

**A TANÁROK ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁSA:
A GYAKORLÓ PEDAGÓGUS KUTATÓMUNKÁJÁNAK
DÖNTŐ SZEREPE**

MARILYN COCHRAN-SMITH

a Bostoni College, Lynch School of Education, a John E. Cawthorne Millennium
professzora
cochrans@bc.edu

Nagy örömmre szolgál, hogy itt lehetek ma, és nagy megtiszteltetés számomra, hogy egyike lehetek az Európai Tanárképzők Szövetsége éves konferenciája plenáris előadóinak. Különösen örülök, hogy azon a konferencián vehetek részt, amely a „*Felelősség, kihívás és támogatás a tanárok élethosszig tartó tanulásában*” címet viseli. Szakmai életemnek nagy részét, mint kutató és mint gyakorló szakember egyaránt a tanítás, a tanárképzés és a tanárok kutató közösségekben történő tanulása problémáinak vizsgálatára szenteltem. Speciális fontosságot kaptak munkámban azok a problémák, amelyek a tanítani tanulást kísérik egyre komplexebb és kihívásokkal telibb, globalizálódó és így egyre kisebbre zsugorodó világunkban. Ezért külön öröm számomra, hogy e témáról beszélhetek ma Önökkel.

Előadásomban a konferencia témájának egy aspektusával szeretnék foglalkozni: „A tanárok élethosszig tartó tanulása: a gyakorló pedagógus kutatómunkájának döntő szerepe”.¹ Mielőtt azonban felvázolnám a téma háttérét és előadásom főbb pontjait, szeretném megosztani Önökkel egy kutató gyakorló pedagógus szavait. *Gill Maimon* tanárjelöltem volt 14 évvel ezelőtt. Akkor kezdett el tanári naplót (teaching journal) vezetni, mert a tanárképzési program, amelyet irányítottam, előírta ezt a jelöltek számára. Azóta minden évben első, második vagy harmadik évfolyamos kisdíjakokat tanít Philadelphiában, amely, amint azt bizonyára tudják, egy nagy és igen vegyes lakosságú város az USA északkeleti régiójában. *Gill* tanárjelöltségétől kezdve tagja a Philadelphiai Tanárok Tanulási Egyesületének (Philadelphia Teachers Learning Cooperative), egy olyan gyakorló tanárokból álló kutatócsoportnak, amely minden héten találkozik egy-egy kolléga otthonában – immár 30 éve. *Gill* vezetőtanárként is dolgozik, mentorálja iskolája új tanárait, és tanít a

¹ Azok a gondolatok, amelyekre az előadásom épül és az a nyelvezet is, amelyet az előadásom során használok, a „Kutatás mint beállítottság: gyakorló pedagógusi kutatómunka a következő generáció számára” című könyvemből valók, amelyet régi szerző- és munkatársammal, *Susan Lytle*-vel közösen írtunk (lásd *Cochran-Smith, M. and Lytle, S. L.*, 2009). Akit mélyebben érdekel az előadás témája, ebben a könyvben megtalálja az előadás gondolatainak részletesebb kifejtését és további példákat is.

helyi egyetem tanárképző programjában. Ezen kívül folyamatosan kutat és ír a tanításról. E munkája képezi doktori disszertációjának alapját. *Gill* tanári naplójából idézek tehát egy részt, amelyet első- és másodévfolyamos kisdíákok megfigyelése alapján írt, akkor, amikor iskolájában felmérések zajlottak: „Nem nehéz belátni, hogy az ilyesfajta felmérőkön az, hogy a tanulók sokat tudnak, éppenséggel oda vezethet, hogy a felmérés kideríti, nem tudnak eleget. Íme egy példa arra, hogyan hozza a felmérés a jól író gyerekeket hátrányos helyzetbe: a tanulóktól azt kérik, hogy egy vagy több szóval egészítsék ki a következő mondatot: „A teknősömegyedül lenni.” („My turtleto be alone.”). Világos, hogy a teszt készítői valami olyan kiegészítést várnak, hogy „akar”, „szeret”, „utál”, sőt, „nem akar” vagy „nem szeret” stb. (want, like, hate, doesn't want, doesn't like). Az icipici kis helyből, amelyet a kiegészítés számára hagytak, világos, hogy nem számítottak olyan válaszokra, mint amelyet *Frank* produkált: „A teknősömnek ki kell mennie az utcára, hogy egyedül lehessen.” („My turtle must go into the street to be alone.”). Mivel a teljes választ beszorította a rendelkezésére álló kis helyre, *Frank* válasza, bár helyesírása hibátlan, alig olvasható, még számomra is, pedig én jól ismerem az írását. Gyanítom, hogy aki nem ismeri őt és írását olyan jól, mint én, nem tudja majd kisilabizálni a választ, és így nem fogadja majd el. Lehet, hogy *Frank*nek ügyesebbnek kellett volna lennie, és rövid és egyszerű választ kellett volna írnia. Ha így van, akkor én, a tanára vagyok a hibás, mert nem tanítottam meg arra, hogyan töltsön ki lyukas szöveget világosan, röviden és hatékonyan.” (*Maimon*, idézi *Cochran-Smith – Lytle*, 2009, 136. o.)

Most nem akarok *Gill* mellett érvelni, vagy interpretálni a fenti idézetet, vagy előállni a saját magyarázatommal, hogy szerintem miért foglalkozik saját tanításának kutatásával. Most csak annyit szeretnék elérni, hogy véssük emlékezetünkbe *Gill*, a tapasztalt gyakorló pedagógus és élethosszig tanuló tanár szavait. Íme, még egy idézet *Gill*től. Ő maga a következőképpen magyarázza el, miért ír, miért foglalkozik a tanítás kutatásával: „*Elizabeth Elsworth* (1997) szerint a tanítás végső soron lehetetlen küldetés. Biztosak lehetünk abba, hogy sokkal több van a diákjainkban, mint amit mi, tanárok, képesek vagyunk észrevenni, és abban is, hogy diákjaink egészen másképp látnak minket, mint mi magunkat. Az egyik oka annak, hogy írok az osztálytermi munkáról, hogy igyekszem a saját munkám határait feszegetni, igyekszem minél többet megtudni erről a munkáról. ... Szándékosan megfigyelem és leírom a napi osztálytermi életet, hogy tágítsam saját percepcióm határait. ... *Catherina Carini*, író és oktató, akinek a leírásra adott irányelveit használom az általam végzett munka strukturálására, azt írja, hogy „...a leírás megtanít arra, hogy a leírás tárgya, amelyre a figyelmemet fókuszálom, mindig több mint amit látok.” (*Carini*, 2001, 163. o.). Azzal, hogy írok az osztálytermi munkáról, igyekszem minél többet megtudni arról, ami végső soron megismerhetetlen.... Az írás számomra annak megerősítése, hogy a tanítás alapvetően intellektuális munka. Az írás az egyik módja annak, hogy állandóan tanulhassak a tanításról” (*Maimon*, idézi *Cochran-Smith – Lytle*, 2009, 214. o.)

Véssük most elménkbe *Gill* szavait és tartsuk emlékezetünkben, amíg arról beszélünk, hogy miért van a gyakorló pedagógusok kutatómunkájának döntő szerepe az egész szakmai pályafutásukat átfogó, élethosszig tartó tanulásukban. Mai *előadásomban három fő pontról szeretnék* ezzel kapcsolatban *szólni*, amely pontokra majd az előadás végén, mintegy lezárásként még visszatérek:

1. *A kutatás olyan, a gyakorlatra irányuló hathatós, kritikus beállítottság, amely a pedagógus egész szakmai pályafutását végigkíséri, nem egyszerűen egy projekt vagy egy eszköz.*
2. *Amikor tanárok és más gyakorló szakemberek együtt dolgoznak, kutatnak, együtt gondolkoznak a gyakorlat kérdéseiről, problémáiról, együtt fogalmazzák meg a helyi szakmai közösséget foglalkoztató kérdéseket, a helyi kontextus számára releváns tudást hoznak létre, amely azonban sokszor hasznosnak bizonyulhat azon kívül is.*
3. *Az oktatás mélyreható átalakulása – legalábbis részben – attól függ, hogy milyen a gyakorló pedagógusok kollektív intellektuális kapacitása, hogy meg tudják-e fogalmazni a problémákat, képesek-e tudást létrehozni, és másokkal együtt munkálkodni az iskola és a társadalom átalakítása érdekében.*

Az előbb felvázolt három pont bemutatása során három fő fogalomra fókuszálok majd, és mind a hármát egy-egy ábrán is bemutatom. Először arról fogok beszélni, hogy a gyakorló pedagógusok kutatómunkája elnevezés tulajdonképpen egy gyűjtőfogalom, amely különböző típusú, módszertanú kutatásokra vonatkozhat². Majd összehasonlítom a gyakorló pedagógusok kutatómunkáját egy nagyon hasonló, az USA-ban és más országokban is gyakran azonosként kezelt fogalommal, a „szakmai tanulási közösségekkel”. Végül szeretném megvilágítani, mit értek az alatt, hogy a „kutatás – beállítottság”, és hogy szerintem hogyan és miért játszik ez a beállítottság kritikus szerepet a pedagógusok egész életen át tartó tanulásában.

