography*. (339-351. o.). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781848608337.n23>
- Nahalka István (2003). A nevelési nézetek kutatása. Módszertani megfontolások. *Iskolakultúra*, 13(5), 69-75. http://real.mtak.hu/60655/1/EPA00011_iskolakultura_2003_05_069-075.pdf
- Nahalka István (2015). Tanulói teljesítménymérések alkalmazhatósága a neveléstudományban. In: Széll Krisztián (szerk.): *Mit mér a műszer? A tanulói teljesítménymérések alkalmazhatóságáról*. (23-36. o.). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mit_mr_a_mszer.pdf
- Nahalka István (2018). *Tesztpedagógia – Áldás és átok*. (egyetemi segédanyag)

- Németh András (2009). A magyar középiskolai tanárképzés és szakmai professzió kialakulása a 18–20. században. *Educatio*, 18(3), 279-290. http://real.mtak.hu/36274/1/0903_tan2.pdf
- Németh András (2010). *Emberi idővilágok: pedagógiai megközelítések*. Gondolat, Budapest. http://real.mtak.hu/36269/1/NemethA_Idovilag_2014jav.pdf
- Németh András (2013). A neveléstudomány főbb fejlődésmodelljei és tudományos irányzatai. *Neveléstudomány: oktatás, kutatás, innováció*, 1(1), 18-63. http://real.mtak.hu/37990/1/nevelestudomany_2013_1_18_63_u.pdf
- Newton, T. (2016). From Transactional Analysis in Education to Educational Transactional Analysis: a Personal Encounter. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 2016(5), 29-37.
- Nias, J. (1987). Teaching and the self. *Cambridge Journal of Education*, 17(3), 178-185. <https://doi.org/10.1080/0305764870170313>
- Nias, J. (1996). Thinking about Feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306. <https://doi.org/10.1080/0305764960260301>
- Nicholls, J. G. és Hazzard, S. P. (1993). *Education As Adventure: Lessons from the Second Grade*. Teachers College Press, Columbia University, New York.
- Norcross, J. C. (2010). The therapeutic relationship. In: Duncan, B. L., Miller, S. D., Wampold, B. E. és Hubble M. A. (szerk.). *The heart and soul of change: Delivering what works in therapy* (113-141. o.). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12075-004>
- Olsen, W. (2004). Triangulation in Social Research: Qualitative and Quantitative Methods Can Really Be Mixed. In: Holborn, M. és Haralambos, M. (szerk.): *Developments in Sociology*. (107-118. o.). Causeway Press, Ormskirk
- Oseroff-Varnell, D. (1998). Communication and the socialization of dance students: An analysis of the hidden curriculum in a residential arts school. *Communication Education*, 47(2), 101-119. <https://doi.org/10.1080/03634529809379116>
- Palomo, R. A. és Hinojosa, T. J. (2018). Student Reflective Literacy Practices and the Professional Development of Mexican American Women Post-Secondary Educators. *Journal for the Study of Postsecondary and Tertiary Education*, 3, 41-57. <http://doi.org/10.28945/4014>
- Pensoneau-Conway, S. L. (2009). Desire and Passion as Foundations For Teaching and Learning: A Pedagogy of the Erotic. *Basic Communication Course Annual*, 21(1), 12. <https://ecommons.udayton.edu/bcca/vol21/iss1/12/>
- Piacenti, D. J., Rivas, L. B. és Garrett, J. (2014). Facebook Ethnography: The Poststructural Ontology of Transnational (Im)Migration Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 13(1), 224-236. <https://doi.org/10.1177/160940691401300110>
- Pierce, C. S. (1878). How to Make Our Ideas Clear. *Popular Science Monthly* 12 (January 1878), 286-302.
- Pierce, K. M. (2007). Betwixt and Between: Liminality in Beginning Teaching. *The New Educator*, 3(1), 31-49. <https://doi.org/10.1080/15476880601141615>
- Pinner, R. S. (2018). Re-learning from experience: Using autoethnography for teacher development. *Educational Action Research*, 26(1), 91-105. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1310665>
- Pipes, R. B., Holstein, J. E. és Aguirre, M. G. (2005). Examining the Personal-Professional Distinction: Ethics Codes and the Difficulty of Drawing a Boundary. *American Psychologist*, 60(4), 325-334. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.60.4.325>
- Platt, J., Crothers, C. és Horgan, M. (2013). Producing Ethnographies: Workplace Ethnographies in History. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 49(1), 45-62. <https://doi.org/10.1002/jhbs.21578>
- Pléh Csaba (2015). A szelf vizsgálatának két történeti mintája. *Magyar Filozófiai Szemle*, 59(3), 73-102.

