

A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás –

Vámos Ágnes*

Az akciókutatás rövid története ellenére mélyen beágyazott a humán tudományokba. A tanulmány fölvezet a különös társadalmi szerepét, s megmutatja, hogy milyen elemei tekinthetők módszernek, kutatási-fejlesztési programnak, s mikor értelmezzük komplex epistemológiaiaként. Szakirodalmának feltárása tudományelméleti és -történeti szerepének bemutatása alátámasztja, hogy az akciókutatás a pedagógiai gyakorlat kutatásának paradigmaticusan új lehetősége. Megítélés elválaszthatatlan a tudás keletkezéséről, birtoklásáról és megosztásáról való gondolkodásban, valamint a tudományos kutatásban bekövetkezett paradigma-változásoktól. Elterjedése Magyarországon a jelentőségéhez mérten csekély; a tanulmány kitekint a magyarországi akciókutatásokra, főbb mérföldköveire is.

Kulcsszavak: akciókutatás, tudománytörténet, pedagógiai gyakorlat kutatása és fejlesztése, magyarországi akciókutatások

Bevezető

Az akciókutatás néhány évtizede jelent meg a magyar neveléstudományban. Beágyazottsága szerénynek mondható ahhoz a történeti szerephez és mai jelentőséghez képest, ami a nemzetközi szakirodalomból kibontakozik. Történetének kutatása, tipológiájának megalkotása és konkrét kutatások bemutatása mellett, ma már a kutatási eredmények közlésének sajátosságát is megfogalmazzák, nem beszélve arról a szerepről, amelyet a tudományról való gondolkodás-változásban betölt (Ardoino, 1989; Lapassade, 1993; Barbier, 2006; Cambell és Groundwater-Smith, 2010). A továbbiakban az akciókutatás mai értelmezéséhez és gyakorlatához vezető tudomány-történettel foglalkozom. Eközben láthatjuk azt, hogy amilyen helyet ma az akciókutatás elfoglal a tudományok, azon belül a neveléstudományok körében, az nem választható el a társadalomtudományokhoz való viszonyától, a tudománynak és a tudomány művelőjének társadalmi szerepétől, éppannyira nem, mint a nevelés tudományos trendjeitől vagy a megismerés-tudománytól, a tudományos kutatásban bekövetkezett paradigma-változásoktól. A kutatás- és tudományelmélet, valamint a neveléstudomány trendjeinek elemzésével megmutatom, hogy az akciókutatás nagy változáson ment át a saját történeti kezdeteitől eltelt időben, de különösen az utóbbi évtizedekben. Eredményeit gazdagította térbeli kiterjedtségének növekedése is. Az akciókutatás pedagógiai térnyerésének az a felismerés is oka, hogy összecseng a cél, eszköz és eredmény, az egyéni és szervezeti tanulás, a kutatás, a fejlesztés és az innováció.

Az akciókutatás korai időszaka és a neveléstudomány

Az akciókutatás és a neveléstudomány kötődését mi sem bizonyítja jobban, minthogy gyökereit Dewey 20. század eleji pedagógiai munkásságához vezetik vissza, nevezetesen a nevelésfilozófiájában megjelenő közösségi beágyazottsághoz, a tapasztalati tanulás elvéhez. Dewey alapvetően megváltoztatta a tanulásról való gondolkodás irányait is: foglalkozott a tanári szakmai tudással, a tanár „szakmai lelkével” (professional spirit), elmozdult a tanításnak pusztán diszciplináris megközelítésétől, s kételkedést fogalmazott meg azzal az

* ELTE PPK Oktatáselméleti Tanszék, tanszékvezető egyetemi tanár vamos.agnes@ppk.elte.hu

úttal és módszerekkel kapcsolatosan, ahogy egy tartalom eljut a gyermekig, vagyis ahogy abból tudás lesz (Dewey, 1913a). Őt követően sokan támaszkodtak elméletére, melyben a tanulást a reflexióval kísért cselekvéssel, a próbálkozással, a kísérletezéssel¹ írja le (Dewey, 1913b).

„Minden tapasztalatszerzés »vágj és próbálkozz« fázisokból áll, amit a pszichológusok a próbálkozás és tévedés módszerének hívnak. Mi egyszerűen azt csináljuk, ami működik, és ezután hüvelykujj-szabályként alkalmazzuk a módszert a következő beavatkozás előtt. Bizonyos esetekben nincs más lehetőség, mint a sikeres vagy sikertelen próbálkozás. Azt látjuk, hogy bizonyos cselekvéstől bizonyos következményekhez vezető út között kapcsolat van, de nem látjuk, hogy ez miben áll. Nem látjuk a kapcsolat részleteit, a láncszemek hiányoznak.”² (Dewey, 1916 – idézi Campbell és McNamara, 2010. 103.).³

Ám nemcsak a „cselekvés általi tanulás” gondolatával hozott újat, hanem azzal az episztemológiai felfogásával is, miszerint az ember tanulását a tapasztalatai által nyert tudás folyamatos megújítása jellemzi, mely tapasztalat kisebb-nagyobb közösségekben zajló tanulásként, összességében társadalmi tanulásként jelenik meg (Campfens, 1997 – idézi Varga, 2011). A társadalmi tanulás fogalma és az akciókutatás a 19. század végén – 20. század első évtizedeiben, az Amerika és Európa több országában működő Catholic Action⁴ munkaszervezési mozgalom révén találkozott. E szervezet a munkásnegyedekhez, külvárosokhoz kötődött, s a vallásos elkötelezettség erősítése mellett tagjainak azt tanácsolta, hogy gondolkodjanak, elemezzék saját helyzetüket, keressék meg azt, hogy miben kellene változtatniuk ahhoz, hogy sikeresebb munkavállalók, társadalmi szereplők legyenek. A szervezetek aktivistái gyakran alkalmaztak kérdőíveket és más kutatási módszereket annak érdekében, hogy támogassák a szervezeteikbe belépők képzését, hozzásegítsék őket a legjobb munkahelyekhez. Az Entre eux, Par eux, Pour eux⁵ mozgalom alapja a tett és az evangélium, melyet az „Observe, judge, and act”⁶ mottóval fejeznek ki (X. Pius, 1905; Choquette, 2004. 348.).⁷ Hasonló területről René Barbier a Munkásankét mozgalmat említi Karl Marx kapcsán, amely az előző mozgalomhoz sokban hasonló módon a szociális feszültségekből indult ki. Marx arra ösztönözte a gyári munkásokat, hogy reflektáljanak saját életkörülményeikre, valamint arra, hogy – lásd Emile Durkheimet – kitöltött kérdőívek eredményeivel szembesítsék a politikát helyzetük tarthatatlanságával, fegyvert keresve ezzel a társadalmi egyenlőtlenségek, vagy az előítéletek és a diszkrimináció kezelésére.

Egy másik tudománytörténeti ív, még mindig a 19–20. század fordulójából, az antropológiai kutatásokból eredeztethető. Az „egzotikus” világ tanulmányozása nemcsak ezek különlegessége miatt hatott át abban az

1. Ma ezt a próba-szerencse tanulás fogalmával jelöljük (try and error).
2. “All our experiences have a phase of »cut and try« in them – what psychologists call the method of trial and error. We simply do something which works, and then we adopt that method as a rule of thumb measure in subsequent procedure. Some experiences have very little else in them than this hit and miss or succeed process. We see that a certain way of acting and certain consequence are connected, but we do not see how they are. We do not see the details of the connection; the links are missing.”
3. A szövegben szereplő „hüvelykujj-szabály” a tapasztalati úton nyert egyszerű szabályszerűséget jelenti. Egy angol etimológiai oldal szerint valószínűleg onnan eredhet, hogy régen sok mindent határoztak meg úgy hozzávetőlegesen a hüvelykujj-jukkal, vagyis a „hüvelykujj-szabály” szerint (becsléssel, szemmértékkel).
4. <http://books.google.hu/books?id=hk6702aK6A8C&lp=PA348&ots=Xz2uIWQ1T2&dq=Catholic%20Action%20Mouvement%20en%20France&hl=hu&pg=PA348#v=onepage&q&f=false>
5. „Köztük, Általuk, Értük.”
6. „Figyeld meg, értékeld és cselekedj!”
7. <http://www.ewtn.com/library/ENCYC/P10FERMO.HTM>

időben több tudományt is, valamint a társadalmi diskurzust, de politikai értelemben vett aktualitása is jelentős volt. Hozzájárult az emberről, a kultúráról, az emberi jogokról való gondolkodáshoz és nemkülönben a természettudományi műveltséghez, a muzeológia, a természettudomány, az antropológia tudományá válásához. A 20. század elején az antropológia már nem „csak” az ún. „vadak” életének megismerésére törekedett, hanem – az előbb említett társadalmi felelősségét szélesesen tematizálva – a hagyományos, történelmi világok eleddig kevésbé ismert szeletét is bevonta a kutatási körbe. *William Foote Whyte* 1943-ban egy olyan munkának az eredményeit publikálta *Street Corner Society* címmel, amely 1936 és 1940 között folyt, s amelynek során Amerika egyik szegénynegyedében élő fiatal olasz emigránsokból álló bandák életét követte nyomon. Igazi elismertséget a könyv második (1955) kiadása hozott számára, s azóta tartják őt az etnopszichológiai résztvevő megfigyelés megalapítójának. Említésre méltó még *Sol Tax* antropológus munkássága, aki az 1940-es évek végén alkalmazta az *action anthropology* kifejezést azokra az esetekre, amelyekben sikerült elősegíteni a helyi lakosok részvételét egy-egy demokratikus folyamatban.⁸ A Fox-programokként ismertté vált táborok célja a különböző kultúrák találkozásának elősegítése volt. A meszkvaki bennszülött indiánok és az őket (jogi képvisellel, kultúráközi kommunikációs tanácsokkal) segítő diákok együttélésével – elképzelése szerint – mindkét fél nyerhet. A program azonban több etikai kérdést is felvetett. Sokan a kulturális relativizmus filozófiájának terjesztőjét látták benne, s alapjaiban vitatták az eljárását: „Az akcióantropológia bizonyos értelemben a két világháború között kialakult kulturális relativista szemlélet gyakorlatba ültetése.” (Vörös és Frida, 2006. 412.).

