

Akciókutatás és drámatanítás

Szauder Erik

Napjainkban a tudomány világát igen erősen meghatározza az igazolhatóság, ellenőrizhetőség kérdése. Az eredmények igazolhatóságát ugyanakkor gyakran összekeverik (vagy tudatosan egybemossák) a mérhetőség problematikájával. E két fogalom azonban nyilvánvalóan különbözik, hiszen mérés, illetve a mérhetőség mint kritérium egyedüli alkalmazásával a bennünket körülvevő világ jelenségeinek csak bizonyos körét tudjuk igazolni. Ez a megállapítás a természettudományok körére is igaz (és egyre több természettudós hajlik a tisztán empirikus-pozitívista jelenségmagyarázatok felülvizsgálatára), a mérésre alapozott episztemológiai megközelítések azonban a társadalomtudományok, illetve a velük érintkező tevékenységi területek folyamatainak megismerésre egyértelműen elégtelenek.

Az iskola, a pedagógia világa olyan világ, melyet sokszorosan átszőnek a kvantitatív módon nem leírható jelenségek, hiszen például a diákok tanulási motivációs hátterének feltérképezése igen nehezen számszerűsíthető. Az igazolhatóság, az eredményesség felmutatása iránti igény azonban az iskola világát sem (sőt, egyre kevésbé) kerüli el, így az iskolafejlesztés kérdésköre igencsak központi jelentőségűvé vált. A pedagógiai eredményességre, az eredményesség fokozására vonatkozó kutatásokat áttekintve Csala Istvánné Ranschburg Ágnes (2002) úgy fogalmaz, hogy az iskolafejlesztés kutatási irodalmában alapvetően két trend fedezhető fel, az akciókutatás és a szociológiai jellegű kutatások. Jelen írás az akciókutatás bemutatására törekszik, illetve megkísérli felvázolni azokat a lehetőségeket, melyeket az akciókutatás a drámatanár kezébe adhat.

Az akciókutatás mint pedagógiai kutatás

Az akciókutatás egy sajátos alkalmazott kutatási megközelítésmód (Báthory, 2001), melyben a kutatás célja a valamely helyzet javítása érdekében tett lépések hatékonyságának ellenőrzése. Az oktatás szféráján belül tehát az akciókutatás a tanítási-tanulási folyamatok hatékonyságának ellenőrzése, illetve – ebből következően, végső célként – annak javítása áll a középpontban.

Az akciókutatás (ezen belül is elsősorban a szervezetfejlesztési célú, illetve az oktatási folyamatokat érintő akciókutatás) igen gyakran érinti a tág értelemben vett politikai tartalmakat, hiszen – az oktatásra szűkítve a gondolatkört – középpontjában az a kérdés áll, hogy a folyamatok résztvevői közül kik és milyen mértékben birtokolják az uralmat az egyes osztálytermi, iskolai mechanizmusok felett, illetve hogy ennek a hatalmi szerkezetnek milyen kihatásai vannak magára a tanítási-tanulási folyamatra, valamint annak eredményességére. Gyakran (és persze nem csak az oktatási szférában) tapasztalható például az a jelenség, hogy egy adott struktúrán kívül álló személyek – az iskola esetében például az oktatásirányítók, a tanügyi bürokrácia képviselői stb. – anélkül hoznak, hozhatnak döntéseket bizonyos szervezeti kérdésekről, hogy ismernék annak helyi összefüggéseit, okait, történetét, illetve mindazon tényezőket, melyek a szervezet működését befolyásolják. Az iskolai közegben zajló akciókutatás tehát a saját életüket meghatározó döntések tekintetében bizonyos hatalommal ruházhatja fel az adott intézmény pedagógusait és diákjait, mert biztosíthatja, hogy a kutatás eredményeképpen felszínre kerülő erős és gyenge pontok ismeretében ők maguk fogalmazzanak meg siker-kritériumokat, illetve tegyenek lépéseket a tanítási-tanulási folyamatok hatékonyságának növelése érdekében.

