Sárospataki Barnabás

ELTE PPK

A pedagógiai helyzetekben rejlő szexualitás

…egy mellőzött és tabusított téma értelmezési lehetőségei egy empirikus kutatás fényében

Az elmúlt öt tanévben, pályakezdő tanárként, majd (saját gyakorlatomat kutató, azt folyamatosan reflektáló) doktoranduszként folyamatosan szembetalálkoztam azzal a benyomással, hogy az iskolai helyzetekben napi szinten jelenik meg a szexualitás bizonyos rejtett formája tanár és diák viszonyában. Az alapvető probléma ezzel kapcsolatban az, hogy az iskola világában a szexualitás olyannyira tabunak számít (különösen, ha tanár–diák viszonyban merül fel), hogy a gyakorlat és köznapi diskurzusok szintjén, de még a neveléstudományban sem igen találunk olyan értelmezéseket, melyek megkönnyítenék ezeknek a helyzeteknek az elbeszélését, elemzését, értelmezését. A téma elkendőzésével a pedagógiai folyamatokat jelentősen befolyásoló tényezőt hagyunk figyelmen kívül. Fontosnak tartom tehát, hogy olyan kutatások és ezek nyomán olyan diskurzusok jelenjenek meg, melyek mélységében járják körül ezt a témát, hozzájárulva a neveléstudományi tudás bővüléséhez, segítve a pedagógusok szakmai felkészülését és munkájuk (ön)értékelését, reflexióját.

Szexualitás a pedagógiai szakirodalomban

A szexualitás és a pedagógia kapcsolatának leginkább kutatott területe a szexedukáció. Még a nagy, összefoglaló munkák (Kehily, 2005; Epstein és mtsai, 2003) is (szinte) csak ilyen vonatkozásban járják körül a szexualitás iskolai szerepét. Ezzel magukban hordozzák azt az üzenetet, hogy a szexualitás csak formális módon, a pedagógiai folyamatok tárgyaként jelentkezhet, és elhallgatják azt, hogy azok tényezőjeként is szerepet játszhat. További munkákban (afféle rejtett hatásként) a nemi sztereotípiák, nemi szerepek, a társadalmi nemek iskolai megítélése képezi a szakirodalom tárgyát (Kelly, 1988; Duffy és mtsai, 2001; Stromquist, 2007; McFarland és mtsai, 2016). Ez már valamilyen szinten kapcsolatba hozható a szexualitás pedagógiai folyamatokra gyakorolt hatásával is. Ugyanakkor e munkák is sokszor inkább csak az oktatás szemszögéből elemzik a nemek szerepét (pl. a fiúk és a lányok szellemi képességeinek megítélése), s nem fókuszálnak a pedagógiai folyamatokban, interakciókban felbukkanó általánosabb jelenségekre.

Tanár és diák közt kibontakozó szexuális viszonyról értekező írást nem sokat találunk, de nemzetközi téren azért vannak munkák ebben a témában is (igaz, többségük

a felsőoktatásra vonatkozik). Bemutatják a részben átszexualizált tanári működést (Johnson, 2004), értekeznek mind a férfi (Sikes, 2006), mind a női tanárok (Johnson, 2004; McWilliam, 1996) és diákjaik közti plátói, vagy akár gyakorlatban is viszonzott szerelmi kapcsolatról. Megvizsgálják, hogy mitől függ e kapcsolatok társadalmi megítélése (Howell és mtsai, 2011; Dollar és mtsai, 2004; Ewing és Taylor, 2009; McWilliam, 1996; Allen, 2009, 2011), valamint értekeznek a társadalmi normák által felkínált szereplehetőségek összeférhetetlenségéről (Sikes, 2006, 2010; Sikes és Piper, 2009; Angelides, 2009). Utóbbi kutatások nagy része elkerüli, hogy a vonatkozó eseteket mélyebben értelmezze (pl. kvantitatív adatokat gyűjt fiktív esetek megítélésével kapcsolatban). Másik részük ugyan fontos értelmezési lehetőségeket aknáz ki, azonban tárgyát szélsőséges esetek képezik, és jellemzően nem reflektál azokra a rejtett mechanizmusokra, határhelyzetekre, melyek bármely tanár–diák kapcsolatban előfordulhatnak.

Összességében tehát elmondható, hogy a vonatkozó szakirodalom egy olyan képet fest a szexualitás és a pedagógia viszonyáról, hogy a szexualitás csak formális módon (esetleg a nemi szerepek kapcsán) jelenhet meg széles körben az oktatási-nevelési helyzetekben. Azt képviseli, hogy a pedagógiai folyamatok deszexualizáltsága alól csak a botránykeltő, alapvetően etikátlan esetek jelentenek kivételt, melyek bár a sejtettnél nagyobb számban fordulnak elő, de mégiscsak extrémitások. Üzenetük tehát, hogy a szexualitás és a pedagógia összefonódottsága csak ilyen szélsőséges esetekben jelentkezhet.

A kutatás célja és tárgya

Jelen kutatás célja, hogy megnyissa az értelmezés lehetőségeit a tudomány és a gyakorló pedagógusok számára az olyan esetek reflexiójában, melyben tetten érhető a tágabban értelmezett szexualitás pedagógiai helyzetekre gyakorolt rejtett hatása. Ezt egy gazdag esetanyag összegyűjtésén keresztül teszi, melyeken különböző elméleti keretek magyarázó, értelmező ereje „tesztelhető".

Ezt megelőzően ugyanakkor e kutatás láttatni (nem a szó klasszikusan tudományos értelmében bizonyítani, inkább illusztrálni) kívánja, hogy a szexualitás (bizonyos tágabban értelmezett, rejtett formája) potencionálisan bármely tanár–diák kapcsolatban szerepet játszik. Tehát az e kutatásban felmutatott értelmezési lehetőségek minden pedagógus gyakorlatában relevánsak, s minden pedagógiai szereplőt meghívnak a szexualitás pedagógiában játszott szerepéről való gondolkodásra.

A kutatás során elsősorban azokat a mikrotörténéseket, tanár–diák interakciókat kerestem, melyekben rejtett, fel-felbukkanó módon kap szerepet a szexualitás. Másodsorban foglalkoztam olyan esetekkel, amelyekben egyirányú (vagy esetleg kétirányú), tartós, de plátói vonzalom formálja a tanár–diák viszonyt. Tehát hangsúlyosan nem foglalkoztam olyan esetekkel, melyekben a szexualitás akár a diskurzus témájaként, akár a tanár vagy a diák viselkedésében explicit módon jelenik meg, s különösen nem tekintettem a kutatás tárgyának azokat az eseteket, melyekben szexuális kapcsolat realizálódik tanár és diákja között.

E kutatás nem kíván általánosan érvényes kijelentéseket tenni, konkrét javaslatokat megfogalmazni a pedagógia számára. Pusztán „csak" annyit kíván elérni, hogy beindítsa a gondolkodást a területen, felvázolva és összevetve újszerű értelmezési és megközelítési módokat.

A kutatási módszerek

A kutatás egy elméleti és egy empirikus kutatás összefonódása során valósul meg. Az empirikus kutatás célja, hogy több forrásból és nézőpontból gyűjtsön össze olyan eseteket, melyekben a szexualitás (a fentebb említett rejtett formájában) jelenik meg a tanár–diák interakciókban és/vagy kapcsolatuk alakulásában. Ennek érdekében három fókuszcsoportos interjút készítettem másodéves tanár szakos hallgatókkal (akik saját középiskolai éveikből hoztak eseteket, már a leendő tanár szemével is reflektálva azokra), és négy egyéni interjút készítettem részben tanár szakos hallgatókkal, részben gyakorló tanárokkal. Ezek az interjúk hozzájárultak az esetanyag gazdagodásához és a nézőpontok színesítéséhez, ugyanakkor a legtöbb esetet saját tanári munkám és doktori kutatásom során készített etnográfiai terepnaplóból gyűjtöttem össze, tehát a *self-study* és az etnográfia módszeregyüttese is jelentős szerepet játszott a kutatás során. Ehhez érdemes tudni, hogy egy viszonylag nagyobb létszámú Budapest környéki négyosztályos gimnáziumban vagyok tanár (és osztályfőnök).

A kutatás során összegyűlt (számosságát tekintve: százas nagyságrendű) esetet, illetve résztvevői értelmezéshez köthető esetcsoportot társadalmi nézőpontból elemeztem oly módon, hogy az eseteket különböző témákhoz, (társadalom)elméleti megközelítésekhez rendeltem, miközben a szakirodalmi tájékozódást is vissza-visszatérő módon folytattam. Újra górcső alá véve egyes eseteket, mélyebb elemzésre törekedtem, a leírt eseteket gazdagon széljegyzeteltem, s ezek mentén összekapcsoltam, összehasonlítottam őket egymással. Tehát a kutatás során szerzett adatok, tapasztalatok, az ezek nyomán megfogalmazódó eredmények, gondolatok és következtetések, valamint a szakirodalmi feltárás folyamatos kölcsönhatásban volt egymással, melynek során elmélet és gyakorlat kölcsönösen megerősítette egymást. Ez fokozatosan vezetett újabb és újabb megállapításokhoz, az empirikus tapasztalatok által megerősített elméleti meglátásokhoz, értelmezésekhez.

Pár szó a kutatás érvényességéről

A hazai tudományos diskurzusokban (egyelőre) a tudományosság fontos kritériumai közé tartozik az, hogy az eredmények minél szélesebb résztvevői kör bevonásával (az általánosíthatóság igényével) és lehetőleg mérések során, az eredmények kvantifikálása és statisztikai elemzése során szülessenek meg. Különösen szokatlan az, hogy – mint jelen kutatásban – a kutató (részben) a saját maga által megélt helyzeteken keresztül, önelemzések során jusson eredményekre.

Éppen ezért kutatásom nem értékelhető a tudományosság „klasszikus" kritériumai mentén. Ezen írásban nem fogok részletesebben nyilatkozni a kvalitatív, valamint az etnográfiai kutatások tudományelméleti hátteréről, egyrészt mert ezt részben már korábbi írásaimban megtettem (Sárospataki, 2018a, 2018b), másrészt erről már hosszas és átfogó munkákat találunk nem csak a nemzetközi (Denzin és Lincoln, 2011; LaBoskey, 2004; Lassonde és mtsai, 2009), de a hazai szakirodalomban is (Mészáros, 2014, 2017). Csak néhány fontos gondolatot fogalmazok meg az általánosíthatóság és az érvényesség tekintetében.

Kutatásom eredményei nem általánosíthatók abban az értelemben, hogy olyan eredmények születnének, melyek (bizonyos meghatározott valószínűséggel) egy adott populáció minden tagjára érvényesek. Az általánosítás abban az értelemben tehető meg, hogy azok a gondolatok, szempontok, elméleti keretek, gondolkodásmódok, melyeket ebben a kutatásban felhasználok, azok az elméleti megfontolások, melyek a kutatás során születnek (!) (ez utóbbiak tekinthetők kutatási eredményeknek), bármely pedagógiai folyamat

értelmezésében fontos szerepet játszhatnak. A kutatás során összegyűjtött esetek pedig nem igazolják (a szó klasszikusan tudományos értelmében) a kutatási eredményeket, hanem szemléletes példákként, valamint az eredmények (elméletek) termékeny talajaként kapnak szerepet.