Klasszikus akciókutatás és a T-Group

Az akciókutatás az 1940-es években lelte meg igazi alapítóját *Kurt Lewin* pszichológussal. Munkásságával megszületett előbb az együttműködő kutatás, majd az akciókutatás fogalma. A kettő közötti különbség abban áll, hogy az utóbbiban nagyobb hangsúlyt kap a közreműködés szabadsága, a folyamat és – a társadalmi tanulásból következően – a közösségek. A fogalom megváltoztatása kutatásetikai kérdések felvetésének és társadalmi tanulási folyamatnak az eredménye, s nem utolsósorban a csoportdinamikai jellemzők felfedezésének. *Lewin* utóbbi téren végzett kutatásai szerint a viselkedésváltás azért következik be csoportkörülmények között, mert az együttes döntések összetartozás-élményként jelennek meg az egyén számára. Elmélete szerint a tanulás egyfajta átértékelési folyamat, amelyet az új tapasztalatok, érzelmi hatások váltanak ki. Megfogalmazta a viselkedésváltozás folyamatát, mint: 1) felolvasztás – az új helyzetben a korábbi szokások megkérdőjeleződnek és újabbak kerülnek felszínre; 2) változás – a szokásokat felülvizsgáljuk és új viselkedésmintázat alakul ki; 3) visszafagyasztás – az új szokások rögzítése.

1946-ban *Lewin* ún. Training Group (groupe de formation) helyzetekkel próbálkozott a csoportokon belüli erőforrások mozgósítására. Összegyűjtötte a résztvevőket általában 15 főnél kisebb csoportba egy moderátor köré, akinek azonban nem az volt a feladata, hogy tudását megossza a csoporttal, hanem hogy segítse a csoportot saját erőforrásainak felfedezésében és kiaknázásában. A moderátor nem avatkozik bele a folya-

8. „1948-ban indult el *Sol Tax* chicagói antropológus nyári tábora a meszkvaki indiánok között, amelyet idővel Fox (Róka) Programnak kereszteltek el. Ennek célja az volt, hogy az addig távolságtartó tudományos megközelítést felváltsák az elmélet és a gyakorlat sajátos keverékével, amely nemcsak új tudományos ismereteket szolgáltat, hanem a kutatott népcsoportok számára is hasznot nyújt: tanácsadással, jogi képvisellel, a kultúráközi kommunikáció fejlesztésével, középiskolai és egyetemi ösztöndíjak felkínálásával, szakmai továbbképzéssel vagy különböző szolgáltató vállalkozások támogatásával. A nyári táborban kutató diákok felelősséget kezdtek érezni azok iránt az emberek iránt, akikről származó információkon és adatokon a saját tudományos karrierjük is múlhatott. A Fox Program és általában az akcióantropológia sikerességével kapcsolatban erősen megoszlanak a vélemények.” (Vörös és Frida 2006. 412.)

matba, feladata jellemzően a csoportbelső események „leírása”, s nem interpretálása. A kettő közötti különbség abban áll, hogy míg a „leírást” a csoportban zajló eseményektől való távolságtartásra és objektivitásra törekvés jellemzi, addig az „interpretálást” az események saját nézőpontból történő értelmező-magyarázó bemutatása. Ilyen T-Groupokban az előbb már hivatkozott *Whyte* is részt vett, mert volt ezekben egyfajta etnográfiai jelleg, ami vonzotta.

Kurt Lewin tudományos eredményeinek méltatásakor máig meghatározónak tekinthetjük az akciókutatás főbb állomásainak, s ezek spirális szerveződésének leírását, mint: 1) diagnosztizálás, 2) tervezés, 3) az első etap megindítása, 4) a tervek alkalmazása, 5) ennek megfigyelése, 6) az új szakasz megtervezése az előzőekben szerzett tapasztalok kiértékelése után. Értelmezése szerint ebben a mozgásban a gyakorlat, a megfigyelés és az elmélet kumulálódik. A szakirodalomban úgy vélik, hogy az 1940-es években *Lewin* révén egy csapásra megjelentek olyan, magukat már akciókutatásként definiáló kutatások, melyek lényegének az alkalmazott jelleg, a terepen folyó kutatást tartották, s a következőket helyezték a középpontba – nem függetlenül a világháború kapcsán tapasztaltaktól):

- Axiológiai perspektíva (a demokratikus cselekedetek előnyben részesítése; a tudós és a polgár érdekeinek közelítése annak érdekében, hogy csökkenjenek a szociális diszfunkciók, s enyhüljön az emberi szenvedés).
- Praxeológiai perspektíva (az elméleti tudás gyakorlati alkalmazása a tudás mércéje; csak gyakorlatban megvizsgált, bevált elmélet támogathat társadalmi döntéseket).
- Módszertani perspektíva (a társadalmi helyzetek határozottan kísérleti vizsgálata és orvoslása). (*Ardoino, 1989; Barbier, 2006.*)

Annak ellenére, hogy *Lewin* a hangsúlyt általában a kutatásra fektette, követői megoszlottak aszerint, hogy az akció és a kutatás közül melyiket preferálták. Ez nem könnyű választás, ami abból is látszik, hogy a kutatási eredményekből nem mindig volt világos, hogy a szereplők résztvevő kutatóként vagy a változások ágenseként működtek-e (*Ardoino, 1989*). *Lewin* és követői által az 1940–50-es években folytatott kutatásokat ma már klasszikus akciókutatásként jelölik. Azáltal, hogy felvetődött a kulcskérdés, nevezetesen, hogy mit indokolt tenni az egyéni, közösségi jóllétért, a szociális változás elősegítéséért, kétségtelenül nem csak a tudomány módszertan gyarapodott egy fontos eszközzel, de az akciókutatás hozzájárult az emberi jogok megfogalmazásához is, valamint – kutatási és nem kutatási körülmények között – a kulturális megértéshez is.

Az emancipált akciókutatás

Új episztemológia

1977-ig, vagyis, amíg *Heinz Moser* új filozófiai perspektívába nem helyezte az akciókutatást, azt számtalanszor és számos tudományterületen alkalmazták. A gyakran mozaikosnak tartott metodológiai írásokban egyszerű empirikus kutatásként mutatkozott, tradicionális módszerek mellett. *Moser* elmélete azért új, mert szerinte az akciókutatás nem egy új logika, amelyre a kutatás menetét föl lehet fűzni, hanem egy új stratégia, s ilyen értelemben el kell határolni a kísérleti kutatásoktól.⁹ Ezért a hetvenes évektől emancipálnak nevezték azokat a kutatásokat, amelyek radikálisan szakítottak a pozitívista szemlélettel, s a külső kutatóval szemben a belső, reflektív szereplőt tekintették a folyamatok generátorának.

Az előzmények logikus folytatásaként a nyolcvanas évekre *Carr* és *Kemmis* az akciókutatást a gyakorlatban megvalósuló, a résztvevők gyakorlatára érvényes kutatásnak definiálta. A szerzők építettek a „klasszi-

9. A kísérleti kutatás ok-okozati összefüggéseket keres. Azt nézi, hogy egy adott elem megváltoztatása milyen hatással van egy másik elemre. Például egy szervezet vezetője szándékosan megváltoztatja egy jelenség környezetét, s arra kíváncsi, hogy ez a jelenség változásával jár-e.

kus” előzményekre, de újradefiniálták azokat. A két felfogás közötti különbség a gyakorlat és a tudomány kapcsolatában, illetve a tudomány társadalmi szerepében érhető tetten. Az új eszmei vonulat megkapta az emancipálódott vagy kritikai akciókutatás elnevezést (1. táblázat).

| Szempont | Klasszikus akciókutatás | Emancipálódott vagy kritikai akciókutatás |
|------------------------------------|---|--|
| Az akciókutatás társadalmi szerepe | Kisközösségek demokratikus részvétele a társadalmi folyamatokban, saját szempontjaik érvényesítésében | A kutatás demokratizálódása azáltal, hogy a kutatás elszakadt egy privilegizált körből, a kizárólagos „akadémiai” világtól, s „leszállt” a hétköznapokba |
| Az akciókutatás hatása | Az innováció technikailag könnyebben kivitelezhető és társadalmi hatását tekintve tartósabb | Az innováció folyamatában relevánsabb válaszok születnek a megoldandó problémákra |
| A tudományos kutató | Akadémiai kör tagja, kizárólagosan birtokolt és megkülönböztetett szakértelemmel | Azok a szereplők, akiknek a tevékenysége a vizsgálat tárgya és akiknek aktivitásával a kutatás folyik |
| Kutatás-metodológia | A valóságra irányul, a tudományos igazságot keresi. Matematikai inspiráció, kísérleti-technicista megközelítések | Értelmező, interpretatív jellemzők tudományos értéke megnőtt |

1. táblázat: A klasszikus és az emancipált akciókutatás összehasonlítása

Kétségtelen, hogy Carr és Kemmis (1986) episztemológiai fordulatot írt le: négy elvárást fogalmaztak meg, amelyeknek megléte esetén a tudományos eredmények megfelelnek az új irányzatnak:

1. elveti az olyan pozitivisták megközelítéseket, mint igazság, valóság, objektivitás;
2. a folyamatok művelői és más résztvevők interpretatív kategóriáit alkalmazza;
3. ösztönzi a folyamatok szereplőit és más közreműködőket arra, hogy azonosítsák környezetükben és a társadalmi kontextusban azokat az akadályokat, amelyek a változások útjában állnak, s legyenek képesek az adott helyzet fölé kerekedni ezek elméleti alapon álló értelmezésével;
4. az akciókutatás a definiált gyakorlaton kell nyugodjon, ami azt jelenti, hogy le kell mondania az igazság kérdésének felvetéséről, s hangsúlyozni kell, hogy az eredmények az adott gyakorlattal vannak kapcsolatban. A gyakorlati probléma ebben az esetben olyan probléma, amelynek megoldása magában a gyakorlatban rejlik. Ezért annak értelme is az adott, a maga konkrétságában lokalizált gyakorlatra vonatkozik. A külső kutatóval szemben a belső kutató hangsúlyozása a fontos. Ő az, aki legjobban ismeri a helyzetet, hiszen annak részese, elkötelezett annak jobbításában, s érdekelt abban, hogy a folyamat a kutatói praktikusság mentén haladjon, felesleges és értelmetlen kutatási eszközök alkalmazása nélkül.