Mindezen kérdések különösen fontossá válhatnak egy olyan oktatáspolitikai közegben, ahol a piaci szempontok sok esetben megelőzik vagy felülírják a tanulók képesség- és személyiségfejlesztéséhez költendő célokat. Az akciókutatás ugyanakkor a valós folyamatokat feltáró hatékony eszköz lehet a pedagógusok kezében olyan esetekben, időszakokban is, amikor az oktatásügyet érintő politikai döntéshozatali folyamatok középpontjában a „költséghatékonyság” vagy a „minőségbiztosítás” fogalmak döntő súllyal szerepelnek.

Az akciókutatás bizonyos értelemben tehát oktatási technológiai elemként is értelmezhető, melyben a pedagógus valamilyen lépéseket tesz, azaz cselekvést végez (ld. akció), annak érdekében, hogy (a) fokozza a tanulók tanulási teljesítményét, eközben pedig (b) adatokat gyűjtsön az általa alkalmazott cselekvések tanulássegítő szerepének demonstrálása érdekében. Kemmis és McTaggart (1988) meghatározása szerint az akciókutatás praktikusán nem más, mint gyakorlati tevékenységek hatékonyság-szemponútú áttekintése, másrészt – iskolai közegre vonatkoztatva – annak elismerése, hogy a nevelési (egyben a tanítási-tanulási) célok megvalósulása lehet részleges, töredékes is. Mindez egyben, a fentiekkel összhangban morális és etikai állásfoglalásnak is tekinthető, mely célként ismeri el az emberi élet javítását. Mindehhez

Havas Péter hozzáteszi, hogy az akció kutatás pedagógiai alkalmazása során fel kell ismerni, hogy a tante remben a „Mit fogok tenni?” kérdés együtt jár a „Mi történik?” és „Mit tegyek?” kérdésekkel. (Havas, 2004).

Az akció kutatás spirálisan építkező, folytonos tevékenységeket feltételez, és középpontjában a pedagógus reflektív gyakorlata (Schön, 1995) áll. (Ebben a megfogalmazásban már tetten is érhető a fentiekben megfogalmazott, a pedagógusok hatalommal való felruházására vonatkozó megjegyzés, hiszen a tanítók és tanárok többnyire inkább a kívülről, „felülről” jövő kutatások végrehajtói, bizonyos esetben alanyai, míg ez esetben magukat a kutatás középpontjában álló kérdéseket, problémákat, és a feltárás során alkalmazni kívánt folyamatokat és eszközöket is ők maguk határozhatják meg.)

Az akció kutatás tehát a konstruktív pedagógiai folyamat alapmodelljét követi. Zsolnai József (2001) nyomán elmondhatjuk, hogy az akció kutatás kiindulópontja a problémacentrikus, akcióorientált helyzet-elemzés. Folyamatát tekintve az akció kutatás ugyanakkor nem más, mint állandó és dinamikus önreflexió. A tanulás-tanítás folyamatában a felvetett kérdésekre és a gyakorlatra történő folytonos visszatérés újfajta elmélet-gyakorlat viszonyt hoz létre, melyben a tanulásról és tanításról való értelmezésünk mindig részben helyes és részben revízióra szorul.

A fentiek összefoglalásaként tehát, Carr és Kemmis (1986) megfogalmazását alapul véve azt mondhatjuk, hogy az akció kutatás „önreflektív kutatási megközelítésmód, melyet valamely társas folyamat résztvevői a következő célok érdekében folytatnak: (a) saját napi gyakorlatuk ésszerű és jogszerű voltának elemzése és korrigálása; (b) saját gyakorlatuk belső törvényszerűségeinek feltárása, illetve (c) a tevékenység keretétől szolgáló helyzetek jobbá tétele.” (p. 162)