A megszokott tudományos gondolkodással szintén nehezen összeegyeztethető az, hogy saját (vállaltan szubjektív) értelmezéseim (ráadásul sok esetben a szintén általam megélt és interpretált esetekhez kötődően) mennyire tekinthetők érvényesnek, validnak. Kutatásom validitását nem az adja, hogy az eredmények objektívek (vagy az objektivitás látszatát keltik, hiszen a korszerű tudományfilozófia szerint a természettudományos eredmények sem objektívek), hanem az, hogy gazdagon reflektáltak, több irányból, mélyrehatóan értelmezettek. (További módszertani adalék, hogy témavezetőm szintén kutatást folytat abban az iskolában, amelyben tanítok, így terepnaplóm esetei gyakran két nézőpontból, majd e leírások egyeztetésével, közös reflexiójával kerültek lejegyzésre.) Az eredmények tehát nem objektíven igazolt valóságnak tekintendők, hanem alaposan körüljárt és több irányból is bemutatott hasznos elméleti konstrukcióknak, s mint ilyenek érvényesek.

A megszokott tudományos gondolkodással szintén nehezen összeegyeztethető az, hogy saját (vállaltan szubjektív) értelmezéseim (ráadásul sok esetben a szintén általam megélt és interpretált esetekhez kötődően) mennyire tekinthetők érvényesnek, validnak. Kutatásom validitását nem az adja, hogy az eredmények objektívek (vagy az objektivitás látszatát keltik, hiszen a korszerű tudományfilozófia szerint a természettudományos eredmények sem objektívek), hanem az, hogy gazdagon reflektáltak, több irányból, mélyrehatóan értelmezettek. (További módszertani adalék, hogy témavezetőm szintén kutatást folytat abban az iskolában, amelyben tanítok, így terepnaplóm esetei gyakran két nézőpontból, majd e leírások egyeztetésével, közös reflexiójával kerültek lejegyzésre.) Az eredmények tehát nem objektíven igazolt valóságnak tekintendők, hanem alaposan körüljárt és több irányból is bemutatott hasznos elméleti konstrukcióknak, s mint ilyenek érvényesek.

Minthogy a kutatás témájával kapcsolatban éppen azt gondolom a legnagyobb problémának, hogy rendkívül korlátozott az, ahogyan gondolkodunk a szexualitás pedagógiai jelenlétéről, kiemelten fontos az értelmezési lehetőségekre fókuszálni. A kvantifikálás éppen ettől veszi el a lehetőséget, hiszen a „számok mögött" gyakorlatilag nem lehet látni a jelenségek részletgazdagságát. Az általánosításhoz szükséges lépések során (melyek szükségszerűen leegyszerűsítők) nem elhanyagolható, hanem lényegi tartalmak kerülnek ki a kutatás fókuszából.

Jelen témával kapcsolatban ezt az is igazolja, hogy a fentebb már részben idézett (többségében a tanár–diák szexuális kapcsolatának megítéléséről szóló) kvantitatív kutatások (Kelly, 1988; Duffy és mtsai, 2001; Stromquist, 2007; McFarland és mtsai, 2016; Angelides, 2009; Dollar és mtsai, 2004; Howell és mtsai, 2011, Fromuth és Holt, 2008) – véleményem szerint, melynek részletesebb igazolására itt most nincs mód – lényegi megállapításaikat a diszkusszióban fogalmazzák meg, melyekhez a kvantitatív eredmények csak lazán kapcsolódnak. Először kvantitatívan igazolnak akár triviálisnak is

tekinthető feltevéseket, majd olyan értelmezési ötleteket fogalmaznak meg (s szerintem ezek a valódi eredményei ezeknek a kutatásoknak), melyek nem vezethetők le a kvantitatív eredményekből, „csak" a kutatók teoretikus produktumai, melyekhez el lehetett volna jutni interjúk vagy résztvevői megfigyelések során is, sőt, valószínűleg az ilyenfajta adatgyűjtés még termékenyebb lett volna az értelmezések gazdagításában.

Fontos szem előtt tartanunk azt is, hogy a szexualitás (különösen amennyiben tágabban értelmezzük, ld. alább) jelenléte a pedagógiai folyamatokban nem tényszerű eseményekben nyilvánul meg, hanem leginkább az esetek résztvevőinek gondolati működése, értelmezése által válik jelenlévővé. Tehát célt tévesztünk, amennyiben tények felsorakoztatására vállalkozunk, minthogy nem tények, hanem (társadalmi) konstrukciók kölcsönhatása jellemző az elemzett helyzetekben.

Az, hogy a kutatás nemcsak értelmező kutatás, de (egyes részeit tekintve) önkutatás is egyben, szintén némi indoklásra szorul. Az önkutatás (*self-study*, autoetnográfia) előnye, hogy bár magában hordozza valamiféle értelmezési önmagába zártság veszélyét (mely a fent már részletezett alapos reflektivitással kerülhető el vagy enyhíthető, valamint a kutatás szubjektív voltának folyamatos láttatásával helyezhető megfelelő keretbe), módot ad a rendkívül alapos elemzésre, hiszen a kutató igen mély ismeretében van az elemzett helyzeteknek és azok kontextusának, valamint résztvevői szerepe különösen inspiráló az értelmezésben, gondolati aktivitásban (ld. Bullough és Pinnegar, 2001; Mészáros, 2017).

Végezetül egy rendhagyó szempontból fogalmazok meg pár gondolatot a kutatás érvényességével kapcsolatban. Nem szokás, hogy a tudományos szövegekben a szerző saját hitelességét próbálja igazolni. Tekintettel azonban a kutatás jellegére, melyben a szerző személye nem szokványos hangsúllyal jelenik meg, erre is érdemes talán érintőlegesen kitérni. Azokon a tudományos fórumokon, melyeken az eddigiekben ismertettem jelen kutatásom, a hallgatóság részéről (de még saját magamra tekintve is egy-egy autoetnográfia olvasása közben) azt tapasztaltam, hogy a befogadó önkéntelenül is elkezdi a szerzőt értékelni, megkérdőjelezni hitelét. Különösen igaz ez jelen téma esetében, melynek kapcsán mindenképpen felmerül a kérdés, hogy én, a szerző hogyan kapcsolódom ehhez a témához, mit jelent számomra. Mivel a kutatás nem lélektani irányból értelmezi az eseteket, így különösen nagy a veszélye, hogy az olvasó e hiányt a szerzőre vonatkozó vélt (és jellemzően nem túl hízelgő) tartalmakkal tölti fel. A részleteket nem ismertetve annyit mondhatok, tanári munkám során elkerültem az etikátlan szituációkat, szexualitásom iskolai jelenlétét folyamatosan reflektálom, és egy igen gyümölcsöző tanulási, fejlődési folyamatot tudhatok magam mögött. Az, hogy a témában kielégítő önismerettel rendelkezem, és döntéseim előremutatóak, szakmai-etikai szempontból a témavezetőmmel folytatott szakmai konzultációk, lélektani szempontból pedig a pszichológusommal folytatott életvezetési terápiás alkalmak során nyert igazolást.

Mindazonáltal azt is gondolom, hogy szerzői hitelességem védelme nem kellene témájává váljon ezen írásnak, az e cikkben megfogalmazódó gondolatok lélektani sajátosságaim nélkül is értelmezhetők és értékelhetők (ugyanakkor a kutatás jellegéből adódóan fontos kutatói helyzetem láttatása és ismertetése mint társadalmi szubjektum). A mindenkori olvasónak azt javaslom, hogy az olvasás során a kutatás során születő értelmezésekre fókuszáljon, és ne a mögöttük rejlő szerzői pszichét próbálja elemezni.

Etikai kérdések

A kutatás témája számos etikai kérdést vet fel. Mint az Trethewey (2004) írásának szakirodalmi áttekintéséből is kirajzolódik, számos (feminista) kutató azért szorítaná vissza a szexualitás pedagógiai kapcsolatokban való jelenlétét, mert az szükségszerűen hatalmi visszaéléssel jár együtt. Az is etikai okokra vezethető vissza, hogy a tanár és diák közt

kialakuló szexuális kapcsolatra botrányként tekint a közvélemény. Ez a fajta etikai viszonyulás valóban szükséges szabályozó tényező. (Ugyanakkor sokszor leegyszerűsítő is, mint arra több szakirodalmi forrás is rámutat, pl. Angelides, 2009; McWilliam, 1996; Johnson, 2004; Sikes, 2006; Sikes és Piper, 2009; Skelton, 1997; Jagodzinski, 2006.) Jelen írás kereteibe nem fér bele, hogy ebből az irányból is elemezzük, értékeljük a szexualitás iskolai jelenlétét (bármilyen fontos szempontokról is van szó). Viszont a félreértések elkerülése végett hangsúlyoznám, hogy kutatásomnak és az általam szorgalmazott szemléletnek semmiképpen sem célja a szexualitás teljes szabadjára engedése a tanár–diák kapcsolatban. Éppen ellenkezőleg: a téma alapos körüljárásának, kiterjesztésének a célja részben az, hogy az oktatási-nevelési helyzetek reflexiója által (adott esetben a tanár önértékelése és önszabályozó tevékenysége során) visszaszoruljanak a szexualitással kapcsolatos etikátlan esetek és visszaélések.

Ezzel összefüggésben még komoly etikai körültekintést igényel a téma kutatása. Az interjúk esetében fel voltam készülve az esetlegesen megterhelő emlékek, élmények felidézése során bekövetkező nehézségek kezelésére (adott esetben segítő szakember bevonására), s ha szélsőséges helyzet nem is alakult ki, volt olyan interjúalanyom, akivel még az interjú után gondot fordítottam élményeinek újbóli átbeszélésére, rendezésére.

A kutatás önkutatási jellege ezeken túl speciális etikai kockázatokat rejt magában, minthogy magában hordozza a tanári és a kutató szerep összemosódását, s az ebből fakadó tisztázatlan helyzetek kialakulásának lehetőségét. Ennek megelőzése (mint azt már korábban bővebben is kifejtettem, ld. Sárospataki, 2018a, 2018b) az alaposan reflektált kutatói döntések meghozatalán keresztül történik (Sikes, 2010; Robinson, 2014; Mészáros, 2017), részben önszabályozó módon, részben témavezetőm szakmai felügyelete folytán.

Az autoetnografikus és narratív jelleg növeli a kutatásban részt vevők beazonosíthatóságának valószínűségét is, ezt bizonyos (a kutatás szempontjából nem feltétlenül releváns) részletek, összefüggések elhallgatásával lehet enyhíteni. A téma résztvevők számára történő ismertetése, a közös gondolkodás is problémákat szülhet a tanár–diák kapcsolatban. Ezzel és a fentebbi problémával külső döntés következtében nem kellett (különösebb mértékben) számolnom, mivel az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának Kutatásetikai Bizottsága csak azzal a megszorítással engedélyezte kutatásom, hogy nem szólaltathatok meg olyan szereplőket, akik munkahelyemhez kapcsolódnak (még több éve érettségizett diákjaim interjúztatására sem kaptam engedélyt).

(Megjegyezném azonban, hogy ezzel a döntéssel csak részben tudok egyetérteni, mivel e szereplők elhallgattatásával nemcsak védelmük valósult meg, de önképviseletüktől, ágenciájuktól is meg lettek fosztva. Továbbá fontosnak tartom, hogy e témával megfelelő keretek közt a diákokkal közösen is foglalkozzunk. Hiszen ők ugyanolyan érintett szereplők, s gondolkodásukat, reflexióikat ugyanúgy korlátozzák, megnehezítik a témával kapcsolatos egyszerűsítések és tabuk – mint az a hallgatókkal végzett fókuszcsoportos interjúk során is kiderült.)