E három fogalom ismertetése során példákat fogok hozni gyakorló pedagógusok kutatásaiból, hogy lássuk, érezzük át, mit jelent a kutatás a pedagógusok munkájában, és milyen eredményeket hozhat a gyakorlat különböző kontextusaiban. A példák ismertetése során, amennyire csak lehet, a pedagógusok saját perspektívájának bemutatására törekszem, saját szavaikat, szófordulataikat idézem majd, hogy ezáltal is érzékeltessem a kutatások interpretatív voltát. Szándékom szerint a fogalmak és a példák együttesen adják az előadás fő érveit, és megfelelően illusztrálják majd, hogy miért játszik a kutatás kritikus, döntő szerepet a pedagógusok egész életen át tartó tanulásában.

Az előadásban a gyakorló és kutató pedagógusok nevét és a műveikből vett idézeteket az ő engedélyükkel használom. Előre kell bocsátanom azt is, hogy sok gondolatnak és kérdésnek csak a felszínét tudom érinteni, és ezért arra kérem Önö-

² Előadásomban a gyakorló tanárok által végzett kutatások megnevezésére a 'practitioner research' és a 'practitioner inquiry' terminusokat szinonimákként fogom használni.

ket, hogy e gondolatokat és kérdéseket vessék össze saját tudásukkal és tapasztalataikkal, és ha az előadás felkelti figyelmüket, olvassanak ezekről. Az előadás meghallgatása során kérem, vegyék figyelembe, hogy a rendelkezésemre álló idő rövidsége miatt az összes fontos részletre, árnyalatra nem tudok kitérni.

A gyakorló szakemberek különböző típusú kutatásai

Az első fogalom, amelyet szeretnék megvilágítani, a „gyakorló szakemberek kutatómunkája” (practitioner research) (lásd *1. ábra*). Ez a gyűjtőfogalom a következő irányokat, típusokat foglalja magában: akciókutatás, gyakorló tanárok által végzett kutatás, önfeltáró/introspektív kutatás (self-research), a tanulás és tanítás kutatása³, a gyakorlat kontextusának használata a kutatás kontextusaként⁴. Mindegyiknek más a története, mindegyik más elméleti tradícióból nőtt ki, más az irodalmuk és más a terminológiájuk is. Például, a tanárképzők által művelt tanári „önfeltáró kutatás” a tantervelméletet újragondoló irányzathoz nőtt ki (reconceptualist curriculum theory), míg az akciókutatás a kritikai társadalomelméletből.

A különbségek ellenére azonban ezek a kutatási „műfajok” sok olyan közös vonással rendelkeznek, amelyek bizonyos egységességet – de nem teljes uniformitást – kölcsönöznek a gyakorló szakemberek kutatásainak. Ezek a közös vonások a következők:

- A gyakorló szakember a kutató.
- Az az előfeltevés, hogy a gyakorló szakemberek rendelkeznek érvényes tudással.
- A szakmai (pedagógusi) munka kontextusa a kutatás helyszíne.
- A gyakorló pedagógusok kutatómunkája közösségekben, együttműködés során zajlik.
- A gyakorlat és a kutatás közötti határvonal elmosódik.
- A kutatás érvényességére és általánosíthatóságára vonatkozóan új elképzelések születnek és kerülnek alkalmazásra.
- A gyakorló szakemberek kutatómunkája az iskolában, az osztályteremben és a helyi közösségben végzett szisztematikus, sokféle adatforrásra építő, széles értelemben felfogott adatgyűjtésre és elemzésre épül.
- A gyakorló szakemberek kutatómunkája nyitást is jelent, mert a gyakorlatot nyilvánossá és kritika tárgyává teszi.

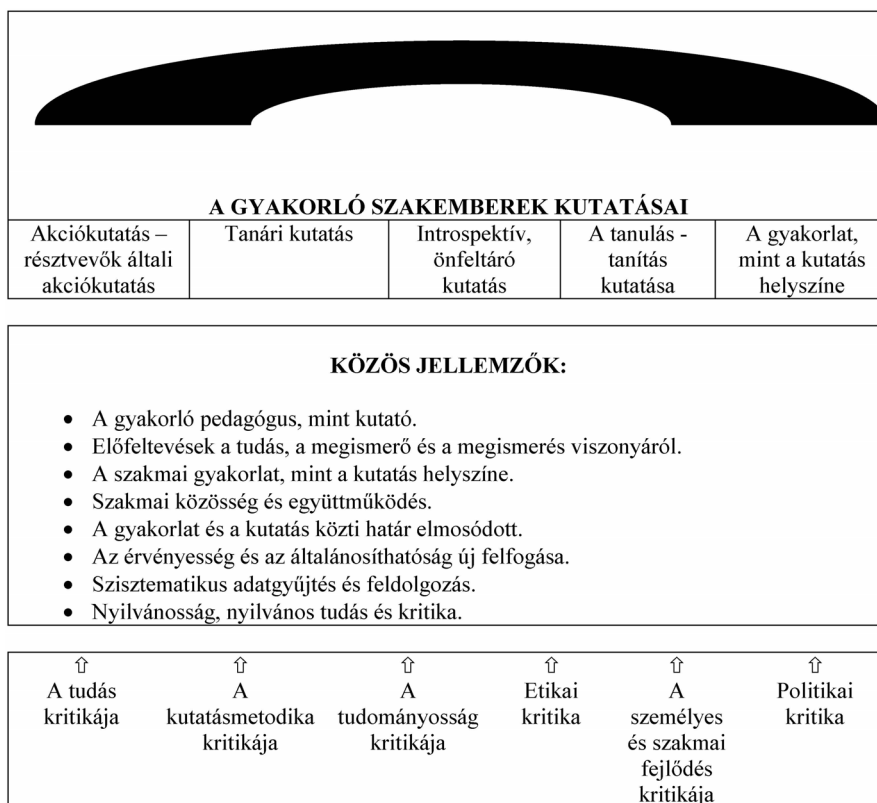
A gyakorló szakemberek által végzett kutatásoknak, legyenek azok bármilyen „műfajúak”, nem csak sok közös vonásuk van, de a velük szemben megfogalma-

³ Felsőoktatásban dolgozó oktatók saját tanítási praxisukat kutatják. A fordító megjegyzése (Cochran-Smith – Lytle, 2009, 40. o.).

⁴ Felsőoktatásban dolgozó oktatók ideiglenesen, kutatási célból a közoktatásban dolgoznak. A fordító megjegyzése (Cochran-Smith, 2009, 40. o.).

zott kritikák is közösek. A kritikákat most nem ismertetem részletesen, csak felsorolom a kritikák irányait, szempontjait: a gyakorló szakemberek kutatásai során létrehozott tudás kritikája; a kutatások módszertani bírálata; a kutatások tudományosságának vitatása; kételkedés abban, hogy a kutatások a személyes/professionális fejlődést szolgálják; a kutatások politikai és etikai kritikája (Cochran-Smith és Lytle, 2009, 45–47. o.).

E kritikák részben a gyakorló szakemberek kutatásainak közös vonásaiból eredeztethetők, de egyben el is választják a gyakorló pedagógusok kutatásait a kutatás hagyományos formáitól, ahol a kutatók szándékosan távolságot tartanak a kutatás alanyaitól és a kutatás helyszínétől/kontextusától. Az 1. ábra összefoglalja, milyen vonások kötik össze a gyakorló szakemberek által folytatott kutatások különböző típusait, és ugyanakkor azt is, milyen vonások választják el az ilyen kutatásokat a gyakorlatra irányuló, hagyományosnak mondható kutatásoktól.



