

A BRICOLAGE (BARKÁCSOLÁS) MINT A KVALITATÍV PEDAGÓGIAI KUTATÁS EGY LEHETSÉGES FORMÁJA I.

BRICOLAGE AS A POSSIBLE FORM OF QUANTITATIVE EDUCATIONAL RESEARCH I.

Bordás Andrea

Abstract: In this paper I present a new way of qualitative educational research, called bricolage. The differences between educational paradigms are caused by geo-political, cultural surroundings in which they have developed. Different research paradigms served for diversified methodological conceptions with several ontological and epistemological assumptions on their base. Researches using bricolage have a strong constructivist, interpretative ontology and epistemology on their theoretical background. The bricoleur has to be flexible, open-minded, creative, somehow a subjective creator, who places some carefully selected pieces of the world side by side as in a performance, and invites the audience, the reader to participate in the re-creation of social reality. Working with elements with previous meanings the re-creation will gain a multiple meaning. This polyphony of meanings is specific of bricolage researches.

Key words: qualitative inquiry, research paradigms, bricolage, interpretative social science, research ontology and epistemology

1. Bevezető

Koránt sincs könnyű dolga annak, aki neveléstudományi kutatásba fog. A neveléstudomány sajátosan interdiszciplináris létmódja miatt a kutatónak egyszerre kell otthonosan mozognia különböző tudományterületek paradigmái között, megértenie azokat a mikro- és makroszintű összefüggéseket, amelyek az egyes tudományágakban és az egyes paradigmák során létrejöttek. Minderre pedig azért van szüksége, hogy olyan módon tudja elhelyezni saját kutatását ebben a paradigma- és tudományhalmazban, hogy láthatóvá váljanak a gondolati kötődések, az irányvonalak, vagyis az a tudományos kontextus, amelyben a vizsgálat megszületett. Mivel a paradigmatis és módszertani sokszínűség mint érték jelenik meg napjaink oktatáskutatási palettáján (Berliner, 2002; Halász, 2013), a kvalitatív kutatás „színei” pedig viszonylag ritkán láthatóak ezen a palettán, jelen tanulmánnyal a módszertani sokszínűséget kívánom gazdagítani a kvalitatív kutatómódszertani elképzelések sűrűjében kalauzolva az olvasót egy olyan újszerű kutatómetodológiát mutatva be, amelyet a külföldi szakirodalom leginkább a bricolage (barkácsolás) metaforával ír le.

2. A neveléstudományok paradigmáinak változása

A 21. század neveléstudományi irányzatainak sokszínűségét erőteljesen meghatározzák az előző évszázadok során különböző geo-politikai, kulturális-tudományos környezetben kialakult specializálódó diszciplínák, a társadalom- és viselkedéstudományok különböző irányzatai és az az interdiszciplinárizálódási folyamat, amely az információkhoz való könnyebb hozzáférés által felgyorsult és megerősödött. Az oktatási rendszerek és a neveléstudományok kialakulásának története és – nem utolsósorban – a neveléstudományok egyetemi diszciplínaként való megalapozása három különböző fejlődési modellt mutat, amelyekre három különböző neveléstudományi paradigma épült

A bricolage (barkácsolás) mint a kvalitatív pedagógiai kutatás egy lehetséges formája I.

(Kozma, 2002; 2006). Erős egyszerűsítéssel azt mondhatjuk, hogy a kontinentális oktatási rendszer francia típusa a társadalomtudományi paradigma, a német típusa pedig a bölcsész paradigma szülőföldje, míg az atlanti oktatási rendszer a viselkedéstudományi paradigma kialakulásának kedvezett. Az első, központosításra épülő rendszer talaján a hatalom diskurzusa, a második, filozófiai alapozásúban az önállóság, a harmadikban a hasznosság diskurzusa jelenik meg újból és újból. Mindhárom paradigmának megvan a saját története, hagyománya, központi témái, sajátos dilemmái, kutatási irányelvei és kutatási gyakorlata. A neveléstudományok ilyen értelemben vett paradigmái egyértelműen a tudományág interdiszciplinaritását hangsúlyozzák (Kozma, 2001, 2002, 2006, 2013).

A 20. század hajnalán az empirikus kutatásokra alapozó pozitivista, pragmatista és experimentális pedagógia, illetve a szellemtudományos törekvések és az olyan új pszichológiai irányzatok, mint a behaviorizmus, a pszichoanalízis vagy az individuálszichológia a nyugati modern kultúra neveléstudomány-felfogásának további széttartását erősítette. A század közepétől a strukturalizmus, a rendszerelmélet, a megértő társadalomtudományok különböző irányzatai (szimbolikus interakcionizmus, fenomenológia, kritikai és feminista szemlélet), majd pedig a kognitív összehasonlító neveléstudományok¹ tovább töredezték az amúgy is sokrétű neveléstudomány-felfogást (Németh, 2013, 2015). A posztmodernben előretörő posztstrukturalizmus és konstruktivizmus, valamint az antropológia különböző fordulatai² mára tovább árnyalták a neveléstudományi kutatások terepét (Németh, 2013, 2015).

Nem csupán elméletek, irányzatok egyszerű átvételéről, alkalmazásáról van itt szó, hanem a neveléstudomány kutatási területén kialakuló sajátos jelentésteremtésről és annak különféle változatairól. A társadalomtudományok fejlődésére jellemző, hogy az újabb paradigmák annak ellenére, hogy a régi paradigmával való elégedetlenség talaján születnek, és (néhány jól meghatározott szempontból) szembenállnak a régiekkel, ezért újabb nézőpontokat, kérdésköröket hoznak be a tudományos vizsgálódás középpontjába (Kuhn, 1962/2002), mégsem érvénytelenítik, hanem kiegészítik egymást (Babbie, 2008). Amint a posztmodernnel kezdődően elfogadottá vált, hogy nicsenek többé a világ egészét értelmezni képes, a fennálló társadalmi rendszer intézményeit fenntartó meta-narratívák, csak szubjektív nézetek, a partikuláris tudás, partikuláris igazság, a pluralitás szabadsága, az alternatívák lehetősége válik természetessé. A 20. század végén a különböző diszciplináris területek összeolvadásából, egymásba játszásából születő elmosódó műfajok (Geertz, 2001; Feischmidt, 2006) és elmosódó kutatási műfajhatárok főként a kvalitatív szemléletű neveléstudományi kutatók számára kínáltak és kínálnak mind a mai napig folyamatosan új perspektívákat. Ugyanakkor a kvantitatív és a vegyes kutatómódszertant alkalmazó kutatások is az alternativitás, a pluralista szemlélet talaján születnek, ezt bizonyítja pl. a trianguláció mint módszertani megoldás kidolgozása (Sántha, 2009). A neveléstudomány színtereinek, szervezeti környezetének, az akadémia világának az átalakulását vizsgáló tanulmányban Kozma amellet érvel, hogy a különböző gazdasági, társadalmi, politikai kontextusok változása állítja előtérbe egyik vagy másik pedagógiai paradigmát, de a posztmodern többszólamúság képe nem szűnik meg (Kozma, 2013).

Az utóbbi évtizedekben a neveléstudományi kutatásokban megerősödő társadalomtudományi paradigma előretörésével a neveléstudományok interdiszciplináris megalapozottsága új perspektívákat és kutatási irányokat kapott (Kozma, 2001; 2002). A szociológia, a közgazdaságtan és a politikatudomány érdeklődési köréből a neveléstudományokba átkerülő kérdések, témák tovább szélesítették a neveléstudományi kutatások horizontját. Mindez egyrészt a jelen sokszínű társadalomtudományi palettájának, másrészt a neveléstudományok sajátos interdiszciplinaritásának tudható be (Thun, 2007): annak, hogy a pedagógiai valóság határai sokszor nem egyértelműek, nehezen behatárolhatóak (Husén, 1988), alkotóelemei társadalmilag konstruáltak (Kelly, 2006),

¹ A kognitív pszichológia vívmányainak oktatáspolitikai felhasználása különböző gazdasági előnyök érdekében most éli virágkorát a PISA és más teljesítményvizsgálatok korában.