Az akciókutatási fordulat interdiszciplináris háttere

A 20. század elején az előbbiekhöz sokban hasonló folyamatok játszódtak le több más tudományban is. A filozófiában szokásosan és többek között a létezés, a jelenvaló lét értelmét keresték és fogalmazták meg, de ebben az időben, Gadamer és Heidegger ontológiája – mutatis mutandis – Arisztotelész cselekvéshez való

viszonyáig visszanyúlva, *Marleau-Pontyval* szólva állította, hogy az ember önmegértése a dolgok közé illeszkedve, szemlélődve történik, ami a dolgok és önmagunk létezésének tisztázásához vezet. Tudományelméletileg fontos tételük, hogy az ember önmagát cselekvőnek tudja. E nézetrendszer szerint az emberi és közösségi cselekvések megértésére a cselekvéssel kapcsolatos diskurzusok¹⁰ szolgálnak. A beszédmódokban talál a gyakorlati filozófia elméleti szempontokat, olyanokat, mint: Mit tegyünk? Miként kell cselekednünk? Miért úgy cselekszünk, ahogy? Mi a jó cselekvés? (*Figal*, 2009)

A gyakorlati filozófia gyökerei *Max Weber* (1864–1920) 1910-es évekre visszanyúló cselekvéseméleti munkásságához vezetnek, s mindenekelőtt a szociológia és statisztika nagy alakjához, *Émile Durkheimhez* (1858–1917). *Durkheim* társadalom-felfogásának legfontosabb hívószavai a kollektív tudat, a társadalmi értékrendszer és a konszenzus, valamint a társadalmi együttműködés, szolidaritás, közösségi normák, illetve a társadalmi konszenzushoz vezető vagy azt megzavaró cselekedetek. Szerinte a társadalmi jelenségek egymással összefüggő rendszert alkotnak, egyik jelenség a másikkal magyarázható. Ebből kifolyólag az adott társadalomra jellemző cselekvésmódok, gondolkodásformák, érzelmek, politikai és jogi intézmények az adott társadaloméi, és kényszerítő erővel hatnak az egyénre. A gyakorlati filozófia keresi a cselekvés, a gyakorlat igazolásának lehetőségeit és mozgásterét. Nézetrendszerei alapvetően aszerint különböznek, hogy állítják-e, hogy a gyakorlat igazolása kizárólag emberi mércékkel, emberi forrásból származhat, vagy attól függetlenül is létezhet, azaz objektív.

A szubjektivisták és relativisták megközelítések teret nyertek a 20. század elején, mert az ember, a társadalom – az antropológiai kutatások hatására, vagy még korábbról *Darwin* (1809–1882) felfedezései kapcsán – szembesült a világok, kultúrák, nyelvek diverzifikációjával, s ezt meg akarta érteni. Magyarázatot kerestek a társadalmi csoportok közötti különbségekre, később meg akarták érteni, hogyan képes az ember más emberek elnyomására vagy antiszemitizmusra, a holokausztra: miért cselekszik az ember úgy, ahogy?

A 19–20. században nyelvfilozófiai fordulat is lejajlott azáltal, hogy a filozófiának eddig jellemző elméleti orientációja nyitott a tapasztalat felé. A későbbi kvalitatív, narratív megközelítéseknek is alapja a tétel, mely szerint a nyelv a mindennapi életben és használatban nyeri el kulturálisan értelmes jelentését (*Wittgenstein*, 1992). Eszerint egy dologgal kapcsolatos értelemadás annak személyessége okán nyitott, végtelen. A mögött a nézetrendszer mögött, hogy ez igaz vagy sem, az érvényesség megítélése áll, vagyis az a kérdés, hogy szavaink miért azt jelentik, amit, illetve hogy miért értünk meg valamit? Akik úgy vélik, hogy a jelentés nem önkényes, azok szerint a jelentést a kontextus hitelesíti „amelyen belül valami érthetően [...] írható le” (*Geertz*, 1994. 181.). Az érvényesség tehát ebben az összefüggésben azt jelenti, hogy nyelvünk világa annak a „világnak a határáig terjed, amelyen belül cselekedeteink felveszik az általunk óhajtott jelentéseket, szavainknak értelme van, és olvasó-értelmező erőfeszítéseink nem hullanak a semmibe.” (lásd előbb).

Az episztemológiai fordulatot az akciókutatás esetisége is táplálta, a benne megnyilvánuló történetiség. Az „akcióban” résztvevők reflexiói és interpretációi egyfajta narratív közlésnek minősülve hordozzák magukban a hermeneutikai perspektívák sokféleségét. Az egyén szociális meghatározottságát hangsúlyozó elméletek (*László*, 1998, 1999, 2008; *Pólya*, 2007) szerint a narratívumok mint konkrét konstrukciók az egyedileg és összességében megélt világról tudósítanak, s alkalmasak mind az egyéni, mind a kollektív identitás leírására és vizsgálatára. Az egyedi elbeszélő személyek, esetünkben az akciókutatás szereplői elsődlegesen saját nézőpontjukról tudósítanak, ugyanakkor láthatjuk annak a közegnek, környezetnek a jellemzőit is, amelyben ez releváns. A mai kutatási paradigmák között természetesen van helye az elbeszéléseknek, az ember „világértelmező vállalkozásának”. Magukon viselik az *Arisztotelész* óta ismert elemeket, a történet fel-

10. Annak elbeszélése, leírása, hogy mi történt egy adott cselekvés előtt, vagy a cselekvésről szóló leírás a cselekvés megtörténte után.

építésének és működésének sémáit, a szándéktulajdonítást. Egyszerre találkozunk a senki másra nem vonatkozó egyediséggel és a történetekben tipikussal, az egyén belső és társas környezetének hatásaként megjelenő élménytartalmakkal (László, 2000). Ami pedig az eseti, egyedi akciókutatás-alapú kutatások érvényességének kérdését illeti, az előbbieken túl kiterjeszthetjük rá az antropológiai kutatásoknál elfogadott *Malinowski-féle*¹¹ „antropológiai jelen idő” elméletet, mely szerint az antropológiai kutatás során nyert ismeretek és értelmezések az adott terepre nézve mindenkor érvényesek (Vörös és Frida, 2006). Ahogy folyamatosan involválódtak e nézőpontok az akciókutatásba, egyre nyilvánvalóbbá vált a régi, klasszikus akciókutatástól való elmozdulás.

Az akciókutatás a pedagógiában

Kutatótanár, tanórákutatás, osztálytermi kutatás

Az emancipált akciókutatás résztvevői kutatás. Így azok a törekvések, amelyek a gyakorlat közvetlen kutatására irányultak a gyakorlatot végzők által, meghaladták a korábban külső kutató által végzett akciókutatásokat. A kutató nézőpontja megváltozott, a gyakorlatot végző önálló kutatói pozícióhoz jutott.

Amerikában már az 50-es évektől, máshol későbbi időpontban a tanárok kutatótanárokként jelentek meg az osztályteremben, iskolában. Ebbe a vonulatba tartozik a pedagógiában *Lawrence Stenhouse*. Érdeme nemcsak abban áll, hogy új témakört, a kurrikulumot találta izgalmasnak és kutatásra érdemesnek, hanem hogy ezt a gyakorlatban vizsgálta. A pedagógus akciókutatási elemeket alkalmazott, osztálytermi kutatást végzett, amelyre reflektált, majd ismét kutatott és ismét reflektált. Ebben a folyamatosan zajló tevékenységben való-sult meg a vizsgálattal kísért tökéletesedés a tanítás és tanulás során. *Stenhouse* tagadta, hogy létezhet olyan tudomány, amely nem rendelkezik gyakorlati relevanciával. Sokat tett azért, hogy a nevelés tudományos értékeit felmutassa.

„...lehet neveléstudományunk? Ez a kérdés az, amit sok szempontból meg lehet fogalmazni, de én úgy értelmezem ezt, hogy lehetnek-e vizsgálataink a neveléstudomány jelenségeiről, melyek sem az oktatás hétköznapi, sem a társadalomtudomány elméleti nyelvét nem választják, hanem egy olyan elméletet, mely közvetlenül a pedagógiai gyakorlathoz kapcsolódik? Nem szociológia, nem pszichológia, hanem pedagógia”¹² (*Stenhouse*, 2010. 388.)

Stenhouse először az iskolai terepen folyó kurrikulumfejlesztést vizsgálta – kezdetben szociálpszichológus konzulens közreműködésével. Munkásságának eredményeként felértékelődött a „kutatótanár” (Teacher-Researcher) szerepkör. Határozottan cáfolta azt az ún. akadémiai kutatók által képviselt álláspontot, mely szerint azért nem tud kutatni egy pedagógus, mert elméleti szempontból felkészületlen – ahogy ő írja, „ártatlan” (*Stenhouse*, 1975; *Stenhouse*, 2010. 390.). Épp ellenkezőleg: a kutatói szerepértelmezésben *Stenhouse* hangsúlyozta a tanár osztályban betöltött szerepét, s állította, hogy az osztályterem kiváló laboratórium ahhoz, hogy teszteljük a nevelés elméletét (testing of educational theory). Ebből a szempontból – írja az előbb idézett művében – a természetes megfigyelések iránt leginkább érdeklődő kutató potenciálisan a pedagógus.