Az akció kutatás folyamata

Az akció kutatást kidolgozó Kurt Lewin (1946) nevéhez fűződő akció kutatási modellben adott egy helyzet, amelyet meg kell változtatni valamilyen szempontból. A helyzet tudatosítása két lépcsőben történik, a részletes leírás és azután a leírás alapján történő magyarázat, kritikai analízis. Ennek során a felmerülő hipotéziseket ki is próbálják. Ezután jön létre a terv, szintén több lépésben. (Csaláné, 2002) Lewin értelmezésében tehát az akció kutatás körfolyamatként ábrázolható, melyben a következő szakaszok jelennek meg: *reflexió* (helyzetelemzés, pl. a tanítási és tanulási folyamatok feltérképezése), *tervezés* (pl. módszertani megoldások keresése), *cselekvés* (pl. a módszer alkalmazása), *megfigyelés* (pl. hatékonyság-ellenőrzés). Ez utóbbi elem zárja a körfolyamatot, hiszen a létrejött változások megfigyelése egyben új helyzetelemzésként is értelmezhető, mely természetesen az erre épülő újabb, az addig megtett lépések tapasztalataira épülő folyamatok kiindulópontjaként szolgál a kutatás résztvevői számára.

Az akció kutatás sajátos jellemzője, hogy a kutatási folyamat nem „ex post facto,” azaz a történéseket követően zajlik (mint például egy interjúelemzés vagy egy empirikus adatelemzés), hanem a cselekvéssel egyidejűleg, azzal párhuzamosan, illetve arra azonnal visszaható módon jelenik meg. Az így megszülető kutatási eredmények éppen ebből fakadóan spontánabbak, egyedibbek, ám a folyamat résztvevői számára többnyire jóval informatívabbak. (Ez utóbbi megjegyzés ugyanakkor némileg utal arra is, hogy az akció kutatás hozadéka, eredménye csak nagy óvatossággal általánosítható.)

A drámatanítás mint akció kutatás

Arról, hogy a drámatanítás olyan folyamatjellegű tevékenység, melyben a szociális viszonyrendszerek kerülnek a vizsgálódás középpontjába, valószínűleg nem kell meggyőzni a jelen sorokat olvasó drámatanárokat egyikét sem. Ugyancsak egyértelmű az a megállapítás is, hogy a dráma a magyarországi közoktatás jelenlegi rendszerében sajátos, jól körülírható tanulási tartalommal rendelkező tantárgyként van jelen. E két tényező alapján a drámatanítás körében alkalmazható akció kutatás két fő iránya körvonalazódhat számunkra:

- a dráma eszközeivel modellezhetővé válnak bizonyos problémahelyzetek, szociális kapcsolatok, melyek megoldásra várnak. Ez esetben a dráma az akció kutatás fiktív, ám valóság-hű *kereteként*, *eszköze-ként* szolgálhat, melyen keresztül kipróbálhatóvá, ellenőrizhetővé válnak a helyzet megoldására vonatkozó hipotézisek;
- az akció kutatás irányulhat magára a dramatikus folyamatra, illetve a folyamat során létrejövő tanulás hatékonyságára. Ebben a megközelítésben maga a dramatikus folyamat válik az elemzés *tárgyává*, az akció kutatás pedig a tanulási folyamat egyre hatékonyabbá tételére irányulhat.

Az első kategóriába tartozó akció kutatásra jó példa lehet egy szimulációra vagy szakértői játékra épülő dramatikus folyamat, melyben a résztvevők a közösen megalkotott fiktív keret manipulációján keresztül

választ keresnek valamilyen szervezeti-működésbeli, illetve ismeret-jellegű problémára, és a folyamat során megszerzett tudásukat visszaforgatják a drámai tartalom gazdagításába. Konkrét példát említve: a tanulók mentőtisztek kiképzéséért felelős csoportként vesznek részt a játékban. Ennek során végiggondolják mindazon ismereteket és készségeket, melyek a mentősök számára elengedhetetlenek (*reflexió*), majd ennek megfelelően kialakítják a mentősök kiképzésének tematikáját (*tervezés*). A mentősöktől jövő visszajelzések (*megfigyelés*) eredményeképpen újragondolják a szükséges tartalmak körét, és ennek megfelelően módosítják a képzés tartalmait. Drámában jártas szakemberek számára jól látható, hogy a fenti, fiktív mentősökről való gondolkodás során a tanulók számtalan ismeret-jellegű tudástartalommal szembesülnek (anatómia, elsősegély-nyújtási ismeretek, kommunikációs tartalmak stb.), melyek a dramatikus keretben zajló folyamat egyes fázisai eredményeképpen egyre pontosabbá, elmélyültebbé válnak.

