

INKEI PÉTER

## A NEVELÉSTUDOMÁNY HASZNA (AZ ÚJABB KELETŰ ANGOLSZÁSZ VÉLEKEDÉSEK ISMERTETÉSE)

Több körülmény egybeesése folytán azt az időszakot, amely a hetvenes évek derekán kezdődött és nem tudni, hogy meddig tart, a megelőző évtizedek számos illúziójával való józan számvetés jellemzi. Nem kivétel ez alól a kutatás sem. A következőkben az angolszász kultúrterületen megjelent, a neveléstudomány lehetőségeit számbavevő néhány jelentősebb kiadványt szeretném bemutatni és elemezni.

Témánk szemponjából azért nagy az angolszász irodalom jelentősége, mivel az oktatással foglalkozó kutatások korábbi föllendülése ott volt a legszámottevőbb: mindenekelőtt terjedelemben, de nyilvánvaló e kutatások eredményeinek nagy hatása a többi nyelv- és kultúrterület neveléstudományi kutatásaira is.

Az idézett szerzők nagyobb része maga is vezető pedagógiai kutató, egy kisebb kör pedig a társadalomtudományi kutatások hatásvizsgálatára szakosodott tudós.

A forrásokat megjelenésük sorrendjében röviden bemutatom. A *Glaser* szerkesztette „Kutatás-fejlesztés és iskolai változás” c. kötet (Research and development and school change) amerikai kutatók gondolatait fűzi egybe. Két évvel később jelent meg a brit *Dockrell* és *Hamilton* szerkesztésében „A neveléstudományi kutatás újragondolása” (Rethinking educational research), amely kutatásszervezési kérdéseken kívül módszertani és nevelélméleti írásokat is közöl. A téma legtüzetesebb szakirodalmi elemzését *Nisbet* és *Broadfoot* „A kutatás hatása az oktatás politikájára és gyakorlatára” (The impact of research on policy and practice in education) c. könyvecskéje tartalmazza. *Nisbet*et kérték föl a hamburgi többnyelvű International Review of Education tematikus számának megszerkesztésére is, amelyből csak az angol és az amerikai szerző tanulmányára támaszkodtam. (Itt hívom föl a figyelmet a svéd helyzetet bemutató *Marklund*-tanulmányra és *Selleck* tömör szakirodalmi cikkére.) *Adams* és *Chen* „A közoktatási innováció folyamata” (The process of educational innovation) c. kötete kilóg a sorból, mivel új-zélandi és izraeli páros szerkesztésében főképpen fejlődő országbeli esettanulmányok elemzését tartalmazza: gondolatmenetük logikája viszont szoros rokonságban van a többi munkával. 1981 májusában részt vehettem az Európa Tanács által kezdeményezett „Neveléstudományi kutatás és politikaalkotás” c. hágai tanácskozáson. Sajnos, az ott elhangzottakból összeállított kötet még nem jutott el hozzám, így a helyszíni anyagokra és jegyzetekre támaszkodtam.<sup>16</sup> Végül több ponton is a gondolatmenetbe illettek a Magyar Pedagógiában megjelent *Husén*-tanulmány megállapításai.<sup>15</sup>

### 1. Föllendülés és megtorpanás

A neveléstudományi kutatások föllendülését és megtorpanását többféleképpen számszerűsíthetjük. A kutatás és fejlesztés (K+F) területén alkalmazottak, a fokozatot szerzetek, a bejegyzett témák, a publikálások, a hivatkozások, a tanácskozások száma, valamint a kutatásokra fordított pénz nagysága egyazon trendet szemléltetnének. A szóban forgó

tanulmányoknak nem volt célja a folyamat módszeres számszerűsítése. Inkább szemléltetésképpen idéznek adatokat, leggyakrabban az utolsónak felsorolt jelzőszámot. (Ami egyúttal azt is jelzi, hogy a kutatások mennyiségének legelfogadottabb mértékegysége a pénz.) Eszerint 1964 és 1969 között megtízszereződött a Nagy-Britanniában neveléstudományi kutatásra fordított pénz, és meghaladta a közoktatási költségek egy ezrelékét. Ez a hányad Franciaországban valamivel 1 ezrelék alatt maradt, Svédországban 2, Hollandiában 2,5, az Egyesült Államokban valamivel több mint 3 ezrelék volt.<sup>7</sup> Más forrásokban föllelt adatok is azt az érdekes összefüggést támasztják alá, miszerint *a közoktatás állami szabályozásának mértékével fordított arányú a kutatásra és fejlesztésre fordított költség-hányad nagysága*.