1. ábra: A gyakorló pedagógusok kutatásai: problémák, amelyek összekötnek és megosztanak (Cochran-Smith és Lytle, 2009)

Most pedig hadd mutassak be egy példát, amelyet *Gary McPhail* munkájából merítettem. Céloom, hogy egy valóságos eseten illusztráljam, mit jelent az, hogy *a gyakorló szakemberek kutatása terminus gyűjtőfogalom*, amely alatt különböző típusú, de néhány alapvető vonás szempontjából megegyező kutatásokat értünk. Ez a példa azt is megmutatja, mit jelent az, hogy a kutatás és a gyakorlat határai elmosódnak, mit jelent az, hogy a gyakorló pedagógus egyben kutató is, mit jelent az, hogy az ilyen gyakorló és kutató pedagógus az osztálytermét – és a tágabban vett iskolai tantervet és iskoláját is – kutatási helyszíneként kezeli. Megmutatja, hogyan gyűjt a gyakorló és kutató pedagógus szisztematikusan adatokat és hoz létre olyan, helyileg érvényes tudást, amely helyben, a saját munkájában, de akár a helyi kontextuson túl is hasznosnak bizonyulhat.

Gary alsó tagozaton tanít, és mint férfi tanár, mindig megdöbben azon, hogy a lánytanulók nem csak sokkal jobban fogalmazznak, mint a fiúk, hanem sokkal nagyobb érdeklődést is mutatnak a fogalmazási feladatok iránt. *Gary* 11 éve tanít, jelenleg első és második évfolyamos diákokat egy Massachusetts állambeli magániskolában. Amit saját iskolájában e téren tapasztalt zavarta őt, nem értette, mi lehet a magyarázata a fiúk és lányok fogalmazásbeli teljesítményei között mutatkozó minőségi diszkrepanciának és a motivációs, érdeklődésbeli különbségnek. Doktori tanulmányainak részeként elkezdte azoknak a kutatóknak a munkáit olvasni, akik szerint az írni és olvasni tudás (literacy) egyre inkább „elnőiesedett” (feminized) iskolai tevékenységként jelenik meg, és azokat az empirikus kutatásokat, amelyek bizonyítják, hogy létezik a nemek közötti teljesítménykülönbség a fogalmazási produkciókban, mind nemzeti, mind nemzetközi vonatkozásban.

Szintén elkezdte alaposabban megvizsgálni iskolájának és más amerikai iskoláknak az alsó tagozatos írás/olvasás tantervét és annak fókuszát. Eközben arra jött rá, hogy a tantervek elsősorban azt követelik meg a tanulóktól, hogy a saját tapasztalataikról írjanak, mindennapi életükről meséljenek el történeteket. Ráébredt, hogy ezek a témák leginkább a lányoknak szottak tetszeni, a fiúk többségének, akikkel az évek folyamán dolgozott, nem. Azt is észrevette, hogy azokat a műfajokat és stílusokat, amelyeket a fiúk kedvelni szottak (például képregényeket, kalandtörténeteket, butuska kitalált meséket/fantáziatörténeteket, sportlapokat) sok pedagógus és szülő is alacsonyabb státuszúnak ítélte, és így nem az osztályterembe és főleg nem fogalmazásórára valónak gondolták (*McPhail*, 2008, 2009).

McPhail a következőket írta: „Sok fiú rájön, hogy ami őket érdekli, azt nem tanítják a pedagógusok, mert nem tartják tanításra érdemesnek. Erre válaszul a fiúk elkezdik a fogalmazást inkább „lányos” mint „fiús” tevékenységként szemlélni, számon tartani. ... Úgy döntöttem, tartozom annyival a diákjaimnak, hogy kipróbáljak valami újat.” (*McPhail*, 2009, 196. o.) A probléma megoldása érdekében *Gary McPhail* egy olyan új fogalmazás-tantervet készített, amelynek egyes részei a fiúk, más részei a lányok érdeklődéséhez igazodtak, igaz, voltak olyan részek is, amelyek mind a két nem érdeklődésére számot tarthattak. Az új tanterv tartalmazott

hagyományos, a személyes életből vett elbeszélési feladatokat, de más műfajokat is, például levélírást, képregényt, kitalált történeteket, verseket (*McPhail*, 2008). Az új tanterv megalkotásával párhuzamosan *Gary* egy egész sor adatot gyűjtött. Például egész évben gyűjtötte a tanulók írott munkáit, megvitatta az új tantervet az osztályaival, kikérdezte a tanulókat egyenként is a tantervben bevezetett öt új műfajról, folyamatosan készített óramegfigyelési jegyzeteket elbeszélő és táblázatos formában is. Tanári kutatói naplójába kéthetenként írt.

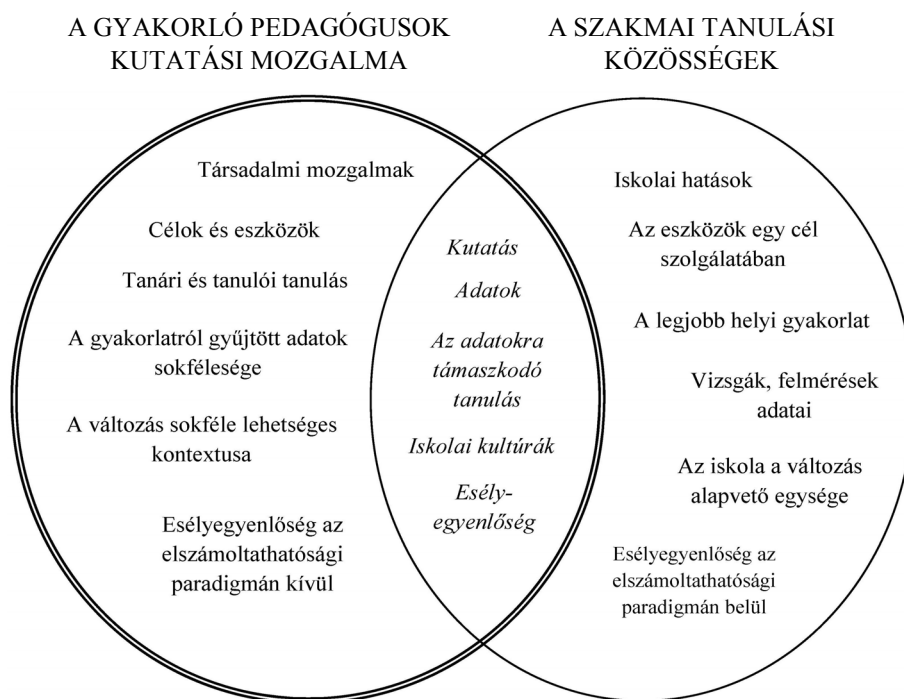
Az adatok alapján azt találta, hogy néhány kivételtől eltekintve, a lányok és a fiúk az ő osztályaiban tényleg eltérő fogalmazási témák iránt érdeklődnek. Ami azonban ennél is fontosabb volt, hogy az adatokból kiviláglott, a fiúk és a lányok egyaránt jobban teljesítettek, ha őket érdeklő témákról írhattak. Ez a konklúzió pedig egy új kérdéshez vezette el *Garyt*, amelynek megválaszolásán kollégáival együtt kezdett el dolgozni. Úgy érvelt, hogy ha a legtöbb gyermek többet ír, jobban ír és jobb írónak is tartja magát, ha érdeklődik a fogalmazási feladat műfaja iránt, és ha az alsó tagozatos fiúk többségét a személyes elbeszélések nem érdeklik, viszont az alsó tagozatos fogalmazás-tanterv leginkább ilyen írásfeladatokat tartalmaz, akkor maga a tanterv felelős a nemek közötti teljesítménykülönbségek növekedéséért és az írástudás egyre növekvő feminizálásáért (*McPhail*, 2008).

Sajnos, nincs arra idő, hogy most és itt részletesen ismertessem *Gary* kutatói tevékenységét. *Gary* bemutatta eredményeit a szűkebb iskolai és a tágabb szakmai közvélemény előtt egyaránt. Kollégáival és különböző, fogalmazásoktatással, illetve gyakorló szakemberek kutatómunkájával foglalkozó egyetemi kurzusokon is ismertette az iskolájában általa létrehozott helyi tudást. Jelenleg egy gyakorló tanári kutatócsoportot vezet iskolájában, amelynek minden évfolyamról tagja egy pedagógus. Két éve gyűjtik az adatokat saját fogalmazástanítási praxisukról, vizsgálják saját feltevéseiket a lányok és a fiúk fogalmazástanulásáról. A gyakorlatukról összegyűjtött adatok segítségével olyan iskolai tantervet akarnak készíteni, amely minden tanuló érdeklődésének megfelel.

