

## BESZÁMOLÓ NEVELÉSTUDOMÁNYI KUTATÁSOKRÓL

S. *Marklund*: Coordination de la recherche en matière d'éducation au niveau national, In: Recherche en éducation en Europe (1977, L'Institut de l'UNESCO pour l'éducation, Hambourg), 19–31. p.

M. *Bobasch*: L'enseignant-chercheur, In: L'Éducation, N° 412. 21 février 1980. 2–5 p.

A svéd Marklund ebben a tanulmányban a nevelésügyi kutatás-fejlesztés és a neveléspolitikai közötti kapcsolatot elemzi. A nevelésügyi kiadásaiaként az üzemeltetési és a beruházási költségeket nevezi meg. Az utóbbi az intézmények létrehozása és a pedagógusképzés mellett egyre inkább magába foglalja a fejlesztésre szolgáló összegeket is. Ezen a téren a nevelésügy az ipar és a kereskedelem mögött kullog. Pl. az élelmiszeriparban a fejlesztési kiadások az összes ráfordítás 4–5%-át teszik ki. A nevelésügyben ez sehol sem haladja meg a fél %-ot.

A nevelésügyi kutatás és fejlesztés anyagi támogatásának és szervezésének két módszerét lehet elkülöníteni Európában. Az egyik szerint számos állást létesítenek – főképp felsőoktatási intézetekben. A másik szerint meghatározott munkákra hiteleket biztosítanak. Ezek felhasználásáról a parlament vagy a kormány dönt, vagy alapítványok összegeit osztják szét előre rögzített szabályok szerint. Az első megoldásra az NSZK a jó példa, ahol több mint 600 pedagógia professzort tartanak számon a kutatási-fejlesztési „beruházás” legfontosabb elemeiként. A másik pólus Svédország. Itt 16 pedagógia professzor végzi ezt a munkát. Az NSZK-ban a 600 professzor foglalkoztatása mellett viszonylag alacsony összegeket költenek a kutatásra és fejlesztésre, Svédországban viszont a pénzalapok sokkal magasabbak. A német szisztéma a kutatói szabadságra helyezi a hangsúlyt. Nemcsak az eszközök és a módszerek, hanem a tanulmányozandó témák megválasztása tekintetében is. A svéd rendszer a nevelésügyi politika felelőseinek központi szerepét teszi előtérbe. Itt csak meghatározott munkákat finanszíroznak. Marklund megállapítja, hogy a különböző típusú eljárások alapján azt a konzekvenciát lehet levonni: a nevelésügyi kutatás és fejlesztés *nem maradhat semleges minőség*, amikor értékválasztásról van szó. Sok-sok függetlenített kutatói állást pénzelní annyit jelent, mint *a társadalmi rend adott állapotát őrző konzervatív politikát gyakorolni*. Az ún. mozgó hitelek rendszere viszont a változtatást, a fejlesztést ösztönzi.

Tanulságos az, amit a svéd szerző a nevelésügyi kutatás és fejlesztés céljairól ír. A célok négy irányban bontakoznak ki: (1) meg kell alapozni az ismereteket a képzési, oktatási, fejlesztési és az ún. részvételi mechanizmusokról, a nevelésügyi szervezés formáiról; (2) segíteni kell az időszerűen felmerülő társadalmi problémák, a tanulóiifjúság különböző csoportjaiban felmerülő ellentmondások megoldását; (3) hozzá kell járulni a kutatás-fejlesztés forrásainak kialakításához, főképp a szakemberek képzésével; (4) *részt kell venni a kutatási és fejlesztési eredmények terjesztésében és felhasználásában.* (!)

Végezetül a tanulmánynak azon részéből idézünk, ahol a neveléspolitikára vonatkozó kutatások sajátos vonásait fejtegeti Marklund. Ezek a kutatások mindig tervszerűek, a tervet *a nevelési rendszer fejlesztési programja függvényeképpen kell felépíteni*. A kutatási tervek összeállítására a nevelépolitika vezetőjének felelősségi körébe tartozik. Neki együtt kell működnie a kutatókkal és más szakemberekkel, hogy közösen „állítsák talpára” a tervet, hogy döntsenek a témák körülhatárolásáról, kidolgozásuk sorrendjéről. A tervezőknek gondolni kell a kutatást és a fejlesztést összekötő szálakra. A politikára irányuló kutatás természete, hogy eredményei megtalálják útjukat a gyakorlati megvalósításhoz. Az ilyen típusú programok végrehajtásában dolgozó szakemberek nem korlátozhatják tevékenységüket arra, hogy megírják *a kifinomult fogalmazott jelentést, amelyet éppen az olvas és ért meg nehezen, akinek használni kellene*.

A neveléspolitikára vonatkozó kutatásokat folyamatosan értékelni kell. *A minősítés több szinten végzendő*: a kutatási program keretein belül, de értékelésre hivatottak a pénzügyi fedezet biztosítói, valamint a tudományos eredmények használói. Ez utóbbi műveletben a politikai vezetők is részt vesznek. Ezen felül a kérdés állami (adminisztratív) és gazdasági vezetőinek is – általában 5 évenként – el kell végezni az aprólékos vizsgálatot, természetesen saját nézőpontjaik szerint. Kíváló és kívül álló

kutatóknak, közöttük esetleg külföldieknek is, ugyanezt kellene tenni. Az értékelés kritériumai minden esetben a neveléspolitikai céljaiból származhatnak csak.

