

Művészet alapú oktatáskutatás

Tom Barone
Arizonai Állami Egyetem

Elliot Eisner
Stanford Egyetem

Fordította: Szirmai Erika és Erdeiné Nyilas Ildikó

A neveléstudományi kutatásterület születésétől egészen a közelmúltig a kutatás ritkán foglalt magába a művészetekkel és a bölcsészettudománnyal kapcsolatos törekvéseket. Az elmúlt néhány évtized alatt azonban egyre több, a neveléstudomány területén dolgozó tudós és kutató kezdte felfedezni az azon vizsgálati megközelítések lehetőségeit, amelyek -változó mértékben és módon-, a művészzel kapcsolatosak.

Ezen megközelítések azok a formák, amelyeket művészet alapú oktatáskutatásnak (MAOK) neveztek el. E fejezetben e felfedezések eredményeiről számolunk be, leírjuk céljaikat, jellemzőiket és típusaikat. A MAOK egy példáját is ismertetjük. Az olvasót azonban már most figyelmeztetjük: a terjedelem korlátai miatt nem lehetséges a neveléstudományi kutatások e komplex formájának ismertetése. A MAOK mélyebb megértéséhez javasoljuk, hogy az olvasó forduljon a fejezetben és annak végén szereplő forrásokhoz.

Mit jelent az, ha egy neveléstudományi kutatás művészet-alapú? Két olyan kritériumnak kell érvényesülnie, melyekről részletesen szólunk a következőkben. Először, a művészet-alapú kutatás művészeti tevékenységhez köthető célt vizsgál: a művészet-alapú kutatás bizonyos emberi tevékenységekre vonatkozó tényezők hangsúlyozására szolgál. A MAOK esetében ezek a tevékenységek az oktatással kapcsolatosak. Másodszor, a művészet-alapú kutatást bizonyos esztétikai jellemzők vagy kifejezőeszközök megléte határozza meg, melyek áthatják a kutatási folyamatot és a vizsgált „szöveget”. Bár ezek az elemek egy bizonyos fokig, minden neveléstudományi kutatási tevékenységben evidensek, minél hangsúlyosabbak, annál inkább jellemezhető a kutatás művészet-alapúnak.

A művészet-alapú oktatáskutatásokban alkalmazott tervezési elemek természetesen változnak a kutatók által használt művészeti forma szerint. A legtöbb MAOK elsődlegesen irodalmi jellegű művészeti formákat alkalmazott, mint például a novellákat, a neveléstudományi kritikát, irodalmi esszéket, és –alkalmanként- a színházat és a költészetet.

Miért végezzünk művészet alapú kutatásokat?

Érvek és célok

A MAOK legitimitációját már megkérdőjelezték azok, akik félreértették a neveléstudományi kutatások ezen egyedi megközelítését. Mint más neveléstudományi kutatás esetében is, a MAOK végső célja az oktatáspolitikai és gyakorlati jobbítása. Azonban a kutatási cél sokkal alapvetőbb szintjén lényeges különbség látszik a művészet-alapú vizsgálódás és az e könyvben tárgyalt egyéb oktatáskutatási formák között. A neveléstudományi kutatásokat hagyományosan olyan céllal végezték, hogy érvényes és megbízható, a lehető legigazabb következtetések legyenek a végeredmények. A bizonyosságra törekvő ismeretelmélet tiszteletben tartása mellett, a hagyományos kutatási „eredmények” célja, hogy megmagyarázzák, előre jelezzék és néha kontrollálják hasonló jövőbeli események kimenetét. Ezen eredmények képessé teszik a kutatókat arra, hogy a megteendő lépésekről nagy bizonyossággal nyilatkozhassanak.

Azonban a MAOK nem célozza a bizonyosság keresését. Célját e helyett inkább bizonyos jellegek hangsúlyozásaként, szemléletmód erősítéseként határozhatnánk meg. Ha a hagyományos megközelítést vallók általában inkább szilárd magyarázatok és magabiztos jövendölések eléréseért dolgoznak, a művészet-alapú kutatók inkább az oktatási jelenségek új módon való szemlélését javasolják. A MAOK nem kínál érveket arról, hogyan kell továbbhaladni egy-egy oktatási esemény vagy politikaalakító epizód választóvonalain belül, hanem sokkal inkább a kutatási projektben megtestesült előzetes feltételezésekről való vita lezárása helyett az oktatáspolitikáról és gyakorlatról szóló párbeszéd kiszélesítése és elmélyítése irányába mozdul el azzal, hogy a figyelmet látszólag természetesnek vehető fogalmakra irányítja.

Természetesen a MAOKon kívül néhány más, nem hagyományos oktatáskutatási forma is törekedhet hasonló kutatási célokra. E hozzájárulások gyakran a posztmodernnek nevezett tudományos vizsgálódás példái. Azonban e kutatási szövegekből gyakran hiányoznak bizonyos esztétikai kifejezőeszközök, melyek az érzések, gondolatok, képek esztétikai formává való erőteljes átalakítása irányába mozdulnak el. E kifejezőeszközök használatával a MAOK a legjobb esetben képes az észlelőt az oktatási jelenségek új módon való szemléléséről meggyőzni, valamint olyan kérdésekről való gondolkodásra indítani, amelyeket egyéb esetben fel sem tett volna.

Kifejezőeszközök

Hogyan tehet fel az oktatáskutatás kérdéseket ahelyett, hogy válaszokat találna? Ha igaz, hogy a forma és a funkció egymástól függenek, akkor a művészeti alapú kutatók olyan kifejezőeszközöket kell alkalmazzanak, amelyek ezen egyedi kutatási célt továbbviszik. Mik ezek a kifejezőeszközök?

Egy bizonyos mértékig ezen eszközök az alkalmazott művészeti formának megfelelően különböznek. A művészeti alapon kutatók számára sokféle művészeti médium áll rendelkezésre, ezen belül nonverbálisak is. E cikk írásának idejében a legtöbb MAOK, különösképpen a publikált művek, a kifejezés eszközeként mégis a szavakat alkalmazza. Természetesen az, hogy itt a MAOK irodalmi vagy narratív formában található kifejezőeszközeire koncentrálnunk, nem a logocentrizmusnak köszönhető, vagy a nonverbális média lehetséges használhatatlanságába vetett hitnek, vagy hogy szeretnénk a MAOK nonlingvisztikai módjait marginalizálni. E fejezet inkább a terület jelenlegi állapotának bemutatásául szolgál: a következőkben hangsúlyozott esztétikai minőségek leggyakrabban a művészet irodalmi formáival asszociálhatóak. Az alkalmazott legjellegzetesebb esztétikai irodalmi elemek között a nyelvi stílus és a kutatási szöveg formátuma szerepel.