Gyakorló pedagógusok kutatásai és a szakmai tanulási közösségek

Most pedig rátérek a bevezetőben ismertetett három fogalom közül a második kifejtésére, annak megfogalmazására, hogy mi a különbség a gyakorló tanárok kutatási tevékenysége (practitioner inquiry) és a szakmai tanulási közösségek között. Az utóbbi 10–15 évben az ún. szakmai tanulási közösségek, amelyeket pedagógusi vagy tanári tanulási közösségeknek is neveznek, de más elnevezések alatt is utalnak rájuk, az Egyesült Államokban, az Egyesült Királyságban és számos más országban is a figyelem előterébe kerültek, mint az oktatási reformok fontos elősegítői. A szakmai tanulási közösségek vonásaikban és diskurzusukban is meglehetősen hasonlítanak a gyakorló pedagógusok kutatócsoportjaira. Ezek a hasonlóságok azonban fontos különbségeket fednek el. A kontraszt megvilágítása érdekében fel-

sorolom a különbségeket. Ugyanakkor azt is meg kell itt jegyezni, hogy a szakmai tanulási közösségekről folyó vitákban legalább annyi eltérés, ellentmondás, variáció figyelhető meg, mint a gyakorló pedagógusok kutatásairól szóló diskurzusokban. A jobb megértés érdekében, kockáztatva a túlzott leegyszerűsítést, ebben az összehasonlításban úgy fogom kezelni a két irányt, mintha nagyjából koherens csoportot alkotna mindegyik.



2. ábra: A gyakorló pedagógusok kutatásai és a szakmai tanulási közösségek (Cochran-Smith és Lytle, 2009)

Amint a 2. ábra is jelzi, a gyakorló pedagógusok kutatócsoportjai és a szakmai tanulási közösségek sok hasonló vonást mutatnak, így például a következőket:

- Kutatás, kérdés- vagy problémafelvetés áll tevékenységük középpontjában.
- Adatokat gyűjtenek a tanítás gyakorlatáról, így a tanítás „privát”, izolált tevékenységből mindkét esetben helyileg nyitott, nyílt tevékenység lesz.
- Végső céljuk az, hogy a tanárok és a tanulók tanuljanak a folyamatból.
- A kezdő és a tapasztalt tanárok együttműködnek a közös célok elérése érdekében.

- „Az iskola, mint kultúra” felfogás az uralkodó bennük, vagyis az iskolát komplex elvárás és kapcsolati hálóként fogják fel, amely alakítja a tanári munkát.
- Az (esély)egyenlőség, a méltányosság (equity) ideálja hatja át őket.

Az egyik legfontosabb gondolat az, hogy a gyakorló pedagógusok kutatási mozgalma és a tanári tanulási közösségek elismerik, hogy a tanároknak és más gyakorlati szakembereknek döntő szerepük van az iskolai élet alakításában és a pedagógusi munka átalakításában. Ez természetesen jó. Minden olyan kezdeményezés, amely lehetővé teszi az iskolai élet átalakítását úgy, hogy az új struktúra a tanári és a tanulói tanulást jobban támogassa, üdvözlendő. Azonban a két irányzat között mégis vannak olyan fontos különbségek, amelyeket az idő rövidsége miatt itt és most csak felsorolok, anélkül, hogy részletesen ismertetném őket.

A gyakorló tanári kutatási mozgalom gyökerei több kulcsfontosságú társadalmi mozgalomban és a kritikai társadalomtudományi kutatás (critical research traditions) hagyományaiban lelhetők fel, míg a szakmai tanulási közösségek forrásvidéke az iskolai hatásvizsgálatokban és a szervezetfejlesztési kutatásokban található, ahol a fő hangsúly azon van, hogyan tudnak az iskolák minél jobb tanulmányi eredményeket felmutatni. A gyakorló tanári kutatási hagyományban a közösségek részben a helyi tudás előállításának eszközei, részben maguk is részei az elérendő célnak, mert a közösségek, amelyekben a szakmai és személyes fejlődés egyszerre, összefonódva zajlik, e hagyomány szerint önmagukban is értéket képviselnek. A szakmai tanulási közösségek inkább eszközök, amelyek szükségese az iskolai reformok sikeres lebonyolításához és az iskola tanulmányi eredményeinek javításához. A gyakorló tanári kutatási hagyományban a tanári tanulás áll a középpontban, a tanárok és más gyakorló szakemberek saját gyakorlatukat, feltevéseiket, interpretációikat vizsgálják azért, mert úgy vélik, ez szükséges és elválaszthatatlan attól, hogy gazdagabb tanulási lehetőségeket tudjanak biztosítani tanulóik számára is. Ezzel ellentétben a szakmai tanulási közösségek esetében a cél a vizsgaeredmények alapján bizonyítottan jó pedagógusi gyakorlatok összegyűjtése.

Más különbségek is vannak persze. A gyakorló tanári kutatómunkában elég szélesen értelmezik, hogy mi számít gyakorlatról gyűjtött adatnak: mindenfajta tanulói munka, megfigyelések az iskolán belül és kívül, a gyakorló szakember reflektív jegyzetei, óralátogatási jegyzőkönyvek és mindenfajta más produktum is, amely az iskolában vagy azon kívül keletkezett. A szakmai tanulási közösségekben a hangsúly a teszt és vizsgaeredményeken, vagyis a tanulói munka értékelésén van. A gyakorló pedagógus kutatási mozgalom feltételezi, hogy több olyan kontextus is van, amely a tanári tanulást támogatja és segítheti az iskolai munka megváltoztatását: például tanárképző programok, a gyakorló tanárok valóságos és virtuális szövetségei, hálózatai, iskolák közötti és iskolán belüli szerveződések, közösségek. A szakmai tanulási közösségek azonban kizárólagosan az iskolát tekintik az oktatási reform, változás központi, alapvető egységének. Végül pedig a gyakorló tanári ku-

tatási mozgalom fő mozgatórugója az (esély)egyenlőség (equity), ami azonban egyben azt is jelenti, hogy a mozgalom megkérdőjelezi a jelenlegi, az elszámoltathatóságot a középpontba állító rendszert, és egyben bírálja a tágabb társadalmi struktúrát is, amely az egyenlőtlenségre épül. Ezért a gyakorló tanári kutatási mozgalom a jelenlegi elszámoltathatósági rendszer keretein belül, de egyben *ellene is* működik. Ezzel szemben a legtöbb szakmai tanulási közösség, legalábbis az Egyesült Államokban, alapvetően a regnáló elszámoltathatósági rendszer keretein belül marad, azokba illeszkedik. Az egyenlőség ugyan fontos céljuk, de eléréséhez elegendőnek vélik a különböző (faji, etnikai, szociokulturális) csoportok között a vizsgaeredményekben mutatkozó szakadék csökkentését. Nem törekszenek annak a rendszernek a megkérdőjelezésére, amely állandóan újratermeli az egyenlőtlenséget, vagy a kutatók és a kutatások alanyai között fennálló viszony kritikájára.

Amint azt már bemutattam, sok a közös vonás a gyakorló tanári kutatási mozgalom és a szakmai tanulási közösségek között, de fontos azokat a különbségeket is feltárni, amelyek a különböző projektek és kezdeményezések között kimutatható, annak ellenére, hogy azonos terminusokat, diskurzust használnak, például olyan fogalmakat, mint kutatás, kutatási beállítottság, közösség, a gyakorlat adatolása (data of practice), vagy iskolai kultúra. Néhány évvel ezelőtt már tettem egy hasonló megállapítást, amikor arról írtam, hogy attól, hogy egy tanárképző program zászlajára tűz olyan szavakat, mint tanári kutatás, reflexió, iskola és egyetem közötti együttműködés, még nem biztos, hogy azokhoz a tágabb társadalmi és politikai programokhoz kötődik, azoknak a céloknak a szolgálatára hozták létre, amelyekhez a jel-szavak alapján kötni lehetne. Arra is rámutattam már, de újfent jelzem, hogy a fő különbség az egyes irányzatok között nem a nyelvezetben, a használt terminusokban és nem is a szervezeti struktúrákban rejlik, hanem a gyökereikben, elágazásaikban, kapcsolódási pontjaikban. Az előbbieket alatt azokat a tágabb intellektuális és társadalmi tradíciókat értem, amelyekre az egyes irányzatok építenek, valamint az e hagyományokhoz köthető előfeltevéseket a tudásról, a tudás létrehozásáról, a tanári munkáról, a tanítási tevékenységről és az iskola feladatairól egy demokratikus társadalomban. Ezért aztán a gyakorló pedagógusok kutatási mozgalma, ahogy én és szerző- és kutatótársam, *Susan Lytle* koncipiáljuk, hasonlít a társadalmi mozgalmakhoz, míg a szakmai tanulási közösségek, legalábbis az Egyesült Államokban és másutt is, gyakran az iskolareformok végrehajtásának eszközeiként jönnek létre.