A résztvevői viszonyulás a tanár–diák szexualitáshoz

Már a kutatás kezdeti szakaszában fontos eredmények születtek, ugyanis szembesülnöm kellett a résztvevők (és személyes környezetem) témához való hozzáállásával. Bár kellően körültekintő magyarázat után sokan elismerték a téma kutatásának fontosságát, alapvetően idegenkedés, meglepődés, megkérdőjelezés övezte a munkát.

A hallgatói (és tanári) interjúk közel sem voltak annyira termékenyek, mint reméltem, több okból kifolyólag. Mindenekelőtt azért, mert a résztvevők nem voltak képesek olyan

eseteket felidézni, melyekre a kutatás elsősorban vonatkozott. Eltolódott a fókusz olyan témák irányába, mint például a tanárok nemének hatásával kapcsolatos vélekedések, vagy a diákok neme és viselkedése közötti vélt összefüggések. A szexualitással kapcsolatos esetek közül szinte kizárólag a botránykeltő és szélsőséges történeteket lehetett előhívni (ezekből ugyanakkor meglepően sokat). A résztvevők képtelenek voltak olyan eseteket felidézni, melyekben a szexualitás *rejtetten* van jelen tanár és diák viszonyában. (Ez, ahogy nőtt a gyakorlatom az interjúztatásban, úgy is csak egészen kis mértékben javult.)

Amennyiben egyik-másik résztvevő mégis képes volt (ha nem is feltétlenül konkrét eseteket, de legalább) vélekedéseket megfogalmazni a rejtett tanár–diák szexualitással kapcsolatban, az értelmezés (naiv) pszichológiai nézőpontból történt, társadalmi szempontok igen nehezen kerültek elő. (Érdekesség, hogy ez még egy olyan interjúalanyra is igaz volt, aki tanári hivatása mellett társadalmi fókuszú pedagógiai kutatómunkát végez.)

Jellemző volt, hogy az említett esetekben „valaki más" (az iskolatárs, a kolléga) volt érintett, s benyomásom az volt, hogy ennek nem (elsősorban) az volt az oka, hogy a résztvevő el akarta hallgatni saját eseteit, hanem sokkal inkább az, hogy a saját helyzetét nem tudja ilyen módon értelmezni.

Bár nem képezi a kutatás részét, fontos, a kutatáshoz érintőlegesen kapcsolódó tapasztalat az, ahogy a személyes és szakmai környezetem reagált a témára: a fent említett érzelmi reakciókkal. Jellemző volt, hogy egyből a saját érintettségemre voltak kíváncsiak (némi élccel a hangjukban). A környezet viszonyulásában igen izgalmas az a kétarcúság is, hogy míg általánosságban beszélgetve a témáról a társadalmi normák által előírt távolságtartás, „óvatos visszakérdezés" vagy már-már a megbotránkozás jellemző, addig egyes pedagógiai esetek spontán résztvevőiként (különösen férfi barátaim esetében) rájuk is jellemző a szexuális szempontú bevonódás. Tehát ilyenkor éppen úgy viselkednek, mint amit a környezetem részeként elítélnek. (Igaz, jellemzően nem ugyanaz az „ítélkező" és a bevonódó személy, de számomra ezek a tapasztalatok a környezet kettősségeként és álszemérmességeként csapódnak le.) Mindezt az alábbi terepnaplórészlet illusztrálja.

> A szituáció a következő: osztályom jelentős része egyik alkalommal részt vett egy olyan táncházon, melyet népművészeti egyesületünkkel havonta rendezünk. Én a zenekarban ülök, egyik jóbarátom mellett. Így írok erről etnográfiai terepnaplómban:
>
> Megjönnek utoljára a csajszik is. Odaintegetnek. XY nagyon feltűnően. <A barátom> meg is jegyzi: „Ez a lány nagyon szeretné láttatni, hogy ismer téged." YZ: „Szabad idejönni a backstage-be?" Vihorászva, lelkesen üdvözölnek. Zavarban vagyok, nem tudok felszabadultan reagálni, félek a barátaim megítélésétől, hogy ilyen közvetlen viszonyban vagyok velük, félek a pajzán viccelődéstől, az ilyen jellegű értelmezéstől. <A barátom> viszont „szemérmetlenül" tesz nekem jó néhány megjegyzést XY „isten adta tehetségére…" <értsd: feltűnően nagy kebleire>

Mindezeken túl szemléletes az a tény is, hogy a kutatás etikai engedélyeztetése több mint fél éven át húzódott. A visszautasítások indoklása (véleményem szerint) részben olyan dolgokra vonatkozott, melyeket más téma esetén jóváhagytak volna (mint ahogy doktori kutatásom tervét elsőre jóváhagyták, holott az olyan általános témát (tanár–diák személyes kapcsolat) ragad meg hasonló módszertani eszköztárral, melynek részeként akár elképzelhető lett volna jelen kutatásom is).

Mindez párhuzamba állítható a téma szakirodalmi megközelítésmódjával is (ld. fentebb). Összefoglalva, hogy jellemzően a szexualitás témájához csak érintőlegesen kapcsolódó esetek kerülnek terítékre. Amennyiben pedig mégis közel kerülünk a tanár–diák szexualitás témájához, akkor erőteljes reflektálatlansággal találkozhatunk.

Szemléletesen az jelenthető ki, hogy a tanár–diák szexualitáshoz való hozzáállás megreked a tagadás–megbotránkozás–eltréfálás háromszögében. Tehát a szereplők (vagy az adott eset ismerői) vagy nem veszik észre a szexualitás rejtett szerepét, vagy, ha nagyon szembeötlő, akkor reflektálatlanul elítélik (jellemzően valamilyen pszichológiai problémával magyarázva az esetet), vagy pedig viccet csinálnak belőle, humorral söprik félre a mélyebb értelmezés, bevonódás lehetőségét.

Minden tanár érintett(?)

Pályakezdő tanárként eleinte a saját gyakorlatommal kapcsolatban lettem figyelmes arra, hogy a szexualitás (rejtett formája) lépten-nyomon megjelenik a pedagógiai helyzetekben. Ezzel kapcsolatban csak két példát emelek ki terepnaplómból:

– Hány éves a tanár úr, ha szabad ilyet kérdezni?
– 26.
– Akkor egy évvel fiatalabb a barátomnál…

– Jaj, képzelje tanár úr, magával álmodtam!
– <zavarodottan nézek rá>
– Jaaa… De nem olyat!
– <…>
– Síeltünk <a karjaival mutatja> …de nagyon jó volt!

Ez csak két kiragadott példa a napi szinten tapasztaltak közül. Beszédes az a tény, hogy a doktori kutatásom etnográfiai terepnaplójának közel felét (!) találtam relevánsnak ebben a témában. (Igaz, ehhez hozzátartozik az is, hogy a doktori kutatásom során elsősorban a tanár és diák közti személyes kapcsolatra fókuszálok, de az is igaz, hogy sokszor a teljes napom viszonylag átfogó leírását tartalmazza.)

Később azonban azt tapasztaltam, hogy korántsem csak saját gyakorlatomban és nem is csak a fiatal (vagy szexualitásában „aktív") tanárok esetében jellemző a szexualitás fel-felbukkanása. Csak hogy néhány példát említsek:

> Fültanúja voltam egy diákok közti beszélgetésnek, mely arról szólt, hogy az egyik idős (különben nagyon távolságtartó) kollegámról (a feleségétől, aki szintén tanáruk) megtudták, hogy beszerzett egy kondigépet. Az egyikük tréfás túlfűtöttséggel megjegyezte: „Láttad, ahogy megfeszült a bicepsze, ahogy a táblára rajzolt?" Ehhez az esethez hasonlóan számos olyan diákbeszélgetést hallok, amelynek során a tanárok öltözködését, külső megjelenését értékelik, sokszor abban az összefüggésben, hogy mennyire vonzó (általánosságban, vagy akár a beszélgető diákok számára).
>
> Egyik-másik idős kollegámmal kapcsolatban élő pletyka, hogy meleg. Ennek a feltételezésnek azonban semmilyen tényszerű alapja nincs. Ezért gyakori beszédtéma (azzal összefüggésben, hogy a pletyka vajon igaz-e, vagy nem), hogy lehetséges-e az, hogy valaki egyedül éli le az életét (ennek kapcsán az aszexuális létről való gondolkodás), amennyiben pedig hitelt adnak a pletykának, arról szokott beszélgetés folyni, hogy melyik fiúdiákokhoz vonzódik, és ez hogyan befolyásolja (a beszélgető diákok szerint) a velük kapcsolatos pedagógiai helyzeteket.
>
> A fókuszcsoportos interjúk során számolt be egy résztvevő arról, hogy osztályukban a fiúk közt jellemző volt az a gondolatkísérlet-játék, hogy válaszolniuk kellett arra, hogy két adott, számukra visszataszító, idős nőtanár közül melyikkel közösülnének inkább.

A fenti szélsőséges (ugyanakkor nem ritka) példákkal azt próbálom illusztrálni, hogy a diákok gondolkodásában olyan tanárokkal kapcsolatban is felbukkan a szexualitás, akikről azt a legkevésbé sem gondolnánk. Ezeken túl még számos olyan példát hozhatnék (ha lenne rá terjedelmi keret), amelyek nem ennyire meglepőek. Összességében kijelenthetem, hogy tapasztalatom szerint (potencionálisan) bármely tanár és bármely diák esetében megjelenhet a rejtett szexualitás. Egyik interjúalanyom ezt a következőképpen foglalta össze:

> „A tanár egy osztálytermi szituációban a teljes személyiségével van jelen, beviszi önmagát, így a szexualitását is, akár akaratlanul… hiszen még a tudás is lehet vonzó. Ez ellen nem kell tenni, viszont nagyon ügyelni kell arra, hogy nem szabad túltolni."

E tapasztalatok szakmai reflexiójához, elemzéséhez kerestem (és találtam) elméleti megközelítéseket, szakirodalmat. A kiinduló kérdés, hogy mit értünk tágabb értelemben vett szexualitás alatt, majd, hogy ez a tágabban értelmezett szexualitás valóban átitathatja-e ilyen teljeskörűen a pedagógiai helyzeteket (mint ahogyan azt a fenti interjúidézet állítja). S amennyiben igen, milyen módon teszi ezt, hogyan fonódik össze a pedagógiai helyzetekkel, s milyen elméleti irányból lehet ezekhez az esetekhez közelíteni.

E kérdések körüljárása előtt azonban – egyet még hátralépve – pár szóban érdemes kitérni egy általánosabb témára.

Személyes és szakmai szétválasztása

A szexualitás pedagógiai helyzetekben való elfojtottsága (a fentebb már említett etikai okokon kívül) hangsúlyosan vezethető vissza a nyilvános és a privát szféra disztinkciójának hagyományára (Epstein, 2003). A pedagógiai kultúra ezt az elvet elsősorban a pszichológiától örökölte, melyben sokáig egyeduralkodó (és ma is széles körben vallott) elv, hogy a terapeuta csak és kizárólag szakmaiságában lehet jelen a kliensei számára, személyiségét le kell válassza a terápiás kapcsolatról. Ez a „szétválasztási paradigma" igen erősen tartja magát a mai pedagógiai gyakorlatban is.

Ugyanakkor ez az elv erősen megkérdőjelezhetővé válik jelenkori (posztmodern, információs stb.) társadalmunkban, mind általánosságban (Ford, 2011), mind a pszichológia területén (Norcross, 2010; Pipes és mtsai, 2005; Taber és mtsai, 2011; Scandell és mtsai, 1997; Sullivan, 1993). A pedagógiai szakirodalomban pedig számos olyan kutatást találunk, melyek nemhogy magától értetődőnek tartják, hogy személyes és szakmai együttesen alakítják a tanári identitást, szerepeket (Bernstein-Yamashiro és Noam, 2013; Day és mtsai, 2006; Farrell, 2014; Zrinszky, 1994), de több esetben kifejezetten megtermékenyítőnek tartják, hogy a pedagógus a személyiségével, érzelmeivel stb. is részt vegyen a pedagógiai folyamatban (Rodgers és Scott, 2008; Shoffner, 2009; O'Connor, 2008).

