

AZ ANTROPOLÓGIA LEHETŐSÉGEI KUTATÓTANÁRI SZEREPKÖRBEN

SIMON ZOLTÁN

Egyetemi adjunktus, Miskolci Egyetem

Absztrakt

Dolgozatomban a kulturális antropológia módszertani apparátusát segítségül hívva kívánok reflektálni kutatótanári pályázatomra, (szak)módszertani lehetőségeire. A pedagógiai kultúraváltás folyamata kezd intenzívebbé válni, minden pedagógiai megújulás központi kérdésévé vált napjainkban. A pedagógiai gondolkodásnak túl kell lépnie saját történetileg kialakult konvencióin, ehhez új teóriákat kell segítségül hívnia. Meggyőződésem, hogy a pedagógiai kihívások antropológiai megközelítése nemcsak egy-egy kutató személyes kutatási feladata lehet, hanem a neveléstudomány és a kulturális antropológia közös kulcsterülete is, szintézisreemtő képességgel.

A pedagógiai antropológia módszertani bázisa él, gyakorlata működik – magyarországi pedagógiai kutatásokon belül is –, igaz, hogy nem olyan régóta, illetve az eredmények applikálása széttöredezettséget mutat. A pedagógiai antropológiára mindezek ellenére nem lehet azt mondani, hogy kevés köze lenne a közvetlen nevelési gyakorlathoz, mint ahogy az sem állítható, hogy a pedagógiai gyakorlatra nem reflektál, vagy a pedagógiai cselekvés szempontjából nem tölt be normatív funkciót.

Kulcsszavak: pedagógiai antropológia, akciókutatás, kvalitatív kutatás, enkulturáció

Bevezetés

Kutatótanári pályázatom címe: „Enkultúrációs gyakorlatok fejlesztése a középiskolai kollégiumokban, a kvalitatív kutatási metodológia és a KIP módszer segítségével.” Kutatótanári programomat egy miskolci református gimnázium diákotthonában végzem (annak ellenére, hogy a református oktatási rendszerben a *kollégium* alsó-, közép- és felsőfokú tagozatot magában egyesítő és újabban tanítóképzővel kiegészített bentlakásos tanintézetet jelöl, a dolgozatban a kollégium megnevezést használom, igazodva kutatótanári pályázatom címéhez).

A pályázat címe kapcsán szeretném érzékeltetni, hogy a fentiekben taglalt pedagógiai antropológiai megfontolások leginkább az enkultúrációra vonatkoznak, summázva, hogy az antropológiának egyik fontos tézise igazából az, hogy a nevelés perdöntő jelentőséggel bír az ember emberségét illetően.

Szakmai meggyőződésesem, hogy a kollégiumok gondjai nem csupán intézményi szinten jelentkeznek, hanem a nevelőtanárok napi pedagógiai tevékenységi formáiban, annak megbecsülésében keresendőek elsősorban az okok. A pedagógiai szakmai körökben is oly sokszor félreértett kollégiumi munka legnagyobb kihívása a nevelőtanári munka megbecsülésének kérdése. A pedagógustársadalom zárt hierachiáján belül alacsony pozíciót tulajdonítanak a kollégiumi nevelőtanári munkának. Ezekkel a stigmákkal szemben csak és kizárólag a kollégiumok tudnak fellépni olyan összehangolt munkával, együttgondolkodással, amellyel bizonyítják, hogy lényegében milyen jól szervezett és tartalmas munka folyik a kollégiumokban. Ehhez olyan tevékenységrendszer és funkciót kell felmutatni, amely eredményeket produkál, nem pusztán a nevelőtanárok számára, hanem bizonyítani kell a külső szakmai és társadalmi elvárások irányába is, hogy a kollégiumok önálló nevelési területek, intézményes feltételekkel.

Mindez megköveteli, hogy a nevelési módszerekkel elől kell járnunk, példaértékű és egyben új nevelési ismeretekkel kell rendelkezünk, fontos, hogy munkánk eredményei eljussanak azokhoz, akikre megítélésünk, értékelésünk esik: a diákokra és szülőkre.

Az enkulturáció nem közismert fogalom, sok szakirodalmi írásban feltűnik, de ritkán koncipiálják. A tudományos közbeszédbe a fogalmat az amerikai kultúrantropológus M. H. Herskovits vezeti be. Sokféle fordítása létezik a fogalomnak, de herskovitsi értelemben a 'kulturális alapképességek elsajátítását' jelenti, és egyben ez adja a fogalom jelentőségét az egyén és a társadalom számára egyaránt (Németh és Boreczky, 1997). Alapkonceptióm, hogy a személyiségfejlődést döntően befolyásol(hat)ja az iskolai, illetve kollégiumi nevelés, annak légköre és nevelési célja. Változásaira erősen hatnak a társadalmi felfogások. A nevelési célok az oktatási intézményekben sokféleségükben vannak jelen, és plurális szempontokat érvényesítenek. A nevelési célok és értékek érvényesítésében mindez szükségessé teszi, hogy az érték, eszmény, norma fogalmait helyesen értelmezzük, és a legfontosabb, hogy ezeket a társadalmi valóság alapján szegmentáljuk, érvényesítsük az egyénre (mint személyiségre) és a közösségre (mint kollektív értékre).

Mindezeket lefedik a Kollégiumi nevelés országos alapprogramjának kulcskompetenciái, a kollégium társadalmi szerepe, a kollégiumi nevelés célja és alapelvei és nem utolsósorban a kollégiumi csoportfoglalkozások éves óraszama (vö.: A Kollégiumi nevelés országos alapprogramja. Online megjelenés: https://www.oktatas.hu/koznevel-es/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok (letöltés ideje: 2020. 10. 15.).

Kutatótanári programom célja (a Kollégiumi nevelés országos alapprogramja mentén), hogy segítse a köznevelési kollégiumi nevelést abban, hogy az ott folyó szakmai pedagógiai tevékenység és fejlesztési irány kultúrára reagáló nevelés, illetve a kultúrára reagáló pedagógia, kulturálisan adekvát tanítási módszer legyen.

A következő alkalmazott módszer kutatótanári pályázatomban a Komplex Instrukciós Program. A KIP-módszer, segít megérteni és oktatni a heterogén csoportokat, stá-

tuszkező jelleggel. Fontos eleme a KIP-módszernek, hogy a tanár-diák kapcsolatok mellett a diák-diák viszonyt is figyelembe veszi, és a diákok által kialakított hierarchiába beavatkozik úgy, hogy a diákok által kialakított hierarchikus viszonyokat (közel) egyenlő státuszokra cseréli (K. Nagy, 2015. 14–15.). A KIP így közvetlen az enkultúrációs gyakorlatokat fejlesztő foglalkozásokat segíti, illetve a KIP kooperációs munka eredményeit közvetlen (a pedagógusi reflexiókon és munkacsoporti megbeszéléseken keresztül) tudom ellenőrizni, változtatásokat generálni.

Módszertani felvezetés

A pedagógiai antropológia intenciója az enkultúrációs gyakorlatokra az, „...hogyan szerepe van a nevelésnek az ember mivoltának, kibontakozásának és kiteljesedésének a folyamatában (...) a nevelés alkotó, konstruktív folyamat, intencionális cselekvés, amely az emberi valóságnak minden emberben való kifejlődését segíti (elő)” (Schaffhauser, 2000. 7.). Kérdése – ezáltal kutatótanári pályázatom kérdése is egyben –, hogy miben áll, miből építkezik a nevelésnek az a mechanizmusa, amely emberi mivoltunkat kinyilatkoztatja.