- Pollard, A., Collins, J., Maddock, M., Simco, N., Swaffield, S., Warin, J. és Warwick, P. (2005). *Reflective Teaching*. Continuum.
- Prewett, S. L., Bergin, D. A. és Huang, F. L. (2019). Student and teacher perceptions on student-teacher relationship quality: A middle school perspective. *School Psychology International*, 40(1), 66-87. <https://doi.org/10.1177/0143034318807743>
- Pryer, A. (2001). 'What Spring Does With the Cherry Trees': The eros of teaching and learning. *Teachers and Teaching*, 7(1), 75-88. <https://doi.org/10.1080/713698758>
- Rahmawati, Y., Taylor, P. C. és Koul, R. K. (2013). Critical reflections of a chemistry teacher educator in revealing teaching identity: a critical autoethnography research. *JRPK: Jurnal Riset Pendidikan Kimia*, 3(1), 142-155. <http://doi.org/10.21009/JRPK.031.01>
- Reason, P. (1994). Three Approaches to Participative Inquiry. In: N. K. Denzin és Y. S. Lincoln (szerk.). *Handbook of Qualitative Research*. (324-339. o.). SAGE.
- Rédai Dóra (2015). Gender dichotómia a szexuális öröm diskurzusaiban. *Socio.hu Társadalomtudományi Szemle*, 5(1), 188-216. <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2015.1.188>
- Redelius, K., Fagrell, B. és Larsson, H. (2009). Symbolic capital in physical education and health: to be, to do or to know? That is the gendered question. *Sport, Education and Society*, 14(2), 245-260. <https://doi.org/10.1080/13573320902809195>
- Reed-Danahay, D. (2017). Bourdieu and Critical Autoethnography: Implications for Research, Writing, and Teaching. *International Journal of Multicultural Education*, 19(1), 144-154. <https://doi.org/10.18251/ijme.v19i1.1368>
- Rice, J. K. (2003). *Teacher Quality: Understanding the Effectiveness of Teacher Attributes*. Economic Policy Institute, Washington.
- Ricoeur, P. (1990/1999). Az én és az elbeszél az azonosság. In: Ricoeur, P.: *Válogatott irodalomelméleti tanulmányok*. (373-411. o.) Osiris, Budapest.
- Rodgers, C. R. és Raider-Roth, M. B. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching*, 12(3), 265-287. <https://doi.org/10.1080/13450600500467548>
- Rodgers, C. R. és Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In: M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre és K. E. Demers (szerk.). *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts* (732-755. o.). Routledge.
- Rogers, C. R. (1959). *A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships: As Developed in the Client-centered Framework* (3. kötet, 184-256. o.) McGraw-Hill, New York.
- Rogers, C. R. (1961/2003). *Valakivé válni: A személyiség születése*. Edge 2000 Kft., Budapest
- Rogers, D., Bolick, C. M., Anderson, A., Gordon, E., Manfra, M. M. és Yow, J. (2007). "It's about the Kids": Transforming Teacher-Student Relationships through Action Research. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 80(5), 217-222. <https://doi.org/10.3200/TCHS.80.5.217-222>
- Rorty, R. (2009). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvc77b6z>
- Rubin, P. H. (2000). Hierarchy. *Human Nature*, 11(3), 259-279. <https://doi.org/10.1007/s12110-000-1013-3>
- Rudduck, J. és Fielding, M. (2006). Student voice and the perils of popularity. *Educational Review*, 58(2), 219-231. <https://doi.org/10.1080/00131910600584207>
- Sachs, J. (2007). Learning to improve or improving learning: The dilemma of teacher continuing professional development. In: *Proceedings of the 20st Annual World ICSEI Congress*. (3-6. o.) Ljubljana: National School for Leadership in Education. <https://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-6573-65-8/009-020.pdf>