M. Bobaschnak a címben jelzett beszámolója egy tavalyi, a „*Kutatók és gyakorló pedagógusok*” témában rendezett tanácskozásról származik. Az eseményt a franciaországi Caen-i és Vincennes-i egyetem neveléstudományi osztályai szervezték, közel 250 pszichológus, szociológus, pedagógus, nyelvész, iskolaigazgató és egyetemi, főiskolai hallgató jelenlétében. Mindannyian valamilyen pedagógiai kutatási folyamat részesei. Az eszmecsere öt tizenégy munkacsoportban folytatták. Különösen kettőben érintettek számunkra is aktuális kérdéseket.

A kutatók és a gyakorló pedagógusok közötti eltávolodás jelensége az egész tanácskozást foglalkoztatta. „*A kutatás és a folyamatos nevelőmunka*” kérdéskörrel foglalkozó munkacsoportban merült fel a legbiztosabban ez a szakadás. *A gyakorló nevelők úgy beszéltek saját tapasztalataikról, mint átadhatatlanokról. A kutató viszont nem is volt kíváncsi rájuk, nem is igényelte ezeket a tapasztalatokat.* Az egyik csoport mégis felül tudott emelkedni a problémán, kétségtelenül azért, mert „*A gyakorló pedagógusok által végzett kutatások*” cí. témát vizsgálta, s mert mondandója a konkrétumokból építkezett. A vitavezető hangoztatta, hogy ideje teret adni a gyakorló pedagógus meglátásainak. Ugyanis mindeddig kevés befolyása volt azokra a döntésekre, amelyek reá vonatkoztak. Csak végrehajtóként jöhetett szóba. Pedig mint szereplő tanúsíthatná, feltárhatná a nevelési szituáció összetettségét. Mert a kutató gyakran leegyszerűsíti a nevelési helyzetet, hogy tanulmányozható legyen. A pedagógus közreműködésével pontosabban számba lehetne venni a nevezett komplexitást.

Ugyanitt a résztvevők beszámoltak néhány iskolai kísérletről, ill. kísérleti iskola munkájáról. Pl. szóltak a Vaucresson-i javítóintézetben dolgozó tizenkét-tagú nevelőegyettes munkájáról. A javítóintézeti iskoláztatást vizsgálták, tanulmányt is írtak róla. A kutatás nem hivatalos körülmények között kezdődött. A nevelők saját képzésük-továbbképzésük során ismerték fel a tennivalót. A probléma a gyakorlatból pattant ki, majd a csoport tagjai „átvitték” a képzésbe, továbbképzésbe, végül a kutatómunkánál kötöttek ki. Később a csoport elnyerte egy kutatóintézet anyagi támogatását.

A Párizs XX. kerületi Vitruve utcai kísérleti iskolában a kutatómunka 1962-től a bukási arányok méréséért szolgálja. A testület megkísérli módosítani a gyermek iskolai, családi státuszát, a munkához való viszonyát. Kezdetől fogva az INRP (Országos Pedagógiai Kutató Intézet) irányítja a folyamatot.

Hasonló problémakörben fejtenek ki tudományos tevékenységet a Cloyes-i kísérleti kollégium tanárai. A bukások elleni harcban a tanítás hagyományos struktúráját bontották meg. Főképp a csoportfoglalkozások különös formáinak segítségével végzik a felzárkóztatást és a tanulók tudásának elmélyítését. Most jutottak el arra a pontra, hogy hivatásos kutató segítségét kell igénybe venniük. Ez a körülmény irányította rá a tanácskozáson a figyelmet a gyakorló pedagógusok kísérletei mellett dolgozó kutatók tevékenységére. Ők az ellenőrzésben és fejlesztésben vesznek részt. Olyan külső „rátekintést” biztosítanak, amelyek nem keverednek konfliktusba a vállalt elképzelésekkel, de amelyek kritikus álláspontra készítik őket. Ilyen helyzetben a kutató és a gyakorló pedagógus között az összeütközés és az együttműködés dialektikus mozgása játszódik le.

*Kovács Sándor*

## BRIGITTE LOUIS: SYSTEM DIDAKTISCHER TENDENZEN NACH WINNEFELD

Materialen zur Unterrichtsanalyse TR-Verlagsunion München

1976. 145 o.

Winnefeld a tanítási óraelemző iskolák kialakulása idején nem azonosította magát a jeni iskolával, de átvette tőlük a fenomenológiai orientáltságot, a Petersen-iskola féle óraelemzést, és kutatási célul az iskolai gyakorlatot választotta, ebben kísérlete meg elődei túlszárnyalni. Winnefeld didaktikai tendencia-rendszerét az 1. sz. ábra mutatja. Rendszerében 3 fő kategóriának tartja 1. a pedagógus személyiségét, 2. az oktatási folyamatot vezérlő tendenciákat, 3. a túlnyomórészt témahordozó tendenciákat (és itt kiemeli még a receptíváló tendenciákat).

1. „*A pedagógus személyiség*” kategória az emberi magatartásra vonatkozik, a nevelői tendenciák konkrét formáit öleli fel, pl. a tanuló becsületességében való bizalom kifejezése vagy a tanuló