Most megkísérlem a második fogalmat, vagyis a gyakorló pedagógusok kutatócsoportjai és a szakmai tanulási közösségek közötti különbséget is megvilágítani egy példa segítségével. A kérdés a következő: ha a gyakorló pedagógusok kutató közösségei, csoportjai nem csak azzal foglalkoznak, hogy a teszteredmények alapján melyik a legjobb gyakorlat, és nem csak a tanulói munkák értékelését tekintik át, akkor mivel foglalkoznak? Miről beszélnek a gyakorló pedagógusok, akik kutatási tevékenységet folytatnak? Természetesen a válasz az, hogy sok mindenféléről beszélnek, sok adatot elemeznek, köztük tanulói vizsga/teszt eredményeket is, és

sok mindent feltárnak. Példaként a már említett, 2009-ben megjelent könyvünk egyik, *Diane Waff* (Waff, 2009) által írt fejezetéből szeretnék idézni, amelyben a szerző három kutatócsoportban végzett több évtizedes munkájának tapasztalataira épített. Az ő gyakorlata és szavai alapján próbálom meg bemutatni a gyakorló pedagógusok kutatócsoportjainak munkáját, a munka terjedelmét (scope) és minőségét.

Diane a következőket írja: „Mint afro-amerikai pedagógust, saját fájdalmas gyermekkori, iskolai tapasztalataim és hosszú küzdelmem, hogy felülkerekedjek e tapasztalatok hatásain, arra sarkalltak, hogy megpróbáljam feltárni a tanulók rossz iskolai eredményeinek okait, kritika alá vetni saját osztálytermi munkámat, és azt is, ahogyan a tanulók életútját befolyásolom” (Waff, 2009, 311. o.). *Diane Waff* hosszú ideig dolgozott felső tagozatos és középiskolás, enyhén fogyatékos gyermekekkel, volt tankerületi és iskolai vezető, közoktatási tanítási és tanulási koordinátor és emellett kutató pedagógus. Mintegy 25 év alatt több gyakorló pedagógusi kutatócsoportnak, közösségnek volt tagja és vezetője is.

A következő részletben *Diane Waff* egy gyakorló pedagógusi kutatócsoport munkájába enged bepillantást. A csoport egy ülése alkalmával *Diane* és kollégái tanári naplójuk jegyzeteit osztották meg egymással. *Diane* bejegyzése egy irodalomórájáról szólt, amelyen a *Kiöntött só* című novellát dolgozták fel. A novella hősnőjét megerősokolja egy férfi, aki előzőleg felajánlja neki, hogy kocsihoz hazaviszi. Naplójában leírja, hogy tanulói, fiúk és lányok egyaránt, akik egyébként mind enyhén értelmi fogyatékosok voltak, egészen új, váratlan módon viszonyultak ehhez a novellához. A következőket írta naplójába: „Amint kollégáim és én megvittuk ezt az órát, lassan rájöttem, hogy eddig jó kifogás volt számomra a „fogyatékos” jelző, hogy ne is próbálkozzak tanulóim intellektuális kíváncsiságának felkeltésével, a tanulási vágy táplálásával. Amikor felfedeztem a tanulóim „bimbózó kitűnőségét” (Rose, 1989, 205. o.) megváltozott az attitűdöm és a diákjaim attitűdje is, mert elkezdtem őket bevonni, intellektuális kihívások elé állítani” (Waff, 2009, 317. o.).

A kutatócsoport dialógusa során a figyelem egyre inkább arra terelődött, hogy a képességek szerinti csoportokba osztás egyszerűen reprodukálja a társadalmi rétegződést és az egyenlőtlenségeket. *Diane* számára mindez akkor vált igazán fájdalmasan világossá, amikor a csoport egyik tagja, egy matematikatanár, *Joan McCreary* a következő bejegyzést olvasta fel a naplójából: „Miért van az, hogy az afro-amerikaiak annyira alulreprezentáltak az elemi függvényekkel és elemi geometriával foglalkozó órákon, egy olyan iskolában, ahol a tanulóközösség 60 százaléka afro-amerikai? Úgy tűnik, hogy az afro-amerikai és spanyol-amerikai tanulókat nagyobb arányban küldik az általános, alapszintű matematikai csoportokba, mint más (etnikai) csoportok tanulóit. Ezt szeretném kutatni. Azt hiszem, hogy a jelenség okai négy nagyobb kategóriára oszthatók: intézményi rasszizmus, alacsony tanári elvárások, a megfelelő tanácsadás hiánya, és nem megfelelő matematikai felkészítő kurzusok.” (McCreary, idézi Waff, 2009, 317. o.).

Erre reflektálva *Diane* a következőket írta: „Döbbenet hallgattunk. Miért nem vettük észre, hogy a fekete és spanyolajkú diákok nagy részét általában az alapszintű matematika kurzusokra irányítják? Miért nem figyeltünk fel a haladó szintű matematikai csoportok összetételére? Milyen más tárgyakból zajlik képességek szerinti csoportokba sorolás az iskolában? Ezek a kérdések átpolitizálták a szeminárium munkáját, és arra készítették a résztvevőket, hogy kritikusan kezdjenek el gondolkodni, és ráébredjenek, milyen nagy szükség van középiskolánkban a tanításról szóló állandó, a különböző tárgyakat tanítók közötti dialógusra. Mint tantestület, egy új területre léptünk, kérdéseket vetettünk fel, osztálytermi és iskolai szintű, sürgősen megoldandó problémák sorát azonosítottuk, és véget ért az az izoláció, amely sötétben és csendben tartott bennünket az oktatási programunkban rejlő sokféle egyenlőtlenségekkel kapcsolatban.” (*Waff*, 2009, 318–319. o.).

Azt hiszem, ez a példa megmutatja, hogy a gyakorló pedagógusi kutatómozgalom témaválasztásának nagyon sok köze van a diákok tanulásához, de nem kizárólagosan teszteredményekhez kötött, szűklátókörű módon. Köze van azokhoz a tanárokhoz, akik a saját gyakorlatukat és előfeltevéseiket vizsgálják, és lassan kezdenek új utakat találni, majd idővel elkezdik együtt újragondolni azokat az iskolai struktúrákat, amelyek leszűkítik a tanterv tartalmát, továbbörökítik az egyenlőtlenségeket, korlátozzák a tanulók gazdag tanulási környezetéhez jutását, és az iskola demokratikus feladatait inkább szűken, mint tágan értelmezik.

A kutatás, mint beállítottság

A harmadik fogalom, amelyről beszélni szeretnék a kutatás, mint beállítottság, a gyakorlat kutatói beállítottsággal történő művelése, amely központi fontosságú az élethosszig tartó szakmai tanulás és az oktatás átalakulása szempontjából is. Amint *Susan Lytle* és jómagam kifejtjük (*Cochran-Smith és Lytle*, 2009), a kutatás beállítottságként történő felfogása azt jelenti, hogy a kutatást világnézetként, kritikus gondolkodásmódként, az oktatás/nevelés világában dinamikus, gördülékeny, rugalmas jelenlétként és tudásként tételezzük, amely a teljes szakmai életút és minden oktatási/nevelési kontextusban jelen van.