Getzels 4 ezrelékben adja meg az Egyesült Államok megfelelő, valamivel későbbi időpontra vonatkozó adatát, ugyanakkor szerinte a mezőgazdasági költségeken belül a K+F-re fordított hányad ennek közel négyszerese, az egészségügy esetében több mint tízszerese.<sup>3</sup> A közoktatás költség-hányada az évtized közepéig tovább nőtt, de mindenütt jóval alatta maradt a kívánatosnak tartott egy százalékknak.<sup>8, 9</sup>

Jóllehet a közoktatási költségek egészéhez, illetve a többi ágazathoz mérve a kutatás-fejlesztésre fordított keretek szerények, az önmagukhoz mért adatok arról tanúskodnak, hogy a hetvenes évek elejéig a neveléstudományi kutató-fejlesztő tevékenység exponenciálisan bővült. Ez hazánkban mintegy 6–8 éves fáziskéséssel következett be: a közelebbi összevetés az oktatás finanszírozásában meglévő országonkénti eltérések tüzetes összehasonlítását igényelné.

A föllendülés tehát a hatvanas évek második felére esett: ez a neveléstudomány „aranykora”<sup>15</sup>. Ennek előtte a kutatás jobbára az egyetemi oktatók szabadidős tevékenysége volt<sup>7</sup>. Ami az Egyesült Államokat illeti, a pénzügyi keretek kibővülése Európával azonos ütemben játszódott le, s ott még szembetűnőbb az állami (szövetségi) források súlyának növekedése az egyéb (egyetemi, alapítványi stb.) forrásokkal szemben. S noha a mennyiségi föllendülés ott is egybeesik a tudomány befolyásának növekedésével a közoktatási kérdések eldöntésében, az amerikai neveléstudomány igazi aranykorát egybehangzóan az 1900–1940 közötti periódusra, illetve a harmincas évekre teszik<sup>3, 7, 13</sup>.

A föllendülés szükségessé tette a kutatások kiválasztási, finanszírozási és koordinációs mechanizmusának intézményesülését. Skóciában „történelem előtti” időktől, 1928-tól működik a Scottish Council for Educational Research (Neveléstudományi Kutatási Tanács), és megelőzte a nagy fölfutást az angol (és walesi) National Foundation of Educational Research (Országos Neveléstudományi Kutatási Alapítvány) létesítése is (1946). Ez utóbbi viszonylag független az oktatásügyi kormányzattól és alapvetően az iskolakörzetek („iskolaszékek”) tartják fenn. A kormány 1965-ben hozta létre a Social Science Research Council-t (Társadalomtudományi Kutatási Tanács) és annak tudományágaként szerveződő bizottságait. Mivel közmegegyezés alakult ki arra nézve, hogy „a neveléstudomány nem külön tudományág, hanem olyan kutatási és vizsgálati terület, amelyhez sok tudományág járul hozzá”, az Educational Research Board nevében eltér a tudományági bizottságokétól: *committee* helyett *board*. Az 1964-ben létesült Schools Council (Iskolai Tanács) a kormányzat és az iskolaszékek közös intézménye az innovációk fejlesztése és terjesztése céljából<sup>9</sup>.

Az Egyesült Államokban a nagyszámú kormányzati és magánjelleű megrendelő és támogató szerv mellett és fölött 1972-ben jött létre a National Institute of Education

(Országos Neveléstudományi Intézet) és a tevékenységét irányító National Council on Educational Research (Országos Neveléstudományi Kutatási Tanács). Ez utóbbi *tagjait az USA elnöke nevezi ki és a kongresszus hagyja jóvá.*<sup>8</sup>

A fölfutás jelensége elégségesen magyarázható a fejlődéshez, a növekedéshez fűződő általános derülátással, az oktatás és a tudomány előrevivő erejébe vetett hittel, mint szubjektív feltételekkel, és a gyors gazdasági növekedés következtében keletkező tökefelesleg, a megnövekedett állami költségvetések és mindezzel összefüggésben az iskolázásnak (beleértve az oktatók számát) gyors ütemű expanziója nyújtotta objektív lehetőségekkel.