11. *Bronislaw Malinowski* (1884–1942) antropológus valláskutatással foglalkozott a melanéziai szigetek őslakosságának körében.

12. „... could we have an educational science? It is a question that can be construed in many ways, but here I mean: could we have a study of educational phenomena which opted neither for the common language of education nor for the language of social science theory, but instead for a theory which is related directly to educational practice? Not a sociology, not a psychology, but a pedagogy.”

A gyakorlat és az elmélet összekapcsolása a pedagógia számára meghatározó új irányokat mutatott, lásd például a reformpedagógiát (*Parkhurst*, 1922, 1982; *Petersen*, 1927, 1998; *Németh és Skiera*, 1999) vagy a projektoktatást (*M. Nádasi*, 2003), a kooperatív tanulást, vagy az egymástól tanulást (*Gordon Győri*, 2008; *Wakai és Vámos*, 2011). Ez utóbbinak van egy sajátos japán tanulásfelfogáson alapuló gyakorlata, melynek gyökerei a sajátos kulturális térre nyúlnak vissza (lásd: „lesson study”).¹³ Japánban¹⁴ az 1980-as évek végén született meg a klinikai pedagógia, melynek a célja, hogy a kutatótanár pedagógiai, pszichológiai és filozófiai ismereteket alkalmazva megfigyelje, megvizsgálja és kutassa azokat a jelenségeket, amelyekben maga is részt vesz (*Kawai*, 1996). Időközben a Japán Neveléslelektan Egyesület felmérte a mindennapi oktatási gyakorlattal közvetlenül foglalkozó gyakorlati kutatásokat (*Ichikawa*, 1999), és ugyanebben az évben az egyesület tudományos folyóiratában (*The Annual Report of Educational Psychology in Japan*) gyakorlati kutatási rovatot is indítottak. 2000-ben egy olyan kötet látott napvilágot, amely a tantárgy-pedagógiára koncentrált, s a kutatótanárok által vizsgált tanulók viselkedésével és attitűdjével kapcsolatos klinikai kutatások eredményeit foglalja össze (*Nishikawa*, 2000). Ugyancsak Japánban, 2002-ben megalakult a Klinikai Tantárgy-pedagógia Egyesület is. A gyakorlati kutatással kapcsolatban *Hosokawa* nyelvpedagógus kifejti, hogy a tanár mindennapi osztálytermi tevékenysége egyfajta cikluskontinuum, amennyiben cselekszik, majd tudatosan visszaemlékezik a cselekvésére, s e visszaemlékezés alapján az órákat továbbfejleszti (*Hosokawa*, 2005). Szerinte ez arra ösztönöz, hogy a gyakorlati kutatást helyezték a nyelvpedagógiai kutatás középpontjába (*Hosokawa*, 2008).

A legfrissebb irodalom egyfajta növekvő érdeklődést mutat a tanórákutatás lehetőségének feltérképezésében és feltárja a tanárfejlesztés kutatásalapú formáját. A pedagógusra értelmezett kutatás-alapú tanulás (inquiry based learning) esetén akár egy osztálytanító közösség is együttműködhet. A pedagógusok közösen dolgoznak a tervezésben és közösen reflektálnak a saját tanításaikra, úgy működnek, mint egy tanulóközösség. De egy-egy tanórákutató közösség úgy is jellemezhető, mint egy tanuló szervezet, ahol a tanárok úgy végeznek akciókutatást, hogy eközben együttműködően dolgoznak, közösen reflektálnak a történetekre és közösen szervezik a tanításuk fejlesztését intézményi szinten is.

A tanórákutatás modell alkalmazása tehát Japánban hosszú történelemmel bír. A gyakorlat hihetetlen gyorsassággal terjedt el, rövidesen az Egyesült Államokban is. Az utóbbi években pedig világszerte nő a tanórák vizsgálata, az osztályteremben folyó gyakorlat kutatása, az iskola mint tanuló-kutató szervezet vizsgálata. *Cheng és Kotól* (2012) leírásokat találunk arról, hogyan működik egy ilyen tanulószervezet Hongkongban, Szingapúrban, Svédországban és Iránban.

Visszatérve az európai és amerikai klasszikus akciókutatástól való továbblépésre, az ezerkilencszázhetvenes évek elején *John Elliott* nevét kell megemlíteni. Tevékenységében a kutatópedagógus és az iskolai innovációk kapcsolata érdemel figyelmet. Nevéhez kötik az iskolai kutatások elszigeteltségének oldását is; *Elliott* kiépítette az iskolai akciókutatók nemzetközi hálózatát, a Ford Teaching Projectet,¹⁵ létrehozta a CARN-t (Classroom Action Research Network). Történetét és eredményeit 1996-ban a *The Enquirer* című folyóiratban publikálta (*Elliott*, 1996), nem utolsósorban kiemelve az egyes országokban folyó akciókutatások kulturális sajátosságait. Figyelemreméltóak *Elliott* oktatáspolitikai kontextusra vonatkozó megjegyzései is, melyek szerint akkor nő az innovatív iskolai kisközösségek jelentősége, amikor az oktatáspolitikai belátja saját korlátait, nevezetesen azt, hogy – források és funkciók hiányában – nem képes az iskolában elengedhetetlen és szakmailag releváns fejlesztést, innovációt

13. S az, hogy e gyakorlatoknak angol elnevezése lett, az Japán történelmi „nyitásának”, nyugati orientációjának eredménye.

14. A Japánra vonatkozó leírásban *Wakai Seiji* doktorandusz volt a segítségemre.

15. A Ford Foundation által támogatott projekt célja nemzetközi munka-hálózatok kiépítése volt.

végrehajtani (Elliott, 1995 – idézi Mihály, 2002). Ugyancsak hálózatot épített a Kaliforniai Egyetem is, Cooperation Research and Extension Services (CRESS) címmel, folyóiratokat adtak ki, konferenciákat szerveztek (Zeichner és Noffke, 2010).

Ami pedig a résztvevői kutatások értékelését illeti, igen nehezzé vált a kutatások sokfélesége és időközbeni nagy száma miatt. Zeichner és Noffke akciókutatás-történeti áttekintése szerint alapnak változatlanul az érvényességet és megbízhatóságot kell tekinteni. Szerinte akkor jó egy résztvevői akciókutatás, ha az alábbiakkal rendelkezik:

1. Demokratikus validitás – együttműködő kutatás folyik, s azok vesznek részt benne, akik a problémában érintettek.
2. Eredmény-validitás – a résztvevők érdekeltek abban, hogy a kutatás eredménye hozzájáruljon a probléma megoldásához, amelynek kutatása folyik.
3. Folyamat-validitás – megfelelő módszerek alkalmazása történik, különösen érvényesül a trianguláció elve.
4. Katalizációs validitás – a kutatás energetizálja a résztvevőket arra, hogy megismerjék azt a valóságot, amelynek megváltoztatását célul tűzték ki.
5. Dialogikus validitás – a résztvevő kutatók között párbeszéd van (Zeichner és Noffke, 2010. 442–443.).

Mások másként határozzák meg a szempontokat, s van, aki csak azt várja el egy résztvevői kutatástól, hogy a gyakorlatból induljon ki, a gyakorlat megismerése inspirálja, s eredményei a gyakorlat számára relevánsak legyenek. Az akciókutatás kutatómódszertana igen széles, szerzőnként, kultúránként sokban különbözik, nincs egységesség.

Akciókutatás, tanárképzés, tanártovábbképzés

Ennek, valamint az új episztemológiai felfogásoknak köszönhetően a tanárképzésben és –továbbképzésben is változás zajlott az 1990-es évektől. Egyre határozottabban állították és kutatással igazolták ugyanis, hogy a folyamatos kutatással kísért gyakorlattal minőségi pedagógiai tevékenységet lehet elérni. Gore és Zeichner (2010. 191.) szerint, ha a pedagógiai erő a gyakorlatban van, akkor a gyakorlatot kell minőségivé tenni. Minőségi gyakorlathoz pedig az szükséges, hogy már a tanárjelölt megtanulja egyetemi támogatással kísért módon az elméleti tudását konkrét és sajátos gyakorlattá alakítani, illetve a gyakorlati probléma megoldásához az elméletet mozgósítani. El tudjon szakadni saját korábbi tapasztalataitól és nézeteitől, felkészüljön arra, hogy később sikeresen vizsgálja saját tevékenységét (is) és eredményes önreflexiókat folytasson. Későbbi életpályáján az együttműködő tanulást, a problémaérzékenységet, az osztálytermi folyamatok kutatását vagy éppen a szakmai hálózatok jelentőséget hangsúlyozzák. Ez az az időszak, amikor a tudás keletkezésének és karbantartásának egyetemi fókuszú kizárólagosságát vitatják: a gyakorlati tudás, a nemformális tanulás mögött új tudáskép (Images of Knowledge), új tanár-, tanítás- és szakmaigyakorlatkép (Images of Teachers, Teaching and Professional Practice) áll. Új szemlélet a tanárok tanulásával, s a pedagógiai változásokban betöltött szerepével kapcsolatosan (Images of Teaching Learning, Teacher's Roles in the Education Changes).