² Németh A. (2013, 2015) nyelvi, téri, képi és performatív fordulatról beszél, amelyek közül szerinte az első és az utolsó hatása a legkiemelkedőbb neveléstudományok palettáján.

kontextuálisak és történelmileg szituáltak (Kinochele, McLaren és Steinberg, 2011). A társadalomtudományokban elfogadott az az álláspont, miszerint a vizsgált valóság, a kutatás és a kutató is társadalmilag felépített entitás, vagyis történelmileg, társadalmilag és kulturálisan meghatározott (Cohen, Manion és Morrison, 2007; Babbie, 2008; Creswell, 2012): a társadalom szövete nem független attól, ahogyan a valóságot a benne élő, azt vizsgáló emberek felépítik (Polányi, 1958/1994; Kinochele, McLaren és Steinberg, 2011); a társadalmi valóságról szóló tudásunk pedig kontextuális, a kor történelmi–kulturális–társadalmi keretei közé beágyazott (Kinochele, McLaren és Steinberg, 2011). A pedagógiai jelenségek létmódjuk, lényegük miatt interdiszciplináris, több szempontú megközelítést igényelnek (Berliner, 2002; Halász, 2013). A kutató és a kutatott entitás között megvalósuló pedagógiai jelentésalkotás diskurzív folyamatában – a kvantitatív, kvalitatív és vegyes módszertanon alapuló kutatásokban egyaránt – a különféle perspektívák, a kutatásba bevont diszciplínák és elméleti irányzataik sokfélesége segíti a mélyebb, pontosabb megértést (Berliner, 2002; Kinochele, McLaren és Steinberg, 2011; Halász, 2013; Berry, 2015).

3. Interpretatív neveléstudományok – bricolage: új paradigma – új dizájn?

A neveléstudományi irányzatok fejlődésének áttekintése alapján azt mondhatjuk, hogy a különböző irányzatok megerősödése vagy meggyengülése, esetleg új köntösben, megváltozott tartalommal való visszatérése és újjáéledése nem független az aktuális történelmi–társadalmi–politikai, illetve kulturális kontextustól és annak változásaitól. A humán tudományok utóbbi évtizedekben történő térhódítása a társadalomtudományok területén egyértelműen összefüggésbe hozható a posztmodern szemléletével s a posztmodern után kialakuló, sokszor kilátástalan társadalmi helyzettel, amire egyértelmű, mindenhol, mindenkor érvényes matematikailag, statisztikailag érvényes válaszok, megoldások nem adhatók. A társadalomtudományok interpretatív szemléletének jeleként értelmezi Geertz a használt analógiák forrásainak megváltozását. Azok a társadalomtudományok, „amelyek felhagytak azzal a gyakorlattal, hogy leegyszerűsítő módon gondolkozzanak önmagukról és céljaikról – az analógiákat ... nem a fizikai műveletek köréből, hanem egyre inkább a kulturális megjelenítés eszközei közül veszik; a színházból, a festészetből, a nyelvtanból, az irodalomból, a jogból és a színjátszásból.”³ (Geertz, 2001: 308.). Geertz (2001b) a társadalom- és humán tudományok határának elmosódását, a társadalomtudományokban a fizikai folyamatokról a szimbolikus formák analógiáira való áttérést, különösen a szöveganalógia használatát azért látja kiemelkedő, jelentéssel bíró változásnak, mert ez a szemlélet realisabb lehetőséget ad a vizsgált jelenségek és értelmük összekötésére, a látható, megismerhető világ mögötti összefüggések feltárására, mint a hagyományosan kemény tudományok pozitivistá szemlélete. A nyelv és a szöveg után a montázs, a pentimento, a jazz és a performansz vált a 21. század kvalitatív társadalomtudományi kutatásainak divatos metaforájává. Mindegyik metaforában a szinkronitást, a képek/hangok/mozgások egymásba játszását, egymásra tükröződését, reflexióját érdemes kiemelni, hiszen ez váltja ki az esztétikai hatást, és ez vezet az elmélyültebb megértéshez. A kvalitatív kutató, mondja Denzin és Lincoln (2011), olyan, mint a patchwork-készítő vagy a jazzmuzsikus, aki improvizál, és egymás mellé helyezi a valóság különböző oldalait, ezeknek az oldalaknak a soha véget nem érő dialógusában interpretálva, teremtve meg a vizsgált tapasztalat pszichikai, érzelmi egységét. Ezek a dialogikus társadalomtudományi szövegek, ugyanúgy, mint a jazz, a montázs, a pentimento vagy a performansz, aktív közönséget feltételeznek, lehetőséget teremtenek az alkotó és a befogadó közötti folyamatos értelemegyeztetésre (Kinochele, McLaren és Steinberg, 2011). A nemzetközi pedagógiai szakirodalom összefoglalóan a bricolage metaforát használja azokra a leginkább kvalitatív szemléletű kutatásokra, amelyek sokszor különböző tudományterületekről kölcsönzött elemeket, módszereket, elméleteket újrafelhasználva, új funkciót adva nekik hoznak létre új jelentéseket, értelmezéseket.

A bölcsészeti- és társadalomtudományi paradigmától szinte egyforma távolságban és közelségben lévő interpretatív szemléletű neveléstudományi kutatások sajátos kutatási dizájnjá lehet a bricolage. A

³ Az analógiák Geertz elképzelésében arra szolgálnak, hogy az ismeretlent, azaz a nem ember alkotta dolgokat, az ismerttel (az ember alkotta) közelebb hozzák a megértés számára. Az elméletek változásai magukkal hozzák az elméletet megvilágító analógiák váltásait is.

A bricolage (barkácsolás) mint a kvalitatív pedagógiai kutatás egy lehetséges formája I.

bölcsészettudomány különböző ágai, a narratológia, a színháztudomány beszédmódjának a társadalomtudományokban és ezen belül a neveléstudományokban való alkalmazása lehetőséget ad a bölcsészettudomány azon tradícióinak, formáinak továbbadására, amelyek segítségével önmagunkat pedagógusként és oktatáskutatóként is értelmezni tudjuk. Ilyen értelemben a kutató mint interpretátor azt a humanista hagyományt viszi tovább, amit Kozma a jelenkor neveléstudományi palettájáról hiányol (2001). A bölcsész hagyomány újraéledéséről, a társadalomtudományokban való átértelmezéséről van itt szó, egy sajátos műfajkeveredésről (Geertz, 2001b), ami egyrészt azt jelenti, hogy a társadalomtudományi témákat lehet a bölcsészettudományok közt nevelkedett, de azóta a szociológia különböző irányzataiban „felnőtté avanszált”, azaz tudományosan elfogadottá vált módszertannal vizsgálni (lásd pl. Takács, 2009; Mészáros, 2014), másrészt különböző művészeti ágak is (főként az irodalom, képzőművészet, színház⁴) képesek olyan módszertani újításokat kínálni a társadalomtudományok számára, amelyek a jelenségek mélyebb jeletésének megértéséhez vezetnek (Trencsényi, 2008; Takács 2009; Horváth, 2012; Di Blasio, 2014a, 2014b).