- Saevi, T. (2014). Phenomenology in Educational Research. *Pedagogy, Culture & Society*, 19, 175-192. <https://doi.org/10.1093/OBO/9780199756810-0042>
- Sallai Éva (1997). A pedagógus a személyközpontú pedagógiai munkában. *Új Pedagógiai Szemle*, 103-116. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/pedagogus>
- Samuel, M. és Stephens, D. (2000). Critical dialogues with self: Developing teacher identities and roles—a case study of South African student teachers. *International Journal of Educational Research*, 33(5), 475-491. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00030-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00030-6)
- Sántha Kálmán (2021). A típusképző kvalitatív tartalomelemzés politetikus terei a pedagógusok reflektív gondolkodásának feltárásában. *Iskolakultúra*, 31(3), 19-29. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.03.19>
- Sárospataki Barnabás (2018a). Majd írj rám Fészen, és megdumáljuk... – Tanár–diák kommunikáció a Facebookon, az iskolai kapcsolat online ki-terjeszhetőségének lehetőségei és kockázatai – I. rész. *Iskolakultúra*, 28(7), 108-117.
- Sárospataki Barnabás (2018b). Majd írj rám Fészen, és megdumáljuk... – Tanár–diák kommunikáció a Facebookon, az iskolai kapcsolat online ki-terjeszhetőségének lehetőségei és kockázatai – II. rész. *Iskolakultúra*, 28(8-9), 79-106
- 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.2020.1-2.47>
- 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>
- Scandell, D. J., Wlazelek, B. G. és Scandell, R. S. (1997). Personality of the therapist and theoretical orientation. *The Irish Journal of Psychology*, 18(4), 413-418. <https://doi.org/10.1080/03033910.1997.1010558161>
- Scheurich, J. J. (1997). *Research Method in the Postmodern*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315043258>
- Schram, S. és Caterino, B (szerk.) (2006). *Making Political Science Matter: Debating Knowledge, Research, and Method*. New York University Press.
- Schutz, P. A. (2014). Inquiry on Teachers' Emotion. *Educational Psychologist*, 49(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.864955>
- Scott, D. (2007). Resolving the quantitative–qualitative dilemma: a critical realist approach. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/17437270701207694>
- Selvi, K. (2010). Teachers' Competencies. *Cultura International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7(1), 167-175. <https://doi.org/10.5840/cultura20107133>
- Sfard, A. és Prusak, A. (2005). Telling Identities: In Search of an Analytic Tool for Investigating Learning as a Culturally Shaped Activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14-22. <https://doi.org/10.3102/0013189X034004014>
- Shoffner, M. (2009): The place of the personal: Exploring the affective domain through reflection in teacher preparation. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 783-789. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.012>
- Shor, I. (2014). *When Students Have Power: Negotiating Authority in a Critical Pedagogy*. University of Chicago Press.
- Sikes, P. (2006). Scandalous stories and dangerous liaisons: When female pupils and male teachers fall in love. *Sex Education*, 6(3), 265-280. <https://doi.org/10.1080/14681810600836471>
- Sikes, P. (2010). Teacher–student sexual relations: key risks and ethical issues. *Ethnography and education*, 5(2), 143-157. <https://doi.org/10.1080/17457823.2010.493398>