A formátum

A hagyományos kutatási szövegekben használt formátumok erősen standardizáltak. A legkonvencionálisabbak között említhető a problémának és azok háttérének megfogalmazása, a témába vágó fogalmak meghatározása, a témával kapcsolatos szakirodalom áttekintése, a módszertan és a tervezés leírása, az elemzés és az eredmények bemutatása, valamint a jövendöbeli kutatások implikációja. A MAOK szövegek formátuma (mint ahogy néhány nem művészeti alapú posztmodern kutatásé is) sokkal kevésbé konvencionális. A művészet-alapú kutatás gyakran kísérletezik saját kutatási szövegeivel, annak reményében, hogy olyan formátumot talál, amely megvalósítja a tényezők hangsúlyosabbá tételének heurisztikus célját, és az olvasóban fontos oktatási kérdéseket ébreszt. A művészeti alapú szövegformátumok az irodalmi vagy fél-irodalmi felé haladnak, olyan formák alkalmazásával, amelyekre inkább a költészettel, kritikai esszékkel, színdarabokkal, regényekkel, életrajzokkal vagy

önéletrajzokkal, élettörténetek gyűjteményével kapcsolatban gondolunk. Az irodalmi szöveg néha – általában azért, hogy az olvasót tájékoztassa a szöveges kísérletezés értékéről –, társul a kutatási folyamat leírásával vagy történeteinek elmesélésével, vagy a benne megtestesülő témák elemzésével.

A nyelvezet

A legtöbb művészet-alapú vizsgálódás bizonyos retorikai stratégiákat és eszközöket használ. Néhányuk nyelvhasználata evokatív, kontextuálisnak vagy vernakulárisnak minősíthető.

Irodalmi alkotókhoz – mesemondók, költők, drámaírók, regényírók, esszéisták és művészetkritikusok – hasonlóan a művészeti alapú kutatók is gyakran használnak evokatív nyelvezetet. Az irodalmi nyelvet a képzelet stimulálására használják, hogy az olvasó a szöveget személyes tartalommal töltsse meg. Az irodalomban a nyelvválasztás inkább expresszív és konnotatív, semmint direkt és denotatív.

Az effajta expresszív nyelv gyakran alkalmaz metaforákat. A metaforák újratereplik az élményt az alkalmazott formán keresztül, soha nem zárt, szó szerinti értelmet jelezve, hanem úgy, hogy az olvasó számára lehetővé teszik az általuk kifejezett élmény átélését. Az ilyen nem szó szerinti nyelvezet példája található Sullivan (2000) saját költészetén alapuló munkájában.

A művészi nyelvhasználatot kontextualizáltként is jellemezhetjük. A művészeti alapú kutatók nem elsősorban az elméleti argót használják, amint azt a tudósok és filozófusok teszik. E helyett olyan gondos megfigyelés alapján létrejött leírásokat alkalmaznak, amelyeket nemcsak a regény- és életrajzírók, művészetkritikusok vagy más irodalmi alkotók, de az etnográfusok is nagyra értékelnek. A "sűrű" irodalmi leírás az írást egy bizonyos kontextusba helyezi azért, hogy ahhoz a bizonyos eseményhez, szereplőhöz vagy helyszínhez kapcsolódó összetett minőségeket megfelelően mutassa be.

A művészeti alapú kutatók által használt nyelvezet is a megélt élményekhez közvetlenül kapcsolódó beszéd. Az elméleti diskurzus általában elvont, a mindennapi eseményekben konfrontálódó minőségektől egy lépéssel elrugaszkodott. Ezen túl, az elméletet egy előre megválasztott keretből alakítják, olyanból, amellyel egy adott kutatóközösség azonosul. Az elmélet nyelvtana és szókincse olyan elemek, melyeket Toulmin (1953) az egy bizonyos területen dolgozók *résztevői nyelvének* nevezett. Szerinte egy ilyen nyelv technikai célokra jól megtervezett nyelv, erősen denotatív és konvencionális, olyan nyelv, amelyet egy bizonyos terület résztevői nagy pontossággal használhatnak azért, hogy más, ezen speciális területre bevezetést nyert résztvevőkkel ismereteket és információt közöljenek.

A jelentést kevésbé leszűkítő az a nyelvezet, amely nem specializált, olyan fajta nyelvezet, amelyet laikusok (Toulmin megnevezése szerint a szemlélők) használnak mindennapi információcsere során. Ez a nyelv vernakuláris nyelv. A vernakuláris nyelvet valóban használhatják egy művészeti alapú kutatásban leírt, egy bizonyos iskolai környezetben élő szereplők. A szöveg tehát polifónnak nevezhető, olyan anyanyelvi megnyilatkozások sorát kínálja, amely személyes történelem, élmények, szemléletmód kronotípusát tükrözik, melyek közül egyik sem feltétlenül helyezhető a másik elé (Bakhtin 1981). A rendes, hétköznapi beszéd használata a művészet-alapú kutatási szövegekben azt is célozhatja, hogy a neveléstudományi kutatási szövegeket egyébként nem olvasó közönséget is elérje. Így a neveléstudományi kutatás közönségébe olyanok is bevonhatóak, akik egyébként nem kutató oktatási szakemberek, döntéshozók, vagy akár csak a közösség tagjai.