A második pontban említett akciókutatási sémát leképező folyamatra jó példa lehet valamennyi drámaóra, melyben a résztvevők a drámai formanyelv adta lehetőségek mind szélesebb körű kiaknázására törekcsenek. Abban az esetben például, ha a tanulók egy drámai figura megjelenítésének minél részletezettebb, szimbolikus tartalmait tekintve egyre erőteljesebb megfogalmazását keresik, akkor ezáltal nem csupán az adott figuráról, szituációról, de magáról a drámai médium természetéről is egyre gazdagabb tapasztalatokat szerezhetnek. Egy ilyen drámafoglalkozás (vagy, tegyük hozzá, az ugyanilyen elveken alapuló színházi próbafolyamat!) során az „első nekifutásra” megszülető ötletek felülvizsgálata (*reflexió*) után szükségessé válik a médium adta lehetőségek mentén új utak kijelölése (*tervezés*), majd az új megfogalmazások egymás közti megvitatása, hatásuk értékelése (*megfigyelés*), végül pedig a leginkább sikerültnek vélt megoldások rögzítése.

Annak ellenére, hogy a fentiek csupán felvillantani tudták a drámatanítás és az akciókutatás kapcsolódási pontjait, a dráma iránt elkötelezett pedagógusok valószínűleg meglátják a két megközelítésmód összekapcsolásában rejlő lehetőségeket. Az akciókutatás mélyén meghúzódó gondolatmenet ugyanis egy olyan kutatási-önértékelési paradigmát biztosíthat a drámatanárok számára (Dacre és Mackey, 1999; Heaney, 1999; Dine, 2003), mely jól megfér a dráma természetével, és mind a drámán keresztül, mind a drámán belül megvalósuló tanulás értékelésére lehetőséget biztosít.

Irodalom:

BÁTHORY Z.: (2001) Maratoni reform, Önkonet, 2001

CARR, W. – KEMMIS, S. (1986) *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, Lewes, Falmer Press

CSALA INÉ. RANSCHBURG Á.: (2002) Iskolafejlesztési tapasztalatok az USA-ban és Európában (a hatvanas évektől a kilencvenes évek közepéig), elektronikus publikáció, <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=iskolafejleszt-es-csala-iskolafejleszt-esi.html>

DACRE, K. – MACKEY, S.: (1999) *Self-interpreting Animals: action research and the reflective drama journal*, *Research in Drama Education*, Volume 4 Number 1 March, pp. 51-72.

DINE, T.: (2003) *Forging a Personal Script Through Action Research: Drama and Learning in the Classroom*, *The Research Journey*, 21st Annual Graduate Conference, Brock University, Faculty of Education, St. Catharines, Ontario

HAVAS P.: (2004) Akciókutatás és a tanulás fejlesztése, Új Pedagógiai Szemle, június

HEANEY, M.: (1999) *The Playwright's Workshop as Action Research: a case study*, *Research in Drama Education*, Volume 4 Number 2 September, pp. 239-246.

KEMMIS, S. – MCTAGGART, R. (eds.): (1988) *The action research planner* (3rd ed.) Geelong, Deakin University Press

LEWIN, K.: (1946) *Action research and minority problems*, *Journal of Social Issues*, 2(4), pp. 34-46.

SCHÖN, D.: (1995) *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*, Basic Books

ZSOLNAI J.: (2001) *Biográfiai széljegyzetek „A maratoni reform”-hoz*, *Iskolakultúra* 3. szám, pp. 69-80.