Természetesen sem az oktatásba, sem a tudományba, sem pedig a neveléstudományi kutatásba fektetett bizalom nem volt pusztá délibáb-kergetés, hanem meggyőző és kedvező tapasztalatokra támaszkodott. A józan belátáson túl vizsgálatok bizonyították az oktatás kétségbevonhatatlan hatását a társadalmi-gazdasági fejlődésre, a tudományos vívmányok meg éppenséggel kézzelfoghatóak voltak. A nevelés- és általában társadalomtudományi kutatások hasznáról inkább közvetett bizonyítékok voltak – amelyek a műszaki és természettudományok eredményességére támaszkodtak –, de a fejlett kutatási technikák (nagy mintán végzett vizsgálatok, bonyolult elemzési módszerek stb.) alkalmazásának kezdetei nagy eredményekkel kecsegtettek.

Csak hogy a körülmények a hetvenes években nagyot változtak, és pedig a kutatások kárára. Ennek az okai sem szorulnak sok magyarázatra. A világgazdaság megtorpanása, a gyors fejlődés lelassulása a korábbinál nagyobb terheket ró és óvatosságot, takarékoságot kényszerít a kormányokra. A baj nem jár egyedül, és a gazdaság megingása fölszínre hozta a társadalom betegségének számos tünetét is. A magabiztosság helyébe rossz közérzet és bizonytalanság lépett, és megindult a tudomány deheroizálása is. A racionális szcientizmus helyét egyrészt földhözragadt praktícizmus, másrészt irracionális<sup>13</sup>, sőt miszticizmus foglalja el (gondoljunk a konzervatív vallási mozgalmak újraéledésére). De a szélsőségek közötti „normális” reakciókat is jól jellemzi a következő megállapítás: „A hetvenes évek második felében az (Iskolai) Tanács egyfajta bizalmi válságon ment át. Úgy tűnik, hogy rengeteg pénz ment el kiterjedt tantárgyi kutatásokra, amelyeknek az eredményei kevéssé nyilvánvalóak és átütőek annál, amit az irányítók és politikusok egy része remélt.”<sup>9</sup>

Bruner úgy értékeli a helyzetet, hogy a hetvenes években az oktatáspolitikát – és ezzel összefüggésben a neveléstudományt is – válságba juttatta néhány korábban nem tapasztalt bizonytalanság. Négy olyan területet jelöl meg, ahol az előrelátás (a „tervezés” szót az angolszász szerzők ritkán használják) nehezzé vált:

- a gazdaság szakképzettség-igénye,
- a társadalmi szerkezet, illetve az ezen belüli mobilitás,
- az ember képezhetőségére és tökéletesítésére vonatkozó (pl. lélektani) föltételezések,
- a szűkös erőforrások elosztásának mikéntje<sup>5</sup>.

Mindezek hatására kutatói körökben is előtérbe került a kutatás hasznának, az oktatáspolitikához és az iskolai gyakorlathoz fűződő viszonyának kérdése. A vizsgálódások folytán világossá vált, hogy az oktatáspolitikusok és az irányításban működők többsége nem olvas szakfolyóiratot,<sup>15</sup> a kutatókkal szemben gyanakvó és türelmetlen, sőt azt is megkérdőjelezi, hogy létezik-e egyáltalán gyakorlati haszonnal járó kutatás<sup>10</sup>. Több

vizsgálat igazolta azt a keserű tanulságot is, hogy maguk a pedagógusok is keveset tudnak a kutatásokról, és nem is igen kívánnak többet tudni<sup>1, 7</sup>. Tyler úgy találta, hogy a tanárok többségét két fő dolog befolyásolja saját pedagógiai módszereinek kialakításában: mit tanult a főiskolán, és mit lát az iskolában (az idősebb kollégák részéről). A pedagógusok többségét számos ok tartja vissza attól, hogy módszereit kutatási közlemények hatására megújítsa<sup>4</sup>. Az innovációt jótékony, fölfrissítő hatású ajándék helyett egyre inkább csak a kialakult rendszerbe való behatolásként látják<sup>10</sup>.