Ezek a kérdések generálják a lehetséges eljárásokat, módszereket, amelyek segítségével elindulhatunk az antropológiai kérdésfeltevéseken, metodológiai értelemben is. A pedagógiai antropológia módszertani attribútumait tekintve több tudományágból kölcsönöz, s ezáltal széles gyakorlattal bír. Kutatótanári pályázatomban az enkultúrációs gyakorlatok kutatását a kvalitatív kutatás és akciókutatás irányzatán keresztül ismertetem. Magyarországon is egyre több társadalomtudományi kutatás alkalmazza a kvalitatív metodológiát, és nevezi magát kvalitatívnak, de ezzel párhuzamosan zajlik a kvalitatív stratégiák elméleti, gyakorlati tisztázása (Sánta, 2009). A hazai pedagógiai kutatásokban az ezredfordulótól egyre inkább helyet követel magának e kutatási módszer. A reflektív szemlélet a gondolkodás vizsgálatához használható kvalitatív eljárások, módszerek és technikák megismerésével került be először a kutatások sorába az 1990-es évek második felétől (Sánta, 2009). A szakirodalom a posztpozitivistá, a humanisztikus, a hermeneutikai, a fenomenológiai, az etnografikus, a naturalisztikus, az interpretatív és a kultúrantropologikus módszertani elveket vonatkoztatja a kvalitatív kutatásokra. A kutatótanári pályázat szempontjából releváns tézise a kvalitatív kutatásnak, hogy „...az ember világának, környezetének, a társadalmi valóság feltárásának útjait járja. Alapvetően kisszámú mintán dolgozik, leíró, feltáró jellegű. Intenzív kutatási stratégia, hiszen a kisszámú minta sokoldalú, részletes vizsgálatával, különböző kvalitatív technikákkal, megfigyelésekkel és kikérdezésekkel foglalkozik” (Sánta, 2009. 9.).

Módszertani értelemben az antropológiai tudástermelés másik gyakorlati alkalmazását a kutatótanári pályázatomban az akciókutatás jelenti. A közelmúltban Magyar-

országban is megjelentek olyan szaktudományos kutatások és az ezek eredményét leíró szakpublikációk, amelyek a tanulás fejlesztésére, a pedagógusok önreflexiók gyakorlatára próbáltak hatni az akciókutatáson keresztül. E kutatások a nemzetközi szakirodalomban meggyökeresedő action research/akciókutatás metodológiájából merítettek annak érdekében, hogy mélyebben eljussanak a pedagógiai folyamat megismeréséhez. Fontos rögzíteni, hogy az általánosan használt akciókutatás szakmódszertani háttere az alkalmazott antropológia módszertani bázisából alakul ki, ezen belül specializálódik, de semmiféleképp nem válik le attól (Simon, 2020).

A pedagógiai antropológia tárgyának, gyakorlatának leírását megkísérítő pedagógiai szakemberek, kutatók, pedagógusok gyakran rendelnek írásukhoz különböző előhangokat, hiszen az egyik legnagyobb kortárs pedagógiai antropológiát definiáló gondolkodó, Schaffhauser Franz is kísérletező jelleggel fog hozzá a pedagógiai antropológia elvi-módszertani meggondolásainak megfogalmazásához a 2000-ben megjelent „A nevelés alanyi feltételei” című művében. A szerző a következőképpen fogalmaz: „A pedagógiai antropológia általában a nevelésfilozófia rendszertani helye az egész neveléstudományon belül mindmáig tisztázatlan, mi több kétséges. Nincs konszenzus sem tárgyát és tematikáját, sem funkcióját, sem pedig alkalmazható kutatási módszereit illetően”. (Schaffhauser, 2000. 7.)

A pedagógiai antropológia módszertani bázisa él, gyakorlata működik – magyarországi pedagógiai kutatásokon belül is –, igaz, hogy nem olyan régóta, illetve az eredmények applikálása széttöredezettséget mutat. A pedagógiai antropológiára mindezek ellenére nem lehet azt mondani, hogy kevés köze lenne a közvetlen nevelési gyakorlathoz, mint ahogy az sem állítható, hogy a pedagógiai gyakorlatra nem reflektál, vagy a pedagógiai cselekvés szempontjából nem tölt be normatív funkciót (Schaffhauser, 2000).

A pedagógiai antropológiát a magyarországi neveléstudományi közgondolkodásban még mindig nehezen, kétségekkel telve sorolják a pedagógia alaptudományai közé, praxisrelevanciáját tagadják, másfelől paradigmajellegét hangsúlyozzák.

A pedagógiai antropológia horizontját ért kérdésfeltevésekkel, előfeltevésekkel szembehelyezkedve* ezúttal elegendőnek vélem Angelusz Erzsébet már 1996-ban megjelent „Antropológia és nevelés” című munkájának segítségül hívását, a következő passzus mentén: „A magam részéről az antropológia fogalmát eredeti, filozófiai jelentésében az emberi lényeg és az emberi reprodukció értelmében használom, de úgy igyekszem ehhez a problémakörhöz közelíteni, hogy felhasználom mindazokat az ismereteket, amelyeket az általános embertudomány, illetve a kultúrával foglalkozó

* A dolgozat terjedelmi korlátok miatt nem tudja felvállalni azoknak a konzekvenciáknak a levonását, amelyek a pedagógiai antropológia elvi kiindulópontjaiban gyökereznek, illetve azt a fontos tételt, hogy a specifikus emberiről nem lehet olyan könnyen beszélni, amikor tanulásról, nevelésről van szó.

antropológiai tudományterület ebben az összefüggésben kínál” (Angelusz, 1996. 13. o.). Angelusz felfogása szerint emberi lényeknek az ember kultúrateremtő képessége tekinthető, amely az ember természetes életnyilvánításaként mutatkozik meg, amely lényegében szellemi és gyakorlati praxisok, érintkezési formák, nevelési eljárások sajátos rendszere. Érzékelhető, hogy Angelusz a neveléstudomány problematikáját ki szélesíti az ember- és kultúraértelmezési keretek irányába, és hangsúlyozza a közösség nevelő erejét és a szociális tanulás jelentőségét. Műve további részében a szociálpszichológiai kutatásokat nevezi azon ösztönző erőknél, amelyek a 20. században a kulturális antropológiát, szociálantropológiát, illetve metodikai értelemben az alkalmazott és empirikus antropológiát, kollaboratív formában a neveléstudományi kutatásokhoz rendeli (Angelusz, 1996).

Az alkalmazott antropológia és pedagógia tudományos igényű összekapcsolására tett kísérletek nem ismeretlenek a hazai szakirodalomban, bár kétségkívül új keletűek, módszertani leírásukat tekintve az ezredforduló környékén, illetve ezt követően születnek. A dolgozat módszertani apparátusa, a kutatás célkitűzése az alkalmazott antropológia, illetve akcióantropológia (action research)** azon kísérlete, miszerint a kutatás, fejlesztés és az innováció hozzájárulhat az egyéni és szervezeti tanulás fejlesztéséhez. Kutatásom végeredményben értékelés, amely a tanulásra mint tevékenységre reflektál, az erre irányuló reflexiókat foglalja össze, elemzi, ahogyan a tanítást a pedagógusok személyes intuícióikban élik meg (vö. Havas 2004/6).