Az elmosódó műfajok és később, az interdiszciplinaritás időszakában, amikor a humán tudományok és a művészetek egyre erőteljesebben éreztetik hatásukat a tudományos világban, a társadalomkutató kénytelen bricoleurré válni, vagyis megtanul más diszciplínákból kölcsönözni, mindent felhasználni, ami a „keze ügyébe kerül” (Denzin és Lincoln, 2011). A társadalomtudományokban a bricoleur olyan kvalitatív kutató, aki a kutatási terep kontextuálásban keresi kérdéseit, és a válaszok megtalálásához saját maga hozza létre, aktívan konstruálja meg különböző – gyakran esztétikai – eszközeit, módszereit, illetve kombinálja addig szokatlan módon más diszciplínákra támaszkodva módszertani tudásának elemeit. A terminust magát leggyakrabban Claude Lévi-Strausshoz vezetik vissza (Denzin és Lincoln, 2011; Kinocheloe, McLaren és Steinberg, 2011), aki intellektuális bricoleurként (barkácsolóként) tekint a naiv népek mítoszalkotóira, bricolagenak tekinti a világerőtelmezésnek ezt a nyugati logikus tudományos gondolkodástól eltérő módját, amelynek hátterében „ott rejlik a nagy barkácsoló, a világstruktúrák racionális mozgatója, és ez nem más, mint a nyelv” (Bókay, 2006). Lévi-Strauss a művészetet jelöli ki mint a tudományos és mitikus gondolkodás közötti teret, amely mindkét tudáskonstruálási mód sajátosságait magán hordja. Épp ezért a *bricolage/barkácsolás* terminust/metaforát könnyen átvette a művészetelmélet, a képzőművészet és az irodalomtudomány egyaránt.⁵ A *bricolage* minden területen az értelemkonstrukciók megformálásának sajátos módját jelenti, nemcsak a mitikus gondolkodás, de minden más tudásforma vagy kulturális kifejezőmód is alkalmazza azt az eljárást, amely heterogén repertoárt használva fragmentumokból, ’talált tárgyakkól’, félkész töredékekből, nyersanyagokból épít fel egy váratlan, előre láthatatlan struktúrát (Lévi-Strauss, 1962). Bókay (2006) szerint „a barkácsoló nem indifferens nyersanyagot, hanem olyan dolgokat használ, amelyek régi alkalmazások maradványai, elemei, amiket egykor eltett, hogy ‘majd csak jók lesznek valamire’. Ezek az önmagukban is komplex, korábbi értelmüket töredékesen őrző elemek azonban az új konstrukció hatására elvesztik régebbi értelmüket, és eredeti tartalmuktól függetlenül egy új összefüggés részeivé válnak” (Bókay, 2006). Szerinte tartalomtól függetlenül a barkácsoló által kitalált új funkció, új rendszer a sikeresség fokmérője.

Sajátos a bricolage kutatás abban az értelemben, hogy egy újfajta, az ún. *bricoleur* kutatói attitűdöt igényli, amit a magyar oktatáskutatásban explicit módon még kevesen (Mészáros, 2014) alkalmaznak. A módszertannal, módszerek kidolgozásával való ’babrálást’ Lévi-Strauss alapján Kinocheloe, McLaren és Steinberg (2011) magas szintű kognitív folyamatnak tekintik, aminek során a kutató folyamatosan konstruál, dekonstruál, rekonstruál, elemzi a kontextust és jelentéseket egyeztet. Egy ezermester, egy „csináld magad”-szerű professzionalista (Denzin és Lincoln 2011) kutatói aktivitása egyrészt abban nyilvánul meg, hogy más diszciplináris területekről kölcsönöz, alkalmaz, a rendelkezésére álló eszközöket inventív módon használja feladata teljesítéséhez, másrészt pedig abban,

⁴ A színházat Kovács (2009) Turner nyomán egyenesen a társadalomtudományi gondolkodás egyik paradigmájának nevezi.

⁵ Gyakorlatilag ezzel rokon Seymour Papert barkácsolás-felfogása is, aki a hatékony tanulást barkácsolásként fogja fel, s ez a konstruktivistá pedagógiája alapja.

hogy rájön, a kutató soha nem képes teljesen megszabadulni tudományos előfeltevéseitől, attól a (tudományos) kultúrától, amelyben szocializálódott, ezért kutatói tudatossága egyre magasabb szintjére törekedve annyit tehet, hogy tisztázza saját maga és más kutatók pozícióját, illetve a tudáskonstruálás, interpretálás sajátos módjait (Kinochele, McLaren és Steinberg, 2011). A bricoleur már a kutatás folyamatába sem kész lineáris tervvel lép be, hanem a kontextus elemzése során újra és újra egyezteteti céljait, kérdéseit, módszereit, a gondolkodását meghatározó elméleteket. Mindez nem a feyerabendi „bármivel bármit, csak eredményes legyen” elv használata, hanem a kutatási módszerekkel szemben tanúsított kritikai hozzáállás, annak tudatában, hogy a módszer, amivel a tudásunkat szerezzük, legalább annyira meghatározó az eredményeink szempontjából, mint a „valóság” maga. A bricolage során használt módszerekben és elméletekben mint töredékekben mindig visszatükröződik azok múltja, hozott jelentéstartalmai, s ez sajátos jelentéstöbbletet ad az általuk épített struktúrának. A különböző nézőpontok egyidejűsége, a többszólamúság vagy – ha tetszik – a jelenség több lencsében, lencsén való tükröződése és visszatükrözése során különböző perspektívák konfrontálódnak, s ezeknek a különbségeknek a felfedése segíti a kutatót a valóság intuitív megragadásán való túllépésben és új tudásformák kidolgozásában (Kinochele, McLaren és Steinberg, 2011). A bricolage kutatások szükségszerűen fluidak, változók. A nyitottság, rugalmasság, kreativitás a bricoleur attitűd alapelemei. A bricolage jellegű kutatásnak nincs jól megszabott módszertani leírása, szigorúan betartandó lépései, a kutató, tudós épp azáltal bizonyítja kutatói, tudósi létét, hogy kreatívan megkonstruálja kutatását, s mindezt tényekkel, módszertani elképzelésekkel alá is támasztja. A bricolóri attitűd következményeként a reflexiónak épp ezért különleges, kiemelt szerepe van ezekben a kutatásokban.

„Paradigmák⁶ és elméletek alakítják, hogy mit keresünk, és hogyan értelmezzük a látottakat”, írja Babbie (2008, 2). A kutatási paradigma magába foglalja az ontológiát: milyen a valóság természete, az episztemológiát: milyen kapcsolat van a kutató és a valóság között, a módszertant: hogyan lehet megismerni a valóságot (Guba és Lincoln, 1994; Kuhn, 1962/2002; Mason, 2005). Mindezek mellett annak is tudatában kell lennünk, hogy maguk a paradigmák is ember által alkotottak (Guba és Lincoln, 1994; Kuhn, 1962/2002), ugyanúgy segítik a megértést, mint a kultúra vagy a nyelv stb. Bármennyire igyekszünk tehát az objektivitásra, tudomásul kell vennünk, hogy a társadalomtudományi kutatások nem értékmentesek, nem „morális vákuumban” léteznek, hanem többszörösen is társadalmilag megalkotottak és meghatározottak (Sleeter, 2001; Bourdieu, 2005; Feischmidt, 2006; Babbie, 2008; Sántha, 2009; Kinochele, McLaren és Steinberg, 2011; Mészáros, 2014). Ha viszont tisztában vagyunk választott paradigmánkkal lehetőségünk adódik más paradigmák képviselőivel arra az egyezkedési, jelentésalkotási folyamatra, ami a tudományos vizsgálódás alapja. Ugyanannak a problémának más szemszögből való elemzése előtérbe helyezi azokat a hiányosságokat, amelyeket egyetlen paradigmán belül való gondolkodás óhatatlanul eredményez. Tehát mindaz, amit ebben a tanulmányban bemutatok, csak egy a lehetséges nézőpontok közül, és ezzel jómagam is tisztában vagyok.

4. Az ontológiai–episztemológiai elköteleződés elkerülhetetlensége

„Óhatatlanul egy önmagunkban lévő centrumból nézük a világegyetemet, s egy olyan nyelven beszélünk róla, amelyet az emberi érintkezés véletlenei alakítottak ki” (Polányi, 1958/1994 I., 19).