- Sikes, P. és Piper, H. (2009). *Researching Sex and Lies in the Classroom: Allegations of Sexual Misconduct in Schools*. Routledge.
- Smeyers, P. (2015): Making Sense of Layers of Interpretation in Quantitative Educational Research. In: Smeyers, P., Bridges, D., Burbules, N. C. és Griffiths, M. (szerk.). *International Handbook of Interpretation in Educational Research*. (1381-1408. o.). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9282-0_67
- Sparkes, A. C. (2000). Autoethnography and Narratives of Self: Reflections on Criteria in Action. *Sociology of Sport Journal*, 17(1), 21-43. <https://doi.org/10.1123/ssj.17.1.21>
- St. Pierre, E. A. (2012). Post Qualitative Research. The Critique and the Coming After. In: Denzin, N. K. és Lincoln, Y. S. (szerk.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research (4. kiadás)* (611-626. o.). SAGE.
- Starr, L. J. (2010). The use of autoethnography in educational research: Locating who we are in what we do. *CJNSE/RCJCÉ*, 3(1).
- Stets, J. E. (2005). Examining Emotions in Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 68(1), 39-56. <https://doi.org/10.1177/019027250506800104>
- Stets, J. E. és Burke, P. J. (2000). Identity Theory and Social Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(3), 224-237. <https://doi.org/10.2307/2695870>
- Stets, J. E. és Serpe, R. T. (2013). Identity Theory. In: DeLamater, J. és Ward, A. (szerk.). *Handbook of Social Psychology*. (31-60. o.). Springer, Dordrecht.
- Stets, J. E., Carter, M. J., Harrod, M. M., Cerven, C. és Abrutyn, S. (2008). The Moral Identity, Status, Moral Emotions, and the Normative Order. In: J. Clay-Warner, J. és Robinson, D. T. (szerk.). *Social Structure and Emotion*. (227-251. o.). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-374095-3.00013-6>
- Stromquist, N. P. (2007). *The Gender Socialization Process in Schools: A Cross-National Comparison*. (Background Paper Prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2008.)
- Strozier, R. M. (2002). *Foucault, Subjectivity, and Identity: Historical Constructions of Subject and Self*. Wayne State University Press. <https://doi.org/10.33137/rr.v37i3.8718>
- Stryker, S. (2004). Integrating Emotion into Identity Theory. In: Turner, J.H. (szerk.). *Theory and Research on Human Emotions (Advances in Group Processes, Vol. 21)*. (1-23. o.) Emerald Group Publishing Limited, Bingley. [https://doi.org/10.1016/S0882-6145\(04\)21001-3](https://doi.org/10.1016/S0882-6145(04)21001-3)
- Stryker, S. (2008). From Mead to a Structural Symbolic Interactionism and Beyond. *Annal Review of Sociology*, 34(1), 15-31. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134649>
- Stryker, S., Owens, T. J. és White, R. W. (szerk.). (2000). *Self, Identity, and Social Movements* (13. kiadás). University of Minnesota Press.
- Sullivan, K. A. (1993). Self-Disclosure, Separation, and Students: Intimacy in the Clinical Relationship. *Indiana Law Review*, 27(1), 115-155. <http://hdl.handle.net/20.500.13051/3922>
- Sweetman, B. (1997). The deconstruction of western metaphysics: Derrida and Maritain on identity. In: Ciapalo, R. T. (szerk.). *Postmodernism and Christian philosophy*. (230-247. o.). American Maritain Association, Mishawaka, Ind.
- Szabolcs Éva (2001). *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó.
- Szabolcs Éva (2004a). Ismeretelmélet és pedagógia. *Iskolakultúra*, 14(9), 28-37.
- Szabolcs Éva (2004b). „Narratívák” a gyermekkorról. *Iskolakultúra*, 14(3), 27–31.
- Szell Krisztián (2018). *Az iskolai légkör és eredményesség: fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák*. Belvedere Meridionale, Szeged.
- Szító Imre és Katona Nóra (2004). A tanári tekintély a szociálpszichológia nézőpontjából. *Mester és Tanítvány*, 1(4). 36-48.