A tudománnyal szembeni fokozott, már-már mitikus várakozás helyébe apránként türelmetlen gyanakvás lépett: a politikus, a pedagógus, a sajtó és az átlagember, vagyis a kutatókon kívül tulajdonképpen mindenki, belátható időn belül kézzelfogható és – ha lehet – egyértelmű eredményeket vár a kutatástól. Erre a helyzetre a kutatók önbizalmuk megrendülésével, egyéni és kollektív önvizsgálattal, néha pedig ingerült önvédelmi ellen-támadással reagálnak.

## 2. A kutatások típusai

A szakma önvizsgálata folytán mindjobban törekednek a kutatási típusok fogalmi elkülönítésére. E törekvéseket – mint látni fogjuk – többféle kritériumra alapozzák. Előjáróban azonban tisztázni szükséges, hogy a „*neveléstudományi kutatások*” kifejezést az angol „*educational research*” értelmében használom, amibe a pedagógián kívül beleértik a közoktatás valamely jelenségét, problémáját más tudományág eszközeivel vizsgáló kutatásokat is. A tükörfordítás tehát „*(köz)oktatási kutatások*” lenne.

A tudományos tevékenység hagyományos osztályozása a kutatás eredményének jellegén alapul: az ismeretre irányuló tevékenységet kutatásnak, a tennivalóra irányulót fejlesztésnek nevezzük; ha a létrejött ismeret legfőljebb áttételekkel kapcsolódik a gyakorlati alkalmazáshoz, akkor alapkutatásról beszélünk. Bizonyos értelemben tudományos tevékenységnek minősül a kutatás- fejlesztés eredményeinek elterjesztése is. (Kutatóra természetesen nem annyira a „*piackutatási*”, „*agitációs*” tevékenységnél van szükség, mint inkább az első visszajelzésekre támaszkodó korrekciók elvégzésénél.) Az alapkutatástól az elterjesztésig, a gyakorlatilag használhatatlantól a hasznosultig feszülő ívre még visszatérünk.

Aszerint, hogy a közoktatás mely részére irányul a kutatás, alapvetően *két szintet érdemes elkülöníteni: az oktatáspolitikai és az (interperszonális) oktatás-nevelés szintjét*. Vagyis a kutatások többsége elkülöníthető egymástól azon az alapon, hogy eredményeivel – képletesen – az oktatáspolitikus vagy a gyakorló pedagógus munkáját kívánja-e szolgálni. Jóllehet ezen belül és kívül még számos típusról beszélhetünk, de a leglényegesebb eltérés e két alaptípus között van. A központilag támogatott kutatások körében értelem-szerűen előnyt élveznek az oktatáspolitikai kutatások. Ezek rendszerint a társadalmi cselekvés befolyásolásának gyakorlati céljával s nem a tudományos tudásszomj kielégítéséért folynak<sup>1</sup>. További változatok a két alaptípus elnevezésére: koncepcionális vagy makroszintű kutatások egyfelől, és instrumentális vagy mikroszintű kutatások másfelől<sup>11</sup>.

A főnti csoportosítások alapja a kutatás belső attribútuma, minéműsége volt. A következő osztályozás ezzel szemben a kutatás külső, szervezeti, történeti keretére utal: arra, hogy ki és milyen indítékkal végzi.

A neveléstudományi kutatás-fejlesztés mindenekeelőtt az erre szakosodottak professzionális tevékenysége. Ezen alaptípus mellett mindig is léteztek és újabban növekvő jelentőséggel bírnak a terepen, a *gyakorlat sűrűjében fogant megújulási törekvések*. Ugyancsak nő a laikusok és hivatásosok tudatosan összekapcsolt K+F tevékenységének, az *akciókutatásnak* a fontossága.