Egyes neveléstudományi kutatók az ontológiai–episztemológiai–módszertani egység kérdését nem látják problematikusnak, és összeegyeztethetőnek tartják a különböző tudományelméleti alapokra épülő kutatási metodológiákat (Sántha, 2009). Rendszerint pragmatikusan azzal érvelnek, hogy minden jelenséget másképp lehet jól megközelíteni, ezért a kvalitatív és kvantitatív módszerek egyidejű, komplex használata járul hozzá a társadalmi jelenségek teljes képének kialakításához (Creswell, 2012). Itt különösen fontos azonban a többszörös világnézet pontos felrajzolása (Green és Carracelli 197, idézi Creswell 2012) a(z) interpretatív kutatásokra is jellemző) kutatási folyamatra

⁶ „A különböző magyarázatok vagy elméletek mélyén ott húzódnak a paradigmák – azok az alapvető modellek vagy vonatkoztatási keretek, amelyek segítségével megfigyeléseinket és okfejtéseinket szervezzük” (Babbie, 2008, 44).

A bricolage (barkácsolás) mint a kvalitatív pedagógiai kutatás egy lehetséges formája I.

vonatkozó reflektivitás, az, hogy a kutató pontosan tudatában legyen, és az olvasó számára is érthetően bemutassa, milyen jelenséget, mikor, miért épp az adott módszerrel vizsgálta, miért az adott nézőpontból értelmezte, s ennek az értelmezésnek melyek az előnyei és melyek a hátrányai.

Számos kutatómódszertannal foglalkozó kézikönyv (Mason, 2005; Green, Camilli és Elmore, 2006; Babbie, 2008) tanulmány (Guba és Lincoln, 1994; Grix, 2002; Kelly, 2006; Kincheloe és Tobin, 2009; Mészáros, 2010; Berry, 2015) viszont arra hívja fel a kutató figyelmét, hogy nemcsak azért fontos a kutatás ontológiai alapjaival tisztába kerülni, mert ez meghatározza az egész kutatás menetét (a választott episztemológiát és az annak megfelelő, arra épülő metodológiát, módszereket adatgyűjtési, -generálási módokat és végül feldolgozásukat, értelmezésüket), de azért is, mert ez határozza meg később a kutatás melletti érvelést is.

Választásaink saját élettörténetünk, tapasztalataink, a bennünket körülvevő társadalmi, politikai, kulturális, intellektuális környezet által bizonyos szinten már determináltak (Sleeter, 2001), hiszen „szellemi létünket mindenekelőtt a műalkotásoknak, az erkölcsiségnek, a vallás gyakorlásának, a tudományos elméleteknek és más artikulált rendszereknek köszönhetjük, amelyeket szellemi fejlődésünk táptalajaként fogadunk el” (Polányi, 1994/II., 73). A mindennapokban is használt konceptuális sémákat maga a kultúra, a tudomány, a nyelv táplálja belénk. Ugyanakkor ezekben a rendszerekben – a kultúrában, a tudományban, a nyelvben – tükröződnek konceptuális sémáink, meggyőződéseink, implicit hiteink, amelyekkel gyakran mi magunk sem vagyunk teljesen tisztában. Olyan örökös körforgás, egymásra utaltság, egymásba ágyazódás, mondhatnánk hermeneutikai kör ez, amely soha nem ér véget, és az eredményeként létrejövő tudás mindig mozgásban, változásban van.

Steinberg (2015) a bricolage kutatásra vonatkozóan így fogalmaz: a kutatóról, önmagunkról (kutató önmagunkról) szerzünk új információkat, tudást, amint elkezdjük megérteni, milyen hatással van tudományos munkánkra ontológiai, episztemológiai felfogásunk, elméleti kereteink, szakmai beszélgetéseink. Ezek megértése vezethet a kutatás tipikusan rejtett dimenzióinak feltárásához, ugyanakkor saját (kutatói) sorsunk fölött is ezáltal rendelkezhetünk. Például úgy, hogy meg tudjuk védeni álláspontunkat egy más ontológiai, episztemológiai, metodológiai oktatáskultúrában szocializálódott, és azt alkalmazó kérdezővel szemben. A brikolőr különös figyelmet szentel arra, hogy az adott kutatási hagyományba való beavatódása ne tegye vakká. Ezért folyamatosan figyel és ütközteti a különböző nézőpontokat, hogy láthatóvá váljanak az átjárási felületek (Kelly, 2006). Ezek a hermeneutikai párbeszédék jelentősen hozzájárulnak egy-egy interpretatív neveléstudományi kutatáson alapuló tanulmányvégső formájának kialakulásához.

Az interpretatív neveléstudományi kutatások alapvetően konstruktivista-relativista ontológiája arra épít, illetve tudatosan vállalja, hogy a világ, a megfigyelt jelenségek nem függetlenek szemlélőjüktől, a világot mi magunk konstruáljuk, és vannak közveztlenül meg nem figyelhető jelenségek is (Gulyás és mtsai., 2013). „A valóságot társadalmi és tapasztalatai alapon nyugvó többszörös, megfoghatatlan mentális konstrukciókként érthetjük meg, s ezek a konstrukciók lokális, specifikus jellegűek (még ha bizonyos elemeken egyes individuumok és kultúrák osztoznak is), függnék attól az individuumtól vagy csoporttól, amely fenntartja őket. A konstrukciók abszolút értelemben nem többé vagy kevésbé »igazak«, hanem egyszerűen többé vagy kevésbé szofisztikáltak. A hozzájuk asszociált »valóságok« függvényében a konstrukciók változnak” (Guba és Lincoln, 1994, 110–111.).

A 20. századi szemantikai kutatások, a saussure-i nyelvszemlélet kiterjesztése filozófiai, tudományfilozófiai és társadalomtudományi paradigmaváltást okozott, az ún. 'nyelvi fordulatot'. Az addigi tudományos, racionalista világkép változott meg azáltal, hogy a nyelvet nem mint a valóság tükrözésére, s ezáltal a valóság mélyebb struktúráinak megmutatására alkalmas semleges médiumot fogták fel, hanem mint olyan méiumot, amely által megteremtjük a világunkat, jelentéseket adunk a

világ létezőinek, s később azokat mint jelentéstelieket fogjuk fel⁷ (Carver, 2004; Mészáros, 2010). A nyelvi fordulat gyakorlatilag ontológiai fordulatot jelent a társadalomtudományok számára, átértelmeződik ugyanis a társadalmi valóság s vele együtt a tény fogalma is. „A nyelvi-konstrukció paradigmán belül a tényt nem a – tudattól független – objektív állapotok, intézmények, struktúrák, cselekvések jelentik, hanem a tudatban, a nyelvben, a beszédben, a szövegben interpretált objektív valóság” (Szabó, 1998, 282). A posztstrukturalista hagyományokra építő posztmodern gondolkodók ugyanezen a gondolatívén jutnak arra a következtetésre, hogy a valóság a nyelv terméke, nem a diskurzusokon kívüli viszonyítási alap (Leduc, 2006, idézi Németh, 2013). Assmann, amikor (1980-ban írta a szöveget) a fikció⁸ felől közelít a valóság értelmezéséhez, a világ megértését/átláthatóságát/elérhetőségét segítő modellalkotás első szintjeként határozza meg a verbális valóságot, ami *kollektív*, azaz „egy meghatározott történelmi korszak kultúrtársadalmának közös tulajdona” (Assmann, 1980, 126), így *konvencionális* is és *implicit*, vagyis egy rejtett, a használói számára nem, vagy csak kevéssé tudatosult világképet hordoz. A későbbiekben (pl. a kulturális antropológusok kutatásaiban) a társadalmi jelenségek, intézmények és a kultúra szövegeként való értelmezését annak az elfogadása teszi lehetővé, hogy a társadalom intézményeit mi magunk alkotjuk, és látjuk el jelentéssel.