Természetesen fontos bizonyos (igaz, adott esetben: rugalmas) határok kijelölése, a határokra való reflektálás. Azonban a szétválasztás a szó szoros értelmében nem lehetséges, a pedagógus mindenképpen megjelenik az iskolai térben valamilyen személyiségként is. Saját tanári gyakorlatomban és doktori kutatásom során is azt tapasztalom, hogy a diákok igénylik is ezt, bevonódottabban vesznek részt az oktatási (és nevelési) folyamatokban, ha személyiségként is tudják látni a tanárt, illetve hiteltelen számukra az, hogyha a tanár látványosan igyekszik elfedni személyiségjegyeit az iskolai helyzetekben. (Továbbá, amennyiben a tanár hozzáférhető a diákok számára a közösségi hálón, fontos, hogy tanári szerepe és a közösségi hálón mutatott kép kongruens legyen; ld. Mazer és mtsai, 2007; 2009.)

Ennek egyfajta aleseteként a tanár (és a diák [!]) nem tudja teljes mértékben az iskolai téren „kívül hagyni" (tágabb értelemben vett) szexualitását. Mint a fentebb már bemutatott példákból is látható, ha a tanár szexualitása megfigyelhető, megragadható a diákok számára, akkor azért, ha pedig nem, akkor éppen azért válik szexualitása az iskolai diskurzusok részévé. Az iskola szereplői által konstruálódik valamiféle „iskolai szexualitása" (vagy aszexualitása), és ez többé-kevésbé hatással van pedagógiai kapcsolataira, így a pedagógiai folyamatokra is.

Mit értünk tágabb értelemben szexualitás alatt?

A fentiekben már megtörtént egyfajta különbségtétel, szétválasztás a szexualitás szűkebb és tágabb értelmezése közt, mind a kutatásba bevont esetek körének megjelölése során, mind abban, hogy folyton „rejtett", illetve „tágabban értelmezett" szexualitást említ a szöveg. A szexualitásról szóló átfogóbb szakirodalmak több lehetséges definíciót is megfogalmaznak. Smith és Williamson (1985, idézi: De-Malach, 2016) három pontban határozzák meg, mit érthetünk tágabb értelmezés alatt (ahogy ők írják: a szex és a szexualitás közti különbséget). A szexualitás (1) nem csak a genitáliákkal, hanem a teljes emberi testtel kapcsolatos, (2) nem különálló cselekedet(ek), hanem egy folyamatosan létező körülmény, (3) ezekből adódóan minden emberi kapcsolat része (mivel az emberi kapcsolatok elsődleges médiuma a test).

Ezzel összefüggésben én úgy fogalmaznék, hogy az ember szexuális működése (viselkedése) nem a konkrétabb értelemben vett szexuális viszonnyal „kezdődik". Minden emberi kapcsolatban ott van valamiféle látens szexualitás, mely egyrészt előzménye és feltétele a konkrét szexuális viselkedésnek, másrészt a háttere annak, ahogyan az emberi kapcsolatokban a szereplők kisebb vagy nagyobb mértében megélik (vagy éppen elutasítják, ám ekkor is a szexualitásukkal való összefüggésben) azt, hogy potencionálisan szexuális cselekedetek aktorai lehetnek.

Utóbbi megfogalmazást azért is tartom fontosnak, mert hangsúlyoznám, hogy nem arról van szó, hogy definiálok egy olyan tág és általános szexualitás-fogalmat, mely definíciójából adódóan minden emberi kapcsolatnak része, és aztán bemutatom, hogy lám-lám, része a pedagógiai helyzeteknek is. E tágabban értelmezett szexualitás ugyanis hasonló jellegzetességekkel bír, hasonló emberi működésmódokkal kapcsolatos, mint a szűkebb értelemben vett szexualitás. Továbbá: az átmenet a kettő közt természetesen folytonos, a szétválasztás nem egyértelmű.

Ebből adódóan a szexualitás jellegzetességeiből kiindulva fogunk tudni elemezni olyan pedagógiai helyzeteket, melyeket nem tekintettünk volna a szexualitás témaköréhez kapcsolódó eseteknek, holott a szexualitásra jellemző hatások alakítják. Továbbá rányílhat a szemünk arra, hogy lehetséges, hogy az adott pedagógiai helyzet (hiába helyeztük mi azt ezen értelmezési kereten kívülre) más szereplők számára úgy értelmeződik, hogy szexualitást élnek meg benne.

A tágabban értelmezett szexualitás a pedagógiai helyzetekben

Kis számban ugyan, de találunk olyan szakmai írásokat, melyek a szexualitás pedagógiai helyzetekben betöltött pozitív, előremutató, termékeny szerepéről írnak (Trethewey, 2004; Cohler és Galatzer-Levy, 2006; Hull, 2002; McWilliam, 1995; McWilliam és Jones, 1996; Alston, 1991; Pensoneau-Conway, 2009; Burch, 1999). Mint azt már fentebb jeleztem, ennek az írásnak nem tárgya az, hogy hosszasan értekezzen „jó" és „rossz" szexualitásról, a szexualitás pedagógiai szerepéről, a szexualitás terén meghozandó

pedagógiai döntésekről. Ezért az itt említett munkák kapcsán csak azt hangsúlyoznám, hogy a szexualitásra máshogy, tágabb értelemben tekintenek, mint a fentebb már hivatkozott számos írás. Más, hasonló szemléletű kutatók egészen addig a (provokatív) kijelentésig jutnak, hogy a szexualitás nem pusztán áthatja a pedagógiai helyzeteket, hanem a pedagógiai folyamat tulajdonképpen szexuális aktusok sorozata (Gallop, 1992, 1995; Pryer, 2001).

Ezen írások közül számos él az *eros* ógörög fogalmával. Ez egy olyan mély vonzalmat, érzést takar (elsősorban a platóni értelmezés szerint, összefüggésben a plátói vonzalom kifejezéssel), mely a másik személy testiségén túlmutató (!) (belső) szépsége felé irányuló kontemplatív figyelemben tud megnyilvánulni, s a spirituális igazság, tudás (!) felismerésén keresztül vezet az erotikus vágy megélése felé (!). Az *eros* inspirálja a (transzcendens) tudás (!) keresésére mind a szerelmeseket, mind a filozófusokat (!).

Hosszasabb elemzés híján felkiáltójelekkel emeltem ki azokat a kulcsszavakat, melyek e fogalomban összekapcsolják egymással a szűkebb és tágabb értelemben vett szexualitást (a fentebb írt gondolatokkal összhangban), valamint a pedagógiai folyamatokat is megidéző kifejezések jelenléte is feltűnhet.

S bár e fogalom (azt gondolom) valóban igen beszédes, a fentebb idézett írásokban kevés konkrétumot találunk arra vonatkozóan, hogy ez a fajta *eros* hogyan jelenik meg, hogyan érhető tetten, milyen módon realizálódik a pedagógiai helyzetekben. Az alábbiakban az ezekben felmerülő értelmezési ötleteket gyűjtöm össze és egészítem ki továbbiakkal. Előtte viszont még kitérnék arra, hogy a saját kutatási tapasztalatom is az, hogy néha ez a hatás, körülmény, melyet a szerzők az *eros* fogalmával írnak le, nagyon nehezen megragadható. Saját magam számára a „csillogó szemek" címkével szoktam jelölni ezt a pedagógiai kapcsolatban megjelenő benyomást. Bár tudnék erre példát hozni terepnaplómból, ennek egyrészt terjedelmi akadályai vannak, hiszen hosszú időn keresztül formálódó kapcsolatok esetsorozatában bontakoznak ki, másrészt az a meglátásom, hogy a konkrét esetek összességéből nem adódik ki az a holisztikus, homályosan jelenlévő érzet, amelyet szemléltetni igyekszem.

Ezért az alábbiakban egy történet összefoglaló leírását adom.

> Az idei tanévben kaptam egy olyan csoportot, melyben többségében olyan diákok voltak, akiket már két éve tanítottam, azonban volt néhány (zömmel lány) tanuló, akikkel nem volt korábban kapcsolatom. Érezve azt, hogy így nehezen kapcsolódnak be az órai folyamatokba (s magamon is érezve, hogy idegenek számomra, jellemzően figyelmen kívül hagyom őket az órán), igyekeztem többször is beszélgetést kezdeményezni velük (tanulmányi kérdésekről). Azt reflektáltam magamban, hogy sikerül-e integrálódniuk az tanórai folyamatokba, kialakul-e valamiféle kapcsolat köztük és köztem. Hogy a törekvésem sikeres volt, úgy észleltem, hogy felfigyeltem arra a (más, korábbi esetek kapcsán már ismerős) benyomásra, hogy úgy érzékelem, hogy „csillogó szemekkel figyelnek" az órán. Voltak ennél tényszerűbb jelenségek is, pl. rámmosolyogtak, köszöntek a folyosón, rajzoltak valami apróságot a dolgozatukra, magamon is észleltem, hogy szépnek látom őket (de nem kizárólag testi vonásaik tekintetében, hanem valahogy mélyebben, a személyük egészére vonatkozóan). Azonban a legmarkánsabb tapasztalat ez a megfoghatatlan „csillogó szemek"-benyomás volt.
>
> Kiemelendő ebből a történetből, hogy nem a vonzalom alakult ki előbb, hanem (inkább) a pedagógiai célok érdekében meghozott döntések eredményezték ezt a viszonyt. (Bár egy kicsit a tyúk és a tojás esetéről beszélhetünk.) Ugyan könnyen lehetne mondani, hogy nincs szó szexualitásról ebben az esetben, csupán személyesebb, közvetlenebb kapcsolat alakult ki köztünk. Ennek a közvetlenségnek azonban (megélésem szerint) igenis volt egy olyan vonulata, mely teoretikusan vezethetne

ahhoz, hogy akár ők irántam, akár én irántuk erotikus vágyat éljünk meg (vö. az *eros* definíciójával) és ezáltal vezethetne akár ezen vágyak bizonyos mértékű (pl. verbális) realizációjához. Még az is lehetséges, hogy gondolati szinten ez meg is történt (pl. valamelyikükben). Ami viszont mindenképp kijelenthető, hogy közvetlenebbé váló (és hangsúlyoznám: az oktatási célok tekintetében általam egyértelműen termékenynek ítélt) kapcsolatunk alakulásában volt egy olyan tényező, körülmény, mely a szexualitás tágabban értelmezett fogalmával írható le, ugyanakkor nemigen ragadható meg tényszerű jelenségekben.

Mindazonáltal kutatásom során arra jutottam, hogy sok esetben sokkal jobban is körülírható, hogy milyen módon kapcsolódik össze a szexualitás a pedagógiai helyzetekkel. Az alábbiakban ezeket (mint kutatásom egyik legfontosabb eredményeit) mutatom be.

Elvitathatatlan tény, hogy bár már legalább egy bő évszázada vannak olyan pedagógiai törekvések, melyek a tanár–diák kapcsolat hatalmi polarizációját igyekeznek csökkenteni, a tanári dominancia mégis markánsan jelen van a pedagógiai kapcsolatokban és számos gyakorló tanár gondolkodásmódjában. Míg azonban a nem is annyira távoli múltban a tanári hegemónia egyértelműen rögzített volt az iskolai és társadalmi normák által, a tanár hatalmi pozíciója az elmúlt évtizedekben megrendült, megkérdőjelezhetővé vált. Ezzel összefüggésben a tanárok és diákok viselkedését szabályozó normák egyértelműsége is csökkent, teret adva annak, hogy más (pl. a nemi szerephez köthető) viselkedéselemek jelenjenek meg interakcióikban.