A témához kapcsolódó kurrens pedagógiai szakirodalmak akciókutatásról beszélnek, amelyet az alkalmazott antropológia paradigmájából vezetnek le, leginkább az elmélet szintjén maradva. Másodlagosan jelenik meg a gyakorlati oldal bemutatása, még pontosabban egyelőre kevés az iskolára/iskolai kultúrára, a közösségi tanulásra irányuló alkalmazott antropológiai módszerű kutatás. A kutatás eredményét tekintve prognosztikus jellegű. A kutatás elméleti iránya az alkalmazott antropológia és pedagógia paradigmáiba ékelődik, illetve implantálódik, azzal a céllal, hogy az alkalmazott antropológiai tudás lehetőségét bizonyítsa, alternatív pedagógiai gyakorlatokat hívjon segítségül. Gyakorlati eredményét tekintve nem lezárható a kutatás, az utókövetésen túl szükségesnek mutatkozik a kutatást – a meglévő eredmények függvényében – további ciklusokra bontani a soron következő tanévben/tanévekben.

A dolgozatban leírtaknak nem tulajdonítok tudománymódszertani eredményt. Közismert, hogy az utóbbi időben több hazai és nemzetközi módszer keresi helyét kisebb-nagyobb sikerrel a közoktatásban, abban a megújulási folyamatban, amelyet

** Az alkalmazott, illetve akcióantropológia egymás mellett említése a dolgozatban azért indokolt, mert a vonatkozó pedagógiai, iskolaikultúra-vizsgálatok az akcióantropológia módszertanából indulnak ki. E szubdiszciplínák metodológiai leírását, fogalmi apparátusainak összekeveredését a „Fogalmi kontaminációk” fejezetben belül oldom fel.

pedagógiai kultúraváltásként aposztrofál a tudományos (köz)gondolkodás. A recens magyarországi pedagógiai szakirodalmakat tekintve az oktatási innovációk keletkezésének és elterjedésének problémakörét Halász Gábor foglalja össze konzekvensen. A „scaling up” angol kifejezés tudománytörténeti kontextusából indul ki, és vezet el az olvasót az oktatási változások, a minőségi váltás összefüggéseinek irányába. A „scaling up” angol kifejezésnek a magyar pedagógiai szakirodalomban egyelőre még nincs egységesen elfogadott magyar fordítása. Halász a léptékváltás kifejezést tartja a legmegfelelőbbnek, ennek kapcsán írja: „A léptékváltás nemcsak és nem is elsősorban mennyiségi, hanem inkább minőségi változást jelent, azaz nem arról van szó, hogy ugyanabból több lesz, hanem arról, hogy valami más keletkezik. Különösen így van ez akkor, ha az innováció terjedése olyan környezetben kell, hogy történjen, amely jelentős mértékben eltér attól, ahol keletkezett: például olyan iskolákban, amelyek kevésbé nyitottak a változásra, ahol a személyzet képességei szerényebbek, vagy amelyben az új technológia működtetéséhez szükséges egyéni és szervezeti tanulás lehetőségei korlátozottak” (Halász 2016). Az alkalmazott antropológia segítségül hívása ebben a relációban nem készen kapott módszer, amelyet azonnal és minden iskolában lehet alkalmazni. Bár az iskolára, iskolai kultúrára és annak ágenseire irányul, de az országos szintű pedagógiai módszerekkel ellentétben a mikroutatás szintjén kíván maradni. Elsősorban olyan antropológiai látásmódot feltételez, von maga után, amely abban segít, hogy egy kisebb kollégiumi közösségen belül a pedagógusokat és diákokat egyaránt reflexív tanulásra hívja, önmaguk és egymás megismerését segítse elő. Egy adott iskolai/diákotthoni közösség/szervezet tanulási-tanítási tevékenységének konstruktív megismerését célozza.

Fogalmi kontaminációk

A dolgozat címe a fogalmi összevegyülés, összekeveredés problémakörét óhatatlanul maga után vonja, ugyanis több meghatározásnak/megállapításnak (alkalmazott antropológiai tudás elmélete és gyakorlata, társas tanulás, szervezeti tanulás, közösségfejlesztés) a dolgozat problematikájának lehetősége szerint realizálódni szükséges. Ugyanakkor az elemzés során nyitott kérdés marad, hogy az alkalmazott antropológia paradigmája miként hozható összefüggésbe az egyénnel, rajta keresztül a csoporttal, szervezettel, tanulással, végső soron az iskolával/diákotthonnal. A társadalomtudományi tudás gyakorlati alkalmazhatóságának kérdése, létjogosultsága mind a mai napig vitatott nemcsak az antropológia tudományos berkein belül, hanem a tudományos gondolkodásban is (Rylko, Bauer, Singer & Willigen, 2006). Az alkalmazott antropológiai tudás elméleti és gyakorlati lehetőségei az iskolában a társas tanulás, illetve a szervezeti tanulás irányába hatnak, ezek fejlesztését segítik elő, illetve a konkrét tapasztalatokból és ezek értékeléséből merítenek. Minden bizonnyal az olvasóban azon-

nal felmerül a kérdés, hogy a társas, csoportos tanulás egyben szervezeti tanulás-e. Az alkalmazott antropológia a szervezeti tanulás mögött feltételezi a csoportot, mint ahogy azt is, hogy az egyének csoportjának tanulása nem feltétlen egyenlő az egyének sokaságának tanulásával. Végeredményben olyan kutatási módszer, amely egy adott szervezet működésében beálló hibákat keresi, ezeket azonosítja, és végül – közös értékelés során – fejlesztési tervvel javítja (Vámos, 2017).

A kortárs antropológia a közösségfejlesztés alatt olyan felfogást, meglátást feltételez, amely módszeres és meghatározott, egyszerre egyéni és csoportos. Ennek során az antropológus a csoportkohézióban meglévő résekre felhívja a figyelmet, cselekvési tervet készít ezek eltüntetéséhez. Lényegében egy fejlesztő folyamatot generál „külső szemlélőként”, reflexivitásra készítve a csoport tagjait. Az 1960-as évek vége felé az antropológiai közösségelméletben megszületik a reflexív gondolat, amely mentén az antropológusok saját tevékenységükre nézve is felteszik a kérdést, hogy helyes-e az a fajta alapállás, amely egy adott közösség fejlődésének szükségszerűségét feltételezi. Relativizálható-e a közösség fejlődése az antropológiai kutatás módszertanán keresztül? (Lotz, 1967)

A közösségfejlesztés antropológiai szemlélete több lépcsőfokos: első lépésben a csoport jellemzőinek a feltárása valósul meg, de a csoport ekkor még nem definiálódik közösségként, fenntartódik egyfajta veszteségolvasat; második lépésként az antropológus az antropológia módszertanán keresztül belép a társadalom adott csoportjába, belülről szemléli azt, és az első lépésben kialakított veszteségolvasatot revideálja beszélgetések, megfigyelések, interjúkészítések, illetve kérdőívezés során; ezt követően a jó közösség létrehozásának/létrejöttének érdekében azonosítja a kulcsszereplőket, akik irányt szabnak/mutatnak a közösség tagjainak, illetve még több információval szolgálnak; és végül a potenciális közösség lehetőségeinek megfelelően készül el a közösségfejlesztési terv (Szabó, 2016).