Az empátikus megértés és a virtuális valóságok

A MAOK szövegeknek nemcsak díszítménye az irodalmi formátum és nyelvezet. Ezek olyan gondosan választott és kimunkált kifejezőeszközök, amelyek az oktatáskutatás

ezen megközelítésének fontos és megkülönböztetett heurisztikus kutatási céljai. Hogy fontos oktatási kérdéseket lehessen feltenni, e szövegeknek az olvasók számára más módon hozzáférhetetlen oktatási kérdések jellegét kell hangsúlyosabbá tennie. Ezt úgy teszik meg, hogy az alkalmazott irodalmi forma és az expresszív nyelvezet az olvasó számára egy valóságot helyettesítő virtuális világot teremt. E virtuális világ az általa felidézett fizikai valóságon át érhető el. Az ilyenfajta kutatási folyamatban a szerző pontosan megfigyeli és dokumentálja az emberi (oktatási) tevékenység árulkodó részleteit. Ezen a tevékenységek jelentésének különböző jellegzetsségeit nemcsak hogy megnevezik és megmagyarázzák, hanem, amint az a helyzet a jó művészetben is, kifejezik és felerősítik. Ennek példája az Intrator (2003) által leírt tanári portrék, melyek egyike a fejezet végén olvasható.

Egy irodalmi alkotásban az egyedi, fizikai valóságok egy „megkomponált jelenésben” (Langer 1957), egy virtuális egészben fogalmazódnak újra. Egy jó történet olvasói, egy jó film nézői, egy színdarab közönsége úgy érezhetik, hogy eltávolodnak egy mindennapi világtól és ideiglenesen egy olyanba lépnek, amely kevésbé ismerős számukra. Úgy is érezhetik, hogy a megfogalmazott, történetbe emelt világ megjelenése egyfajta heurisztikus eszközzé válik, amely közvetlenül beszél közeli problémákról, még ha csak kérdéseket is tesz fel róluk. Így, Barone egy novella-esszéjében az olvasó egy Billy Charles Bennett nevű appalachiabeli veszélyeztetett középiskolás világában találhatja magát, azért, hogy kérdések merülhessenek fel a veszélyeztetettség hétköznapi jelentéseiről, ahogy az más marginalizált kultúrákban vagy más földrajzi területeken élő hasonló serdülőkre is vonatkozhat.

Első ránézésre talán a virtuális világba való belépés maga után vonhat egy új pszichológiai világba való belépést is. Ez e világ lakóinak empatikus úton való megértésének elnyerését is jelenti. Rorty (1989) hangsúlyozta az irodalomnak azt a képességét, melynek célja, hogy hangsúlyozzon bizonyos emberi perspektívákat –olyan emberekről például, akiknek nehézséget okoz szolidaritást érezni másokkal, akikre élő idegenekként tekintenek, akik a mi köreinken kívül élnek. Például, az iskolai oktatás technokrata szuperstruktúrája biztosítja, hogy ezen intézmények lakói –a Billy Charleshoz hasonló iskolások, tanárok, adminisztratív dolgozók- az egzisztenciális idegenek között szerepeljenek. Rorty nézetét követve, a világról alkotott élelírások összekapcsolása csökkentheti az elidegenedést az iskolában dolgozók között, és az egzisztenciális távolságot azok között, akik az iskolában élnek és dolgoznak, valamint azok között, akik nem. Pillanatnyilag az „idegen” perspektívákat adoptálva a MAOK szövegek fogyasztói megkérdőjelezhetik – és továbbgondolkodásra ajánlhatják- a behatárolt oktatási döntéshozatalok és gyakorlatok jelenlegi hatásait.

A művészet-alapú kutatás fajtái

A MAOK összefoglaló fogalom. Az összefoglaló fogalom alatt ebben az esetben azt értjük, hogy nem ír elő speciális eljárást művészeti alapú kutatási termék létrehozására, de olyan műfajként azonosítja, melyben nagyon sokféle megközelítés él. Egyszerűen fogalmazva, a MAOK változatos módokon végezhető. A fejezet e részében három, művészet-alapú kutatást ismeretünk: a narratív konstrukció és a történetmondás műfajait, az oktatásszakértői jelentést és kritikát, és a művészet-alapú vizsgálódás nem irodalmi formáit.

A narratív konstrukció és a történetmondás

A narratív kutatás egy fajtája, melyet narratív konstrukciónak (Barone 2001a), vagy narratív analízisnek neveznek, az a műfaj, amelyben „a kutatók események és történések leírásait gyűjtik össze, szintetizálják és egy cselekményszál által egy vagy több történetté alakítják őket” (Polkinghorne” 1995, 12. p.)

A történetmondás - mint a vizsgálódás egy fajtája- iránti érdeklődés először az oktatás területén kívül kezdődött. A bölcsészet- és társadalomtudományok „narratív fordulata” leginkább annak eredménye volt, hogy az irodalomelméletek az intellektuális világ prominens helyére emelkedtek. (Booth 1961, 1979; Kermode, 1967, Polkinghorne 1988; Ricoeur 1990a, 1990b, 1990c; Scholes és Kellogg, 1996). Az „irodalmi fordulat” az etnográfiaiban és a szociológiában hamarosan történetmondóként (Geertz 1988; Van Maanen 1988) és költőként (Clifford és Marcus 1986) jellemzett vizsgálódókat talált.

Az oktatáskutatók általi történetalkotási mozgalom története túl gazdag ahhoz, hogy itt dokumentáljuk. Egy hiányos verzióban megtalálhatóak az oktatási tapasztalatok vizsgálatára írott és szóbeli életrajzok és önéletrajzok korai képviselői. (Grumet 1987, 1990; Pinar 1975, 1980). Tanárok életéről egyetemi tudósok által kutatott és írott történetek hamar elterjedtek. (ld. Bulloch 1989; Miller 1990; Ryan 1970; Yonemura 1986). Berk (1980) az első oktatáskutatók között volt, akik egy diák életét történet formájában rekonstruálták.

Azonban a legtöbb narratív teoretikus nem hangsúlyozta a történetmondás hagyományos formai jellemzőit, ezen belül a nyelv kifejező formáinak kifejezőeszközeit és az előbb említett esztétikai történetformáit. Az oktatáskutatói szöveg e jellemzőinek fontosságára Elliot Eisner munkái hívták fel a figyelmet. Eisner elgondolásai közvetlenül befolyásolták doktori hallgatóit, akik a MAOK formáival kísérleteztek az 1980-as években, valamint hatással voltak az oktatáskutatás tágabb területeire is. Különösen nagy hatásúak voltak az Eisner által propagált és az Amerikai Kutatási Szövetség által szponzorált Művészet-alapú Kutatás Téli Tanfolyamai a kilencvenes évek közepétől 2003-ig.