A valóság társadalmi felépítettségének gondolata, a szubjektív tudatosság fontosságának és elsődlegességének hite, a jelentést adó tudati aktivitás kiemelése és az ehhez kötődő reflektivitás gondolata a 20. század különböző tudományos elméleteiben egymástól függetlenül is megjelenik (Cohen, Manion és Morrison, 2007). Ekkor jutnak el társadalmi valóság ma is elfogadott képéhez, miszerint mindaz, amit a társadalomtudományi (s értelemszerűen a neveléstudományi) kutatások során valóságként fogunk fel és vizsgálunk (helyzetek, viselkedésmódok és különböző szövegekben testet öltő gondolatok stb.), már maguk is konstrukciók: a társadalmi cselekvők által adott értelmezések a körülöttük lévő világra, saját magukra (Berger és Luckmann, 1967). Ennek a konstrukciónak a történelmi–társadalmi kontextuális és nyelvi meghatározottságára hívják fel a figyelmet a konstruktivisták. Egy eleve értelmezett világot vizsgálunk, minden társadalomtudományos magyarázat és értelmezés másodlagos konstrukció (Schütz, idézi Feischmidt, 2006), s ha ezt az interpretatív társadalomtudományok epistemológiai irányzatában tesszük, akkor mindenképp dupla hermeneutikával van dolgunk, mondja Habermas (1984, idézi Cohen, Manion és Morrison, 2007).

A posztmodern gondolkodás még tovább lép akkor, amikor a valóság plaszticitását, állandó változását hangsúlyozza. „A valóság nem valami szilárd adottság, hanem képlékeny, folyamatosan változó folyamat, az ember cselekedetei és vélekedései által folyamatosan formálódó »nyitott univerzum«” (Németh, 2015, 280). A jelen kvalitatív oktatáskutatási paradigmája alapvetően ezt a szemléletet viszi tovább, a térbeli viszonylatoknak, a vizualitásnak, az emberi cselekvés performatív vonatkozásainak figyelembevétele viszont tovább bővíti a társadalmi és egyben a pedagógiai valóság értelmezési keretét is (Németh, 2015).

A német szellemtudományos hagyomány posztmodern recepciója alapján abból indulhatunk ki, hogy a valóság nem kint vagy bent van, hanem a külső-belső tapasztalatok, a kint és a bent egymásrautaltságában, abban a folyamatos újraalkotásban létezik, amit verbális valóság léte ellenére sokszor abszolút valóságként fogadunk el. Ez a konstruált valóság azonban nem egységes; a világgal és egymással folyó interakciók folyamatában minden értelmező a saját valóságát építi fel segítségül hívva olyan, számára már adott értelmező rendszereket, mint a nyelv, a kultúra vagy épp egy tudományos paradigma. Épp ezért az egyéni felépítményeknek vannak közösen felépített s így hasonló

⁷Richard Rortyt idézve: „Isten halála után többé már nem feltételezhetjük, hogy a világegyetem eleve jelentéseket tartalmaz, hiszen ezek csak azért vannak »ott«, mert a nyelv segítségével mi helyeztük oda őket. Nincs okunk azt feltételezni, hogy a világnak van egy felénk forduló „emberi arca”, amit a nyelv mint semleges médium segítségével minden további nélkül értelmezhetünk. A nyelvet sokkal inkább arra használjuk, hogy jelentéseket vessünk a tárgyak s a tapasztalatok világába, és aztán visszaolvassuk ezeket a jelentéseket, többnyire azt feltételezve, mintha öröktől fogva hozzátartoztak volna az adott tárgyhoz vagy tapasztalathoz”(Carver, 2004, 143).

⁸A fikció minden esetben olyan valóságmodellét épít fel, amely a valóság megismerésének és megtapasztalásának elméleti eszközéül szolgál (125).

A bricolage (barkácsolás) mint a kvalitatív pedagógiai kutatás egy lehetséges formája I.

vagy majdnem azonos elemei. A folyamatos dialógus ebben a szemléletben a közös valóság- és jelentésalkotás, vagyis az értelmezés alapja. A társadalmilag felépített, konstruált valóság, ami a szövegeként értelmezett kultúrában, szokásrendszerben, nyelvben érhető tetten, folyamatosan alakítja egyéni és közösségi értelmezéseinket, világképünket, elméleteinket. Ez a relativista, szubjektivistá, nominalista ontológiaiaként (Cohen, Manion és Morrison, 2007) is azonosított ontológia az értelmező neveléstudományok sajátja.

5. Egy brikolőr lehetséges episztemológiai állásfoglalása

A különböző módon értelmezett társadalmi valóság különböző episztemológiai állásfoglalást indukál (Guba és Lincoln, 1994; Grix, 2002; Cohen, Manion és Morrison, 2007). A legtöbb kutatómódszertannal foglalkozó kézikönyv két nagy irányt különböztet meg. Az objektivistá ontológiára épülő pozitivistá episztemológiát, amely a természettudományok racionalizmusát alkalmazza a társadalomtudományi kutatásokban; illetve a relativista ontológiára épülő anti-pozitivistá, tranzakcionális, szubjektivistá, konstruktivistá, interpretativista episztemológiát. A mai radikális episztemológiai pluralizmusnak egyértelműen felrajzolható története van (Wulf, 2003; Kozma, 2013; Németh, 2013, 2015). A különböző paradigmák legitimitását történetiségük biztosítja, s mindkét elképzelés mélyen beágyazott az európai hagyományokba. Bár a társadalomtudományokban sokáig tartotta elsőbbségét az előző, objektivistá–pozitivistá–empirista szemlélet (Cohen, Manion és Morrison, 2007; Sántha, 2009; Mészáros, 2010; Németh, 2013, 2015), a brikolőr semmiképp nem választhatja ezt a szemléletet, hiszen kutatói tevékenységének alapja, hogy konstruál, interpretál, újraalkotja a valóságot.

A konstruktivistá episztemológia lényegében az ókori filozófiai gondolkodók óta jelen van az európai kultúrában, de míg a „régí konstruktivisták” a világ, a valóság megismerhetetlenségének téziséig jutnak el, addig az „új konstruktivisták”, a nyelvi-konstruációs paradigmában gondolkodók, megkerülik ezt a kérdést azáltal, hogy a tudatban, nyelvben, beszédben, szövegekben interpretált valóságot tekintik kutatásuk tárgyának (Szabó, 2003). Egészen egyszerűen szembehelyezkednek az objektivistá ismeretelmélettel, ami a tudást objektív tükrözési folyamatnak tekinti, valamint az empirizmus és a racionalizmus pozitivistá tudományelméletével, ami az elméletre abszolút igazságként, kísérletekkel mérhető módon igazolhatóként tekint (Feketéné Szakos, 2002; Nahalka, 1997a, 1997b, 2003). „Az új konstruktivisták” a tudást értelmezési és konstruálási folyamatok eredményének tekintik, az elmélet pedig megkérdőjelezhető, dekonstruálható és rekonstruálható (lásd pl. megalapozott elmélet). Jelentős helyet foglalnak el azok a kutatások, amelyek a társadalmi valóság makrofolyamatainak kvantitatív vizsgálata helyett mikroszkopikus vizsgálatokat végeznek (Németh 2015), ahol a hangsúly az interpretálás folyamata felé tolódik (Grix 2002; Cohen, Manion és Morrison, 2007; Sántha, 2009), amelyben egyre nagyobb szerepet tölt be a diskurzus, a narratíva és a jelentésalkotás konstruktív jellege.