A recens hazai szakirodalmak az alkalmazott antropológiát jelentésbővüléssel látják el, sokkal inkább olyan gyakorlati tudománynak nevezik, amely komplex módszertannal rendelkezik, a kutatott közösségben nemcsak a változást képes elősegíteni, hanem a *stabilitás fenntartását is támogatja* (Biczó 2014/4). Jelenleg az alkalmazott antropológiának három fő aspektusát lehet jól körül határolni: „1. elkötelezettség és felelősségvállalás a kortárs társadalmi valóságért, ami problémaorientált interdiszciplináris kutatást követel a komplex társadalmi-kulturális problémák hatékony orvoslása érdekében, 2. elmozdulás a részvételi és kollaboratív módszerek alkalmazása felé, és 3. a hangsúlyosabb jelenlét a szakpolitikai irányvonalak és tartalmuk meghatározásában.” (Lajos, 2013. 7.)

A dolgozat problematikájának szempontjából a fenti három alkalmazott antropológiai aspektus közül a 2. kényszerül további elemzésre, annak is részvételi és kollaboratív formái. Még pontosabban a részvételt (résztvevő megfigyelést) és a kollaborációt

meg kell feleltetnünk a pedagógiai szakirodalomban használt akciókutatásnak, hogy egzakt formában indokolni lehessen a kutatás metodológiáját, hogy a következő fejezetekben tárgyalt és elemzett kutatási eredmények empirikus hátterét, forrását megértsük.

A közelmúltban Magyarországon is megjelentek olyan szaktudományos kutatások és az ezek eredményét leíró szakpublikációk, amelyek a tanulás fejlesztésére, a pedagógusok önreflexiók gyakorlatára próbáltak hatni. E kutatások a nemzetközi szakirodalomban meggyökeresedő action research (akciókutatás) metodológiájából merítettek, annak érdekében, hogy mélyebben eljussanak a pedagógiai folyamat megismeréséhez (az alkalmazott vagy akcióantropológia kérdését illetően a dolgozat Havas Péter „Akciókutatás és a tanulás fejlesztése”, illetve Vámos Ágnes „Közösségi tanulás – akciókutatás” című szakpublikációiban lefektetett tézisekre támaszkodik elsősorban). Fontos rögzíteni, hogy az általánosan használt akciókutatás (action research) szakmódszertani háttere az alkalmazott antropológia módszertani bázisából alakul ki, ezen belül specializálódik, de semmiféleképp nem válik le attól.

Vámos Ágnes magát az akciókutatást az „action anthropology” fogalmi háttéréből vezeti le (Vámos, 2017). Az olyan eseteknek felelteti meg az akcióantropológiát, amikor is a korábbi intakt antropológus kutató szerepét felváltja a helyieken segítő, beavatkozó antropológusi szerep. Az akciókutatás és a neveléstudomány összekapcsolása esetén a szerző jó előre kihangsúlyozza, hogy a módszer beágyazottsága a neveléstudományba igen csekély mértékű, viszont annál fontosabbak paradigmái, amelyek révén a magyar tudományos gondolkodásban változást tud generálni. Szakmódszertani értelemben az akciókutatás és a neveléstudomány összekapcsolását Dewey 20. századi nevelésfilozófiai munkásságán keresztül végzi el, még pontosabban Dewey az akciókutatást a tapasztalati tanulás elvéhez köti (Vámos, 2017).

A kulturális antropológiában az akciókutatás (action anthropology) története, avagy az akcióantropológia Sol Taxnak az észak-amerikai Fox indiánok között végzett kutatásához vezethető vissza, az 1950-es évekre. A következő definíciót Lajos Veronika adja, Sol Taxra hivatkozva, amikor is az Amerikai Antropológiai Társaság a következőképpen határozza meg az akcióantropológiát: „Definíció szerint az akcióantropológia olyan tevékenység, amelyben az antropológusnak két egyenrangú célja van és egyikre sem ruház alacsonyabbrendű pozíciót. Egyrészt segíteni akar egy csoport embernek egy probléma megoldásában, másrészt a folyamat során tanulni akar valamit” (Lajos, 2017, 37).

Az idézetben feltűnő *két egyenrangú cél* Tax kutatási gyakorlatában azt jelentette, hogy a Fox indiánokat (adatközlőket) partnerként kezelte, kollégának szólította őket, akik a kutatásban részt vettek, mi több, bizonyos mértékig beleszóltak. Rengeteg bírálat érte ezért Tax személyét, szakmai eljárását. Magyarországon az ezredfordulót követően az alkalmazott és akcióantropológia kéz a kézben jelenik meg, a módszertani

különbségek definiálására ekkor még nem kerül sor. Azért nem, mert az antropológiai kutatás metodológiai alapköve határozza meg mindkét módszert, azaz a résztvevő megfigyelést és részvételi szemléletmódot.

A részvételi szemléletmódnak az antropológiai, etnográfiai szaktudományos leírásokban csak napjainkban született meg revitalizáló leírása, amelyet kollaborációként határoznak meg a legújabb szakpublikációk. A kollaboratív eljárásnak a lényege, hogy a résztvevő folyamatokban az aktorok nem pusztán együttműködnek, hanem tudás-termelésbe kezdenek, újabb ismeretekhez jutnak, korábban nem ismert szempontokat vesznek figyelembe, amelyek hatással vannak a közös és egyéni cselekvésekre, szervezeti és társadalmi gyakorlatokra (Lajos, 2017).

A kollaboratív eljárás eszerint egyszerre sajátja az alkalmazott antropológiának és az akcióantropológiának, mi több, mindkét módszernek az abszolutizálható empirikus lényegét, magát a cselekvést egyszerre határozza meg.

A dolgozat problematikáját összegezve megállapítható, hogy a neveléstudományban (a kulturális antropológia módszertani beágyazottságán keresztül) az akciókutatás terminológia honosodott meg a beavatkozó, kollaboratív (iskola)kutatásokban, a kulturális antropológiában inhomogén marad a két megfogalmazás, de a célok valójában elválaszthatatlanok, ahogy Vámos Ágnes fogalmaz: „Az akciókutatás korai időszaka a társadalmi szereplőkről vallott felfogás, az egyén és közösség kapcsolatának újraértelmezését hozta a 20. század elején. Gyökerében az az episztemológiai felfogás áll, miszerint az ember tanulását a tapasztalatai által nyert tudás folyamatos megújítása jellemzi, mely tapasztalat kisebb nagyobb közösségben zajló tanulásként, összességében társadalmi tanulásként jelenik meg” (Vámos, 2017. 46–47).

A dolgozat módszertani háttere összességében adoptálja és integrálja az iskola kutatására, a közösségi tanulásra irányuló akciókutatás fogalmát, prognosztikus értelemben az alkalmazott antropológia definíciónál marad. Ismeretelméleti kiegészítéssel élve az alkalmazott antropológiát (akciókutatást) olyan tanulási folyamatként kezeli Vámos nyomán, amely során olyan kérdéseket fogalmaz meg, mint: a) a diákok, tanárok mindennapi gyakorlatukban mit cselekszenek?, b) a nevelési-oktatási interakciójukban miként cselekszenek?, c) tanulási-tanítási folyamatukban hogyan értenek és értékelnek (mit gondolnak a társadalmi gyakorlatukról, az iskolai világ[uk] működéséről?) (Vámos, 2017. 46–47.).