A hivatásos–„laikus” ellentétpár nagyjából megfelel annak a fölosztásnak, amely az iskolai gyakorlatban bekövetkező változásokat aszerint különbözteti meg, hogy „föülről” vagy „alulról” kezdeményezték. (A címkéket alkalmanként kell megvizsgálni, hiszen egy „alul” kifejlesztett innováció, ha azt az irányítás közvetíti, a másik iskolába már „föülről” érkezik.)

Analóg módon bonthatók a „hivatásos” kutatások is „föülről” kezdeményezett, megrendelt, megtervezett kutatásra és úgynevezett szabad kutatásra, ahol a fő indíték a kutató szakmai, tudományos kíváncsisága<sup>9</sup>.

A kutatás és fejlesztés szervezeti beágyazottsága alapján a következő osztályozás a legteljesebb:

– A K+F modell azt sugallja, hogy az alapkutatás által föltárt ismeretek kényszerítő erővel váltják ki az alkalmazott kutatás-fejlesztés-alkalmazás láncolatot.

– A *problémamegoldó* modell a döntéselőkészítés jellemző példája. Ez a társadalomtudomány hasznosításának leginkább elterjedt, egyben – a tapasztalatok szerint – az egyik leghatástalanabb típusa. A döntéselőkészítés részeként adott kutatási megbízások a megrendelő és a kutató értékrendjének egybeesését feltételezik. A modell érvényesülésének akkor jók az esélyei, ha az információs hálózat jól kiépült, és ha a kutatás a politikai döntési helyzettől viszonylag elkülönülve folyhat.

– Az *apologetikus* modell utólagos igazolást kínál. Amennyiben a tudományosság normáit nem sérti meg, egy ilyen céllal megrendelt kutatással szemben nem feltétlenül kell etikai kifogást emelni.

– A *taktikai* modell célja az időnyerés, a döntésképtelenség elpalástolása. E célból néha pazarló bőséggel kapnak támogatást a problémamegoldó modellre csak formailag emlékeztető kutatások.

– Az akciókutatás ebben a tipológiában az *interaktív* modell elnevezést viseli.

– A sikeres hasznosulást legbiztosabban ígérő modell a „*megvilágosodás*” modellje. Az angol elnevezés („enlightenment”) nem sokkal szerencsésebb: nem egyszeri megvilágosodásról van szó, hanem egy elhatározást lehetővé tevő vélekedés eluralkodásáról. Ezek szerint a hasznosuláson nem egyszeri aktust, hanem diffúz, többlepcős, többcsatornás és nem is mindig tudatos folyamatot kell érteni<sup>14</sup>.

*Nisbet* a kutatás belső logikája, módszertani felépítése alapján állít föl skálát, amely a mezőgazdasági K+F modelltől a néprajzi-antropológiai modellig terjed. A skálán öt típust helyez el: 1. a kísérlet, 2. a fölmérés, 3. a tanterv- és tantárgyfejlesztés, 4. az akciókutatás és 5. a nyílt végű heurisztikus vizsgálódás.<sup>9</sup> A fölosztás az alkalmazott módszerek szempontjából következetes, a föntebb megfigyelt osztályozási kritériumok alapján azonban heterogén. Mindenesetre fölhívja a figyelmet a néprajzi-antropológiai pólus felé megfigyelhető hangsúlyeltolódásra.

Ez az eltolódás azoknak a pozitívista-szcientista posztulátumoknak a megrendüléséből következik, amelyek szerint:

- minden jelenséget az előzményei determinálnak,
- mindennek magyarázható oka van,
- a megismerés terén bizonyosságra lehet és érdemes törekedni,
- a tudományos megismerés képes a teljesség megragadására,
- a tudományos ismeretek összefüggő rendszert alkotnak<sup>13</sup>.

A fentieket támasztja alá *Husén* észrevétele is, miszerint a kutatásban az embert és körülményeit minőségében megérteni – és nem föltétlenül mennyiségileg kifejezni – óhajító fenomenológiai, hermeneutikus irányzatok nyernek teret<sup>15</sup>. *Bruner* ilyen szellemenben veti el azt a felfogást, hogy a kutató semleges, objektíve ítélkező szakértő (à la Max Weber), és helyébe a folyamatokkal azonosuló, a problémákat nem megoldó, hanem teljességében kibontó, alternatívákat kereső „akció-kutató” képét helyezi<sup>15</sup>. A *Dockrell–Hamilton* kötet több írása ismerteti a kutatásoknak az elmondottakat képviselő új hullámát, illetve maga is annak terméke, mint pl. *Bernstein* kiváló elemzése.