Gadamer (2003) a hermeneutikai körről⁹ szólva azt hangsúlyozza, hogy az értelmezés során létrejövő tudás megalkotásának első lépése a hagyományhoz való csatlakozás, vagyis a történelem során társadalmilag elfogadott, létrehozott jelentések befogadása, azok megértése, mégpedig soha nem magányos, hanem mindig társas helyzetben: nyelvi értelmező közösségben és dialógusban. Az ember folyamatos dialógust folytat a hagyománnyal, ezáltal oldva fel a történelem és a róla való tudás

⁹ A „hermeneutikai kör” fogalmát Gadamer (2003) időbeli struktúráként értelmezi, melynek lényege, hogy mivel az ember alapvető létmódja a megértés, bármilyen szöveg olvasása, értelmezése közben folyamatosan előhívjuk, tudatosítjuk előfeltevéseinket. Ez a tudatosulás csak akkor valósul meg, ha folyamatosan ingereljük pl. olvasással előítéleteinket, előfeltevéseinket. Minden – egyszer már tudatosult értelmezéssé avanzsált – előfeltevéseink újabb és újabb szövegek olvasásakor csak egy lesz a számtalan lehetséges előfeltételezés közül, amit a szöveg olvasása előhív bennünk, ebben az értelemben beszélhetünk a tudatosulás körkörös jellegéről, az értelmezések értelmezésének köreiről.

ellentétét (Gadamer, 2003). Megértés csak bevonódás által lehetséges. A megértés egyfajta kommunikatív konstrukció, amely során az ismert valóságot beszélgetés közben újrakonstruáljuk. Ugyanakkor a megértés és értelmezés csak történelmi látókörben képzelhető el, s ezáltal eleve mindig változó. Polányi (1994) is hasonlóképpen fogalmaz, amikor a szocialitás kis köreinek elméletét kidolgozva a nyelv és a tudás 'helyi tradíciókban' való fennmaradásáról beszél (Tompá, 1999).

A nyelvi fordulat okozta alapvető szemléletváltást a nyelvészeti, irodalomelméleti gondolatok elterjedése mellett nagymértékben megalapozta a természet- és szellemtudományok által vizsgált valóság létmódjának Diltheytől kezdődő határozott megkülönböztetése (Dilthey, 1974). A hermeneutikai hagyomány nagy reformere, Dilthey szerint a szellemtudományok feladata eltér a fizikai világ vizsgálatát végző természettudományokétól, ugyanis az emberi világ olyan kulturális jelenségeit hivatott vizsgálni és a történelmi tudat, történelmi megismerés által megérteni, amelyek történelmi alapokon nyugszanak, szimbolikus jelentéssel bírnak, és az emberi szellem, gondolkodás megtestesülései (Bicsák, 2008; Németh, 2015). Később Gadamer, a kortárs filozófiai hermeneutika megteremtője, a hermeneutikai tapasztalat fogalmából kiindulva olyan univerzális hermeneutikát vázol fel, amely az ember általános világviszonyára vonatkozik. Filozófiájának heideggeri¹⁰ előzményeken nyugvó egyik alaptétele az, hogy a megértés az ember legalapvetőbb létmódja, a „megérthető lét – nyelv” (Gadamer, 2003, 329), és hogy „a nyelvi megértésben világot tárunk fel” (Gadamer, 2003, 310).

Az, hogy az emberi tapasztalat számára hozzáférhető valóság verbális természetű, mert a nyelv által megfogott, megfogalmazott, magával hozza az értelemzés előtérbe kerülését a társadalomtudományok ismeretelméletében. A 20. század végétől 'a megértés mint létmód' és a nyelvi-konstrukciós paradigma azokban a megértő, fenomenológiai-hermeneutikai törekvésekben gyűrűzik tovább, amelyek a német szellemtudományos gondolkodás folytatásai, továbbgondolásai. Olyan új módszertani elgondolásokat is kidolgozó irányzatok jönnek létre ezen a talajon, mint az Alfred Schütz nevéhez köthető fenomenológiai alapú megértő társadalomtudomány,¹¹ Garfinkel etnometodológiája¹² vagy a Mead és Goffman nevével fémjelzett szimbolikus interakcionizmus¹³ (s a későbbi interpretatív antropológia vagy a kritikai, a feminista irányzat is, hogy néhány példát említsék).

A 20. század fordulóján a relativizmus gondolatának elterjedésével azonban az egész világról alkotott kép (főként a tudományos világban) újraértelmeződik. „»A gazdag fantáziájú német tudósok nagy triója«, Nietzsche,¹⁴ Marx és Freud morálisan, Einstein – az abszolút mozgás száműzésével – kognitíve, Joyce pedig – az abszolút narráció száműzésével esztétikailag rombolta le a 19. századot” (Geertz, 2001: 351). A nyugati kultúra újraértelmezésének kényszere természetesen nem szakítható el a két világháború okozta politikai–gazdasági–társadalmi kontextustól sem. A tudományos célok s az ezek megvalósításához szükséges módszerek társadalmilag meghatározottak, a történelem folyamán nem az evolúció egyre tökéletesedő elve, hanem a társadalmi változások dinamikája szerint változtak a társadalommal karöltve (Fehér, 1985).

A filozófiában majd a pozitivista tudomány szemlélet alapjait leromboló Karl Popper-i tudományfilozófiai elképzelések¹⁵ (Gulyás és mtsai, 2013) vezettek el az episztemológiai relativizmus

¹⁰ Heidegger mondja, hogy a nyelv által értjük meg a létet, a világot, önmagunkat.

¹¹ Megértő társadalomtudomány: szociológia = mindennapi életvilágokban megjelenő társadalmi világ

¹² Az emberek teremtik meg a saját valóságukat, folyamatosan értelmezik tapasztalataikat.

¹³ A társadalmi valóság a mindennapi életben érhető tetten. A mindennapi élet egyének közötti interakciókból álló folyamat, melyet meghatároznak a nyelv és a közösen kialakított szimbólumok – az emberek maguk építik fel életüket azáltal, hogy jelentéstelivé teszik azt.

¹⁴ Az interpretációk fontosságának hangsúlyozásával (Sántha szerint Nietzsche „azt vallotta, hogy szemléletek és álláspontok sokasága létezik, melyekkel a körülöttünk lévő világot értelmezzük, és megkonstruáljuk a számunkra érvényes valóságot” (Sántha 2009, 16).

¹⁵ Karl Raimund Popper: *A tudományos kutatás logikája* című műve németül 1935-ben, angol fordításban 1959-ben jelent meg. A kutatás episztemológiájának egyik legjellemzőbb megfogalmazása a következő: „Az objektív tudomány tapasztalati alapjában tehát nincs semmi »abszolút«. A tudomány nem sziklaalapon nyugszik. Elméleteinek merész épülete, mondhatni, mocsárra épül. Olyan, mint egy cölöpökre felhúzott ház. A cölöpöket felülről verik be a mocsárba, de nem valamilyen »természetes« vagy adott alapzatba, és ha feladjuk kísérleteinket, hogy mélyebb szintet találjunk, ahová

A bricolage (barkácsolás) mint a kvalitatív pedagógiai kutatás egy lehetséges formája I.

nevében Polányi Mihály személyes tudásról kialakított elképzeléséhez (Polányi, 1958/1994), valamint a vele rokon kuhni paradigmaváltás gondolatához (Kuhn, 1962/2002), amelyek a tudás és tudásszerzési rendszerek közösségi beágyazottságát, lokális jellegét, pluralizmusát hirdetik. A tudás lokális jellegéről¹⁶ (Harding, 2004) és személyes voltáról (Polányi, 1958/1994; Bronowski 1958; Kincheloe és Tobin, 2009), a tudás és egyúttal a valóság társadalmi felépítettségéről (Bourdieu, 2005; Gadamer, 2003; Boros 1999; Ropolyi, 2003) szóló elméletek és kutatások, valamint olyan tudományterületek, mint a tudományfilozófia, tudományszociológia kialakulása alapjaiban kérdőjelezték meg a pozitívista tudományfelfogást.