Az 1970-es, 1980-as évektől kezdődően beszélhetünk kultúraazonos pedagógiáról, amely a mexikói amerikaiak oktatásának szükségleteiből fakad, és módszertani eljárásában frekvenciálódott a családokkal való kapcsolattartás a családi, közösségi, etnikai identitás erősítése végett. Megszületett a kulturálisan alkalmazkodó pedagógia szükségessége. Az 1980-as években létrejön a pedagógiai antropológia, amely a kultúrára reagáló oktatás, a kultúrára reagáló pedagógia, a kulturálisan adekvát tanítás, kulturális kongruencia, kulturális megfelelés, kulturális reaktivitás, kulturális kompatibilitás fo-

galmi rendszereket hozza magával (lásd bővebben Boreczky, 2000). A felsorolt fogalmi rendszerek egységesen integrálják a kultúra olyan elemeit, mint: „légkör, kapcsolatok, érintkezések kommunikáció, bánásmód, tanulási stílus” (Boreczky, 2000). Boreczky szerint a kultúraazonos pedagógiát a fenti kulturális elemek figyelembevételével, ezek megfeleltetésével és illesztésével deduktív módon szükséges behelyezni a közoktatási rendszerbe. Ugyanis mind az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyerekei, mind a kisebbségi helyzetben lévő gyermekek számára kikerülhetetlen a kettős szocializáció, a kettős identitás (Boreczky, 2000). Az iskola kultúrája is végeredményben a függőségek, identitások, státusok, hatáskörök és jogosítványok bonyolult rendszere. Az iskola kultúrájában is megjelenik a társadalmi környezet, ahol a családi és iskolai kultúra elemei összekeverednek. Röviden szólva az iskola kultúráját is bipolaritás jellemzi. Nagyon sok, különböző iskolákban végzett résztvevő megfigyelésen alapuló és a kvalitatív kutatás sokrétegűségét felhasználó antropológiai kutatásra lenne szükség ahhoz, hogy egyáltalán felszínre kerüljön, hogy milyennek látják a gyerekek az iskolát (vö. Boreczky, 2000).

Kutatási problematika. Kutatótanári programom célja, célkitűzések meghatározása

A fentiekben vázolt közös célok kihívásaiból kiindulva, figyelembe véve a *Kollégiumi nevelés országos alapprogramjának* kulcskompetenciáit, fejlesztési feladatait és igazodva az érték szempontú nevelési modell sikeres kialakításához, kutatási problematikám tárgyául a kollégiumokban zajló *enkulturációs folyamatok támogatását, kutatását* választottam.

Az enkulturáció lényegében egy kiterjesztett fogalom, amelynek része a nevelés és a szocializáció. Röviden magába foglalja mindazt, aminek során egy kultúra részévé válunk, elsajátítva az adott kultúra szimbólumait, szokásait, értékeit. A szocializáció az enkulturáción belül a normákhoz, azok entitásához kötődik szorosan (az elvárt viselkedési szabályokat ezen belül tanuljuk meg). A nevelés pedig a szocializáción belül az a folyamat, amikor valaki közreműködik a szocializációban (általában egy felnőtt elmondja a gyereknek a helyes viselkedés, köszönés szabályait, de azt is nyomatékosítja, hogy hogyan köszönünk az idősebbeknek, ezen belül a nőknek, férfiaknak stb.) (Mészáros, 2015).

Alapkonceptióm, hogy a személyiségfejlődést döntően befolyásol(hat)ja az iskolai, illetve kollégiumi nevelés, annak légköre és nevelési célja. Változásaira erősen hatnak a társadalmi felfogások. A nevelési célok az oktatási intézményekben sokféleségükben vannak jelen, és plurális szempontokat érvényesítenek. A nevelési célok és értékek érvényesítésében mindez szükségessé teszi, hogy az érték, eszmény, norma fogalmakat helyesen értelmezzük, és a legfontosabb, hogy *ezeket a társadalmi való-*

ság alapján bontsuk ki, érvényesítsük az egyénre (mint személyiségre) és a közösségre (mint kollektív értékre).

Mindezeket lefedik a *Kollégiumi nevelés országos alapprogramjának kulcskompetenciái, a kollégium társadalmi szerepe, a kollégiumi nevelés célja és alapelvei és nem utolsósorban a kollégiumi csoportfoglalkozások éves óraszama* (vö. A Kollégiumi nevelés országos alapprogramja. Online megjelenés: https://www.oktatas.hu/koznevelles/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok (letöltés ideje: 2020. 10. 15.)

Kutatótanári programom célja (a Kollégiumi nevelés országos alapprogramja mentén), hogy segítse a köznevelési kollégiumi nevelést abban, hogy az ott folyó szakmai pedagógiai tevékenység és fejlesztési irány kultúrára reagáló nevelés, illetve a kultúrára reagáló pedagógia, kulturálisan adekvát tanítási módszer legyen.

Személyes célok meghatározása

A megkezdett kutatási tevékenységemet és az ebben kialakított módszertani apparátusomat kívánom összekapcsolni a kollégiumi neveléssel, bevonni a napi szintű gyakorlati foglalkozásokba, fejlesztő tevékenységekbe.

Kutatóprogramomban vállalom, hogy a kollégiumi nevelés számára (a köznevelés más területein is igazolódhat kutatásom eredménye) leírhatóvá, használhatóvá tegyek egy olyan értékstruktúrát, enkulturációs paradigmát, amely időtállóan bizonyulhat, és a nevelési tevékenységre nézve körülírt cél- és értékrendszert határoz meg. Vállalásom módszertani alapját a kvalitatív kutatás módszertani bázisa jelenti. A kvalitatív kutatás olyan kritikai gondolkodással átszőtt kutatási probléma, amely kutatási projekthez kötött, a kollégiumnak/iskolának releváns kutatási kérdéseit tartalmazza, ezeknek a beazonosítására törekszik, a megoldáshoz vezető utat keresi, elméleti, gyakorlati, etikai következményeket boncol. A kutatásban érintettek az iskolai közösség tagjai, pedagógusok, diákok, akik (ön)reflexív tanulási folyamat részeseiként a tanulási-tanítási tevékenység konstruktív megismerésére törekcszenek, a változtatási igényeket együtt határozzák meg.

A neveléstudományi kutatásokban jelenleg is a metodológiai pluralizmus a jellemző. Magyarországon a kvalitatívnek nevezett kutatási eljárásokat kevesen alkalmazzák a neveléstudomány területén belül. Idehaza az a nézet a legelterjedtebb, hogy a kvantitatív és a kvalitatív kutatások kiegészítik egymást egy-egy kutatási probléma megközelítése esetében (Szabolcs, 2011). Ezen szemlélettől kutatói programom megvalósítása során én magam sem szeretnék eltávolodni. A kutatás-értékelés során kvantitatív metodológiákat is kívánok alkalmazni.

A kvalitatív metodológiát sokszínűsége miatt favorizálom. Az elmúlt évtizedek kutatómódszertani elmozdulásai, az ebbe beleivódó ismeretelméleti háttér harmonizál a posztmodern kor azon felfogásával, hogy nincs kitüntetett értékrend, világkép. Az

enkulturáció szempontjából fontos felismernünk, hogy napjainkban fellazultak azok a fogalmak, amelyek az európai civilizáció, kultúra legitimizációját szolgálták. Ebben a fellazulásban új értékrend van kialakulóban, amely a konszenzusra alapozott értékeket sorra megkérdőjelezi, és annak a felismerését (sok esetben elismerését) kényszeríti ki, hogy egymással vetélkedő realitások léteznek (csak?) (Szabolcs, 2011).