A pedagógiai helyzetekben jelen lévő szexualitás forrásai és elemzési lehetőségei

Az alábbiakban bemutatok néhány olyan elméleti keretet, mely termékeny lehet a pedagógiai helyzetekben megjelenő szexualitás eseteinek elemzésében. Ugyanakkor ezek a szempontok egyben valamiféle magyarázatát is adják annak, „hogy kerül a csizma az asztalra". E tényezők nem annyira okozzák a szexualitás jelenlétét, hanem inkább olyan körülmények, források, melyek megragadhatóbbá teszik azt, hogy miért és hogyan van jelen a szexualitás a pedagógiai helyzetekben.

A dominanciáért folyó küzdelem, hatalmi játszmák

Elvitathatatlan tény, hogy bár már legalább egy bő évszázada vannak olyan pedagógiai törekvések, melyek a tanár–diák kapcsolat hatalmi polarizációját igyekeznek csökkenteni, a tanári dominancia mégis markánsan jelen van a pedagógiai kapcsolatokban és számos gyakorló tanár gondolkodásmódjában. Míg azonban a nem is annyira távoli múltban a tanári hegemónia egyértelműen rögzített volt az iskolai és társadalmi normák által, a tanár hatalmi pozíciója az elmúlt évtizedekben megrendült, megkérdőjelezhetővé vált. Ezzel összefüggésben a tanárok és diákok viselkedését szabályozó normák egyértelműsége is csökkent, teret adva annak, hogy más (pl. a nemi szerephez köthető) viselkedéselemek jelenjenek meg interakcióikban.

A szexualitás pedagógiai térben való megjelenítése részben e normák fellazulása miatt válik lehetővé, és sok esetben a hatalomért folytatott játszmákként bontakozik ki. A helyzet összetettségét az adja, hogy így egy olyan ingoványos „küzdőtér" jön létre, melyben a tanárnak és a diáknak is (hatalmi) érdekében állhat, hogy szexualitását „színre vigye". A tanár kiterjesztheti hatalomgyakorlásának területét a tanulmányi, értékelési és előmeneteli kérdéskörön túl, s szexuális téren is hatalmat gyakorolhat diákjai fölött. (Nem feltétlenül konkrét tettlegességig menően – bár sajnos rengeteg ilyen esettel is találkoztam a kutatás során –, hanem akár csak verbálisan, vagy csak fiktív téren.) Továbbá, amennyiben egy tanár vonzó diákjai számára, kihasználhatja ezt a tulajdonságát abban, hogy számára kényelmesebb pedagógiai szituációkat teremtsen. Ugyanígy a diák is profitálhat abból, hogy szexuális vonzerejét (egyfajta bourdieu-i szimbolikus tőkeként, vö. Bourdieu, 2000, 2002) felhasználva kedvezőbb helyzetbe jut a tanórai helyzetekben. A helyzet további összetettségét az adja, hogy bizonyos tanárok, illetve diákok éppen azért igyekeznek távol maradni az ilyen helyzetektől, mert tartanak attól, hogy kiszolgáltatott (vagy a diákok esetében: még kiszolgáltatottabb) pozícióba kerülhetnek egy ilyen hatalmi játszmában.

> Szemléletes az egyik interjúalanyom által ismertetett esetcsoport. Volt gimnáziumi osztályában bizonyos lányok öltözködésükkel, megjegyzéseikkel provokáltak egyes (idősebb, kisebb tekintélyt élvező) férfitanárokat. Az említett tanárok gyakran odáig jutottak, hogy csevegőalkalmazásokon keresztül flörtölni kezdtek tanítványaikkal, apró bókokat küldtek, melyeket a diáklányok látszólag készségesen fogadtak, valójában pedig (általában a szóban forgó tanár[ok] órái előtt) megosztottak az egész osztállyal, nevetségessé téve a pedagógust. Talán nem szükséges részleteznem, hogy milyen markáns hatást gyakorolhat mindez a tanár és az osztály kapcsolatára, s ezen keresztül a pedagógiai helyzetekre.

A fenti példa jól mutatja azt, hogy milyen kölcsönös (lekötelezettségi tőkén keresztül megvalósuló) függőségi viszonyok alakulhatnak ki, melyben a fenti diáklányok tanári kivételezéshez, a tanár pedig szexualitással kapcsolatos hiányérzeteinek (igaz, a fenti esetben csak töredékes) megszüntetéséhez jut.

Az, hogy a szexualitás milyen hatalmi előnyökkel járhat az egyes pedagógiai szereplők számára, meglepően triviális számos diáknak, s nem ritkák az ezzel kapcsolatos diskurzusok. Ezt illusztrálják az alábbi terepnaplórészletek:

> XY <izmos, feltűnően öltözködő srác> kifejti nekem, hogy, ha ő tanár lenne, köldökig kigombolt ingben menne be órára, „hadd villanjon ki a bimbi!" Akkor egyből rá figyelne mindenki, nem is lennének fegyelmezési problémái – vélekedik.

> Három általam nem tanított lány, valamint XZ <általam tanított (feltűnően vonzó megjelenésű) lány, rossz jegyei vannak az általam tanított tantárgyból> és én beszélgetünk a padoknál.
> Lány1: …messziről úgy tűnik, hogy… (már nem emlékszem, mi)
> Én: (indokolatlanul tematizálom saját megjelenésem – vajon miért teszem? – ezzel a tréfás közbevetéssel) …nem nagy ügy. Messziről én is szépnek tűnök.
> Lány1-3 (kórusban): Á, közelről is jól néz ki, tanár úr! (Tréfásan mondják, így ironikusan is értelmezhető, ugyanakkor olyan benyomásom van, hogy az irónián túl van a megjegyzésnek komolyságtartalma, vagy legalábbis valamiféle keresett izgalom, melyet a humoros hangvétellel lepleznek.)
> Lány1: És jó a pólója a tanár úrnak…

(Valamelyikük még közbeveti: kár, hogy nem tanítom őket, mert akkor mostantól jobb jegyeket kapnának)
Lány2 (ennek hatására rákontráz): ja igen… nagyon jó! Kiemeli az izmait!
XZ: Kár a gőzért, nincs hatása az ilyesminek. Egy időben én reggelit is vittem neki. Reggel (!) kávét főztem… (!) De semmi.

Az, hogy a diákok beszédében ennyire gyakran előkerül a szexuális vonzerő vagy a flört mint a tanárt befolyásoló tényező, bizonyára összefügg azzal a tágabb társadalmi kontextusban megfigyelhető folyamattal, hogy a testiség és a szexualitás egyre fokozottabb mértékben és egyre több területre kiterjedően kommercializálódik (mint arra fentebb idézett interjúalanyom is utalt gondolatainak kifejtése során).

A nemi szerepek konstrukciója

Francis és Skelton (2001) olyan eseteket mutatnak be tanulmányukban, melyek során férfitanárok saját maszkulitásukat konstruálják a pedagógiai helyzetekben (ezáltal jellemzően hatalmi pozíciójukat erősítik). Ez a jelenség általánosabban is megfigyelhető. A tanárok (és a diákok) valamilyen nemi szerephez igazodnak, vagy akár explicit módon utalnak saját nemi szerepükre és annak általuk fontosnak tartott jellegzetességeire. Ezáltal ugyan közvetlenül nem a szexualitást emelik be a pedagógiai helyzetbe (fontos, hogy különbséget tegyünk nemi szerep és szexualitás közt), az ilyen aktusoknak ugyanakkor nagy eséllyel következménye a szexualitás jelenlétének hangsúlyosabbá válása, hiszen a nemi szerepek előtérbe helyezése kiemeli a nemiséget is.

Francis és Skelton (2001) olyan eseteket mutatnak be tanulmányukban, melyek során férfitanárok saját maszkulitásukat konstruálják a pedagógiai helyzetekben (ezáltal jellemzően hatalmi pozíciójukat erősítik). Ez a jelenség általánosabban is megfigyelhető. A tanárok (és a diákok) valamilyen nemi szerephez igazodnak, vagy akár explicit módon utalnak saját nemi szerepükre és annak általuk fontosnak tartott jellegzetességeire. Ezáltal ugyan közvetlenül nem a szexualitást emelik be a pedagógiai helyzetbe (fontos, hogy különbséget tegyünk nemi szerep és szexualitás közt), az ilyen aktusoknak ugyanakkor nagy eséllyel következménye a szexualitás jelenlétének hangsúlyosabbá válása, hiszen a nemi szerepek előtérbe helyezése kiemeli a nemiséget is.

Ezzel kapcsolatos példa a következő saját eset:

Frontális óravezetés közben:
XY fiú: „Tanár úr, kinyitná az üvegem, túl nehéz.” (Először nem is értem, hogy jut eszébe ezzel megszakítani az órát, de végül nem csinálok ügyet belőle. Mivel elsőre láthatóan nem értem, megismétli.) „Kinyitná az üvegem?”
Színpadiasan nekikészülök, kicsit felhúzom a pólóm ujját. Sikerül kinyitnom. Ezután megcsókolom a bicepszem. Sokan nevetnek.
YZ fiú: „Tanár úr, kinyitná a szívem?”
(Mivel elsőre nem értem, visszakérdezek, mire a válasz: „Semmi!”, ezért folytatom az órát, és közben jut el a tudatomig, hogy mit mondott.)
A szituációban értelmezésem szerint „nem bírtam ki”, hogy tréfába burkolva bár, de kihangsúlyozzam, előadjam, hogy a „vézna fiúgyereknél” erősebb, izmosabb,

> férfiasabb vagyok. Ez az aktus ugyanakkor egyből megteremtette annak lehetőségét, hogy egy másik diák továbbgörgesse a szituációt abba az irányba (igaz, szintén tréfásan), hogy potens szexuális ágensként is megkonstruáljon.

Egy másik eset pedig:

> Több hónapon át szállóige volt (melyet etikai megfontolásból nem idéznék szó szerint) az egyik osztályban, hogy egyik tanáruk felkiáltásszerűen tudatta velük korát és nemét. Ezzel azt kívánta kifejezni, hogy ne szembesítsék olyan (szexualitáshoz köthető) tartalmakkal, melyek megbotránkoztatják. A diákok még sokáig emlegették gúnyosan ezt a kijelentést, mellyel az említett tanárt nemi szerepfelfogásában, ugyanakkor szexualitásában is minősítették.

A fent bemutatott két tényező (dominanciaharc, illetve nemi szerepek) inkább a pedagógiai helyzetben résztvevő egyénekhez kötődnek. A szexualitás jelenléte elsősorban abban nyilvánul meg, hogy az esetek szereplői – mint társadalmi szubjektumok – milyen tulajdonságokkal, milyen viszonyrendszerben vesznek részt az adott pedagógiai szituációkban.

Ezzel szemben a továbbiakban bemutatott tényezők inkább a pedagógiai tevékenység jellegével kapcsolatosak. Az alábbi esetek – mint szociális aktusok – olyan jellegzetességet mutatnak, melyeken keresztül tetten érhető az azokban rejlő szexualitás.