Az akciókutatás pedagógiatörténetében dominálnak az iskolában, tanárok körében folyt, saját vagy mások tevékenységét, nézeteit, egymás közötti dialógusaikat vizsgáló kutatások. Ezekben jellemzően a tanár szempontja és szemszöge jelenik meg. Kevésbé kutattak a szülői elvárások és válaszok elsősorban azért, mert sok tanár a szülőt outsidernek tartja, s nem tartják alkalmasnak arra, hogy közös kutatást végezzenek. Ritka a pedagógus-szülő akciókutatás, amelyben a személyes és intézményes kontaktusok működését vizs-

gálják az oktatásfejlesztés szempontjából. Ezekben azt állapították meg, hogy az ilyen akciókutatások nem csak a két szereplő számára vagy az egymáshoz való viszonyra nézve hoznak újat, hanem a közvetlen eredményen túl a közös kutatás hozzájárult ahhoz, hogy a szülők is kutatói nézőpontot vegyenek fel az iskolai eseményekkel kapcsolatosan, s együtt, azaz felelős közösségként keressék a jobb megoldásokat. Ebbe a vonulatba tartozik az a csekély számúnak mondott akciókutatás, amely az iskolai vagy helyi adminisztráció bevonásával folyt. Az eredmények azt mutatják, hogy azért vállalkoznak erre kevesen, mert már a kérdésfelvetésben is a szakértő–nem szakértő gondolkör húzódik meg, vagyis az arra vonatkozó nézet, hogy ki a felelős az oktatás sikeréért, a jobb eredmény megszületéséért. Sok pedagógus úgy gondolja, hogy az oktatás világában neki van meghatározó társadalmi „küldetése”, mert, neki van szaktudása. Ebben a nézetrendszerben az iskolai gyakorlatban reprezentálódik a belső–külső szakértő, a kvalifikált nem kvalifikált kutató közötti különbség-értelmezés, amely eddig egy másik társadalmi csoport kapcsán került a figyelem előterébe. Az akadémiai kutatók versus iskolai kutatók között eddig ismert „szakadékot” egy új dimenzióban, az iskola világában is fellelhetjük. A pedagógusról mint szakértőről, és a szülőről vagy diákról mint az iskola világában laikus szereplőről való gondolkodás mögött a tudományról és a tanulásról való tradicionális nézetek egyaránt fellelhetők.

Azok az akciókutatások, amelyek az iskolai közösséget szélesen értelmezték, beleértették a nem pedagógus munkatársakat is, valamint a szülőket és fenntartót is, jobb eredményeket értek el. Interjúk, tanulói munkák, szülői kommentek, csoportos megbeszélések új nézőpontokkal gazdagították a tanárokat tanítási tervük (akár közös) elkészítésében. A helyi közösségi és civil szervezetek inkább a kisebbségek kapcsán jelentek meg akciókutatással, kevés az ettől eltérő példa. A tanulók pedig – bár ők maguk sokszor voltak szisztematikus vizsgálat tárgyai – olyan kutatásban alig vettek részt, amely a tanulói szemszögből vizsgálódott volna. Néhány, iskolát kijárt volt tanuló hozott létre kutatócsoportot, melynek eredményeként történetek születtek arról, hogy miként segítették őket a szülők abban, hogy sikeresebbek legyenek a tanulásban otthon és az iskolában. Ám ezek inkább családi történetekké váltak, amelyek az iskoláról szólnak és nem fordítva (Noffke és Somekh, 2010. 298–301.).

Ami pedig a terminológiát illeti, *Anne Campbell* és *Olwen McNamara* (2011. 22.) a terminológiai bőséget igyekezett összerendezni a különbözőségek helyett a hasonlóságokat hangsúlyozva. Eszerint az akciókutatások alapvetően három nagyobb csoportba és több kisebbbe sorolhatók:¹⁶ a főcsoportok (1) a gyakorló kutatás, (2) a gyakorlaton alapuló vizsgálatok és (3) a professzionális tanulás. Az elsőbe inkább elméleti indíttású kutatások tartoznak, melyek a gyakorlat számára fogalmazzák meg eredményeiket, a másodikban a gyakorlat vizsgálatán van a hangsúly, a harmadikban a tanuláson. Ezek az elnevezések nem jelentenek feltétlenül különböző megoldásokat, sok esetben ugyanannak a kutatásfilozófiának vagy gyakorlatnak egymást átfedő megnevezései vagy cross-kulturális használat eredményei állnak a háttérben. Például – írják a szerzők – a reflektív gyakorlat a második csoportban van, de ez az alapja sok gyakorlati kutatásnak vagy énvizsgálatnak is. Ezért a kutatásokat mindig a szakirodalom keletkezési ideje, annak kulturális/nyelvi háttere alapján lehet helyesen értelmezni, s így a kutatónak akár jogában állhat az is, hogy saját maga meghatározza saját kutatását. Szerintük érdemes nyitottnak lenni és mindezt toleránsan kezelni. Magyarországon kevés akciókutatás folyik, az akciókutatási területek, módszerek nem vagy alig ismertek. Pedig *Anne Campbell* és *Olwen McNamara* kötetéből vett alábbi példák mutatják, hogy milyen sokszínű az a világ, ahol az elmélet és a gyakorlat találkozhat (2011. 22.):

16. Ezeknek a kifejezéseknek sok esetben még nincs magyar megfelelője, ezért a szerző nem bánja, ha az olvasó a fordítását fenntartással kezeli.

1. Gyakorlat kutatása (Practitioner research)

- akciókutatás (Action research)
- kollaboratív/résztevői akciókutatás (Collaborative/participatory research)
- kritikai akciókutatás (Critical action research)
- pedagóguskutatás (Teacher research)
- tanórákutatás (Research lesson study)
- résztevői kutatás (Participatory research)
- pedagógiai kutatás (Pedagogical research)
- tantervkutatás (Curriculum research)
- értékeléskutatás (Evaluation research)

2. Gyakorlaton alapuló vizsgálatok (Practitioner inquiry/enquiry)

- bizonyítékon alapuló gyakorlat (Evidence based practice)
- önvizsgálat (Self study)
- tanárvizsgálat (Teacher inquiry)
- cselekvésvizsgálat (Action inquiry)
- narratív vizsgálat (Narrative inquiry)
- pedagógiai vizsgálat (Pedagogical inquiry)
- beállítódásvizsgálat (Inquiry as stance)
- társadalmi igazságosság-vizsgálat (Inquiry for social justice)
- társadalomvizsgálat (Social inquiry)

3. Professzionális tanulás (Professional learning)

- vizsgálaton alapuló professzionális tanulás (Inquiry based professional learning)
- akciótanulás (Action learning)
- bizonyítékon alapuló tanulás (Evidence-based learning)
- bizonyíték által informált tanítás és tanulás (Evidence informed teaching and learning)
- reflektív gyakorlat (Reflective practice)
- coaching (Coaching)
- mentorálás (Mentoring)
- együttműködéses tanulás és teamben tanítás (Collaborative learning and team teaching)

Az akciókutatás hazai előzményei, szakirodalma, mérföldkövek

Ha már az előbb szóba került az akciókutatás hazai elterjedtsége, akkor meg kell említeni, hogy maga az akciókutatás kifejezés *Zsolnai József* munkásságával került be a hazai pedagógiai diskurzusba, bár ebben nem volt következetes. Az 1970-es évektől a nevelési kísérlet kifejezést tartotta megfelelőnek saját iskolateremtő tevékenységére, a 80-as évektől az iskolai modellkísérletet, a 90-es években a tudománypedagógiai akciókutatás kifejezést használta. Egy 2007-ben elhangzott előadásában munkásságának egészét olyan kutatás-ként jellemezte, melyben a témák valóságos problémák, s a kutatási eredményének értékét pedig a konkrét gyakorlati hasznosíthatóság adta meg. Az akciókutatás vele kapcsolatos hazai történetének ezt az időszakát *Zsolnai* és munkatársainak publikációi fémjelzik (*Balázs, Kiss, Vágó és Zsolnai, 1986; Zsolnai, 1995; Kocsis és Zsolnai, 1997*). Összességében tevékenységében a klasszikus akciókutatási elemek dominálnak. Ebben az időben más szerzők körében is megjelent az akciókutatás részttevői kutatásként való értelmezése, például *Benda József* kooperatív iskolájának leírásakor (*Benda, 1998*), s az akciókutatás metodológiai eszközként

(projektként) való felfogása a felsőoktatás kontextusában (Fúziné Koszó, 2006). Halász Gábor A tanulás minősége a felsőoktatásban: intézményi és nemzeti szintű folyamatok címmel írt tanulmánya (2010) a felsőoktatás esetében fogalmazta meg, hogy mik azok a kritériumok, amelyek a tanítás és tanulás minőségéhez vezetnek egy szervezeten belül, s hogyan jönnek ezek létre. A leírtak között több olyan is van, amelyek akciókutatás alapján (is) állhatnak – bár ez nem kimondott.

Az elmúlt 30-40 évben a hazai szakirodalomban változott az akciókutatás jelentésfókusza, melyet Havas Péter (2004), valamint Havas és Varga írása is megerősít a Tanulás a fenntarthatóságért címmel (Havas és Varga, 2006). A mű, amelyben ez a fejezet is szerepel több tanulmányt is tartalmaz az OECD ENSI projekt keretében zajló környezeti nevelés kutatása és fejlesztése hazai és nemzetközi törekvéseiről, és bemutatja a gyakorlatot egészen az ökoiskolák kialakulásáig (Varga, 2006).

Az akciókutatás hazai irodalmát tekintve legfrissebbnek és unikálisnak tekinthető a 2012-ben kiadásra került felsőoktatási akciókutatás (Vámos és Lénárd, 2012). A 2006–2011 között lezajlott akciókutatás a BaBe projekt néven vált ismertté, s az ELTE Pedagógiai Pszichológiai Karának Neveléstudományi Intézetében folyt a pedagógia alapszak bevezetéséhez kötődően. Ez az eddig ismert legkomplexebb magyarországi akciókutatás, mely a képzési program, a hallgatók, az oktatók, a szervezet, a felsőoktatásban folyó tanulás, a kompetencia-alapú tanulás kiépülése, a hallgatói elvárások és megküzdések, a mentorálás, a gyakorlatok tanulásszervező szerepe területeken végzett longitudinális követést a bolognai folyamathoz kötődően. Az akciókutatás önnön összegzésének és publikálásának nehézségeit is felvállalta és bemutatta.