A kvalitatív módszer segítségével a pedagógiai jelenségek sűrű leírására töreksem, mert megvilágítja a világ etikai megosztottságát, a társas világ kétségeit. A nevelés világa annál összetettebb, semhogy egyetlen kizárólagos kutatási metodológiával leírható legyen (Szabolcs, 2011).

A Komplex Instrukciós Program segítségével a kollégiumokban már meglévő és működő enkulturációs folyamatokat támogató gyakorlatokat kívánom újrászervezni a kvalitatív kutatási eredmények mentén. Olyan gyakorlati módszerként tekintek a Komplex Instrukciós Programra, amely az enkulturáció támogatása szempontjából rámutat (csoportos foglalkozás keretében), hogy az esélyegyenlőtlenségeket hogyan lehet csökkenteni alkalmazott szabályok mentén.

Társágunkban is egyre nagyobb a válások száma, gyakoribbak a személyes és családi tragédiák. Mindezek szociálpszichológiai értelemben vett frusztrációt okoznak a diákoknak. A tanulók egy része ebből kifolyólag nehezebben illeszkedik be a közösségbe. Gyakoriak az értékválságból eredő zavarok, illetve az érzelmileg labilis tanulók. Az önkritika, önértékelés mint személyiségkomponensek a legtöbb tanulónál nem megfelelőek. Mindezzel párhuzamosan gondot jelent a tanulók terhelhetősége. A legtöbb diákból hiányzik a megfelelő kitartás a feladat maradéktalan elvégzéséhez. A diákok zöme nehezen fejezi ki magát, a megtanult ismereteket csak mechanikusan képesek visszaadni.

A közösségért végzett munka kezdi elveszíteni értékét a diákok körében. Ezzel párhuzamosan a kollégiumi kötöttségek soha nem voltak népszerűek a diákok körében, napjainkban még kevésbé.

Az esélyegyenlőtlenség mérséklésének funkciójában, a felzárkóztatásban és tehetséggondozásban csak akkor érhetünk el további eredményeket, ha a megértés szándéka vezérli a pedagógust. Fontos, hogy a zavaró magatartások, gyenge tanulmányi eredmények mögött a tanuló viselkedésének szándékát is kiderítsük. A nevelői munka hatása véleményem szerint leginkább abban merül ki, hogy a pedagógus milyen mértékben bátorította a tanulót, mennyire növelte önbizalmát. Nevelésünk során mindannyian a tanuló hibáira koncentrálunk leginkább. Hajlamosak vagyunk a címkézésre, amely során csak leírjuk az adott tanuló magatartását, de nem magyarázzuk. Önképzés nélkül a diák valóságos megismerésére nem vagyunk képesek. Ezt döntő pedagógiai elvnek tekintem! Feladatmegosztásnak pedig azért nevezem, mert kvázi minden pedagógus erkölcsi kötelessége, hogy segítse kollégáját a zökkenőmentesebb feladatvégzésben, és a diákok érdekeit az intézmény közösségének nevében is védje, segítse.

Nagyon fontos, hogy formális keretek között is a személyes pedagógiai tapasztalatok, új módszerek és kooperációs formák egymás közötti megosztása megvalósuljon.

Intézményi vagy más szakmai közösséghez kapcsolódó célok

A kutatás problematikája szempontjából intézményi szinten szükséges meghatározni általánosan a tanulói közösséget, amely a kollégiumokban csoportokra bomlik, és adott nevelőtanárok alá rendeződik. A tanulói közösség, csoportok egysége ilyenként hivatalos szervezési formának tekinthető. Hosszú távon a kollégiumokban lehetetlen differenciálás nélkül a gyerekek közötti együttműködést és a tudásanyag elsajátítását biztosítani. A nevelőtanár feladata, hogy együttműködésre és nagyfokú teljesítményre ösztönözze a tanulókat. Ahogy a diákok képessége sokféle, ugyanígy a pedagógusok képessége is sokoldalú.

A kollégiumok más nevelési intézményekhez hasonlóan számos problémával kerülnek szembe. Köztudott, hogy a családi háttér meghatározza a tanuló személyiségformálódásának folyamatát, és ezt mindennél jobban kell ismernie egy kollégiumi nevelőtanárnak.

A vizsgált diákotthonban nyilvánossá teszem kutatótanári programom célját és eszközszerét. A kollégium diákjait és pedagógusait egyaránt bevonom kutatásomba, kulcsfontosságú a kutatói önreflexió, minden helyzetben a kollégiumra mint „terepre” tekintek, ahol résztvevő megfigyelőként is (!) jelen kívánok lenni, figyelve a diákotthon mindennapjait.

- A folyamat (a kutatási terv) változik/változhat, alakul, a terep sajátosságai szerint.
- A pedagógusokat és diákokat olyan (ön)reflexív tanulási folyamat részeseivé kívánom tenni, amely során a tanulási-tanítási tevékenység konstruktív megismerésére törekedve a változtatási igényeket együtt határozzuk meg.
- Az adatelemzés során induktív jellegre törekszem, egyfajta alulról felfelé építkezést tartva szem előtt (először az adatok mintázatait tárom fel, így közelítve a kutatási folyamathoz és adatrendezéshez, amelyet újra megismétlek a pontosabb értékek feltárása érdekében).

Az alkalmazott módszerek rövid ismertetése

Komplex Intsruckciós Program

A KIP-módszer (többnyire általános iskolákban sikeresen működő módszerről beszélünk) segít megérteni és oktatni a heterogén csoportokat, státuszkezelő jelleggel. Fontos eleme a KIP-módszernek, hogy a tanár-diák kapcsolatok mellett a diák-diák

viszonyt is figyelembe veszi, és a diákok által kialakított hierarchiába beavatkozik úgy, hogy a diákok által kialakított hierarchikus viszonyokat (közel) egyenlő státuszokra cseréli. A Komplex Intsruckiós Programot Cohan és Lotan professzor fejlesztette ki a Stanford Egyetemen.

„Cohen 1972-ben végzett kutatásaira támaszkodva Cohen és Lotan abból a feltételezésből indultak ki, hogy a kulturálisan sokszínű osztályban a tanulók teljesítményének kiegyenlítetttsége fontos feladata a pedagógusnak. Úgy vélték, hogy az osztály szociális szerkezetének megváltoztatásával olyan helyzet teremthető, ahol minden diák képességei szerint tud teljesíteni, és amely változás a pedagógusnak a tanulók közötti státuszkülönbség kezelésében segíthet” (K. Nagy, 2015).

Grounded theory

A vizsgálat során keletkezett empirikus adatokat a grounded theory (megalapozott elmélet, GT) elnevezésű módszerrel elemzem. A GT egy olyan kvalitatív módszertani folyamat, amelynek során meghatározott elemzési stratégiák alkalmazásával a kutatás során gyűjtött adatokra vonatkozóan összefoglaló elmélet alkotható. A GT módszertana interjúk, terepnaplók, rögzített beszélgetések, valamint képek, filmek és dokumentumok tartalomelemzésének lehetőségét nyújtja szigorúan a tartalmakban megjelenő empirikus adatokra építve. A folyamat során a kutató több iteráción keresztül értelmezi, rendezi, majd összekapcsolja és elméletté gyúrja a tartalmakban azonosított adatokat. A GT-ben a grounded szó a megalapozottságra, míg a theory az elméletalkotásra utal. Utóbbi a kutatás eredménye, amely a kutatás kezdetén feltett kérdésre ad választ. A GT elemzési folyamata során a nyílt, axiális és szelektív kódolás lépéseit meghatározott és a kutatás szempontjából releváns gondolkodási stratégiák mentén végezzük. Számos ilyen stratégia létezik: kérdésfeltevés, összehasonlítás, érzelmek azonosítása, metaforák használata, negatív esetek gyűjtése stb. A stratégiák kiválasztása többnyire a kutatók szemlélete, beállítódása, illetve a kutatás tárgyának, céljának jellemzői szerint történik. A GT záráskordja a központi fogalom (kategória) meghatározása, illetve az ún. integráció és a validálás. Ez utóbbi szintén változatos formában, változatos javaslatokkal jelenik meg a GT szakirodalmaiban. Legeredményesebb módja a kutatás eredményeinek, elméletének személyes – interaktív – visszacsatolása (Corbin & Strauss, 2015).