Eisner erőfeszítéseinek és mások későbbi munkáinak eredményeként az utóbbi években a narratív konstrukcionista – változó sikerrel- többféle irodalmi formát alkalmaztak adataik megjelentetésére. Ezek között találhatók költemények (Sullivan 2000), regény (Coulter 2003; Dunlop 1999; Sellito 1991), novellák (Kilbourne 1998; Poetter 2003), élettörténet (Barone 2000, 2001b), etnodráma (Saldana és Wolcott 2001), önéletrajz és „ön-narratíva” (Buttignol 1999), olvasók színháza (Donnoyer és Yeenie_Donnoyer 1995) sőt még „szonátaformában írt esettanulmány” (Sconiers és Rosiek 200) is. Javasoljuk, hogy olvasóink olvassák el e szövegeket, hogy megérezzék, milyen a narratív konstrukció a kutatás kontextusában.

Mi több, sok irodalmi stílusú, a neveléstudományi jelenségeket vizsgáló szöveg az akadémiai közösségen kívülről ered. Barone (2000) tárgyalta azt, hogy egy oktatáskutató mint hivatásos társadalomtudós kizárólagos nézete hogyan jelentette a múltban a nem oktatási szakemberek, különösen a regényírók vagy újságírók számára az iskolai emberekről szóló történetmondás feladását. Ez lassan megszűnt akkor, amikor a MAOK-ot az oktatáskutatás hasznos és legitim formájaként elfogadták.

Végül egy szót a fikcióról mint oktatáskutatói lehetőségről. Egyes művészet-alapú oktatáskutatók, mint említettük, elkezdtek vizsgálni az oktatáskutatásban a fikció és a nem-fikció határait, melynek során például fikcionalizált történeteket fogadtak el disszertációnak (de Freitas 2003; Dunlop 1999; Saye 2002). Szükségtelen megjegyezni, hogy ez egy nagyon ellentmondásos lépés, és olyan téma, melyet hely hiányában most nem járhatunk körül. Mégis, a tény és fikció közötti kapcsolatáról, mondjuk egy regény és egy társadalomtudományi mű kapcsán, hadd javasoljuk a következőket.

Clifford Geertz (1973) jegyezte meg, hogy a fikció szó etimológiája a „fictio”. A fictio a latin nyelvben a csinálás folyamatára utal. Geertz rámutatott, hogy a tudomány maga, igazából maga az etnográfia is valami csinált. Ebből a nézőpontból a vonal a fikció és a nem-fikció között nem olyan világos, mint néhányan gondolhatják.

Mégis, amint Sullivan (2000) megjegyezte, az irodalmi szerzők állandóan szem előtt tartják a tapasztalás sajátosságait. A jó fikció szerzői erős empirikus alapon alkotnak, amennyiben kutatásaikban gondosan vizsgálják a körülöttük levő világot. Igazából „a

regényíró alapterhetsége”, amint azt Cook (Barone 2000 14. p.) megjegyezte, „a szociális viselkedés megfigyelése – hogyan rendez be valaki a házat, hogyan szeretkezik vagy reagál a halálra, bont ki egy borítékot vagy alkotja meg mondatait, avagy tervezi meg karrierjét.”

Természetesen az észlelés lényege, hogy szelektív. Az iskolák, az osztályok, a tanítás megfigyelése mindig befejezetlen, más nem is lehet. Semmi nem lehetne zavarbahozóbb, mint egy mindent bemutatni akaró ábrázolás, portré, történet, színdarab vagy vers. De a szelektív kihagyás biztosítja az anyagnak a jelentések olyan fajta felerősítését, amelyet a MAOK elsődleges kutatási céljaként jelöltünk meg. A jelentés a világ részeinek értelmezése, szervezése és felfedése útján érhető el és emelhető ki. A feltárás dokumentuma – egy darabka fikciós MAOK – szemben a világgal, ahogy azt látjuk, többet megenged. Egy-egy alkotás részei egy pont árulkodóbbá tétele érdekében jöhetnek létre, hangsúlyokat kaphatnak egy-egy ötlet megértése vagy az érdeklődés fenntartása érdekében. Oktatáskutatási hasznosságának megítélésakor a műről felteendő kérdés nem arra vonatkozik, hogyan utánozza a mű a jelenséget, hanem inkább az, hogy megvilágít-e fontos minőségeket, felvet-e mélyreható oktatási kérdéseket, amelyekhez másként nem jutottunk volna el, ilyen módon emelve az oktatás témáiról szóló diskurzus szintjét.

A fikció oktatáskutatásban betöltött szerepének teljesebb megvitatásához Barone (2000, 2001b, 2003) és Pagano (1992) műveit ajánljuk.

Oktatásszakértői jelentés és kritika

Az oktatási történetmondáshoz hasonlóan a MAOK második típusa is a művészetekben és a bölcsészettudományban gyökerezik, és mint az oktatási történetmondás, az oktatáskritika is nagyrabecsüli a fentebb körvonalazott (Eisner 1991) heurisztikus célokat és esztétikai tervezési elemeket. Az oktatáskritika azonban közelebb áll a művészetkritikához mint a történetek konstruálásához. Az oktatáskritikus az oktatási jelenségek elemeit a műalkotáskritikával analóg módon fedi fel.

A feltárás ezen íráson keresztüli folyamata az oktatási jelenségek gondos megfigyelését foglalja magában, azon gyakorlaton át, melyet oktatási szakértelemnek nevezünk. Tömören megfogalmazva, a szakértés az elismerés művészete. A kritika a felfedés művészete. A szakértelem akkor mutatkozik, amikor az egyén egy tartomány megértését és észlelését annyira tökélyre vitte, hogy az egyén által megfogalmazott jelentések komplexek és kifinomultak. Egy nagy tudástömeg ismeretében olyasmit mutatnak meg, ami nem nyilvánvaló. A szakértelmet tapasztalat és oktatás által lehet fejleszteni. Ez nem egyszerűen genetikus adomány, amelyet egyesek varázslatos módon birtokolhatnak, bár az egyének között előfordulhatnak képességbeli különbségek azt illetően, hogy egy területen a komplexitás bizonyos formáit hogyan tudják megtapasztalni.