Tanuláskutatás és akciókutatás

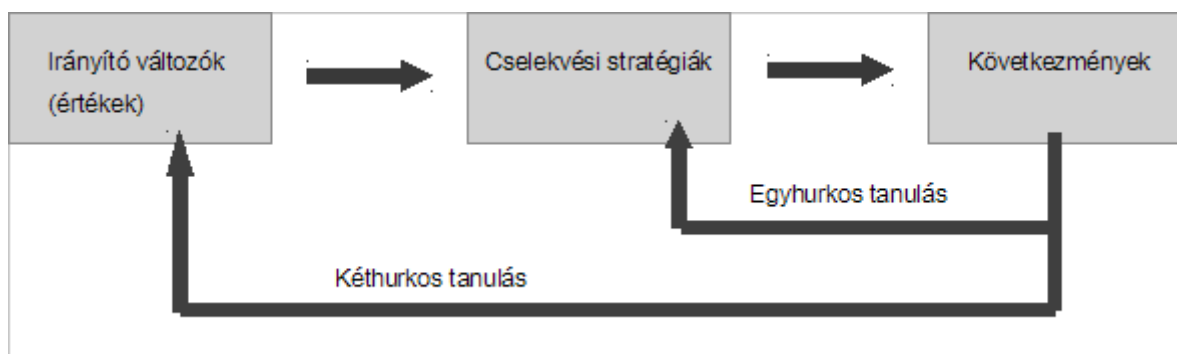
Az akciókutatásokkal párhuzamosan új paradigmák jelentek meg: új tanuláselméletek, különösen beleértve ebbe a tanítás és a tanulás közötti fókuszváltást, s a tanulásról való gondolkodás változását. A pedagógus tevékenységében mind erőteljesebb a minőségi tanításhoz vezető tényezőkre koncentráció. A tanulás fogalma kikerült az „iskolapadból”. Ma már nem újdonság, ha valaki a nem formális vagy informális tanulásról beszél, s az sem, ha felnőtt-, sőt akár időskori tanulásról. A tanulást nemcsak egyének privilégiumának tekintik, hanem szervezetek, hálózatok jellemzőinek is. A tanuláselméletek nagy utat tettek meg a klasszikus elméletek óta. A múlt század hatvanas–hetvenes éveiben, Piaget és Bruner kritika alá vonta a behaviorista elméletet, s a „felfedezési tanulás” néven megalkották új elméletüket. Ennek lényege, hogy a megismerés nem eredmény, hanem a problémafelvetés, az önértékelésből való problémamegoldó gondolkodásra serkentés elemeiből álló folyamat. Bruner a kulturális pszichológiai megközelítés (Bruner, 1996, 2004) és kulturális tanuláselmélet elvezette a közösségi gondolkodás és a kölcsönös tanulási kultúra fogalmakkal lefedett elmélethez. Ebben a problémafelvetésen alapuló tanulás Claparede (1931) és Dewey cselekvés alapú tanulás (1939) örökségét viszik tovább, s a tanulói önállóságra, aktivitására építő megoldásokat (problémafelvető, kutató, felfedezettő tanulás) az ún. modern tanuláselméletek gyűjtőfogalom alá rendezik. Egy másik vonulat a nyolcvanas években a szubjektív, humanisztikus irányzatokba torkollt (Maslow, Rogers), a reformpedagógia pedig a tanítás-facilitáció elvvel és gyakorlattal gazdagította a pedagógiát.

A tanulás- és tanításkutatásban a gyakorlat értelmezéséhez Argyris¹⁷ majd Argyris és Schön (1974, 1978, 1996 – idézi Schmit, 2001) elmélete is felhozható, mely szerint az emberek cselekedetei és az azokról való elbeszélés mögött különböző elméletek munkálnak, mindegyik önmagában konzisztens. Ezért a különbség nem az elmélet és a cselekvés, hanem a két „cselekvéselmélet” között van. A két elmélet: 1) a támogatott elmélet (espoused theory), amely olyan világszemlélet és értékek összessége, amelyekről az emberek azt hi-

17. Chris Argyris 1923-ban született New Yorkban. Egyetemi éveit alatt került kapcsolatba Kurt Lewinnel. Pszichológus diplomáját 1947-ben szerezte meg.

szik, hogy a viselkedésük alapjául szolgálnak, és a 2) használatos/használatban lévő elmélet (theory-in-use), amely világszemlélet és értékek a viselkedésre utalnak. Fontos hangsúlyozni, hogy az emberek általában nincsenek tisztában azzal, hogy a támogatott és a használatos elméletek nem azonosak, s gyakran nincsenek tudatában e teóriáknak. *Argyris* és *Schön* kutatásainak eredménye olyan modellek megalkotása, amelyek segítenek megérteni, miképp kapcsoljuk össze a gondolatainkat és a cselekvéseinket. A folyamat elemei szerintük a következők: 1) irányító változók (vagy értékek), 2) cselekvési stratégiák, 3) ezeknek az „én”-re vonatkozó szándékos és nem szándékos következményei, 4) „mások”-ra vonatkozó szándékos és nem szándékos következmények, 5) a cselekvési stratégiák hatékonyságához való visszacsatolás.

Argyris szerint a tanulás nem más, mint a tudáshoz, ügyességhez vezető úton keletkező hibák folyamatos azonosítása és javítása. Szerinte az ember kétféle utat követhet a tanulási folyamatban: 1) Az első esetben a hibát a magatartást meghatározó értékek megkérdőjelezése nélkül korigálja. Ezt egyhurkos tanulásnak nevezi (single loop). 2) Kéthurkos (double loop) tanuláskor először a kedvezőtlen következményt meghatározó változókat vizsgálja és változtatja meg, s csak ezt követően a tetteket (1. ábra) *Argyris* után *Kolb* (1984) is ciklikus folyamatnak tekinti a tapasztalati tanulást: a cselekvés terve, a cselekvés, a tanári támogatás, visszacsatolás, kiértékelés, majd az új cselekvés véget nem érő folyamatának. A hurkok azonosítása és száma további kutatások tárgya lett.



1. ábra: Egyhurkos és kéthurkos tanulás – *Anderson*, 1994. nyomán

Sami Paavola és *Kai Hakkarainen* (2005) a tanuláskutatást egy másik dimenzióval is gazdagította, nevezetesen a monologikus (egyéni), dialogikus (interakcióval történő) és a triologikus (két vagy több személy közötti, egy objektumot létrehozó) tanulási modellekkel. Ez utóbbi szerint is a tanulásban a cselekvésen van a hangsúly, s kevésbé a hagyományos értelemben vett végeredményen, például a tudáson. Az aktív részvétellel történő közös tudás kialakítása, az együttműködő tudásteremtés (collaborative knowledge building) a triologikus tanulás, mely „...a két vagy több személy közötti olyan interakcióra helyezi a hangsúlyt, ahol a harmadik résztvevő maga az objektum, egy olyan tartalom, amelyet közösen hoznak létre, vagy dolgoznak fel.” (*Molnár* és *Kárpáti*, 2009. 1–2. – idézi *Simon*, 2012). A társas, együttműködő tanulás jellemzője a reflexió, hiszen az egyén folyamatosan visszajelzést kap a környezetétől, amely alapján alakítja, továbbépíti saját és mások tudását.

A tanuláskutatásoknak itt említett eredményei meghatározóan összekapcsolódnak azokkal az elméletekkel és gyakorlatokkal, amelyek az akciókutatásokat is inspirálták, s viszont: az akciókutatások hozzájárultak ahhoz, hogy jobban megértsük a folyamatokat, amelyek hozzásegítik az embert ahhoz, hogy tevékenysége eredményes legyen.

Társas tanulás, szervezeti tanulás, tanuló szervezet

Kétségtelen, hogy az egyik legmeghatározóbb szervezetelméleti modell ugyancsak *Kurt Lewin* akciókutatás-konceptiójához nyúlik vissza. Az akciókutatás – mint láttuk eddig – a szervezetek javítására, fejlesztésére irányuló tevékenység, a konkrét tapasztalatokból való tanulásként is értelmezhető. A szervezetfejlesztés ebben eszerint elméletfejlesztés, azoknak a teóriáknak a befolyásolása, amelyek szervezetbeli szerepüket, tevékenységeinket irányítják. Nyilvánvaló, hogy miként az embereknek, úgy a szervezeteknek is alkalmazkodniuk kell környezetükhöz annak érdekében, hogy életképesek maradjanak, sikeresek legyenek.

Ez utóbbi gondolatok és az akciókutatás azért kapcsolódik össze, mert akciókutatást jellemzően nem egyének, hanem csoportok, szervezetek végeznek. A csoportos tanulás nem feltétlenül szervezeti, de nem lehet elképzelni olyan szervezeti tanulást, amely mögött nincs csoport. A szervezeti tanulás annyiban más, hogy itt az egyének csoportjának tanulása nem egyének sokaságának tanulása, hanem olyan folyamat, amelyen a szervezet végzi az előbb *Argyris* kapcsán említett tudáshoz, ügyességhez vezető úton keletkező hibák folyamatos azonosítását és javítását. Ha ez a hibajavító folyamat képessé teszi a szervezetet arra, hogy folytassa a meglévő politikáját (policies), elérje céljait, akkor ez a folyamat – az egyéni tanuláshoz hasonlóan – egyhurkos tanulás. Amikor a szervezet több, mint egy olyan monitor, ami az eltérésekre figyel és kérdéseket tesz fel a célokra, a politikára (policies) és/vagy az uralkodó értékekre, beleértve azt is, hogy mi és miért okozott hibát, akkor ez a folyamat kéthurkos tanulás. Ha a hibákat nem úgy tekintik, mint aminek bekövetkezése sajnálatos, hanem mint erőforrást, akkor az ún. hibákból tanulás zajlik.