Félig strukturált interjúk

Az interjúkészítés módszerével történő kutatás hátterében a másik története iránti érdeklődés áll, mert az egyének elbeszélései értékesek. Az interjú segítségével történő kutatás alapvető feltevése az a mód, ahogy az emberek értelmezik saját tapasztalata-

ikat. A diák, a pedagógus, az igazgató (történet)mesélésük révén utat nyitnak (saját) viselkedésükhöz. Az interjúkészítés során a kutató az irányítás, a kontroll és a szabad, kötetlen beszélgetés között egyensúlyoz. A helyes arány megtalálása az interjúkészítés egyik legfontosabb kritériuma. Az interjú során nem a konklúziók megtalálására törekszünk, hanem az interjú által megjelenített tartalmak jelentését próbáljuk – a válaszadókkal közösen – minél jobban körvonalazni. Az interjúkészítés betekintést enged az emberek tevékenységi rendszerébe, utat nyitva a kutatónak, hogy megértse ezt a tevékenységet. Az interjúkészítés lehetővé teszi számunkra, hogy a viselkedést összefüggésekbe helyezzük, megértsük a különböző cselekedeteket (Seidman, 2002).

Megfigyelések

A terepmunka a kutatás terepein zajló, a kutató által végrehajtott megfigyelés, amelynek során a terepmunkát végző kutató benyomásokat, színeket, illatokat, kollektív eseményeket rögzít. Kutatásomban a megfigyelés célja azoknak az ismétlődő jelenségeknek a leírása, amelyek a kollégium mindennapi életét alkotják, és amelyek a résztvevők számára gyakran annyira magától értetődők, hogy azokat szavakkal nehéz lenne kifejezni vagy leírni (Feischmidt, 2006). A terepmunka azonban nem csupán megfigyelés, hanem hosszabb-rövidebb beszélgetések sorozata is, így a spontán módon megjelenő témák, tartalmak tovább gazdagítják a kutatás tárgyáról alkotott képet.

Az eredmények elemzésének terve, a visszacsatolás terve

A kvalitatív kutatási eljárás talán két legfontosabb ismérve az önreflektivitás és az, hogy a kutató bevont alanyok reflexióira, visszajelzéseire támaszkodik, illetve minden esetben felülvizsgálja a kutatás empirikus eredményeit. Azért szerencsés kvalitatív kutatást végezni, mert a kutatáshoz alkalmazandó módszertani megközelítést minden esetben a kutatási kérdésnek kell diktálnia. Az egyéb okok között általában az szerepel, hogy: a kutató bepillant a résztvevők belső élményeibe; meghatározhatja, miképpen formálódnak a kultúrákon (közösségeken) belüli és a kultúrák (közösségek) közötti jelentések, és végül inkább felfedezi, mintsem méricskéli a változókat. A kvalitatív kutatók nem távolságot akarnak teremteni kutatásaik résztvevőitől, hanem ellenkezőleg, annak lehetőségét keresik, miképpen tudnának emberileg közel kerülni hozzájuk. A kvalitatív kutatók felpeszsdülnek a véletlen felfedezés (szerendipitás) és feltárás öröme, szeretik, ha minél többet megtudhatnak a konkrét emberekről és azok véleményeiről (Corbin & Staruss, 2015).

A kollégium szülőkkel való együttműködése hatással van a gyermekek tanulmányaira, tanulmányi eredményességére, ugyanakkor reprezentálja az otthon és az iskola

szocializációs színtereinek kapcsolódását is. Ebben a kapcsolatban számos lehetőség és kihívás rejlik, amelyek a konstruktív és aktív együttműködés mentén válhatnak erőforrássá. Az intézmény belső működésének eredményessé és sikeressé tételéhez elengedhetetlen a kollégium külső érintettjeinek, különösen az iskolába járó gyerekek szüleinek bevonása. A szülők és a pedagógusok kapcsolata nemcsak a mindennapi helyzetek megoldásait határozza meg, de a gyerekek nevelésében is fontos szerepet játszik. Napjainkban az oktatási és nevelési intézmények egyik legnagyobb kihívása a szülőkkel való együttműködés terén tapasztalható.

Egyes szaktudományos gondolkodók az iskolai innovációt élőlény-metaforával látják el. Az iskolát élőlénynek nevezve azt mondják, hogy aki már próbálkozott iskolai innovációval, az tudja, hogy milyen nehéz egy élő organizmust megváltoztatni. Ugyanis az élő organizmus a kívülről bevitt új elemet vagy maradéktalanul asszimilálja, vagy ellenkezőleg, kiveti magából (Knausz, 2015).

A kollégiumokban, az enkulturációs gyakorlatok fejlesztése révén, a kvalitatív kutatási metodológia és a KIP-módszer nevelőtestületi szintű elsajátítása során innovációs folyamatnak tekintem azt is, hogy ezen gyakorlati eljárások mint a kollégiumi nevelést segítő új rendszerek maguk is formálódnak az adott rendszer elvei szerint, miközben az általuk kifejtett hatás révén maga a kollégiumi rendszer is változik.

Mivel a kutatótanári programom során alkalmazott kollégiumi nevelést segítő új rendszerek maguk is formálódnak, és az általuk kifejtett hatás révén maga a kollégiumi rendszer is változik, a fenntartó és a külső szakmai partner felé is fontos kutatás-fejlesztési, innovációs stratégiákat indukálhatnak. A kutatótanári program befejezésére nézve pedig nemcsak az eredményes összegzést, lezárást jelenthetik, hanem olyan visszacsatolási tervezetet is egyben, amely generálhatja kutatótanári pályázatom megújításának alapját.

Összegzés

A kulturális antropológia legfontosabb módszertani bázisa – és talán előnye más társadalomtudományokkal szemben – a résztvevő megfigyelés, a terepmunka. Tanítási gyakorlatom során egyre jobban tudatosult bennem, hogy az iskola számomra lényegében terepmunka, a mindennapi pedagógiai gyakorlatban sok esetben résztvevő megfigyelőként mozgok. Könnyedén ismertem fel, hogy az iskolában nemcsak pedagógia folyamatok zajlanak, hanem nagyon fontos társadalmi interakciók kapcsolatok, jól körvonalazott szimbolikus határok, illetve szimbolikusan félreértékelt határok mentén. Ezeket nevezi a pedagógiai közbeszéd tanár-diák kapcsolatoknak. Én leginkább diák-tanár relációban gondolkodtam/gondolkodom. A pedagóguséletpálya-modell bevezetésekor már rendelkeztem doktori fokozattal, viszont a tanítási éveim hiányoztak. Hosszú évek óta folyamatosan módosítom és értékelem át pedagógiai munkám. Mára

már exponáltá vált bennem, hogy mindez a reflektivitásra való készséget jelöli bennem, amely mind a pedagógia, mind az antropológia művelésének elengedhetetlen feltétele.