Az oktatáskritika az a folyamat, melyen át egy bizonyos helyzet vagy tárgy minősége, jelentése és jelentősége az oktatáskritikus tevékenysége által láthatóvá válik. Ahogy Dewey (1934) írta, a kritika célja a műalkotás megértésének újratanítása. A kritikus a megértés egyfajta bábája, aki a tudatosságot segíti elő azáltal, hogy hidat épít a műalkotás és az között, amire az egyének a történések jelentésének és jelentőségének megértéséhez szüksége van. A jó oktatáskritikus a művekről azokat megvilágító módon ír vagy beszél.

Az oktatáskritikának négy dimenziója van, melyeket itt egymástól függetlenül írunk le, de amelyek a gyakorlatban kombinálhatóak. Ezek közül az első a leírás. Itt az oktatáskritikus feladata, hogy elevenné tegye, amit tapasztal. Ennek eléréséhez a nyelv irodalmi formáit és más kifejezőeszközöket használ, hogy felfedje, ami esetleg nem nyilvánvaló. A metafora és a hasonlat gyakran része e nyelvezetnek. A leírás hagyományos módjaitól eltérően, a megállapítások a helyzet bizonyos aspektusainak jellemzésére kevésbé megfelelőek lehetnek.

Az oktatáskritika második jellemzője, hogy értelmező. Az oktatáskritikus nemcsak beszámol, de indokolni is próbálja, amit leírt. Miért történik? Mi a jelentősége? Hogyan működik? Az

ilyen kérdések az interpretáció kérdéseivel foglalkoznak. Az interpretáló anyag megpróbál áthatolni a felszínen és mélyebb témákhoz és jelentésekhez eljutni. Ez a láthatóvá tett tartalmak világossá tételének elősegítése érdekében megkívánhatja a társadalomtudományokból vett elméletek használatát.

Az oktatáskritika harmadik jellemzője, hogy értékelő jellegű. Az oktatás, mindent összevetve, normatív vállalkozás. Annak igénye tehát, hogy valaminek, aminek részesei vagyunk, az értékeit meghatározzuk, legyen az egy használni kívánt tankönyv, egy tanítási forma, egy bizonyos iskolában alkalmazott osztálytermi normarendszer. Az ilyen anyagokat méltányolni kell, nemcsak mint a leírás tárgyait szemlélni. Végző soron a kérdés az, hogy javulni fog-e a diákok oktatása a javaslat által. E nagy általános kérdés ad keretet az értékelésnek.

Végül, az oktatáskritika gyakran (bár nem mindig) valamilyen tematikában csúcsosodik. A tematikán azt értjük, hogy egy új gondolat vagy gondolatok erednek abból, aminek a figyelmet szentelték. A részletben rejtőzik az általános, és egy oktatáskutató egyik feladata annak meghatározása, mi az általános a részletben. Milyen következtetésre jut az olvasó arról, ami a vizsgált helyzeten kívüli helyzetekre vonatkozik?

A MAOK példái, amelyeket oktatáskritikaként érelmezhetők Barone (1983), McCutcheon (1976) és Vallance (1977) munkái. Azonban a műfajok összemosásának tendenciája (Geertz 1988) miatt gyakran nehéz a MAOKot határozott, világos kategóriákon belül értelmezni. Az oktatáskritika például sok olyan hasonló tulajdonságot mutathat azzal, amelyet Lawrence-Lightfoot a portréfestés művészetének és tudományának nevezett (Lawrence-Lightfoot 1983 és Lawrence-Lightfoot és Davis 1997). Igaz, hogy az oktatáskritika előzményei és logikai alapja kizárólagosabban és közvetlenebbül származtathatóak a művészetkritikából mint a portréfestésből. De például Donmoyer (1983) középiskolai igazgató-portréja oktatási életrajz, irodalmi esettanulmány, oktatáskritika vagy ezek mindegyike?

Az oktatáskutatás nem nyelvi formái

Legújabbban a művészet-alapú oktatáskutatók a kutatási adatok ábrázolásának alternatív módjai céljából a művészetek nem nyelvi formáival kísérleteznek. E formák többek között magukban foglalhatják a festészetet, a fényképezést, a kollázst, a zenét, a videót, a szobrászatot, a filmet, de még a táncot is. A MAOK néhány, a plasztikus és előadóművészetek fajtáit alkalmazó példája megtalálta útját a hagyományos színterekbe is, mint például a nyomtatott naplók, disszertációk és szakdolgozatok (Springgay 2001), könyvek (Bagley és Cancienne 2002; Diamond és Mullen 1999; Mirochnik és Sherman 2002). Egészen mostanáig azonban a MAOK ilyen művészeti formákat magukban foglaló kiállításai és bemutatói általában szakmai konferenciák előadásaira korlátozódtak, és (nyilvánvaló és kevésbé nyilvánvaló okok miatt) ritkán jelennek meg könyvekben vagy folyóiratokban. Ez megváltozhat, figyelembe véve a modalitások széles körében kommunikáló elektronikus folyóiratok és CDk kapacitásait.

Mégis, a MAOK ezen nem nyelvi fajtái a legnagyobb kihívást jelenthetik azon kutatási tradicionalisták számára, akiknek az írott szó a kutatási eredmények kommunikálásának egyedüli szankcionált módja. Mi több, éppúgy mint a MAOK irodalmi formáival, fennáll a veszély, hogy a plasztikus és az előadóművészetek a kutatási eredmények kifejezésére tervezett, kifinomult és komplex alkotásai misztifikálhatják vagy elidegeníthetik az oktatáskutatókat, oktatási szakembereket és laikusokat. Mindemellett azok a művészet-alapú oktatáskutatók, akik kognitív pluralisták, joggal érvelhetnek azzal, hogy minden művészeti modalitás a közönség tagjainak oktatási perspektívái erősítésének egyedi eszközét képviseli azzal, hogy sikeresen kommunikálja az iskolai tapasztalatok szavakkal kifejezhetetlen dimenzióit.

A művészet-alapú kutatás értékelésének néhány kritériuma

Amint már jeleztük, a művészet-alapú kutatás az oktatáskutatás egy iránya, melyet más szabályok alapján végeznek, mint amelyeket a konvencionális oktatáskutatásban alkalmaznak. Mindazonáltal, míg az értékelési kritériumok különbözhetnek, a MAOK-ot következtetései alapján meg lehet, sőt nézetünk szerint így kellene megítélni. Mint korábban is felvetettük, egy jó MAOK alkotás a jelentések hangsúlyozása érdekében jött létre, azért, hogy szélesítse és mélyítse az oktatási döntéshozatalról és gyakorlatról folyó párbeszédet. A következőkben a MAOK oktatási minőségeiről alkotott ezen tág értelmű állítást fejtjük ki, négy, általunk fontosnak ítélt speciális következtetés megnevezésével.