Az akciókutatás korai időszakában megindult társadalmi tanuláshoz képest a szervezeti tanulás lényege, hogy a szervezet tagjainak olyan társas tanulása zajlik, ami nem egymás mellett élő emberek egyéni tanulásának összege, s nem is tőlük független eredmény, hanem egy új közös minőség. Bármily kiváló lehet egy szervezet valamennyi tagja a maga területén, például a felsőoktatásban ki-ki kutatóként, oktatóként, ha ebbéli közös tevékenységükre nem reflektálnak közösen, azaz nem járják körül együtt az előbbi folyamatban jelzett vezérlő értékek–cselekvés–következmény ívet (lásd 1. ábra), s nem közösen hoznak reflektív döntést. A szervezeti tanulás kutatása olyan kérdéseket tesz fel, mint például hogy mi jellemzi, hogyan vihető végbe, milyenfajta szervezeti tanulás kívánatos, milyen hatása van stb. A szervezeti tanuláshoz képest a tanuló szervezeti kutatások arra kíváncsiak, hogy milyenek a tanulni képes szervezetek, milyen feltételekkel tudják képességeiket fejleszteni. *Újhelyi Márta* részletesen leírja a tanuló szervezet jellemzőit (2001) hivatkozva külföldi és hazai kutatókra. A tanuló szervezetek fontos megkülönböztetőjének tartja „a tudatos, kéthúros tanulást, és a problémaalapú ciklikus tanulási folyamatokban való részvételt. A tagok saját és mások tapasztalataiból egyaránt tanulnak, megpróbálnak konszenzusos döntéseket hozni, s az egész folyamat eredményeképpen megtanulnak folyamatosan tanulni. A tanuló szervezetek nagyon szigorú követelményeket támasztanak tagjaikkal szemben. Amellett, hogy megtartják egyéniségüket, csoporttagokká válnak. Mindezek a jellemzők a tanuló szervezeteket abban segítik, hogy elérjék céljaikat: versenyképessé váljanak és versenyképesek maradjanak.”

Hálózati tanulás, rendszergondolkodás, rendszer-intelligencia

A konnektivizmus (*Siemens*, 2005) a tanulást, a tanulót virtuális, rendszertelen, informális elemekkel leírható kapcsolatok hálójába helyezi. Az elektronikus, informatikai eszközök és a globális és virtuális terek szerepének növekedése az ember életében felvetette az információk, információszerzés újraértelmezésének igényét, s leírta az összeadott, a hálózatból újra kinyert tudásnövekedés ciklusát. Az előbbieken kifejtetthez képest a hálózat tanulásbeli szerepe nem csak a tanulás közösségi, kulturális megközelítését erősíti, hanem annak szerveződés jellegét is. A 21. század elején a finnországi Helsinkii Aalto University rendszerelméleti

laboratóriumában olyan kutatásokat folytattak és ösztönöznek, amelyek a hálózatok, rendszerek működésében a közösségi szerveződés és kapcsolatok, valamint ezek emberi jellemzőit együttesen keresték (Hämäläinen és Saarinen, 2002).¹⁸ Megfogalmazódott a rendszer-intelligencia koncepciója, amelynek lényege a komplex rendszerekben való, visszajelzéseket figyelembe vevő gondolkodás, cselekvés és aktív részvétel (Hämäläinen és Saarinen, 2004, 2007, 2008 – idézi Banai, 2013).¹⁹ A szerzők szerint a rendszer-intelligencia minden ember veleszületett képessége. Ezt az adottságát mindenki ki tudja használni, ha elismeri, hogy a világ bonyolult kapcsolatok hálózata, aminek mindenki részese, s ha elfogadja a környezet folyamatos visszajelzéseit, amikor kapcsolatba kerül vele. A rendszer-intelligencia kutatói szerint tevékenységük a rendszerben való gondolkodás kutatását szolgálja. A rendszer-intelligens egyén, illetve ilyen egyénekből álló szervezet képes a folyamatos reflexióra, s kész arra, hogy a szükséges korrekciókat elvégezze, mindez azzal mutat túl a szervezeti tanuláson, hogy az intelligencia-kutatásokra támaszkodik és a rész és egész kapcsolatában keres új dimenziókat. A pszichológiai alapozás szerint a rendszer-intelligenciát megalapozó elmélet Howard Gardnerhez²⁰ (theory of multiple intelligence), Herbert Simonhoz²¹ (artificial intelligence) és Marcial Losadához²² (meta learning) köthető, miközben hangsúlyozzák, hogy eredményeikre olyan kutatási területek hatottak, mint 1) rendszerelmélet és rendszergondolkodás, 2) az emberi agy neuroanatómiája, 3) pozitív pszichológia és kognitív pszichológia, 4) alkalmazott matematika, 5) kreatív problémamegoldás és heurisztika, 6) korlátozott racionalitás-kutatások és 7) az akciókutatás.

Tudományelmélet, kutatáselmélet és az akciókutatás

Az akciókutatás neveléstudományi kutatási értékét és értékelését a hazai, regionális, nemzetközi trendek, a tudománypolitika, és általában véve a tudomány társadalmi hasznosságáról való gondolkodás befolyásolja adott térben és időben. Hazánkban a közelmúltban több kutató érdeklődését is felkeltette ez és az ezzel párhuzamosan megjelenő tudománypolitikai koncepció. Talán először a Zöld Könyv előszavát kell megemlítenünk (Csapó, 2008), vagy a nemzetközi tudományos trendek és eredmények percepcióját és recepcióját (Németh és Bíró, 2009), s a kutatási témakörök és a tudományos kutatási paradigmák változását és a globális trendek összefüggéseit Halász Gábor tanulmányában (2001, 2010). Ezek alapvető kérdések, amelyeknek felvetése önmagában nagy jelentőségű. Megváltoztathatják a neveléstudományról és annak kutatásáról való gondolkodást Magyarországon is, beleértve azoknak a kutatási paradigmáknak a befogadását és elfogadását, amelyek eltérnek a tradicionális német vagy angolszász kutatási gyakorlattól. A változás azért is jelen van, mert a ránk leginkább hatással lévő országokban is elmozdultak a szellemtudományi és empirikus hagyományoktól (Németh és Bíró, 2009).

Az akciókutatás előbb megmutatott sokszínűsége kétségtelenül lehetőséget ad a gyakorlat javítására, társadalmi hasznosításra, közös és egyéni tanulásra. Ugyanakkor – a kvalitatív kutatási paradigma terjedése kapcsán is – felvetődik ezek tudományos értékének kérdése is. Az akciókutatók és akciókutatások sokfélék: az „ortodox” akciókutatók csak a szisztematikus, korrelációs, oksági, kísérleti kutatásoknál (Postlethwaite,

18. A rendszerintelligencia-kutatócsoport aaltói egyetemi részlegének, valamint a kutatócsoport által megjelentetett kiadványok linkje: <http://www.systemsintelligence.tkk.fi/> (Olvasható volt: 2012. január 11.)

19. E bekezdés leírásában Banai-Bajzáth Angéla doktorandusz volt a segítségemre, akinek a rendszer-intelligencia témában írt tanulmánykötetről készült recenziója jelen lapszám 105. oldalán olvasható.

20. Howard Gardner honlapja: <http://www.howardgardner.com/> (Olvasható volt: 2011. december 10.)

21. Herbert Simon honlapja: <http://www.cs.cmu.edu/simon/> (Olvasható volt: 2011. december 10.)

22. Marcial Francisco Losada honlapja: <http://losada.socialpsychology.org/> (Olvasható volt: 2011. december 10.)

2005 – idézi *Halász*, 2010. 15.) megszokott módszerek, eszközök használatát tartják elfogadhatónak. Az ún. „naivok” az egyszerű, reflektív tanórai munkára, tanításra is az akciókutatás kifejezést használják. Van, aki az akciókutatást módszernek tekinti, s van, aki kutatási paradigmának. Ez utóbbi esetben lehet episztemológiai álláspont mögötte, de nem kizárható, hogy ilyesmiről egyáltalán nem gondolkodik a kutató. Nyilvánvaló, hogy az „akciókutatás” kifejezés mai jelentését történeti, kulturális különbségek árnyalják, ezért nehéz a jelentésfókuszát megtalálni, s mindig az adott eset, konkrét akciókutatás kapcsán kell a tudományos értéket meghatározni.

Szakirodalom

1. Anderson, L. (1994): *Espoused theories and theories-in-use: Bridging the gap (Breaking through defensive routines with organisation development consultants)*. Unpublished Master of Organisational Psychology Thesis, University of Qld. URL: <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/argyris.html> Utolsó letöltés: 2011. 11. 01.)
2. Ardoino, J. (1989): D'une ambiguïté propre à la recherche-action aux confusions entre tenues par les pratiques d'intervention. *Pratiques de Formation/Analyses*, 18.
3. Argyris, C. and Schön, D. (1974): *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass, San Francisco.
4. Argyris, C. and Schön, D. (1978): *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison Wesley.
5. Argyris, C. and Schön, D. (1996): *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading, Mass: Addison Wesley.
6. Balázs Éva, Kiss Éva, Vágó Irén és Zsolnai József (1986): *Pedagógiai akciókutatás – a képességfejlesztés szolgálatában*. Oktatásügyi Kutatások 1. Oktatókutatató Intézet, Budapest.
7. Barbier, René (2006): *Historique de la recherche-action par René Barbier*. Document électronique URL: http://foad.iedparis8.net/claroline/courses/8327/document/barbier_rechercheaction/01.Historique.html
8. Benda József (1998): *Egy kooperatív pedagógia*. Kandidátusi Értekezés, Budapest.
9. Bruner, J. (1996, 2004): *Az oktatás kultúrája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
10. Campbell, A. and McNamara, O. (2010): Mapping the Field of Partitional Research, Inquiry, and Professional Learning in Educational Contexts: A Review. In: Campbell, A. és Groundwater-Smith, S. (ed.): *Action Research in Education*, SAGE Publications Ltd. London, California, New Delhi, Singapore. 1. 21–36.
11. Campfens, H. (1997): *Community Development around the world: Practice, Theory, Research, Training*. University of Toronto Press. (A mű részleteinek Varga T. általi fordítása alapján.) URL: http://web.pafi.hu/_Kozossegi_Adattar/PAROLAAR.NSF/b84c8c861998671e8525670c00815721/b4fdbeeb08fbc4b4c1256cc300433ca0?OpenDocument#Társadalmi%20tanulás%3A%20tudás%20és%20között Utolsó letöltés: 2011. 02. 04.
12. Cheng, E. C. K. and Ko, P. Y. (2012): Leadership Strategies for Creating a Learning Study Community. *KEDI Journal of Educational Policy*, 9. 161–180.
13. Choquette, R. (2004): *Canada's Religions*. University of Ottawa Press, Ottawa.
14. Carr, W. and Kemmis, S. (1986): *Becoming Critical: education, knowledge and action research*. Lewes, Falmer.
15. Csapó Benő (2008): *Zöld Könyv a magyar közoktatás megújításáért*. ECOSTAT, Budapest.
16. Derrida, J. (1967): *La structure, le signe et le jeu dans le discours des sciences humaines. L'écriture et la différence*. Editions du Seuil. 409–428. (Fordította: Gyimesi T., Helikon, 1994. 1–2.)