Az antropológiai szak elvégzése óta végig dolgoztam a közoktatásban. Néhány éve ráismertem, hogy az alkalmazott antropológia, az akciókutatás, kvalitatív kutatási metodológia kizárólag kollaboratív és csakis beavatkozó formában tud hatékony lenni. A módszernek ugyanúgy legfontosabb alapja a kutatói reflektivitás, az innovációra való hajlam. A kollaboratív, résztvevő magatartásforma lényege, hogy a kutató és a kutatásban részt vevők reflektálnak, majd ismét kutatnak és ismét reflektálnak. A kutatás ciklikus, célkitűzés a fejlesztés, amely tágabb értelemben az iskola egész szervezetére hat/hathat. A kutató ilyenkor a kutatásban részt vevőket bevonja a kutatásba, mi több, a kutatásban érintetteket érdekelté tesszük az új ismeretek megszerzésében, az új magatartások kifejlesztése érdekében kollaborálunk velük. A kollégiumi lét és nevelés színterét tekintve „második otthonná” válik, ahol meglátásom szerint egyes formális oktatási gyakorlatok képesek átalakulni informális kapcsolatokká, gyakorlatokká. Ebben a relációban a diákok és nevelőtanárok közös érdeke, hogy reflektív viszonyba kerüljenek egymással, és közös célokat határozzanak meg. Az emberi közösségek létük és kohéziójuk megerősítése érdekében munkálják ki az emberi megoldások sajátos repertoárját, szellemi és gyakorlati manővereit, nevelési eljárások sajátos rendszerét, amely végeredményben egy célt szolgál, a sikeres enkulturáció képességét.

Irodalom

- Angelusz, E. (1996). *Antropológia és nevelés*. Akadémiai Kiadó.
- Bauer, R., Singer, B., Van Villigen, M. J. (2006). Reclaiming Applied Anthropology: Its Past, Present, and Future. *American Anthropologist* Vol. 108, No.1. March 2006, 178–190. p. Forrás: https://www.researchgate.net/publication/227802291_Reclaiming_Applied_Anthropology_Its_Past_Present_and_Future. Utolsó letöltés: 2020. 02. 01. <https://doi.org/10.1525/aa.2006.108.1.178>
- Biczó, G. (2014). *Az alkalmazott antropológia és a gyakorlati értékű tudás: a történeti előzmények, a kritikai fordulat és az etikai önreflexió társadalomfilozófiai háttere*. Tabula, 2014/2. Forrás: [http://tabula.neprajz.hu/neprajz.07.152a.php?b-m=1&as=401&kr=A_10_=%222014%2015\(2\)%22](http://tabula.neprajz.hu/neprajz.07.152a.php?b-m=1&as=401&kr=A_10_=%222014%2015(2)%22). Utolsó letöltés: 2014. november 21.
- Boreczky, Á. (2000). Kultúraazonos pedagógia. – A differenciáláson innen és túl – *Új Pedagógiai Szemle* 2000 július–augusztus. Forrás: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00040/2000-07-ta-Boreczky-Kulturaazonos.html> Utolsó letöltése: 2017. 04. 09.

- Corbin, J., Strauss, A. (2015). *A kvalitatív kutatás alapjai. A Grounded Theory elemzési módszer technikája és eljárásai*. L' Harmattan – Semmelweis Egyetem EKK MHI – Sage Publications.
- Feischmidt, M. (2006). *Az empirikus kutatások kvalitatív módszereinek episztemológiai alapvetései. Kvalitatív módszerek az empirikus társadalom és kultúrakutatásban*. Szabadszöveg, Eötvös Loránd University.
- Halász, G. (2016). Oktatási innovációk keletkezése és terjedése. In Ugrai János (szerkesztő) *Tanulmányok a pedagógiai innováció támogatásának lehetőségeiről. Pedagógiai kultúra 4*. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet, pp. 9–43.
- Havas, P. (2004). Akciókutatás és a tanulás fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004/6. Forrás: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00082/2004-06-ta-Havas-Akciokutatas.html>. Utolsó letöltés: 2014. november 21.
- K. Nagy, E. (2015). *A Komplex Instruktív Program hazai innovációjának és disszeminációjának folyamata*. Eszterházy Károly Főiskola.
- Knausz, I. (2015). Adalékok a pedagógiai kultúra értelmezéséhez. In (Eds.) Knausz, I. & Ugrai, J. *A pedagógiai kultúraváltás lehetőségei. Tanulmányok a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetében zajló fejlesztő munkáról*. Miskolci Egyetemi Kiadó, pp. 43–57.
- Lajos, V. (2013). *Alkalmazott szemléletű társadalomtudomány: társadalmi részvétel, kollaboratív etnográfia és akciókutatás*. Forrás: https://www.academia.edu/23407613/Alkalmazott_szemlel%C3%A9t%C5%B1_t%C3%A1rsadalomtudom%C3%A1ny_t%C3%A1rsadalmi_r%C3%A9szv%C3%A9tel_kollaborat%C3%ADv_etnogr%C3%A1fia_%C3%A9s_akci%C3%B3kutat%C3%A1s, 25–49. p. Utolsó letöltés: 2017. 04. 06.
- Lotz, J. (1967). *Introduction. Is the Community Development Necessary?* In *Antropologica*, Volum 9. No. 2. 3-14. <https://doi.org/10.2307/25604740>
- Mészáros, Gy. (2015). Beilleszkedésre nevelünk? – A társadalmi normák szerepe, változó normák, anormák elnyomó dimenziója, a normakritikus pedagógia. In (Eds.) N. Kollár, K. & Rapos, N. (2015). *Tanár leszek. A társas, társadalmi viszonyok*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Németh, A. & Boreczky, Á. (1997). *Nevelés, gyermek, iskola. A gyermekkor változó színterei*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Sánta, F. (2009). *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Kiadó.
- Schaffhauser, F. (2000). *A nevelés alanyi feltételei*. Telosz Kiadó.
- Seidman, I. (2002). *Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer*. Műszaki Könyvkiadó.

- Simon, Z. (2020). *Kísérletezés a pedagógiai kultúraváltás antropológiai vizsgálata céljából*. In (Eds.) R. Nagy J. & Dobák J. (2020). *Docendo Discimus A 60 esztendő Kotics* József köszöntése. Miskolc Kulturális és Vizuális Antropológiai Tanszék, pp. 345–363.
- Szabó, H. (2016). A mentori munka az együttműködő önkéntes közösség kialakításában és az öntevékenység jelentősége a roma szakkollégium működtetésében. In Bálint Péter & Kocsis Péter Csaba (Eds.). *Kis mentori kézikönyv segédlet a Lippai Balázs Roma Szakkollégiumban végzett mentori tevékenységhez*. Didakt KFT, Debrecen DE GyFK Lippai Balázs Szakkollégium, pp. 82–101.
- Szabolcs, É. (2011). *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó.
- Vámos, Á. (2017). *Közösségi tanulás – akciókutatás*. Forrás: http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2015/tavasz/08vamoskozossegi46_61.pdf, 46–61. p. Utolsó letöltés: 2017. 03. 29.

Egyéb forrás:

- A Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramja*. Online megjelenés: https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok. Utolsó letöltés: 2020. 10. 15.