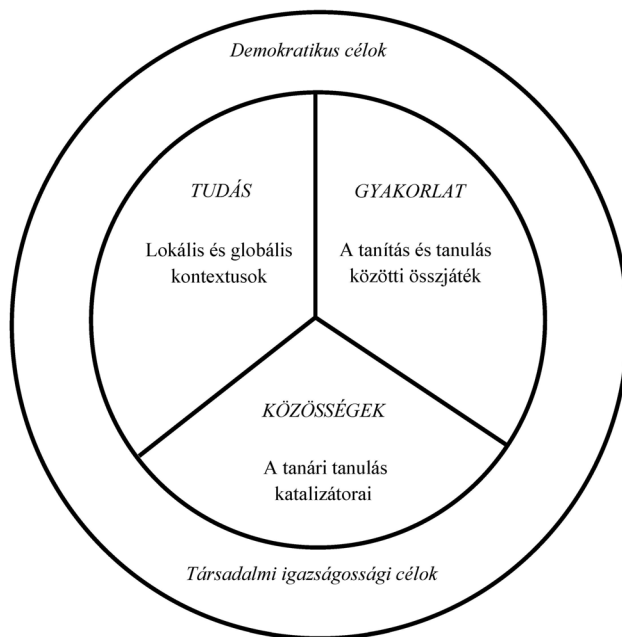
Ez a megközelítés éles ellentétben áll a kutatás időhöz és helyhez kötött tantermi kutatási projektként történő felfogásával, és azzal is, amely szerint a kutatás elsősorban módszer vagy problémamegoldó lépéssorozat. Ha a kutatást „projektként” fogjuk fel, akkor azt üzenjük a szakmának, hogy a kutatás és a tanítás élesen elválnak egymástól, a kutatási projekt a tanítás egy-egy pontján megjelenik, majd eltűnik. Ha a kutatást, mint módszert és problémamegoldó lépéssorozatot fogjuk fel, akkor a gyakorló pedagógus rendszerint a kutatás eredményeinek befogadója, akinek nincs, vagy nagyon kevés az esélye arra, hogy megkérdőjelezze a problémafelvetés módját, vagy arra, hogy problémaként vesse fel a tágabb értelmezési keret logikáját vagy terminológiáját.

A kutatás, mint beállítottság szempontjából döntő fontosságú, hogy miként fogjuk fel a tanítást: egyszerűen, mint instrumentális folyamatot, amelyben az a pedagógus feladata, hogy eldöntse, hogyan lehet bizonyos dolgokat végrehajtani, vagy politikai és társadalmi tevékenységként, amelyben az is fontos, hogy mit kell végrehajtani, miért azt kell végrehajtani, ki dönti el, hogy mit kell végrehajtani, és kinek az érdekeit szolgálja az egész folyamat.

A 3. ábra áttekintést nyújt mindarról, amiről a következőkben beszélni szeretnék, megint csak igen vázlatosan, idő híján a részletek kifejtése nélkül.



A KUTATÁS MINT BEÁLLÍTOTSÁG DIMENZIÓI



3. ábra: A kutatás, mint beállítottság (Cochran-Smith és Lytle, 2009)

Susan Lytle és jómagam úgy fogjuk fel a kutatás, mint beállítottság fogalmát, mint amely három alapgondolaton nyugszik és négy döntő fontosságú dimenziója van. Nézzük az alapgondolatokat! Először is, azt gondoljuk, hogy a kutatás, mint beállítottság a cselekvés elmélete, amely a gyakorlat kontextusaiban és problémáiban gyökerezik, és abban, ahogyan a gyakorló pedagógusok e problémákkal kapcsolatban elméleteket gyártanak, tanulmányozzák őket és cselekszenek – diákjaiknak legjobban felfogott érdekében – a problémák megoldásáért. Másodszor, úgy tekintünk a kutatás, mint beállítottság gondolatára, mint amely elismeri a gyakorló szakemberek kollektív intellektuális kapacitását és a gyakorló pedagógusokat, valamint más szakembereket, illetve kollektív tudásukat központi elemnek tekinti az oktatás/nevelés alapvető átalakítása során. Harmadszor, a kutatás, mint beállítottság gondolata – nézetünk szerint – az oktatási reformok gyökeres átalakulásként való értelmezésének egyik lényegi eleme, mert mind a tanárokat mind a vezetőket tanulókként tételezi, és így elmosza a vezetők és követők, valamint a problémák megoldalmazói és a valószínűsített problémamegoldások végrehajtói közötti határokat.

Most pedig szeretnék rátérni a 3. ábrán látható kördiagram cikkelyeinek és a diagram külső körének ismertetésére. Az első dimenzió *a tudás* olyan megközelítése, amely elutasítja azt a pedagógiát mai napig uraló duális felfogást, amely megkülönbözteti az elméleti, akadémikus tudást és a gyakorlati tudást. Ez az újfajta megközelítés szándékosan a feje tetejére állítja a tudás hagyományos, hierarchikus felfogását, amely magasabb rendűnek tekinti az akadémikus tudást a helyi tudásnál. Ebben a hierarchikus felfogásban mindaz, amit a pedagógusok és más gyakorló szakemberek tudnak, lényegében nem lehet más csak „*alávetett tudás*” (subjugated knowledge), ahogyan Foucault (1980) nevezi. Ezzel ellentétben a mi felfogásunk szerinti „*helyi tudásban*” rejlik az a potenciál, amely képes lehet a hatalmi viszonyokat újradefiniálni. A helyi tudás ilyen felfogásából következik, hogy a kutatás azoknak a gyakorló tanároknak a feladata, akik állandóan szembesülnek olyan problémákkal, amelyekre nincsenek megoldások, vagy olyan kérdésekkel, amelyekre nem ismerjük a válaszokat. Bár minden gyakorlat – természetéből következően – csakis helyi lehet, az a tudásfelfogás, amely része a kutatás, mint beállítottság koncepciónak, úgy véli, hogy a helyi tudás interakcióban áll szélesebb, globális áramlatokkal, és sokszor hasznosnak bizonyul a helyi kontextuson kívül is.

A kutatás, mint beállítottság fogalmának második dimenziója *a gyakorlat kiterjesztett és transzformatív (átalakító) felfogása*. Ebben az értelemben a gyakorlat nem pusztán az, amit egy tanár tesz vagy mond, illetve a tanárok elkötelezettsége és felelősségi köre nem ér véget az osztályterem falainál. A gyakorlatnak egy ilyen, szélesebb értelmezése előtérbe helyezi a tanár etikai felelősségét a tanulók, mint teljes személyiségek, családjuk és a tágabb közösség iránt. Ebből a perspektívából szemlélve a gyakorlat nem tekinthető elmélet nélküli tevékenységnek, a tanári gyakorlat és a tanárok gyakorlatról alkotott elméletei nem tekinthetők egymástól teljesen elkülönülő dolgoknak. Ez a szemlélet úgy tekint a gyakorlatra, mint amely

inherensen elméleti és értelmező (interpretive) jellegű, és az elméletre, mint amely a gyakorlat kutatásának eredményeképpen jön létre. Ez a szemlélet a megszokottól eltérően gondolkodik a kutatás és a gyakorlat viszonyáról. A pedagógiai reformtörekvések sokszor arra fókuszálnak, hogyan lehetne rávenni a pedagógusokat és más gyakorló szakembereket arra, hogy a kutatási eredményeket figyelembe vegyék, és munkájukban alkalmazzák. A kutatás, mint beállítottság szemléletével viszont amellet érvelünk, hogy a gyakorlatból kiinduló, a tanárok által végzett kutatások, vagy mások kutatási eredményeinek gyakorlatra épülő kritikája és további kutatása nagy valószínűséggel javítja az osztálytermi gyakorlatot, és kelti fel a gyakorló szakemberekben az érdeklődést a kutatások eredményeinek figyelembevételére.

A kutatás, mint beállítottság harmadik dimenziója a közösség, főként az a gondolat, hogy elsősorban a *gyakorló szakemberek kutató közösségei* szolgálják a tanárok élethosszig tartó szakmai tanulását, és azt, hogy a kutatás, mint beállítottság a cselekvés elméleteként működjen. Természetesen nem gondoljuk, hogy pusztán azáltal, hogy létrehozuk a gyakorló pedagógusok és más szakemberek közösségeit varázslatos dolgok történnek. Az számít, ami ezekben a közösségekben történik. Ezeknek a közösségeknek az az alapvető célja, amint azt mi, akik 25 éve élünk bennük és velük, megpróbáltuk megfogalmazni, hogy elősegítsék a gyakorló pedagógusok élethosszig tartó tanulását és a tágabb reformtörekvésekhez történő kapcsolódását. A *kutatás általi tanulás* azt jelenti, hogy ezeknek a közösségeknek a tagjai együttműködnek, megkérdőjelezzik saját pedagógiai alapvetéseiket, és megfogalmazzák a gyakorlatnak azokat a problémáit, amelyeknek megoldását saját iskoláikban, saját tanulóiknak a tanulmányozásától remélik. Ezek a kutatói közösségek sokféle forrásból gyűjtnek adatokat, így többek között tanulói munkákat is, de ellentétben azzal, amit néhány kritikus megfogalmazott velük kapcsolatban, tanulmányozzák az akadémiai elméleteket és kutatási eredményeket is. Ezekben a közösségekben újfajta kapcsolatok születnek, amelyek megváltoztatják a szakmai fejlődés és kiválóság régebbi, szakértő-kezdő modelljeit. Ezekben a közösségekben a „jó gyakorlatok” egyoldalú kutatását a helyi hagyományokhoz, kultúrákhoz és közösségekhez finoman hangolt pedagógiai gyakorlat tanulmányozása váltja fel.