- Szivák Judit (2014). *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok: A pedagógusképzés megújítása: alapozó tanulmányok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
http://www.eltereader.hu/media/2016/05/Szivak-_READER.pdf
- Szivák Judit, Kálmán Olga, Pesti Csilla, Rapos Nóra és Vámos Ágnes (2020). A pedagógus professzió hazai megújításának esélyei a mesterpedagógus programok tükrében. *Iskolakultúra*, 30(10), 3-24.
<https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.10.3>
- Szwabowski, O. és Weźniejewska, P. (2017). An (co) autoethnography story about going against the neoliberal didactic machine. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, 15(3-4), 105-144. <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/2017/12/15-3-4.pdf>
- Tabachnick, B. R. (1980). Intern-Teacher Roles: Illusion, Disillusion and Reality. *Journal of Education*, 162(1), 122-137. <https://doi.org/10.1177/002205748016200109>
- Taber, B. J., Leibert, T. W. és Agaskar, V. R. (2011). Relationships among client–therapist personality congruence, working alliance, and therapeutic outcome. *Psychotherapy*, 48(4), 376.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0022066>
- Tashakkori, A. és Creswell, J. W. (2007). The New Era of Mixed Methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 3-7. <https://doi.org/10.1177/2345678906293042>
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. Harvard University Press.
- Taylor, M., Klein, E. J. és Abrams, L. (2014). Tensions of Reimagining Our Roles as Teacher Educators in a Third Space: Revisiting a Co/autoethnography Through a Faculty Lens. *Studying Teacher Education*, 10(1), 3-19. <https://doi.org/10.1080/17425964.2013.866549>
- Tél Tamás (2012): Milyen tudomány a fizika? Amit minden középiskolásnak tudnia kellene. *Természet Világa*, 143, 177-183.
- Temple, S. (1999). Functional Fluency for Educational Transactional Analysts. *Transactional Analysis Journal*, 29(3), 164-174. <https://doi.org/10.1177/036215379902900302>
- Thompson, R. H., White, K. R. és Morgan, D. P. (1982). Teacher-Student Interaction Patterns in Classrooms with Mainstreamed Mildly Handicapped Students. *American Educational Research Journal*, 19(2), 220-236. <https://doi.org/10.2307/1162566>
- Trencsényi László (1988): *Pedagógusszerepek az általános iskolában*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Trethewey, A. (2004). Sexuality, eros, and pedagogy: Desiring laughter in the classroom. *Women and Language*, 27(1), 34.
- Trujillo, C. M. (1986). A Comparative Examination of Classroom Interactions Between Professors and Minority and Non-Minority College Students. *American Educational Research Journal*, 23(4), 629-642. <https://doi.org/10.3102/00028312023004629>
- Tsien, T. K. és Ming-Sum, T. (2007). A Participative Learning and Teaching Model: The Partnership of Students and Teachers in Practice Teaching. *Social Work Education*, 26(4), 348-358.
<https://doi.org/10.1080/02615470601081654>
- Turner, V. (1969/2002). *A rituális folyamat*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Vámos Ágnes (2003). Metafora a pedagógiai kutatásban. *Iskolakultúra*, 13(4), 109-112.
- Vámos Ágnes (2008). A kezdő tanár mint hős; a mese és pedagógiai felhasználása. *Iskolakultúra*, 18(1-2), 24-38.
- Virágh Szabolcs (2011). Személyesség, találkozás és dialógus a tanár-diák kapcsolatban. *Iskolakultúra*, 21(2-3), 149-156.
- Wagner, R. (1986). The Theater of Fact and Its Critics. *Anthropological Quarterly*, 59(2), 97-99.
<https://doi.org/10.2307/3317355>
- Walby, K. (2007). On the Social Relations of Research A Critical Assessment of Institutional Ethnography. *Qualitative Inquiry*, 13(7), 1008-1030. <https://doi.org/10.1177/1077800407305809>