A pedagógiai helyzet, mint közösen átélt, lelkesült tevékenység

A fentebb már idézett szerzők (Cohler és Galatzer-Levy, 2006; Allen, 2009; Alston, 1991; Gallop, 1992; 1995; Pryer, 2001; Trethewey, 2004) azzal indokolják a szexualitás (*eros*) magától értetődő jelenlétét (és egyben előremozdító szerepét), hogy a kívánatosnak tekinthető pedagógiai helyzetekben a szereplők egy közös megismerő aktusban, lelkesülten, átélten, adott esetben szenvedélyesen vannak jelen. Ily módon metaforikus kapcsolatban áll a szexuális aktussal, mely érintkezésbe hozza a pedagógiai helyzetet a szexualitással.

Erre a jelenségre kézenfekvő példa a fentebb már ismertetett „csillogó szemű" lányok esete, kiegészítve azzal, hogy azok a pedagógiai helyzetek, melyekben a fenti szókapcsolattal címkézett hatást élem meg, valóban kéz a kézben járnak a lelkesült tanítás élményével. Több interjúalanyom is hasonló benyomásokról számolt be irodalomtanárok kapcsán, akik (túl azon a tényezőn, hogy gyakran emocionálisabbak lehetnek egy „átlagos" tanárnál) sokszor valamilyen szenvedélyes tárgy megismerését szorgalmazzák nagy szenvedéllyel. Ez könnyen tetten érhetővé teszi a pedagógiai szituációban megbúvó szexualitást. Ezt illusztrálja az alábbi terepnaplórészletem is:

> Az osztály nagy része elutazott, az irodalomórán csak 8 diák volt, mindegyik lány. Előreültettem őket (nem húzták a szájukat, pedig ez nem mindig egyértelmű…). Elmondtam, hogy sajnálom, hogy nem készültem valami „reformabb" órával, de hát ez van, le vagyunk maradva, hajtom a tananyagot. Előrevettem a Shakespeare 75. szonettet, hátha kibontakozik valami jó beszélgetés, legyen rá idő. Elhelyezkedtem versolvasáshoz: kivételesen leültem. Azt is mondtam: ez az egyik legszebb szerelmes vers a világirodalomban. Nem nagyon hatott a bevezetőm. Azt sikerült eddig is elérnem, hogy senki ne beszélgessen versolvasás közben, de azt, hogy figyeljenek, azt nem. (Kivéve, amikor megzenésítve adom elő gitáron… Éljen a régi líra, akkor még tudták, hogy énekelni kell!) Most is, ahogy elkezdtem felolvasni, a figyelmi szétszórtság apró neszeit tapasztaltam. Aztán kezdett hatni

a szöveg, sorról sorra nőtt a figyelem, így én is jobban át tudtam élni. Az utolsó 4 sorra néma csönd, teljes és átélt figyelem. Ahh, végre! Köszi, Shakespeare! Nagyon jól éreztem magam versfelolvasás közben, egyszerre éltem át a verset, ugyanakkor a tanítási szituációt is. Bevallom: arra gondoltam, hogy rájuk nézek – lehetőleg mindig másra – versmondás közben, hogy jobban át tudjam élni, de aztán úgy döntöttem, hogy az túl meredek lenne. (Nem úgy, mint múlt héten XY esetében. Behozott egy szerelmesvers-stílusgyakorlatot (példaként az akrosztikonra), melyet egy reneszánsz táborban hozzá írtak. De felolvasni nem akarta, így az rám maradt. Na, azt neki mondtam, persze azért a komikum félmosolyával a szájam sarkán. Így szerintem rendben volt, hiszen amúgy is neki írták. De azért a Shakespeare 75-tel meredek lett volna 8 lánynak szerelmet vallani. Lehet, megölte volna a hangulatot.)

Szóval beállt a meghatott csönd, amit (persze) YZ tört meg: „Ez egy nagyon szép vers!" Erre csak annyit válaszoltam: „Én szóltam…" …Ezután az egész órát kitöltő beszélgetés indult meg!

A tanítás performativitása, a test mint médium

A tanítás jellemzően performatív események sorozataként valósul meg. A tanár „eljátszsza" az órát, a testén keresztül (is) tanít, testét használja fel a tanóra lebonyolítása során, akár saját testén keresztül próbál egy-egy anyagrészt megértetni. Fontos látni azt is, hogy a tudás (mely vonzó is lehet a diákok számára) inkorporált módon jelenik meg a tanórán, a tanár (vagy akár a diák) „teste" magában hordozza azt. Fentebb már (a szexualitás fogalmának kiterjesztése során) beláthattuk azt, hogy pontosan ez az, ami miatt a szexualitás ebből a szempontból is a pedagógiai helyzetekben jelenlévő körülménynek tekinthető (Hooks, 1993; Bartlett, 1998).

Rengeteg ezt illusztráló esettel találkoztam a kutatás során. A magától értetődő példák közé sorolhatók a testnevelés órai esetek. Több interjúalany részéről is felmerültek a drámafoglalkozások mint a tanár–diák kapcsolat szexualitás szempontjából legingoványosabb szituációi. Ezek az esetek a pedagógiai performativitás „állatorvosi lovai". Az egyik tanári interjúalany azt az esetet mesélte el, hogy ő mint huszonéves nőtanár mutatta meg a nyolcadikos diáklányoknak, hogy miképpen kell körülrajongani a főszereplő fiút. Bár a helyzetet lehetne mélyebben elemezni, az, hogy a szexualitás jelenléte egyértelmű, nem szorul további magyarázatra.

Részletesebben azonban két olyan példát mutatnék be, melyben meglepőbb az, hogy a szexualitás a performativitás kapcsán megjelenik az adott órán. Mindkettő kémia órai eset.

Az egyik interjúalany a következő gimnáziumi esetet osztotta meg:

A kémiatanár népszerű volt annak ellenére, hogy arrogáns és egocentrikus volt, olykor (reflektálatlan viselkedése miatt) megalázó is. Pl. egyszer egy molekulamodellt „épített" magából és a lányokból, majd a végén megjegyezte, hogy látjátok, hogy milyen jól kigondolta, hogy a legkönnyebb lányt ültette a nyakába, a legnehezebbet pedig alulra irányította (az alá az asztal alá, amelyen ült).

Ez a példa (melynek részletesebb elemzésére szintén nincs itt mód) azt illusztrálja, hogy egy olyan tárgy is, melyről nem gondolnánk, gyakran performatív módon közvetítődik, magával hozva a fent részletezett következményeket.

Azonban még az sem szükséges, hogy ilyen különleges tanórai helyzetet generáljon a tanár. Teljesen akaratlanul is előfordulhat, hogy a testével kapcsolatosan váljon a szexualitás szerepe tetten érhetővé. Ezt illusztrálja az alábbi saját eset a terepnaplómból.

> Általános iskolás vendégdiákoknak tartok laborórát. Általában ilyenkor nagyon fegyelmezetten szoktak viselkedni a diákok (hiszen a helyzet újszerű, nem ismernek). Most azonban az óra nem olyan rendezett, mint szokott. Van pár srác, akik olyanok, mint az ördögfiókák. Valamit intézek a laptopon, tehát háttal vagyok nekik előre görnyedve. Közben rugózom, csak úgy (nagy a mozgásigényem, pörgetem az órát stb.). Az egyik kissrác félhangosan benyögi: „Let's do the twirk, twirk…" – visszafojtott nevetés. Kicsit zavarba jövök, de csak egy pillanatra akadok meg. Végül félig elengedem a fülem mellett, félig „veszem a lapot": rugózom még egy párat, aztán mintha mi sem történt volna, visszafordulok az osztály felé és folytatnám az órát. Azonban ismét meglepődöm. A tekintetem néhány (kis)lányra téved. Azt gondoltam, hogy a visszafojtott nevetés, vagy a saját nevetségességem visszatükröződésével fogok találkozni. Ehelyett inkább mintha zavarukban pirulnának, a tekintetükben van valami tűz… Furcsa érzéseket kelt bennem ez, és kicsit meg is lep. Egy hangyányit legyezgeti a hiúságom, ugyanakkor inkább bűntudatom van, hogy micsoda helyzetet alakítottam itt ki ilyen kiskorú lányok és saját magam közt. Holott egyáltalán semmi szándékoltság nem volt ebben.

Tanár–diák kapcsolat az iskolán kívül

A fenti hatások gyakran felerősödnek, amennyiben a tanár–diák kapcsolat kiszabadul az iskolai térből. A változó kontextus olyan viselkedési normákat, jellegzetességeket hoz magával vagy enged meg, melyek nagyobb teret adnak a rejtett szexualitás megnyilvánulásának. Magától értetődő ez azon szélsőséges esetekben, melyekben a tanár hajlandó részt venni a diákok szabadidős tevékenységében (pl. elfogad egy bulimeghívást). Azonban elsősorban azokra a helyzetekre szeretnék rávilágítani, melyek tipikusnak tekinthetők. Az interjúkban (és saját gyakorlatomban) állandóan felbukkanó körülmény pl. az online kapcsolat, a magántanítás (korrepetálás) és a „fuvarozás". Ezek a helyzetek természetesen nem csak az adott időben és térben, hanem a későbbiekben, az osztálytermi interakciókban is hatást gyakorolhatnak.

Már ebben az írásban is esett szó a közösségi oldalak, a chat szerepéről. Pensoneau-Conway (2009) autoetnográfiájában azt elemzi, hogy plátói kapcsolata hogyan alakul egyik diákjával elsősorban online környezetben. Arról pedig már bővebben írtam egy korábbi tanulmányomban, hogy az online kapcsolat milyen módon mozdít(hat)ja személyesebb irányba a tanár–diák kapcsolatot, az ott leírt példákban utalok a rejtett szexualitással kapcsolatos esetekre is:

> „Gyakori, hogy a tanulmányi témákkal kapcsolatos beszélgetés úgy kezd el személyesebb irányba fordulni, hogy chatelés közben reflektálunk arra a kontextusra, amely a valóságban körülvesz minket […]. Ez egyre személyesebb témák felé terelheti a beszélgetést, […] Egy […] esetben, minthogy beszélgetésünk során a diák egy sorozatot nézett a „háttérben", az ellenkező nemű színészek, és ezen keresztül férfi-, illetve nőideáljaink váltak témává." (Sárospataki, 2018b)

A korrepetálási helyzetek is gyakran magukban hordozhatnak valamiféle rejtett szexualitást. Ezzel kapcsolatban is számos eset gyűlt össze a kutatás során. Álljon itt egy rövid, ám annál szemléletesebb példa:

> Diáklány1: „Tanár úr! Vállal kémiából korrepetálást?"
> Diáklány2: „Hagyd… Van barátnője."

Mint fentebb említettem, az is nagyon különféleképpen csapódhat le a különböző szereplőkben, ha a tanár (akár csak egy rövidebb távon, alkalomszerűen) vállalja, hogy autóval elviszi valamelyik diákját. Ilyenkor gyakran vegyül a résztvevők és szemtanúk értelmezésébe a szexualitás, a szolid vagy durvább tréfáktól kezdve az egészen komolyan feltételezett konkrét szexuális viszonyig (ld. pl. Sárospataki, 2018b. 88.).

A fentiekben bemutattam néhány lehetséges értelmezési, elemzési szempontot, utaltam azokra az elméletekre, melyek keretezhetik a rejtett szexualitás jelenlétének reflexióját a pedagógiai helyzetekben.