A kutatás, mint beállítottság negyedik dimenziója a *demokrácia és a társadalmi igazságosság* szolgálata. Ez a dimenzió körbeveszi és átfogja a többi, ugyanis az az álláspontunk, hogy a gyakorló szakemberek kollektív intellektuális kapacitására építve lehet csak megteremteni az igazságosabb és demokratikusabb iskola és társadalom előfeltételeit. Amikor a gyakorló pedagógus a kutatás, mint beállítottság szemléletével végzi a munkáját és kutatja gyakorlatát, akkor problémákat vet fel a jelenlegi oktatási rendszer céljait alátámasztó előfeltevésekkel, az oktatás rendelkezésére álló erőforrásokkal, folyamatokkal és kimenetekkel kapcsolatban, és egyben a fennálló viszonyok átalakításán dolgozik.

Remélem, világos, hogy itt nem olyan kutatásról van szó, amelyet az elszámoltathatóság érdekében végeznek, legalábbis nem az elszámoltathatóság egy szűken,

csakis a teszt és vizsgaeredmények alapján történő felfogása szerint. Nem is olyan kutatásokról beszélek, amelyeket csak a kutatás kedvéért végeznek. Olyan kutatásokról beszélek, amelyeket azért folytatnak pedagógusok és más gyakorlati szakemberek, mert elkötelezettek, ti. javítani akarnak tanulóik napi iskolai életének minőségén, tanulóik és családjaik jövőbeli kilátásain. Röviden, a kutatás, mint beállítottság felfogást képviselő gyakorlati szakemberek kutatásának távlati célja a társadalmi változás és igazságosság.

A kutatás, mint beállítottság szemléletében sokkal több rejlik, mint amennyit most meg tudok Önökkel osztani. Ezért arra kérem azokat, akiknek az érdeklődését az eddig hallottak felkeltették, hogy e szemlélet árnyalatairól, más gondolatokhoz, kutatásokhoz való kapcsolódásáról olvassanak a régebben és most megjelent könyveinkben és másutt is (*Cochran-Smith és Lytle*, 2001, 2004, 2008, 2009.).

Most pedig, hogy jobban tudjam illusztrálni, mit is jelentenek a fenti gondolatok a tudásról, gyakorlatról, közösségről és társadalmi igazságosságról, egy példát szeretnék ismertetni, *Gerald Campano* írásából, aki gyakorló tanárként dolgozott Puerto Ricóban és Kaliforniában, a Central Valley-ben. Munkájában mindig arra törekedett, hogy lehetőséget adjon tanulóinak saját identitásuk és kulturális örökségük bemutatására az írás-olvasás tanterv keretein belül. *Gerald* most docensként dolgozik a Pennsylvania Egyetemen, ahová az Indiana Egyetemről került. Az Indiana Egyetemen egy városi gyakorló pedagógusokból álló kutatócsoportot vezetett. Azonban az az írása, amelyből itt szeretnék idézni, akkor született, amikor ötödik évfolyamos tanulókat oktatott egy kaliforniai városi iskolában. Amikor megosztom mindezt Önökkel, arra szeretnék kérni mindenkit, hogy gondolkozzék el a kutatás, mint beállítottság fogalmával kapcsolatban a fentiekben említett dolgokról: helyi tudás globális befolyásokkal, az elméletteremtés mint a gyakorlat inherens része, a közösségekhez való kapcsolódás és a gyakorló szakemberek által folytatott kutatások a társadalmi igazságosság szolgálatában.

Íme egy rövid kis történet, amelyet *Gerald Campano* (2009) a helyszínen készített jegyzetei alapján állított össze: „Ma hívtak az igazgatóiba, hogy találkozam egy új tanulóval, *Virgillel*. Ez szokatlan volt. Kiterjedt és rendkívül feszített tempóban dolgozó tankerületünkben, ahol nagy a tanulói mobilitás, általában nem jelzik, hogy új tanuló érkezik: az új tanulók egyszerűen csak megjelennek az osztályterem ajtajában, mindig egy kissé elveszetteknek tűnnek, és a felvételükről szóló összegyűrt igazolást szorongatják a kezükben. Így rögtön tudtam, hogy *Virgillel* kapcsolatban valami egyedi dologról van szó. Az igazgatóiban ott állt az igazgató, *Virgil*, *Virgil* bátyja és az édesanyja. Bemutattak a családnak. Miközben a folyosón összeszedték a dolgaikat, elmondták nekem, hogy az én osztályom *Virgil* utolsó esélye a tankerületben. Már több iskolából kirúgták, és most egy olyan iskolából jön, ahová azokat a gyerekeket helyezik el, akik nehezen illeszkednek be a „normális” iskolai rendszerbe, és még mindig azt tanulja, hogy a „cselekedeteinek vannak következményei”. Az igazgató elismerte ugyan, hogy az osztályom már eleve túl-

zsúfolt, de egyre azt ismételte, hogy egy diákot áttehetek egy másik osztályba, „elcserélhetem *Virgilre*”, ha vállalom a feladatot”. (Campano, 2009, 329. o.)

Gerald megjegyzi, hogy azért ismerteti ezt a történetet, hogy részletezni tudja, mi mindenről szól egy ilyen eset. A következőket írja: „Azonnal világos volt számomra, hogy 11 éves korára *Virgil* már erősen konfliktusos kapcsolatban állt az iskola világával. Amikor az osztályomba került, már hozta magával azokat a papírhegyeket, amelyek azt bizonyították, hogy veszélyeztetett. Nem kellett *Foucault*-típusú kritikai diskurzus analízist folytatnom, hogy lássam, *Virgil* valós személyiségét máris elfedte az uralkodó elnyomó diskurzus nyelvezte, amely mintegy megelőlegezte számára a bűnözői identitást. Amint arra sok aktivista rámutatott már, az igazságtalanságok elég nyilvánvalóak, különösen azok számára, akik nap mint nap elszenvedik azokat. *Graeber* (2004) egy olyan belső sikolyról beszél, amely felhívja a figyelmünket az elnyomásra, és én emlékszem a saját belső sikolyomra, amikor, *Virgillel* találkozáskor, azt gondoltam magamban: „Istenem, miért és hogyan marginalizálódhatott ez a gyermek ennyire az oktatási rendszerben?” Az is fontos, hogy meglássuk ebben a pillanatban a személyes sorsok és csoportok sorsainak találkozási, metszési pontjait. *Virgil* többféle kulturális örökséget hordozott, többek között afro-amerikait és Fülöp-szigeteket. És egy olyan oktatási rendszerbe került be, amely a történelem folyamán mindig cserbenhagyta a színes közösségeket.” (Campano, 2009, 329–330. o.)

*Gerald*nak végül sikerült segítenie *Virgilt* abban, hogy sokféle kulturális örökségét és identitását fel tudja használni iskolai munkájának a javára. De a fejezetben azt is leírja, hogy a legfontosabb kérdések, amelyek az eset kapcsán felvetődtek benne, etikai kérdések voltak, a saját gyakorlatával, a saját osztálytermi munkaszervezésével kapcsolatos kérdések, olyanok, amelyek messze túlmutatnak az afféle felvetéseken, hogy például „melyik olvasástanítási megközelítés alkalmazható jobban többszörösen hátrányos helyzetű tanulói populációkkal?” (Campano, 2009, 330. o.) *Gerald* a végén így foglalja össze a kérdéseit: „és ott voltak az aktivista kérdései is, az egyszerre konceptuális és sürgető kérdések, amelyek a napi gyakorlatban merülnek fel, amelyekkel rögtön, abban a pillanatban foglalkozni kell, szinte még mielőtt teljesen világosan megfogalmazódnának. A tudatom mélyén azt hiszem, ilyesmik foglalkoztattak: a rendezettség és a nyitottság milyen kombinációjával tudom a legjobban kommunikálni *Virgil* felé, hogy bennem megbízhat, és így komolyan veheti az iskolát? Miért bízna meg bennem? Hogyan tudom *Virgil* számára biztosítani azt a figyelmet, amelyet megérdemel, mint az osztályközösség új tagja, anélkül, hogy elvonnam az energiámat a másik 35 tanulótól? Kinek legyen kiemelt feladata az osztályközösségben, hogy segítse *Virgil* beilleszkedését? Mikor és hogyan tudom az eredményesség reményében felvenni a harcot azzal a gondolattal, hogy a tanulók „elcserélhetők”? Mit tudok tenni közvetlen és közvetett módon annak érdekében, hogy az iskolánk ne *Virgil* kizárására játsszon? És azon is törtém a fejem, hogy vajon a diákjaim hogyan viselkednek azzal a kevésbé kedves

kollégával, aki felügyelte őket, amíg én *Virgil* ügyében az igazgatóiban jártam.” (Campano, 2009, 330. o.)