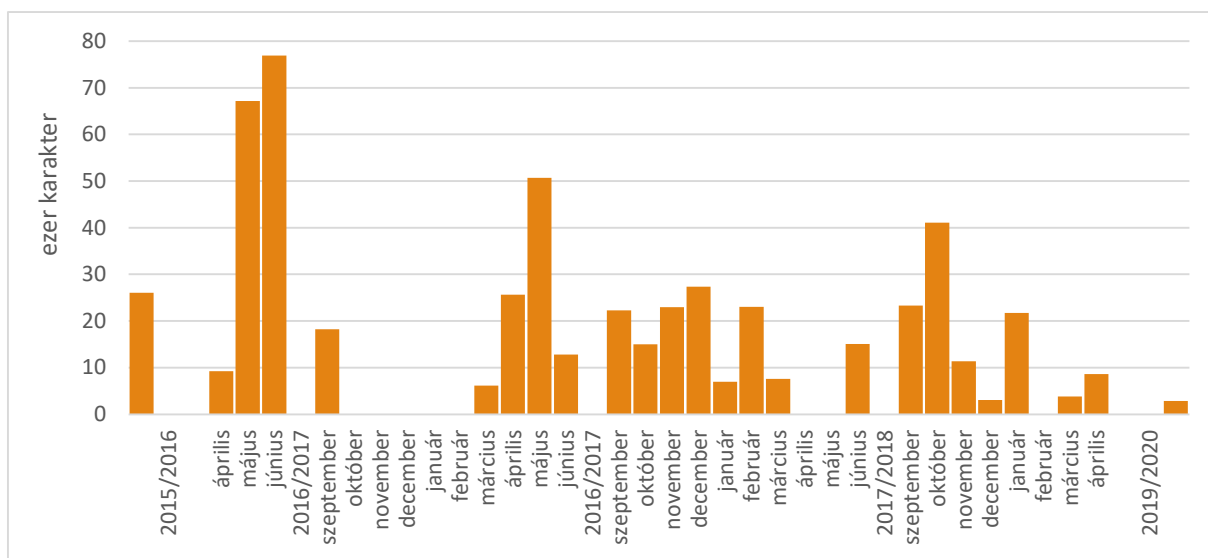
- Wall, S. (2008). Easier Said than Done: Writing an Autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, 7(1), 38-53. <https://doi.org/10.1177/160940690800700103>
- Wass, H. és Combs, A. W. (1974). Humanizing the Education of Teachers. *Theory into Practice*, 13(2), 123-129.
- Weir, A. (2009). Who are we? Modern identities between Taylor and Foucault. *Philosophy & Social Criticism*, 35(5), 533-553. <https://doi.org/10.1177/0191453709103426>
- Westbury, I. (1978). Research into Classroom Processes: a Review of Ten Years' Work. *Journal of Curriculum Studies*, 10(4), 283-308. <https://doi.org/10.1080/0022027780100402>
- White, H. (2014). *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*. John Hopkins University Press.
- Wilkinson, L. C. és Marrett, C. B. (szerk.). (2013). *Gender Influences in Classroom Interaction*. Academic Press.
- Williams, C. L., Giuffre, P. A. és Dellinger, K. (1999). Sexuality in the Workplace: Organizational Control, Sexual Harassment, and the Pursuit of Pleasure. *Annual Review of Sociology*, 25(1), 73-93. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.25.1.73>
- Winkler, I. (2018). Doing Autoethnography: Facing Challenges, Taking Choices, Accepting Responsibilities. *Qualitative Inquiry*, 24(4), 236-247. <https://doi.org/10.1177/1077800417728956>
- Woo, Y. és Reeves, T. C. (2007). Meaningful interaction in web-based learning: A social constructivist interpretation. *The Internet and Higher Education*, 10(1), 15-25. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2006.10.005>
- Wyk, M. M. (2012). Exploring Collective Learning Conversations in Economics Education: An Autoethnographic Perspective. *The Anthropologist*, 14(5), 433-443. <https://doi.org/10.1080/09720073.2012.11891266>
- Yeung, R. és Leadbeater, B. (2010). Adults make a difference: the protective effects of parent and teacher emotional support on emotional and behavioral problems of peer-victimized adolescents. *Journal of Community Psychology*, 38(1), 80-98. <https://doi.org/10.1002/jcop.20353>
- Yon, D. A. (2003). Highlights and Overview of the History of Educational Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 32(1), 411-429. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.32.061002.093449>
- Youdell, D. (2010). Pedagogies of becoming in an end-of-the-line 'special' school. *Critical Studies in Education*, 51(3), 313-324. <https://doi.org/10.1080/17508487.2010.508810>
- Youdell, D. és Armstrong, F. (2011). A politics beyond subjects: The affective choreographies and smooth spaces of schooling. *Emotion, Space and Society*, 4(3), 144-150. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2011.01.002>
- Zeichner, K. M. és Liston, D. P. (2013). *Reflective Teaching: An Introduction*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771136>
- Zeichner, K. M. és Tabachnick, B. R. (1991). Reflections on reflective teaching. In: Tabachnick, B. R. és Zeichner, K. M. (szerk.). *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education* (1-18. o.). Falmer Press, New York.
- Zembylas, M. (2003a). Emotions and Teacher Identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213-238. <https://doi.org/10.1080/13540600309378>
- Zembylas, M. (2003b). Caring for Teacher Emotion: Reflections on Teacher Self-Development. *Studies in Philosophy and Education*, 22(2), 103-125. <https://doi.org/10.1023/A:1022293304065>
- Zembylas, M. (2007a). Risks and pleasures: a Deleuzo-Guattarian pedagogy of desire in education. *British Educational Research Journal*, 33(3), 331-347. <https://doi.org/10.1080/01411920701243602>