A posztmodern világkép sokszínűségét és szétföredettségét megalapozó irányzatok a 60-as években kaptak új erőre. Csak néhány olyan jellemzőt villantok fel az egyre erősödő különböző irányzatok elképzeléseiből, amelyek a pozitívizmussal való szembenállásukat jelzik.

A kritikai, a feminista és a posztkolonialista kritika képviselői a társadalomtudományok minden területén a tudás történelmi–politikai–társadalmi beágyazottságára hívják fela figyelmet: a semleges kutatói hozzáállás s az abból születő értékmentes tudás megvalósíthatatlan ideájával szemben inkább egyfajta szükségszerű szubjektivitást fogadnak el, és abban látják az objektivitás biztosítását, ha a kutatók felismerik azokat a hatalmi erőket, amelyek kutatásaikat és tudásukat formálják, s reflektálnak a korszellem társadalmi erőire és hatalmi játszmáira, ezekhez való viszonyukra (Harding, 2004). A tudománynak a nyugati modern kultúrában elfogadott és megkérdőjelezhetetlen hatalmi privilégiumával, dominanciájával és egyoldalúságával szemben a partikuláris igazságokra hívják fel a figyelmet, arra, hogy minden kutatás magában hordja a korlátait is, az eredmények értelmezése – ugyanúgy, mint maga a kérdésfeltevés – kontextusfüggő (Kincheloe és Tobin, 2009; Thun, 1996). A tudásszociológia erős programja tovább hangsúlyozza a tudás kontextuális jellegét azáltal, hogy felhívja a figyelmet a kutató élettörténetének és helyi körülményeinek befolyásoló hatására (Bloor, 1976, idézi Szegedi, 2013). A feminizmus ehhez hozzáveszi a két különböző nem nézőpontjai közötti különbségeket is, és ráirányítja a figyelmet a kutató személyének fontosságára (Thun, 1996). A kontextualitás, a kutatói élettörténet és a feminizmussal megerősödő interdiszciplináris szemlélet (Thun, 1996) a megismerés és az érvényes tudás olyan más fajtáira terelik a figyelmet, mint a hermeneutikus, esztétikai¹⁷ (Gadamer, 2003), narratív, kritikai, női¹⁸ (Belenky, Clinchy, Goldberger és Tarule, 1997), kreatív megismerés és tudás (Cohen, Manion és Morrison, 2007). Mindez együttesen az értelmező magatartás megerősödését is eredményezte. Megsokasodtak és tudományosan elfogadottá váltak olyan interpretációra alapozó nézőpontok, amelyek gyakran egyedi kvalitatív kutatási módszertant is kidolgoztak. Ezek között lehet megemlíteni a hermeneutika, a fenomenológia és a kritikai megközelítés különböző ágait, a szimbolikus interakcionizmust, az etnometodológiát vagy a megalapozott elméletet, az akciókutatást. Németh (2013, 2015) a kvalitatív társadalomtudományi paradigma megjelenéseként és megerősödéseként értelmezi a 60-as évektől tartó folyamatot.

cölöpjeinket beverhetnénk, ez nem azért van, mert szilárd talajig jutottunk. Egyszerűen azért állunk meg, mert elég szilárdnak találjuk a cölöpöket ahhoz, hogy megtartsák az épületet, legalábbis egyelőre” (Popper, 145).

¹⁶ Álláspont-elmélet = feminista kritikai elmélet, ami az elnyomott társadalmi csoportok (pl. nők, más nem nyugati kultúrák) tudásrendszerének (tudásának, a tudásszerzés módjának, reprezentálásának) érvényessége mellett áll ki.

¹⁷ Gadamer (2003) szerint az esztétikai megismerés az ember önmegértésének közege, nem egy külső objektumot, hanem önmagunkat értjük meg jobban általa.

¹⁸ A női tudás a csendre, mások meghallgatására épülő szubjektív, procedurális, konstruált tudás (Belenky, Clinchy, Goldberger és Tarule, 1997). A nők kreatív–innovatív konstruktőrök (Thun, 1996).

A posztmodern társadalomtudományok episztemológiai számos ponton eltérnek a pozitívizmustól, s az előzőekből láthattuk, hogy ennek történelmi–társadalmi–politikai okai vannak. A posztmodernre jellemző módszertani sokszínűség tette lehetővé a különböző tudományos műfajok és irányzatok egymás mellett élését. Ebben a nyitott attitűdegyüttesben közös az anti-pozitivisták, konstruktivisták, interpretatív episztemológiai hozzáállás.

Napjaink tudásalapú társadalmában a nagymintás panelvizsgálatok és statisztikai adatok elemzésén alapuló survey vizsgálatok mellett egyre inkább egyenrangúként kezelik a kvalitatív-interpretatív kutatásokat, és sokan a két irányzat összebékítésén fáradoznak azt hangsúlyozván, hogy egyik kutatási irány sem jobban vagy rosszabbul, többé vagy kevésbé világítja meg a társadalmi jelenségek komplexitását, csak másképp. Más, egymást kiegészítő képet mutatnak ugyanarról a valóságról.

Az ontológiai–episztemológiai elképzelések láthatóan elválaszthatatlanok egymástól, olyan megbonthatatlan egységet képeznek, amely a tudományosság biztosítékát jelenti.

Egy brikolőr számára nagyon fontos ezeknek a gondolatoknak a végigvezetése, és megértése. Magam ezeknek a bekezdéseknek a megírása közben tapasztaltam meg, hogy a megértésem alapvetően narratív: amíg az eseményeket és a szereplőket nem sikerült a saját helyükre raknom, és nem értettem a közöttük létező kapcsolatot, csak zavaros információhalmazt láttam, és kétségbe is estem, amiért nem látom a történetet. Az alkotás, az írás folyamatában sikerült megalkotnom saját – valószínűleg nem teljes – értelmezésemet, narratívámat a társadalomtudományok ontológiai és episztemológiai váltásáról. Egészen más tudomány kultúrájában szocializálódva, időnként megijesztett a sok információ, amelyek között csak nagyon nehezen sikerül rendet vágni. Az én rendemet. Egy lehetséges rendet. A rendvágást valódi diskurzus is kísérte, beszélgettem a szövegekkel, kérdeztem tőlük, s ők válaszoltak, időnként újabb kérdéssel.

Irodalomjegyzék

Babbie, E. (2008): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest

Berliner, D. C. (2002): Educational Research: The Hardest Science of All. *Educational Researcher*, Vol. 31, No. 8, 18–20.

Berry, K. (2015): Research as Bricolage: Embracing Relationality, Multiplicity and Complexity. In: K. Tobin & S. R. Steinberg (eds): *Doing Educational Research* (Second Edition). A Handbook. Sense Publishers, Rotterdam / Boston / Taipei, 79–110.

Bicsák Z. Á. (2008): A szellemtudományi kutatás alapjáról, a történelmi szemléletről. A herbarti rendszer lehetséges értelmezési kereteiről. In: E. Kiss & B. András (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és az eredményesség akadályai*. Debrecen: Kiss Árpád Archivum Könyvtára, Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete.

Bókay A. (2006): *Bevezetés az irodalomtudományba*. Osiris Kiadó, Budapest

Bourdieu, P. (2005): *A tudomány és a reflektivitás*. Gondolat Kiadó, Budapest

Carver, T. (2004): Diskurzuselemzés és a „nyelvi fordulat”. *Politikatudományi Szemle* 2004/4., 143–148.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007): *Research Methods in Education*. Sixth edition. New York: Routledge

Creswell, J. W. (2012): *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* — 4th ed. Pearson, Boston

A bricolage (barkácsolás) mint a kvalitatív pedagógiai kutatás egy lehetséges formája I.