Összefoglalva:

A résztvevők társadalmi szubjektumához kapcsolódó szempontok:

– dominanciaharcok, hatalmi játszmák
– nemi szerepekhez való igazodás, a nemi szerepek konstrukciója

A pedagógiai helyzetek, cselekvések sajátosságai és kontextusa:

– a pedagógiai helyzetek átéltsége, a bevonódottság, a közös élmény (melyek az *eros* megélését hívhatják elő a szereplőkben)
– a pedagógiai folyamatok performativitása, a testhasználat
– a pedagógiai folyamatok (és más tanár–diák interakciók) téri és szituációs kontextusa

Ezek a szempontok azonban nem csak elméleti keretek, hanem egyben körülményei, forrásai is a pedagógiai helyzetekben jelen lévő rejtett szexualitásnak. Egymástól nem függetlenek, ugyanakkor nem is teljes körűek, bizonyára fel lehet deríteni további társadalmi tényezőket is (és nem szabad elfeledkezni a pszichológiai tényezők fontosságáról sem).

A fentiekben, e tényezők bemutatásával, szándékom szerint arra világítottam rá, hogy az, hogy a szexualitás rejtett módon jelen van(-e) a pedagógiai helyzetekben, nem elsősorban a tanár döntésétől, viselkedésétől függ.

Egyrészt a tanár hiába igyekszik „kívül hagyni" szexualitását a pedagógiai helyzetekből, a diákok ettől még értelmezik, megkonstruálják „iskolai szexualitását", vagy (látszólagos) aszexualitásához viszonyulnak valamilyen módon, ezzel szintén tényezővé téve a szexualitást.

Másrészt a fenti példák azt is mutatják, hogy a szexualitást nem „behozzák" a szereplők a pedagógiai viszonyba, hanem ab ovo jelen van! Részben, mert eleve erősen vitatható az elválaszthatóság, valamint a „kint" és „bent" dichotómiája. Részben pedig azért, mert a pedagógiai helyzetek, szituációk, cselekvések már eleve önmagukban hordoznak a szexualitással kapcsolatos sajátosságokat.

Kiegészítésként e szempontokhoz, megemlítendő, hogy számos esetben jelenik meg humor a fenti szituációkban. Bár fentebb a tréfálkozást olyan mechanizmusként jelöltem meg, mely lehetővé teszi a szexualitás reflexiójának elkerülését, egyben arra is alkalmat ad, hogy a szexualitás kisebb éllel legyen megjeleníthető, kevésbé legyen normaszegő a pedagógiai helyzetekben. (Ez összefügg Trethewey [2004] felvetésével, aki az javasolja, hogy a vágyat nevetésként tekintsük, ezáltal megkönnyítve annak reflexióját és megélését a pedagógiai helyzetekben.)

A fentiekben, e tényezők bemutatásával, szándékom szerint arra világítottam rá, hogy az, hogy a szexualitás rejtett módon jelen van(-e) a pedagógiai helyzetekben, nem elsősorban a tanár döntésétől, viselkedésétől függ.

Egyrészt a tanár hiába igyekszik „kívül hagyni" szexualitását a pedagógiai helyzetekből, a diákok ettől még értelmezik, megkonstruálják „iskolai szexualitását", vagy (látszólagos) aszexualitásához viszonyulnak valamilyen módon, ezzel szintén tényezővé téve a szexualitást.

Másrészt a fenti példák azt is mutatják, hogy a szexualitást nem „behozzák" a szereplők a pedagógiai viszonyba, hanem ab ovo jelen van! Részben, mert eleve erősen vitatható az elválaszthatóság, valamint a „kint" és „bent" dichotómiája. Részben pedig azért, mert a pedagógiai helyzetek, szituációk, cselekvések már eleve önmagukban hordoznak a szexualitással kapcsolatos sajátosságokat.

Természetesen ettől függetlenül a tanárnak van döntési lehetősége, és szükséges, hogy határokat alakítson ki. Hiszen az, hogyha a szexualitás jelenlétét állandóan tematizálja, felerősíti, legalább olyan káros lehet, mintha a szexualitáshoz teljes tagadással és reflektálatlansággal viszonyul. E tanulmányban nincs mód a döntési lehetőségek és a tanári reflexió szintjeinek bővebb ismertetésére, de az mindenképpen hangsúlyozandó, hogy fontosak a tudatos döntések és a folyamatos reflexió. Ebben kíván fontos alapot, kiindulópontokat nyújtani e tanulmány, a fentebb ismertetett megközelítésmódokkal, és a bemutatott elméleti keretekkel.

A kutatás eredményeinek használati lehetőségei a pedagógiai gyakorlatban

Bár jelen tanulmány elsősorban a pedagógiai elméletekkel való kapcsolatra fókuszál, fontos megjegyezni, hogy a gyakorlat számára is releváns kiindulópontokkal szolgálhat. Hogy erre fokozott igény mutatkozik, az abból is látszik, hogy az eredmények konferenciákon történő bemutatásakor elsősorban olyan pedagógiai szereplők kerestek meg kérdéseikkel, érdeklődtek az általam felvillantott anyagok bővebb elérhetősége felől, akik tanárok továbbképzésével, tanári tréningek szervezésével foglalkoznak.

A visszajelzések (és saját tapasztalataim) alapján az első megoldandó probléma, hogy a gyakorló pedagógusok szeme felnyíljon a szexualitás pedagógiai jelenlétének tényére. Ezt segítheti a szexualitás fogalmának jelen tanulmányban ismertetett tágabb értelmezése. Továbbá a kutatás során keletkező gazdag, több nézőpontú esetgyűjteményben bármely pedagógus találhat olyan – a saját gyakorlatához hasonló – kapcsolódási pontokat, melyek megindítják a témával kapcsolatos reflexióit.

A kutatás során szervezett fókuszcsoportos interjúk struktúrája termékeny kiindulópontja lehet egy pedagógiai tréning szervezésének. Egy ilyen tréningen, túljutva a szexualitás jelenlétének felismerésén, és megkezdve, mentorálva a részvevők ilyen esetekkel kapcsolatos reflexióit, a tanulmányban bemutatott elméleti keretek lehetnek alkalmas csomópontok, eszközök.

Ily módon, e kutatásból kiindulva szervezhetők tréningek, pedagógus továbbképzések, vagy akár a tanárképzésbe is beépíthető oktatási modulok. Ez egyébként hasonló témában már nem példa nélkül való hazánkban sem.[1] Hasonló szervezésén már magam is gondolkodom (esetleg más személyekkel, szervezetekkel való együttműködésben). Ezek a kezdeményezések nagyban elősegíthetik azt, hogy mind a tanárok, mind a diákok

[1] Ld. pl. Lányok és fiúk – tanítási dilemmák és megoldási javaslataik a felső tagozaton és a középiskolában. (2019) Női Érdek Magyar Női Érdekérvényesítő Szövetség, http://noierdek.hu/2/lanyok-es-fiuk-tanitasi-dilemmak-es-megoldasi-javaslataik-a-felso-tagozaton-es-a-kozepiskolaban-kepzesi-felhivas/ Utolsó letöltés: 2020. 03. 02.

számára hozzáférhetővé váljon számos tabusított kérdés reflexiója, s a témához (is) kapcsolódó problémák (többek között: hatalmi kérdések, egyenlőtlenségek, szerepek és határok kijelölése stb.) megoldási lehetőségei bővüljenek. Ahogy egyik interjúalanyom mondta egy fókuszcsoportos interjú után: „Kár, hogy a suliban nem volt nekünk ilyen témájú tréning. Akkor sok minden helyre került volna bennünk."

Összefoglalás, kitekintés

Jelen írás célja, hogy egy empirikus kutatás fényében rámutasson, hogy a szexualitás mennyire szerteágazó módon és széles körben jelen van és hatást gyakorol a pedagógiai folyamatokra. Ezen túl egy olyan áttekintő munka kíván lenni, mely csokorba gyűjti és összefüggésbe hoz minél több olyan (az empirikus tapasztalatokból és/vagy a szakirodalmi tájékozódás során kirajzolódó) értelmezési szempontot, elméleti keretet, mely hasznos lehet a szexualitás pedagógiai jelenlétének elemzésére. Ezekből világosan következő cél, hogy olyan szempontokat adjon az elméleti szakemberek és a gyakorló pedagógusok kezébe, melyekkel egy újszerű irányból reflektálhatók a pedagógiai esetek, s ezáltal a pedagógiai szereplők kimondatlan, sokszor mégis nyomasztó kérdésekre találhassanak válaszlehetőségeket.

Ugyanakkor sem a kutatási anyag elemzése, sem jelen írás során nem történt meg minden lehetőség kiaknázása. Az esetek feldolgozottságának jelen állapotában is már megfogalmazhatók olyan meglátások, melyek kifejtése nem fért bele e tanulmány kereteibe. Itt most nem fejtettem ki bővebben, hogy hogyan tehető és tehető-e különbség a szexualitás pedagógiában betöltött szerepének különböző „fény-" és „árnyoldalai" közt, s milyen szempontok mentén, mely elméleti kiindulópontokból érdemes erről gondolkodni, döntéseket hozni. Ez a téma még több, konkrétabb tanulsággal is szolgálhat a gyakorló pedagógusok számára, azonban erről egy másik tanulmányban fogok értekezni.

A kutatási anyagból (mivel részben autoetnográfia során keletkezett) nem csak különálló esetek, hanem egy pályakezdő tanár története is kirajzolódik. Ebben a történetben fontos személyes-szakmai folyamatok, egy pályakezdő tanár gondolkodásmódjának, gyakorlatának, döntési stratégiáinak, szerepfelfogásának alakulása figyelhető meg. Ez a történet egészlegességénél fogva további eredményeket hozhat a neveléstudomány számára, és fontos tanulságokat hordozhat magában a gyakorló pedagógusok munkájára vonatkoztatva. Többek között azt is ezen keresztül tudnám bemutatni, hogy az általánosabban (!) érvényes társadalmi tényezők legalább olyan fontosak a szexualitással

A kutatási anyagból (mivel részben autoetnográfia során keletkezett) nem csak különálló esetek, hanem egy pályakezdő tanár története is kirajzolódik. Ebben a történetben fontos személyes-szakmai folyamatok, egy pályakezdő tanár gondolkodásmódjának, gyakorlatának, döntési stratégiáinak, szerepfelfogásának alakulása figyelhető meg. Ez a történet egészlegességénél fogva további eredményeket hozhat a neveléstudomány számára, és fontos tanulságokat hordozhat magában a gyakorló pedagógusok munkájára vonatkoztatva. Többek között azt is ezen keresztül tudnám bemutatni, hogy az általánosabban (!) érvényes társadalmi tényezők legalább olyan fontosak a szexualitással kapcsolatos helyzetek értelmezésében, mint az egyéni sajátosságokra visszavezethető lélektani okok.

kapcsolatos helyzetek értelmezésében, mint az egyéni sajátosságokra visszavezethető lélektani okok.

A kutatás során egy olyan gazdag esetanyag gyűlt össze, melyből e terjedelmi keretek közt csak egy nagyon kis ízelítőt lehetett bemutatni. Ezen esetek elemzése egyenként is egy tanulságos „példatár" anyagát jelentheti, ugyanakkor az esetek alaposabb, átfogó, összehasonlító, strukturált elemzése (mely még várat magára) további elméleti szempontok kirajzolódását vonhatja maga után.

S mindezeken túl természetesen fontos lenne, hogy ez a kutatás ne legyen egyedülálló (extrém) jelenség, s valamiféle párbeszéd, közös gondolkodás kezdődjön meg e témában mind a neveléstudományban, mind a pedagógiai helyzetek szereplői között.