17. Dewey, J. (1913a): Cut-and-try School Methods. In: Lenox, G. (1979): *The Middle Works of John Dewey 1899-1924 Volume 7. 1912-1914. Essays, book reviews, encyclopedia articles in 1812-1914 period, and Interest and Effort in Education.* Edited by Jo Ann Boydston. 106-108.
18. Dewey, J. (1913b): Professional Spirit among Teacher. In: Lenox, G. (1979): *The Middle Works of John Dewey 1899-1924 Volume 7. 1912-1914. Essays, book reviews, encyclopedia articles in 1812-1914 period, and Interest and Effort in Education.* Edited by Jo Ann Boydston. 109 -111.
19. Dewey, J. (1916): Experience and Thinking. In: Campbell, A. and Groundwater-Smith, S. (ed.): *Action Research in Education.* SAGE Publications Ltd. London, California, New Delhi, Singapore. 3. 99–109.
20. Elliott, J. (1995): Reconstructing the environmental education curriculum: teachers' perspectives. In: *Environmental Learning for the 21st century*, OECD (CERI), Paris. – idézi: Mihály Ildikó (2002): OECD-ENSI – Magyarország. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
21. Elliott, J. (1996): CARN – Origins and Development. *The Enquirer. The Canterbury Action Research Network Journal.* URL: <http://www.canterbury.ac.uk/education/education-leadership-school-improvement/cantarnet/docs/summer-96.pdf> Utolsó letöltés: 2011. 02. 10.
22. Figal, G. (2009): *Tárgyiség.* Kijárát Kiadó, Budapest.
23. Fűziné Kószó Mária (2006): Környezeti nevelési akciókutatás Szegeden. Az akciókutatás szegedi modellje. In: Varga A. (szerk.): *Tanulás a fenntarthatóságért.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest. URL: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=TF#tart> Utolsó letöltés: 2010. 12. 28.
24. Geertz, C. (1994b [1983]): Elmosódott műfajok: A társadalmi gondolkodás átalakulása. Fordította Kovács É. In: Uő: *Az értelmezés hatalma. Antropológiai írások.* Századvég Kiadó, Budapest. 268–285.
25. Gordon Győri János (2009): *Tanórákutatás.* Gondolat Kiadói Kör. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár, Budapest.
26. Gore, J. M. and Zeichner, K. M. (2010): Connecting Action Research to Genuine Teacher Development. In: Campbell, A. and Groundwater-Smith, S. (ed.): *Action Research in Education.* SAGE Publications Ltd. London, California, New Delhi, Singapore. 1. 183–195.
27. Halász Gábor (2001): A neveléstudományi kutatások intézményi és finanszírozási feltételei – vitaanyag. *Magyar Pedagógia*, 1. 105–122.
28. Halász Gábor (2010): *Az oktatáskutatás globális trendjei.* Kézirat az MTA Pedagógiai Bizottsága részére.
29. Havas Péter és Varga Attila (2006): A környezeti neveléstől a fenntarthatóság pedagógiai gyakorlata felé. In: Varga Attila (szerk.): *Tanulás a fenntarthatóságért.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest. URL: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=TF#tart> Utolsó letöltés: 2010. 12. 28.
30. Havas Péter (2004): Akciókutatás és a tanulás fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. 3–8.
31. Hosokawa, H. (2005): Dzsisszenkenkiú towa nanika – „Watasi wa donojóna kjósicu wo mezaszunoka” toiu toi, Nihongokjóiku, 126. *The Society for Teaching Japanese as a Foreign Language*, 4–14.
32. Hosokawa, H. (2008): The meaning of „Jissen Kenkyu” in Japanese language education. *Waseda studies in Japanese language education*, 3. 1–9.

33. <http://www-ufr8.univ-paris8.fr/pfa/18presentation.html> Utolsó letöltés: 2011. október 25.
34. http://www.econ.unideb.hu/ktk/rendezvenyek/programsorozatok/tanszeki_estek/TanuloszervValosag.pdf Utolsó letöltés: 2011. október 25.
35. <http://www.helsinki.fi/science/networkedlearning/texts/knowledgecreationmetaphor.pdf> Utolsó letöltés: 2011. október 25.
36. Ichikawa S. (1999): „Dzsisszenkenkjú” towa donojóna kenkjú wo szaszu no ka: Ronbunrei ni taiszuru kjósinkehensúiin no hjóka nobunszeki. *The Annual Report of Educational Psychology in Japan*, 38. Japanese Association of Educational Psychology, 180–187.
37. Inzelt Annamária (2004): Az egyetemek és a vállalkozások kapcsolata az átmenet idején. *Közgazdasági Szemle*, szeptemberi szám, 870–890.
38. Kawai, H. (1996): *Rinsókjóikugakunyúmon*. Iwanamishoten, Tokio.
39. Kocsis Mihály és Zsolnai József (1997): Egy pedagógiai akciókutatás-sorozat megoldáskísérletei az ezredforduló válságszindrómáira. 3. rész: Akciókutatással megalapozott koncepció a magyarországi pedagógusképzés radikális megújításához. *Modern Nyelvoktatás*, 3. 25–41.
40. Kolb, D. A. (1984): *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
41. Lapassade, G. (1993): *Document Dactylographie*, Université Paris VIII.
42. László János (1998): *Szerep, forgatókönyv, narratívum*. Scientia Humana, Budapest.
43. László János (1999): *Társas tudás, elbeszélés, identitás*. Scientia Humana, Budapest.
44. László János (2008): Narratív pszichológia. *Pszichológia*, 4. sz. 301–317.
45. M. Nádaszi Mária (2003): *Projektoktatás*. Gondolat Kiadói Kör. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár, Budapest.
46. McNiff, J. and Whitehead, J. (2009): *Doing and Writing Action Research*. Los Angeles, SAGE Publ.
47. Molnár Pál és Kárpáti Andrea (2009): Az együttműködő tanulás támogatása az oktatási informatika eszközeivel: MapIt vitatérkép. *Új Pedagógiai Szemle*, 59. 2. 48–60. OFI Tudástár. URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/molnar-pal-karpati> Utolsó letöltés: 2010. 12. 12.
48. Moser, H. (1977): *Praxis der Aktionsforschung*. Ein Arbeitsbuch, München.
49. Németh András és Bíró Zsuzsanna Hanna (szerk.) (2009): *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében. Neveléstudomány-történeti tanulmányok*. Gondolat, Budapest.
50. Nishikawa, J. (2000): *Manabiau kjósicu*. Toyokanshuppansha, Tokio.
51. Noffke, S. and Somekh, B. (2010): Action Research. In: Campbell, A. and Groundwater-Smith, S. (ed.): *Action Research in Education*. SAGE Publications Ltd. London, California, New Delhi, Singapore. 2. 289–301.
52. Paavola, S. and Hakkarainen, K. (2005): The Knowledge Creation Metaphor – An Emergent Epistemological Approach to Learning. *Science and Education*, Vol.14. Nom.6. 535-557.
53. Parkhust, H. (1982): *A Dalton-terv*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
54. Petersen, P. (1998): *A Kis Jena-Plan*. Osiris, Budapest.

55. Pólya Tibor (2007): *Identitás az elbeszélésben. Szociális identitás és narratív perspektíva*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
56. Siemens, G. (2005): Connectivism: A learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, Vol. 2 No. 1, URL: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm Utolsó letöltés: 2012.02.11.
57. Simon Gabriella (2012): *Ki viszi át a révészt?* Kézirat
58. Smith, M. K. (2001): Chris Argyris: theories of action, double-loop learning and organizational learning. *The encyclopedia of informal education*. URL: <http://www.infed.org/thinkers/argyris.htm>. Utolsó letöltés: 2011. 12. 01.
59. Stenhouse, L. (1975): *An Introduction to Curriculum. Research and Development*. Heinemann Educational, London.
60. Újhelyi Mária (2001): *Az emberi erőforrás menedzsment és fejlesztése, valamint a szervezetfejlesztés kapcsolata*. PhD disszertáció, Debrecen.
61. Vámos Ágnes és Lénárd Sándor (szerk.) (2012): *Képzési program és szervezet a magyar felsőoktatás bolognai folyamatában - a BaBe-projekt*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest
62. Vörös Miklós és Frida Balázs (2006): *Az antropológiai résztvevő megfigyelés története*. URL: <http://www.tettconsult.eu/books/TelkutHTML/szovgyujtpdf/06-frida.pdf> Utolsó letöltés: 2010. 12. 28.
63. Wakai S. és Vámos Ágnes (2011): A plurikulturális kompetencia fejlesztése a nyelvrán. *Iskolakultúra*, 6–7. 87–98.
64. Wittgenstein, L. (1992): *Filozófiai vizsgálódások*. Atlantisz Kiadó, Budapest.
65. Zeichner, K. M. and Noffke, S. (2010): Practitioner Research. In: Campbell, A. and Groundwater-Smith, S. (ed.): *Action Research in Education*. SAGE Publications Ltd. London, California, New Delhi, Singapore. 1. 395–466.
66. Zsolnai József (1995): Egy pedagógiai akciókutatás-sorozat megoldáskísérletei. *Modern Nyelvoktatás*, 3. 15–22.