Sokkal több rejlik *Gerald Campano Virgil* történetét feltáró írásában, mint amiről itt szót ejtettem, hiszen írásában bemutatja osztálytermi gyakorlatát, azt, hogyan alkot elméleteket a praxisáról, hogyan működik együtt másokkal egy olyan gyakorló pedagógusi kutatóközösség létrehozása érdekében, amely majd támogatni fogja *Virgilt* és az osztály többi tanulóját azáltal, hogy összegyűjti kulturális örökségüket és forrásaikat. Nincs időm arra, hogy mindezeket kifejtsem, de remélem, ez a példa megvilágította, mit értünk az alatt, hogy a kutatási beállítottság világnézet, kritikai beállítódás, folyamatos tanulás és cselekvés az oktatási gyakorlat világában, de egyben e világ ellen való munkálkodás is.

Összegzés

Végezetül újból szeretnék visszatérni fő érveimhez, amelyek, remélem, mostanra már világosabbak és meggyőzőbbek, mivel az előzőekben már megvilágítottam a három kulcsfogalmat és példát is adtam mindegyikre gyakorló pedagógusok kutatómunkáiból. Amint azt a beszéd elején megfogalmaztam, fő érveim a következők:

1. A kutatás a gyakorlatra vonatkozó, az egész szakmai életutat jellemző erőteljes kritikai beállítottság, nem egyszerűen egy projekt vagy egy eszköz.
2. Amikor pedagógusok vagy más gyakorló szakemberek kutatnak, akkor közösen gondolkoznak a gyakorlat kérdéseiről, és együttes gondolkodásuk eredményeképpen helyi kérdéseket vetnek fel, helyben érvényes tudást hoznak létre, amely azonban a helyi kontextuson túl is hasznos lehet.
3. Az oktatás reformja, átalakítása, legalábbis részben, a gyakorló szakemberek kollektív intellektuális kapacitásán múlik, azon, hogy mennyire képesek problémákat konstruálni, tudást létrehozni és együttműködni másokkal az iskoláért és a társadalom átalakításért.

Befejezésül hadd szóljak még egy pár szót a pedagógusok élethosszig tartó tanulásáról, és a gyakorló pedagógusok által végzett kutatások döntő szerepéről. Eltérően a kutatóktól, akik kívülről tanulmányozzák az iskolát és az ott folyó munkát, és eltérően a filozófusoktól, akik gyakran gyártanak erősen elvont elméleteket a tanításról és az iskolázásról, mint a társadalmi igazságosság elérésének egyik eszközéről, a tanároknak, akik életük végéig tanulók maradnak, egyszerre kell a társadalom és az oktatásügy keretein belül és e keretek ellen is hatva dolgozniuk. Felelősséget kell vállalniuk diákjaik előmeneteléért, ugyanakkor a saját tudásuk határait is feszegetniük kell, vizsgálniuk kell saját előfeltevéseiket és a tanulói eredmények egyoldalú mérése ellen is fel kell lépniük. Egyszerre kell megbirkózniuk azokkal a konkrét problémákkal, amelyek az igazságosságért folytatott harc óhatatlan velejárói és az állandó tanulás és reform keltette fásultsággal. És legfőképpen, azoknak a

tanároknak, akik a kutatás, mint beállítottság szemléletmódjával dolgoznak, állandóan újra kell alkotniuk saját értelmezési kereteiket, amelyek a napi munkájuk és az igazságosabb, demokratikusabb társadalom megvalósítása érdekében folytatott hosszabb távú döntéshozataluk vezérfonalául szolgálnak.

Ezt jelenti a kutatás, mint beállítottság elfogadása az élethosszig tartó tanulás megvalósításának döntő eszközeként. És ez nagyon nehéz munka. Szeretném kifejezni a köszönetemet mindazoknak a gyakorló tanároknak, akiknek a példáit ma felhasználhattam előadásomban, és mindazoknak, akik érdeklődnek afelől, hogy magam foglalkoztam-e a pedagógiai gyakorlatom kutatásával. *Susan Lytle* és jómagam is „építő megszakításnak” (constructive disruption) neveztük egyetemi kutatókként és gyakorló szakemberekként folytatott gyakorlatunk kutatását (*Cochran-Smith és Lytle*, 2009). Több cikkben is írtam egyetemi tanárképzőként folytatott gyakorlatom kutatásáról (például: *Cochran-Smith*, 1995, 2000, 2003). Ezek közül egyik, a *Vak vízió: a rasszizmustól való megszabadulás a tanárképzésben* (*Cochran-Smith*, 2000) című munkám jól illusztrálja azt a kutatási beállítottságot, amelyről ma itt beszéltem. Remélem, gondolataimat hasznosnak fogják találni, miközben megvitatják a konferencia témáját, a pedagógusok élethosszig tartó tanulásának különféle kérdéseit.

Irodalom

- Campano, G. (2009): Teacher Research as a Collective Struggle for Humanization. In: Cochran-Smith, M., Lytle, S. L.: *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. Teachers College Press, New York. 326–341.
- Carini, P. (2001): *Starting strong: A different look at children, schools, and standards*. New York, Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M. (1995): Uncertain Allies: Understanding the Boundaries of Race and Teaching. *Harvard Educational Review*, 63 (4), 541–570.
- Cochran-Smith, M. (2000): Blind Vision: Unlearning Racism in Teacher Education. *Harvard Educational Review*, 70 (2), 157–190.
- Cochran-Smith, M. (2003): Learning and Unlearning: The Education of Teacher Educators. *Teaching and Teacher Education International Journal of Scholarship and Studies*, 19, 5–28.
- Cochran-Smith, M., Lytle, S. L. (2001): Beyond Certainty: Taking an Inquiry Stance on Practice. In: Lieberman, A., Miller, L. (eds.): *Teachers Caught in the Action: Professional Development in Practice*. Teachers College Press, New York. 45–60.
- Cochran-Smith, M., Lytle, S. (2004): Practitioner Inquiry, Knowledge and University Culture. In: Loughran, J., Hamilton, M. L. V., LaBoskey, Russell, T. (eds.): *International Handbook of Research of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Kluwer Academic Publishers, Amsterdam.

- Cochran-Smith, M., Lytle, S. L. (2008): Teacher Research as Stance. In: Somekh, B., Noffke, S. (eds.): *Handbook of Educational Action Research*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Cochran-Smith, M., Lytle, S. L. (2009): *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. Teachers College Press, New York.
- Ellsworth, E. (1997): *Teaching positions: Difference, pedagogy and the power of address*. Teachers College Press, New York.
- Foucault, M. (1980): *Power/knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972–1977*. Pantheon, New York.
- Graeber, D. (2004): *Fragments of Anarchist Anthropology*. Prickly Paradigm Press, Chicago.
- Maimon, G. (2009): Practitioner Inquiry as Mediated Emotion. In: Cochran-Smith, M., Lytle, S. L. (eds.): *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. Teachers College Press New York. 213–228.
- McPhail, G. (2008): *Finding Freedom as a Writer: Genre, Gender and Identity in a First Grade Writer's Workshop*. Unpublished doctoral dissertation. Boston College, Chestnut Hill, Massachusetts.
- McPhail, G. (2009): The 'Bad Boy' and the Writing Curriculum. In: Cochran-Smith, M., Lytle, S. L. (eds.): *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. Teachers College Press, New York. 193–212.
- Rose, M. (1989): *Lives on the Boundary*. Penguin Books, New York.
- Waff, D. (2009): An Insider Voice: Leading as a Teacher. In: Cochran-Smith, M., Lytle, S. L. (eds.): *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. Teachers College Press, New York. 310–325.

Fordította: Kimmel Magdolna