Az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-18-3 kódszámú
Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült

Irodalom

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. DOI: 10.1080/09620210903424634

Allen, L. (2011). 'Picture this': using photo-methods in research on sexualities and schooling. *Qualitative research, 11*(5), 487–504. DOI: 10.1177/1468794111413224

Alston, K. (1991). Teaching, philosophy, and eros: Love as a relation to truth. *Educational theory, 41*(4), 385–395. DOI: 10.1111/j.1741-5446.1991.00385.x

Angelides, S. (2009). Inter/subjectivity, power and teacher–student sex crime. *Subjectivity, 26*(1), 87–108. DOI: 10.1057/sub.2008.32

Bartlett, A. (1998). A passionate subject: representations of desire in feminist pedagogy. *Gender and Education, 10*(1), 85–92. DOI: 10.1080/09540259821113

Bernstein–Yamashiro, B. & Noam, G. G. (2013). Establishing and maintaining boundaries in teacher–student relationships. *New Directions for Student Leadership,* 137, 69–84. DOI: 10.1002/yd.20049

Bourdieu, P. (2000). *Férfiuralom*. Napvilág.

Bourdieu, P. (2002). *A gyakorlati észjárás: a társadalmi cselekvés elméletéről*. Napvilág.

Bullough Jr, R. V. & Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational researcher, 30*(3), 13–21. DOI: 10.3102/0013189x030003013

Burch, K. (1999). Eros as the educational principle of democracy. *Studies in Philosophy and Education, 18*(3), 123–142. DOI: 10.1023/a:1005136031008

Cohler, B. J. & Galatzer-Levy, R. M. (2006). Love in the classroom: Desire and transference in learning and teaching. Love's return: Psychoanalytic essays on childhood, teaching and learning, 243–265.

Day, C., Kington, A., Stobart, G. és Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British educational research journal, 32*(4), 601–616. DOI: 10.1080/01411920600775316

De-Malach, N. (2016). The dangerous staircase: Exploring sexuality between teachers and students. *Educational Studies, 52*(4), 313–328. DOI: 10.1080/00131946.2016.1190368

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011, szerk.). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.

Dollar, K. M., Perry, A. R., Fromuth, M. E. & Holt, A. R. (2004). Influence of gender roles on perceptions of teacher/adolescent student sexual relations. *Sex Roles, 50*(1–2), 91–101. DOI: 10.1023/b:sers.0000011075.91908.98

Duffy, J., Warren, K. & Walsh, M. (2001). Classroom interactions: Gender of teacher, gender of student, and classroom subject. *Sex roles, 45*(9–10), 579–593. DOI: 10.1023/a:1014892408105

Epstein, D., OFlynn, S. & Telford, D. (2003). Silenced sexualities in schools and universities. Trentham Books.

Ewing, A. R. & 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. DOI: 10.1016/j.ecresq.2008.09.002

Farrell, T. S. (2014). Reflecting on teacher–student relations in TESOL. *ELT Journal, 69*(1), 26–34. DOI: 10.1093/elt/ccu033

Ford, S. M. (2011). Reconceptualizing the public/private distinction in the age of information technology. *Information, Communication & Society, 14*(4), 550–567. DOI: 10.1080/1369118x.2011.562220

Francis, B. & Skelton, C. (2001). Men teachers and the construction of heterosexual masculinity in the classroom. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning, 1*(1), 9–21. DOI: 10.1080/14681810120041689

Fromuth, M. E. & Holt, A. R. (2008). Perception of teacher sexual misconduct by age of student. *Journal of child sexual abuse, 17*(2), 163–179. DOI: 10.1080/10538710801916663

Gallop, J. (1992). Knot a love story. *The Yale journal of criticism, 5*(3), 209.

Gallop, J. (1995). The teacher's breasts. Pedagogy: The question of impersonation. *Journal for Theoretical Studies in Media and Culture, 17*(1). DOI: 10.2307/j.ctt1zxxzt3.11

Hooks, B. (1993). Eros, eroticism and the pedagogical process. *Cultural Studies, 7*(1), 58–63. DOI: 10.1080/09502389300490051

Howell, J. L., Egan, P. M., Giuliano, T. A. & 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. DOI: 10.1080/00224540903510837

Hull, K. (2002). Eros and education: The role of desire in teaching and learning. *The NEA Higher Education Journal,* 18, 19–31.

Jagodzinski, J. (2006). Is There an Ethics of Diabolical Evil? Sex Scandals, Family Romance, and Love in the School & Academy. *Studies in Philosophy and Education, 25*(5–6), 335–362. DOI: 10.1007/s11217-006-9000-8

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.

Kehily, M. J. (2005). *Sexuality, gender and schooling: Shifting agendas in social learning*. Routledge. DOI: 10.4324/9780203995396

Kelly, A. (1988). Gender differences in teacher–pupil interactions: a meta-analytic review. *Research in education, 39*(1), 1–23. DOI: 10.1177/003452378803900101

LaBoskey, V. K. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In Loughran, J., Hamilton, M., LaBoskey, V. K. & Russell, T. (2004). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Springer Netherlands. 817–869. DOI: 10.1007/978-1-4020-6545-3_21

Lassonde, C. A., Galman, S. & Kosnik, C. M. (2009, szerk.). *Self-study research methodologies for teacher educators*. Sense Publishers.

Mazer, J. P., Murphy, R. E. & 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. DOI: 10.1080/03634520601009710

Mazer, J. P., Murphy, R. E. & Simonds, C. J. (2009). The effects of teacher self□disclosure via Facebook on teacher credibility. *Learning, Media and technology, 34*(2), 175–183. DOI: 10.1080/17439880902923655

McFarland, L., Murray, E. & Phillipson, S. (2016). Student–teacher relationships and student self-concept: Relations with teacher and student gender. *Australian Journal of Education, 60*(1), 5–25. DOI: 10.1177/0004944115626426

McWilliam, E. (1995). (S)education: A risky inquiry into pleasurable teaching. *Education and Society, 13*(1), 15–24. DOI: 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. DOI: 10.1007/bf01807481

McWilliam, E. & Jones, A. (1996). Chapter 8: Eros and Pedagogical Bodies: the state of (non) affairs. *Counterpoints,* 29, 127–136.

Mészáros György (2014). *Szubkultúrák és iskolai nevelés. Narratív, kritikai pedagógiai etnográfia*. Veszprém: Iskolakultúra-könyvek.

Mészáros György (2017). Pedagógiai etnográfia. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.

Norcross, J. C. (2010). The therapeutic relationship. In Duncan, B. L. és mtsai (szerk.), *Heart and soul of change*. 2. kiadás. Washington, DC: American Psychological Association.

O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and teacher education, 24*(1), 117–126. DOI: 10.1016/j.tate.2006.11.008

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.

Pipes, R. B., Holstein, J. E. & Aguirre, M. G. (2005). Examining the personal-professional distinction: ethics codes and the difficulty of drawing a boundary. *American Psychologist, 60*(4), 325. DOI: 10.1037/0003-066x.60.4.325

Pryer, A. (2001). 'What Spring Does With the Cherry Trees': the eros of teaching and learning. *Teachers and teaching, 7*(1), 75–88. DOI: 10.1080/713698758

Robinson, K. H. & Davies, C. (2014). Doing sexuality research with children: Ethics, theory, methods and practice. *Global Studies of Childhood, 4*(4), 250–263.

Rodgers, C. R. & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In Cochran-Smith, M.,

Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. J. & Demers, K. E. (szerk.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group/Association of Teacher Educators. 732–755.

Sárospataki Barnabás (2018a). Majd írj rám Fészen, és megdumáljuk… *Iskolakultúra, 28*(8–9), 79–106.

Sárospataki Barnabás (2018b). Majd írj rám Fészen, és megdumáljuk… *Iskolakultúra, 28*(7), 108–117.

Scandell, D. J., Wlazelek, B. G. & Scandell, R. S. (1997). Personality of the therapist and theoretical orientation. *The Irish Journal of Psychology, 18*(4), 413–418. DOI: 10.1080/03033910.1997.1010558161

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. DOI: 10.1016/j.tate.2008.11.012

Sikes, P. (2006). Scandalous stories and dangerous liaisons: When female pupils and male teachers fall in love. *Sex Education, 6*(3), 265–280. DOI: 10.1080/14681810600836471

Sikes, P. (2010). Teacher–student sexual relations: key risks and ethical issues. *Ethnography and education, 5*(2), 143–157. DOI: 10.1080/17457823.2010.493398

Sikes, P. & Piper, H. (2009). *Researching sex and lies in the classroom: Allegations of sexual misconduct in schools*. Routledge. DOI: 10.4324/9780203864050

Skelton, T. (1997). Issues of sexuality in the teaching space. *Journal of Geography in Higher Education, 21*(3), 424–431. DOI: 10.1080/03098269786273

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.

Sullivan, K. A. (1993). Self-Disclosure, Separation, and Students: Intimacy in the Clinical Relationship. *Indiana Law Review,* 27, 115.

Taber, B. J., Leibert, T. W. & Agaskar, V. R. (2011). Relationships among client–therapist personality congruence, working alliance, and therapeutic outcome. *Psychotherapy, 48*(4), 376. DOI: 10.1037/a0022066

Trethewey, A. (2004). Sexuality, eros, and pedagogy: Desiring laughter in the classroom. *Women and Language, 27*(1), 34.

Zrinszky László (1994) *Pedagógusszerepek és változásaik.* Budapest: ELTE.

Absztrakt

Saját tanári munkám (és ennek kutatása) során azt tapasztaltam, hogy a nemi szerepek hatása és a szexualitás (bizonyos rejtett formája) gyakorlatilag folyamatosan jelen van az iskola (formálisan deszexualizált) terében, a pedagógiai helyzetekben, sőt a tanár–diák kapcsolatokban is. E téma széles körben tapasztalt tabusításával azonban a pedagógiai folyamatokat (feltételezhetően) jelentősen befolyásoló tényezőt hagy figyelmen kívül mind a tudomány, mind a pedagógiai gyakorlat. E tanulmány forrásául szóló kutatás elsődlegesen feltáró jellegű volt. Tanár szakos hallgatók és gyakorló tanárok interjúztatása során, valamint saját autoetnográfiai terepnaplóm segítségével olyan pedagógiai mikrotörténéseket, tanár–diák interakciókat kerestem, melyekben rejtett, fel-felbukkanó módon kap szerepet a szexualitás. A feltárt eseteket különböző elméletek mentén közelítettem meg, elemeztem (pl. kritikai megközelítés, maszkulinitás és femininitás konstrukciója, performativitás és testhasználat stb.) A kutatás eredményei: (a) Tapasztalatok a résztvevők témához való viszonyulásával kapcsolatban. (b) Gazdag esetgyűjtemény, ennek nyomán annak felismerése, hogy nem szórványos jelenségről beszélünk. (c) A szakirodalmi megállapításokhoz empirikus tapasztalatok kapcsolása. (d) A különböző elméleti megközelítések összevetése, rendszerbe helyezése. (e) Tanulságok, következtetések megfogalmazása a pedagógiai gyakorlat számára. A kutatási eredmények hozzájárulnak a neveléselméleti tudományos tudás bővüléséhez, formálódásához. Gyakorlati haszna pedig (reményeim szerint), hogy hosszú távon e téma részét képezi majd a nevelésről való gondolkodásnak, beágyazódik a pedagógusok szakmai felkészülésébe, fontos szerepet kap a pedagógusok munkájának (ön)értékelésében, reflexiójában. Ezáltal csökkenheti az e témához köthető félreértéseket, tisztázatlan helyzeteket, valamint a tanár és diák közti rejtett hatalmi mechanizmusok jelenlétét. Mindezek által hozzájárulhat ahhoz, hogy a pedagógiai helyzetek transzparensebbek legyenek (mind a tanár, mind a diákok számára) s a pedagógiai folyamatok produktivitása, fejlesztő-nevelő hatása fejlődjön.