Először is, a kutatás érdemeit annak megvilágító hatásán kell lemérni: azon képességén, mely feltárja, ami előtte észrevétlen maradt. A MAOK egyik alapvető célja, hogy a finom de jelentős dolgokat világosan láthatóvá tegye, azért, hogy erősítse az oktatás világának tudatosságát. A művészet alapú kutatás ebben az értelemben referenciálisan adekvát művekben csúcsosodik ki. A referenciálisan adekvát jelzőn azt értjük, hogy a mű képessé teszi az olvasót annak észrevételére, amelynek meglétét a kutató e munka alapján állítja. Az „állítja” megnevezés problematikus. A tudatosságot több tényező együttállásának megléte, azaz egy művészi kép segítheti elő. Az „állítja” megnevezést semmiképpen nem szeretnénk csak igazolt tételekre korlátozni. Az igazolt tételek a tudományos kutatás hagyományos formáinak definíciós termékei, nem merítik ki azokat az eszközöket, amellyel az értékelés megtörténhet. Egy MAOK mű megítélésekor megkérdezhetjük, hogy a mű vajon fényt vet-e a vizsgált jelenségre, illetve megvizsgálhatjuk, hogy milyen alapon hisszük azt, hogy ezt megteszi vagy nem.

Másodszor, a kutatást generativitása, azaz új kérdések előhívásának képessége alapján is megítélhetjük. A MAOK egyik legfontosabb feladata, hogy több kérdést vet fel, mint amennyit megválaszol. A mű értékmegítélésének egyik kritikus követelménye az, hogy egy ilyen kutatás olvasójában a mű milyen kérdéseket ébreszt vagy töprengést indít el.

A művészet-alapú kutatás értékelésében használható harmadik jellemző annak mélyrehatója, azaz azon képessége, hogy szorosan koncentrált neveléstudományi szempontból szembeötlő témákra és kérdésekre: A kutatás valóban az iskolában, az osztályteremben, az iskolai életben résztvevő emberek életében oktatási szempontból jelentős dolgokat céloz meg? Az anyag eljut-e a probléma mélyére, meggyőzve az olvasót a leírt események oktatásbeli fontosságáról?

A művészet-alapú kutatás másik jellemzője az általánosíthatósága, azaz a jelenségnek a kutatáson kívüli relevanciája. Megáll a kutatási szöveg a lábán? Készíti-e az olvasót más, addig meg nem hozott összefüggések megtételére? Például amikor Philip Jackson (19168) leírta a jelenséget, amit „napi robot”-nak nevezett az általános iskolában, az olvasó azonnal megérezte ennek a megfigyelésnek az általánosíthatóságát. A napi robot annak a rutinnak a leírása, amelyet nem csak egy osztályteremre lehet leszűkíteni, hanem saját és mások tapasztalatából ítélve, meglehetősen gyakori a legtöbb általános iskolában. Ez egy olyan példa, amely mutatja Jackson nemcsak az általa megfigyelt osztályra vonatkozó megfigyelésének relevanciáját.

Ismételten: az előbb említett jellemzők megkövetelik, hogy meglétük meghatározásához bírálat útján jussunk el. E jegyek nem használhatók formális kritériumokként. Olyan jellemzők, amelyek különböző mértékben vannak jelen a művészet-alapú kutatásban. A leírt jellemzők mindegyikének megléte nem szükséges ahhoz, hogy a kutatást a művészet-alapú kutatás egy fajtájának lehessen tartani.

Akár teljesülnek ezek a kritériumok, akár nem, a kérdéses projekt hasznossága nemcsak a kutató éles megfigyelőképességén, a kutatási szöveg vagy termék létrehozásában kifejtett tudásának, tehetségének és készségeinek latbavetésén múlik. A MAOK heurisztikus befejezése érdekében a tervezési elemek alkalmazásához tehetség szükségeltetik. De kompetenciára is szükségük van azoknak, akik a MAOK egy-egy alkotását elbírálják. A

kompetencia itt a tisztánlátás nem mindenki által birtokolt szintjére utal: nagyszerű, (vagy akárcsak jó) műalkotások elismerése csak nagyszerű (vagy jó) közönségtől várható el. A MAOKra (vagy a tudományos jelleg kutatására is) legalább ennyire igaz ez.

Egy MANK mű minőségének megítélését az is nehezíti, hogy a közönség, melynek a művet szánták, az átlagos kritikus tudós közönségnél szélesebb lehet. Ezt a közösséget szociális és intellektuális hálózatok, tudós társaságok gyűlései, könyvek, a tudományterület tagjai által előfizetett folyóiratok definiálják. Ha egy MAOK művet valóban ilyen helyen és ilyen közönségnek szánunk, akkor ezen exkluzív társaság tagjai magukra vállalják a MAOK példaként benyújtott cikkek bírálatának felelősségét, az itt javasoltakhoz hasonló kritériumok alapján. Ha azonban a művészet-alapú kutatási szöveget egy kibővített, oktatási szakembereket és laikusokat is magában foglaló közönségnek szánjuk, akkor a mű ezen felhasználói is a kiterjesztett bírálóközösség tagjaivá lesznek. Így Önök, (tudósok, a neveléstudományok hallgatói, vagy másként „szemlélők”), a Sam Intrator által írt művészet-alapú kutatás példájának olvasói is elgondolkozhatnak, hogy e mű milyen mértékig megvilágosító, generatív, mélyreható, és releváns az Ön oktatási világához mérten.

Függelék

A művészet-alapú oktatáskutatás egy példája

Rövid kivonat Sam Intrator (2003) *Tuned in and fired up: How teaching can inspire real learning in the classroom* (New Haven and London: Yale University Press) című művéből

Ma a tavaszi esőzések szünete felszínre hozta az osztály kollektív szellemét, és a folyosóról kevésbé ázottan és frissebben tülekszenek be a terembe. Ilyen napokon a terem mérete 32 kamasz és egy felnőtt számára abszurdnak tűnik.