Denzin, N. K. (2009): *Qualitative inquiry under fire: toward a new paradigm dialog*. Left Coast Press, California

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011): Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.): *The SAGE Handbook of Qualitative research*. 4th ed. SAGE Publication

Di Blasio, B. (2014): A performansz árnyékában. Találkozások a börtönszínházban. In: B. Di Blasio: *A performansz határain*. Kijárat, Budapest, 156–179.

Di Blasio, B. (2014): Pedagógiai lehetőségek tárháza. A társadalmi színházról. *Iskolakultúra* 2014/4, 44–62.

Dilthey, W. (1974): *A történelmi világ felépítése a szellemtudományokban*. Gondolat Kiadó, Budapest

Feischmidt M. (2006): Az empirikus kutatások kvalitatív módszereinek episztemológiai alapvetései. In Feischmidt M., Kovács É. (szerk.): *Kvalitatív módszerek az empirikus társadalom- és kultúrakutatásban*. Budapest/Debrecen: Digitális tankönyv, PTE-BTK Kommunikációs Tanszék. http://mmi.elte.hu/szabadbolcseszet/mmi.elte.hu/szabadbolcseszet/indexa2f3.html?option=com_tanelem&id_tanelem=829&tip=0 (2014.10.11.)

Gadamer, H.-G. (2003): *Igazság és módszer*. Osiris Kiadó, Budapest

Geertz, C. (2001a): Anti-antirelativizmus. In C. Geertz: *Az értelmezés hatalma*. Osiris Kiadó, Budapest, 344–373.

Geertz, C. (2001b): Elmosódott műfajok: a társadalmi gondolkodás átalakulása. In C. Geertz: *Az értelmezés hatalma*. Osiris Kiadó, Budapest, 304–323.

Green, J., Camilli, G. & Elmore, P. (2006): *Handbook of complementary methods in education research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, AERA.

Grix, J. (2002): *Introducing Students to the Generic Terminology of Social Research (Bevezetés a társadalomkutatás általános terminológiájába)*. Politics, 175–186.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994): Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Lincoln (ed.): *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 105–117.

Gulyás, L., Kampis, G., Kutrovátz, G., Ropolyi, L., Soós, S. & Szegedi, P. (2013): *Bevezetés a tudományfilozófiába*. <http://elte.prompt.hu/sites/default/files/tananyagok/BevTudfil/book.pdf> (2015.08.19.)

Halász, G. (2013): Az oktatáskutatás globális trendjei. *Neveléstudomány* 2013/1, 64–90.

Harding, S. (2004): *The Feminist Standpoint Theory Reader. Intellectual and Political Controversies*. Routledge, New York and London

Horváth K. (2012): *Új néző. Társadalmi színházi kísérletek Magyarországon*. L'Harmattan, Budapest

Husén, T. (1988): *Research Paradigms in Education*. Interchange. Vol. 19, No. 1., 2–13.

Kelly, G. J. (2006): Epistemology and educational research. In J. Green, G. Camilli & P. Elmore (eds.): *Handbook of complementary methods in education research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, AERA, 35–55.

- Kincheloe, J. J. & Tobin, K. (2009): The much exaggerated death of positivism. *Cultural Studies of Science Education* 2009 (4), 513–528.
- Kinocheloe, J. L., McLaren, P. & Steinberg, S. R. (2011): Critical Pedagogy and Qualitative Research. Moving to the Bricolage. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.): *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 4th edition. SAGE Publication.
- Kozma, T. (2001): Paradigmáink. *Iskolakultúra*, 2001/10, 3–14.
- Kozma, T. (2002): „Pedagógiai paradigmáink”. In Csapó B. & Vidákovich T. (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 23–38.
- Kozma, T. (2006): *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Új Mandátum Kiadó, Budapest
- Kozma, T. (2013): Pedagógiából neveléstudomány. *Neveléstudomány*, 2013/1, 91–105.
- Kuhn, T. (1962/2002): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Osiris, Budapest
- Lévi-Strauss, C. (1962): *The savage mind*. University of Chicago Press, Chicago
- Mason, J. (2005): *Kvalitatív kutatás*. Jászöveg Műhely, Budapest
- Mészáros G. (2010): Új episztemológiák kihívása a neveléstudományban. *Iskolakultúra* 2010/1., 14–33.
- Mészáros G. (2014): Szubkultúrák és iskolai nevelés. Narratív, kritikai pedagógiai etnográfia. *Iskolakultúra*, Veszprém
- Németh A. (2013): A neveléstudomány főbb fejlődésmodelljei és tudományos irányzatai. *Neveléstudomány* 2013/1, 18–63.
- Németh A. (2015): A neveléstudomány nemzetközi modelljei és tudományos irányzatai. *Magyar Pedagógia* 115. évf. 3. szám, 255–294.
- Polányi M. (1958/1994): *A személyes tudás I-II*. Atlantisz, Budapest
- Ropolyi, L. (2003). A tudomány a szociális élet-világban. A tudományfilozófia hermeneutikai és szociálkonstruktivista szemléletmódjának összevetése. In Schwendtner T., Margitay T. (szerk): *Tudomány megértő módon. Hermeneutika és tudományfilozófia*. L'Harmattan, Budapest, 218–238.
- Sántha K. (2009): *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest
- Sleeter, C. E. (2001): Epistemological Diversity in Research on Preservice Teacher Preparation for Historically Underserved Children. *Review of Research in Education*, Vol.25, 209–250.
- Steinberg, S. (2015): Proposing a Multiplicity of Meanings: Research Bricolage and Cultural Pedagogy. In K. Tobin & S. R. Steinberg (eds): *Doing Educational Research* (Second Edition). A Handbook. Sense Publishers, Rotterdam / Boston / Taipei, 111–132.
- Szabó M. (1998): A politikai szemantika lehetőségei. A társadalomtudományok nyelvi-konstrukciós fordulata és a politológia. In Szabó M.: *Diszkurzív térben. Tanulmányok a politika nyelvéről és a politikai tudásról*. Scientia Humana, Budapest, 280–309.

A bricolage (barkácsolás) mint a kvalitatív pedagógiai kutatás egy lehetséges formája I.

Szabó M. (2003). A szövegvalóság elve. Paul Ricoeur a hermeneutikai társadalomtudományról. In Szabó M.: *A diszkurzív politikatudomány alapjai. Elméletek és elemzések. (Posztmodern politológiák)*. L' Harmattan, Budapest, 30–43.

Szegedi P. (2013): A posztpozitivisták tudományfilozófiái változatai. In Ropolyi L. (szerk.): *Bevezetés a tudományfilozófiába*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, 34–75.

Takács G. (2009): *Kiútkeresők. Cigányok iskolai reményei*. Osiris Kiadó, Budapest

Thun, É (1996): „Hagyományos” pedagógia – feminista pedagógia. *Educatio* 1996/3, 404–416.

Thun É. (2002): A nőtudomány és a társadalmi nemek tudománya. I-II. rész. *Magyar Felsőoktatás* 2002/3-4., 50–51, 47–48.

Thun É. (2007): A neveléstudományi és oktatástudományi paradigmákról. A társadalmi nemek kereteibe foglalva. *Educatio* 2007/4, 623–636.

Tompa T. (1999): Személyesség és szocialitás Polányinál. In Kónya és mtsai (szerk): *Kollektív – társas – társadalmi*. Akadémiai Kiadó, Budapest

Trencsényi L. (2008): *A drámapedagógia mint tudomány*. Új Helikon BT, Budapest

Wulf, C. (2003): *Educational Science. Hermeneutics, Empirical Research, Critical Theory*. Waxmann, Münster/New York/München/Berlin

Szerző

Bordás Andrea, drs., egyetemi adjunktus, Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad (Románia). E-mail: bordas.andrea@yahoo.com