- Zembylas, M. (2007b). The specters of bodies and affects in the classroom: A rhizo-ethological approach. *Pedagogy, Culture & Society*, 15(1), 19-35. <https://doi.org/10.1080/14681360601162030>
- Zrinszky László (1994) *Pedagógusszerepek és változásaik. Új Pedagógiai Közlemények*. ELTE BTK, Budapest.
- Zrinszky László (2002): *Nevelélmélet*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Függelék

I. A terepnapló írásának időbeli eloszlása

időszak	az adott időszakban született szöveg leütésszáma	aránya a teljes szöveghez képest
2016 előtt (visszatekintve)	26 019	5%
2016 április-június	151 893	28%
2016 szeptember eleje	19 643	3%
2016 október-2017 február	0	0%
2017 március-július	82 502	17%
2017 szeptember-október	27 826	7%
október második fele	0	0%
2017 november-március közepe	87 831	16%
2018 június	15 100	3%
2018 szeptember eleje	0	0%
2018 szeptember-november	78 786	14%
2018 december	0	0%
2019 január	21 734	5%
2019 február	0	0%
2019 március-április	3 787	2%
2020 vége (visszatekintve)	2 882	1%
	518 003	



II. A terepnapló és a közös naplószöveg kódolása során leggyakrabban használt kulcsszavak

kulcsszó	előfordulás szövegpéldák száma
személyesség	106
partnerség	87
személyes és szakmai kapcsolat	82
ézelmek	80
segítő szerep	77
minták	66
hatalom	64
liminalitás	59
performanszok	55
autentikusság	51
népszerűség	48

A legnagyobb korreláció nem túl meglepő módon ugyancsak ezek között a témák közt van, hiszen rövidebb szöveganyagok közt ez kisebb eséllyel tud megtörténni, mint a hosszabbak közt. Annyit viszont érdemes megjegyezni, hogy az, hogy a fenti témák közt elég magas számértékkel jellemezhető korreláció áll fenn, az nem csak azt mutatja, hogy ezek a főbb témák, hanem azt is, hogy az elemzés során úgy tűnt, hogy ezek szoros kapcsolatban is állnak egymással (legalábbis a gondolkodásomban) gyakran kódoltam egy-egy szövegrészletet a fentiek közül többhöz is.

III. A diákok által használt, engem jellemző kulcsszavak tematikus csoportjainak klaszteranalízise

Az alábbi táblázatban szerepelnek azok a témacsoportok, melyekhez kapcsolt kulcsszólisták szógyakoriság alapján megállapított Pearson-féle korrelációs együtthatói közt előfordulnak 0,25 fölöttiek. Ez esetben azért informatívabbak a konkrét értékek, mint a naplórészletek elemzéséhez használt kódoknál, mert az itt vizsgált szövegek csak jelentésteli kulcsszavakból állnak, és nem zavarja a vizsgálatot a számtalan önálló jelentést nem hordozó szó, melyekre az angol nyelvű szoftvert „meg kéne tanítani”.

	kapcsolat	érzelmek	stílus	módszertan
hatalom/partnerség	0,85	0,38	0,22	-
kapcsolat		0,44	0,12	-
érzelmek			0,28	0,16
stílus				0,25