Mr. Quinn elnyomakszik jó kis búvóhelyem mellett, vág egy grimaszt, és úgy tesz, mintha izzadságot törölné le a szemöldökéről. 'Fú, nem semmi napsütés', mondja. A mai óra Steinbeck az átlagos részleteket jelentőssé emelő képességéről szól. Mr. Quinn se nem olvasta, se nem tanította a Cannery Row-t ezelőtt. Ez azt jelentette, hogy egyidejűleg olvasta a könyvet, és tervezte a feladatokat. A velem való beszélgetésben azt mondta: „Nem tudom, hogy tetszene-e nekem ez a könyv, ha én gimnáziumi elsőként olvasnám, de amit szeretnék a diákokkal láttatni az az, hogy milyen briliánsan ünnepli Steinbeck a mindennapit az írásaiban.”

Kiváló író lévén Mr. Quinn csodálta Steinbeck prózáját. „Bámulatos, hogy Steinbeck mit művel Monterey részleteivel. Míg a Békehadtestben szolgáltam, Lisa (a felesége) Koreában volt, én meg Algériában. Állandóan írtunk egymásnak, megpróbáltuk megosztani a részleteket és elkapni mindennapi életünk apró rezdüléseit. Mélységes kihívás egy írónak, hogy egy hely élő minőségét megidézzé. Steinbeck ezt úgy tudja, hogy leesik az ember álla.”

Mr. Quinn következetesen megosztotta diákjaival csodálatát. Aznap, amikor kiosztotta a Cannery Row példányait, így kezdte: „Oké, várjatok, míg ezt meghalljátok. Mindenki nyissa ki a könyvet az első oldalon és figyeljen.” Aztán elkezdte: „A Cannery Row Montereyben vers, szag, reszelő zaj, fényminőség, tónus, szokás, nosztalgia, álom. A Cannery Row az összegyűjtött és szétszórt bádog, vas, rozsdá és faszilánk, töredezett járda, gázos telkek és szemétdombok, vas hullámlemez szardíniaüzemek, lebujok, vendéglők és kupleráj, kis zsúfolt fűszerboltok, laboratóriumok és népszállók.” Nyilvánvaló áhítattal fejezte be az olvasást: „Hogyan válik egy hely verssé, és hogyan tesz valaki egy helyet verssé?”

Kérdését csend követi, majd kamaszos tiszteletlenséggel Joseph szólal meg: „Hát, ez mély, Mr. Quinn.” Az osztály Mr. Quinn rovására kuncog, ő pedig bátorítja az éljenzést azzal, hogy hátraveti fejét, mint egy kozmikusan elferdült virággyermek, és játékosan így szól: „Mintha ciki lenne, ha megmutatnád nekem a fényt?”

Amint az osztály lecsendesedik, Mr. Quinn újratekint: „Ma egy kicsit több időt fogunk arra szánni, hogy a Cannery Row-ról gondolkodjunk. Szeretném folytatni a tegnapi órát, amelyet tanárként több okból érdekesnek tartottam. Többet vártam annál, mint történt. Azt terveztem, hogy együtt gondolkodunk arról, hogyan válogatja Steinbeck a szavait és kifejezéseit, és bár örülök, hogy néhányan hozzászóltak, kissé elégedetlen vagyok magammal is és azzal is, amire együtt jutottunk. Ma, egy kicsit másképp szeretnék ide eljutni.”

Mr. Quinn nyíltsága az oldalára állítja a diákokat. Egy nap például bocsánatot kért tőlük, amiért kissé készületlen volt. Megkérdeztem az egyik diákot, mit érzett ezzel kapcsolatban. „Soha nem volt olyan tanárom, aki bocsánatot kért volna. Ez az egyik dolog, ami miatt kedvelem. Ő igazi, egy igazi személy, nem mint más tanárok, akik jók abban, ha minket kell kritizálni, de soha semmi ilyet nem mondanának magukról.”

Mr. Quinn összedörzsöli a két kezét, mint valami ördögi tudós, amivel kuncogást csal ki az osztályból. Ezt mondja: „De a tegnapi nehézségek miatt, mára valami mást terveztem. Ahelyett, hogy itt hervadoznánk a padok és székek között, kimegyünk a baseballpályára írni. Kiosztja a feladatlapot és felolvassa: „Keress egy helyet bárhol a baseballpálya fűvén vagy a Washington Parkban, ülj ott, míg tart az óra, és írd le, mi történik a közvetlen környezetben (kb. kétlábnyira körülötted). Az írást óra végén be kell adni. Koncentrálj a leírásra, hogy megmutasd, mit látsz. A cél az, hogy úgy gondolkodj mint Steinbeck vagy Doc, akik mindketten a világot teljes nagyszerűségében akarták látni, akármilyen kis dolgról is legyen szó. Amit a biológusok csinálnak, az az ítékezés nélküli megfigyelés. Csak nagyon figyelmesen nézik a világot. Nagyon, nagyon figyelnek. Néha azt gondoljuk, látjuk a dolgokat, de nem igazán így van.” Mr. Quinn hatásszünetet tart, majd elmondja a feladat többi részét.

Tehát amikor kiküldelek benneteket, ezt is írhatjátok: „Nézd, itt ülök kétlábnyi füves területen. Zöld, és mindenütt ugyanúgy néz ki. Nagy ügy, mondhatnád. De egy biológus nem ezt mondaná. A fűszálakra külön-külön figyelne. Megállapítaná a mintákat. Megnézné, hogy le van-e harapva néhány. Vannak-e csonkák? Vannak-e olyanok, amelyek épp csak kibújnak a fűvön? Milyen minták kerülnek elő a fű tanulmányozásából? Ássatok le mélyre a fűben és nézzétek meg, mi mindent találtok. Hogy nőnek a százszorszépek? Ugyanolyanok? Milyen mintájúak? Tehát vegyetek egy lapot, óra végén beszédem őket. Kimegyünk a baseballpályára, keresünk egy darab földet. Egyedül, mindenkitől külön kell ülnötök, és meg kell találni a saját helyeteket. Azt szeretném, hogy 10-15 lábnyira üljetek egymástól. Mienk az egész pálya, van hely bőven.”

Mr. Quinn úgy beszél, mintha valami inspiráló beszédet tartana. Izgatott az óra kilátásai miatt. Ő is és a tanítványai is úgy érzik, be voltak zárva az eső miatt. Azt akarja, hogy a diákok a dobozon kívül gondolkodjanak, mert nem úgy reagáltak Steinbeckre, ahogy remélte.

Mr. Quinne igaza van. Idáig aktív és majdnem ellenséges ellenállás tanúsítottak a könyvvel szemben. A terem végében levő helyemről a könyvről masszív panaszkodást hallottam: az „Ez a könyv vacak”-tól kezdve más csúfolásokig.

Mr. Quinn széles mozdulattal felteszi a napszemüvegét, és ujjával az ajtó felé mutat. Lelkesedése a csapatát egy nagy meccs előtt a pályára vezető fociedzőéhez hasonló. „Menjünk!” Arnie felemeli karját. „Mr. Quinn, Mr. Quinn!” „Igen, Mr. Alum?” „Le kell ülnünk a fűre?” kérdezi Arnie, végigcsúsztatva ujjait fehér farmere élvasalásán.

Mr. Quinn vigyorog, és ezt mondja: „Nem kell leülni a fűre ... de nyugton kell maradni és találni kell egy helyet... és be kell tartani a feladatlapon szereplő utasításokat.”

Amint Mr. Quinn elindul az előcsarnokban, az osztály szétoszlik. Julia beletúr a papírgyűjtőbe és előhúzza egy kartonpapírt, hogy arra üljön. Travis kivesszi a focilabdáját a táskájából. „Írni, egy fenét,” mondja, és Emile fejére pattintja a labdát. Joseph előveszi a havi Car and Driver

újságot, összecsavarja és túlméretes farmere zsebébe csúsztatja. „Mi a fenét gondol?” mondja elkéservedve. „Én aztán nem fogok a fűre ülni.” Susan a szemeit forgatja. „Mit fogunk a baseballpályán csinálni? Mit írunk? Úgyis utálom ezt a könyvet.” Kobey vigyorog, „Hé, mégiscsak jobb mint itt ülni egész nap.” Joseph viccel az osztályban elmaradozókkal: „Fiúk és lányok, csak menjetek ki a pályára, és írjatok a fűről. Válgatok egyé a fűvel.” Összekulcsolja a kezeit, lehajtja a fejét egy jámbor szerzetes módjára. Megkérdezem Emilet, szerinte mit tervezett Mr. Quinn. „Azt hiszem, azt akarja, hogy jól nézzük meg a dolgokat. Meg fogjuk próbálni, milyen tudós írónak lenni. Nem tudom. Fura.”

Kint a pályán Mr. Quinn azt mondja: „Hagyjatok magatoknak helyet. Ez egyéni feladat. Randy, ha tudsz, szakadj el Liliától. Travis, maradj a külső mezőn.”

A diákok vonakodva széteszlanak a nyírott gyepen. Amint Mr. Quinn végignéz a pályán, látom, hogy kezd türelmetlenkedni a feszültség miatt. Hangja reszelős. „Craig. Ne, ismétlem, ne ülj senki közelébe.”

Carig visszanéz, és azt mondja: „Bocs, Mr. Quinn.”

„Mit is kell csinálnunk?“, kérdezi Linda. Fejét hátraveti, a blúza a rekeszizma fölé van gyűrve. „Mit írunk?”

„Ugyan már fiúk,” mondja Mr. Quinn. „Arra kértetek benneteket, hogy jelöljétek ki egy 30x30-as területet, és kezeljétek ugyanúgy, mint Steinbeck Montereyt. Írjatok arról, mit láttok közvetlen környezetetekben. Csak írjatok.”

Vince lezöttyen és nekitámaszkodik a pályát szegélyező méltóságteljes fák egyikének. „Hé, tudja valaki, ez lucfenyő?” Arnie odaszól Mr. Quennek. „Lehet másról is írni mint a fűről?” Dave válaszol: „Ssss, fogd már be!” Arnie nevet, Dave azt mondja: „Seggberúglak, ha még egyet kérdezel és félbeszakítod a negyvenperces szunyókálásomat!” Sapkája szélét az orrára tolja, és mozdulatlan, egy szájából kilógó fűszálat kivéve.

Arnie a fűfolt probléma megoldására visszamegy a terembe és kihoz egy széket. „Nem foglalkozom a fűvel.” mondja egy fejedelemhez méltóan. Mások elhelyezkednek és élvezik a napsütést.

„Befejeznétek, srácok? Na, nem tudok ebben a zajban írni,” mondja Lilia. „Aha. Ne szarakodj.” mondja Randy nyomatékosan. „A kreativitásommal szórakozol.” Most, hogy az osztály dolgozik, Mr. Quinn leül a külső mezőny szélén és elkezd a saját írását. Én is leülök és előveszem a jegyzetfüzetemet.

Úgy tűnik, a nap leolvasztotta az osztály házsártos éleit. Elengedettnek tűnnek a pályán szétszóródva, de buzgón dolgoznak. Lilia a térdén áll, orrával a fűben. Joseph a lucfenyőt tanulmányozza, keze a kérget simogatja. Susanne a hátán fekszik, szeme zárva a napsütésben, majd felugrik és elkezd a könyvébe firkálni. Úgy jött ki a pályára, mintha a budiba menne, most úgy tűnik, megérintette a múzsa. Mary levetette a cipőjét, a lábujjai a fűben tekergőznek. Egy recsegő kerítés zörög, és a pályagondnok kitolja talicskáját és a krétázót a pályára. Tanácstalanul körbenéz, talán felnőttet keres. Elkezd tolni a talicskát az első bázis felé, majd megáll és megrázza a fejét. Otthagyja a talicskát a home és az első bázis között, és lemegy a pályáról.

Az osztály 45 percig ír, ami a leghosszabb félbeszakítás nélküli munka volt, amit egész évben láttam. Amint végignézek a pályán, eszembejut a kifejezés, amivel Graig Nettlest, a hetvenes évek New York Yankees csapatának párducszerű játékosát írták le. A rádióbemondó ezt mondta: „Csak ül ott, egyszerre lazán és éberen”. A békességnek és a figyelemnek ezt a kombinációját ritkán láttam iskolában.