### 3. A hasznosulás természetrajza

A 15–20 évvel ezelőtti aranykor jellemzője volt az a buzgalom, hogy bonyolult, soktényezős dolgokat egyetlenel igyekeztek kifejezni: egy adattal helyettesíteni a többit (pl. az egy főre eső nemzeti jövedelem, az átlagosztályzat, az IQ stb.), vagy a hatásokat egyetlen komplex tényezőbe tömöríteni (erre jó példa az emberi tőkeberuházás, illetve az oktatási befektetés-megtérülés algebrai úton való kifejezésére törekvés). Valójában ezekkel egy töről fakad az a törekvés – amely viszont inkább napjainkra jellemző –, hogy egy-egy kutatást hasznossága oldaláról vizsgálni. Végül is tudjuk a kutatás teljes költségét (vagy utánanézhetünk), a haszon pedig annyi, amennyi változást kiváltott a gyakorlatban. S a változás mértékének, jelentőségének természetes mértékegységekben és köznapi fogalmakban történő kifejezése csaknem boszorkányság.

Nos, az újabb irodalom szerint az. A kutatás eredményességének megítélését egy sor nehézség gátolja. Az egyik a fölhasználó közeg, az iskolarendszer óriási kiterjedtsége és differenciáltsága. A másik, hogy a változások többsége – és éppen a leglényegesebbek – a pedagógusok viselkedésében és szemléletmódjában testesül meg, ami nem könnyen mérhető vagy észlelhető. A harmadik az áttételek kérdése: a gyakorlati szakember sok újításnak nem ismeri a pontos kutatási előzményét. A negyedik az a módszertani kérdés, hogy vajon amit a kutatás, a kutató hatásának tulajdonítunk, mennyiben valósult volna meg az ő közbejötté nélkül is, a korszellem hatására<sup>8</sup>.

Ilyen és hasonló érvek mondatják a szakemberrel azt, hogy a fogalmi tisztázás, a figyelem fölkelte, a szemléletváltás a legritkább esetben kapcsolható egy kutatáshoz vagy tudóshoz, különösen mivel a neveléstudomány legizgalmasabb problémái nem annyira tények, mint értékek körül forognak<sup>7,9</sup>. Olvashatunk példát a szoros kivételekre is. A legbeszédesebb *Lewinnek* és munkatársainak szűk körű 1939-es kísérlete a pedagógus háromféle irányítási stílusáról. Ám éppen evvel az óriási hatású kutatással kapcsolatban merül föl az előbb negyediknek említett kérdés: valójában 1939-re már „tudtuk” a demokratikus módszer előnyeit. csak az hiányzott, hogy valaki szavakat és tudományos legitimálást adjon tudásunknak<sup>3</sup>. Másik példa Edward L. *Thorndike* máig tartó hatása a matematika és az anyanyelv tanítására<sup>13</sup>. A közvetlenül jelentkező hatás példaként idézte *Dockrell* azt is, hogy a nemzetközi IEA fölmérés nyomán Magyarország fokozta erőfeszítéseit az olvasás-tanítás színvonalának emelésére<sup>12</sup>.

Az esetek többségében a kutatási eredmények és az iskolai, illetve oktatáspolitikai változások közötti kapcsolat áttételes. Szó volt róla, hogy az USA-ban a harmincas éveket tartják a neveléstudomány fénykorának. Ám az akkori hatás sem közvetlenül érvényesült,

hanem „a gondolkodásmódot befolyásoló kulturális diffúziós folyamat révén” – állítja *Travers*, a *Tanítás 2. Kutatási Kézikönyvében* (Second handbook of research on teaching. – *Idézi Nisbet és Broadfoot*<sup>7</sup>). Bár a korábban működött *Thorndike* hatása közvetlenebb, ő – mint a kor legjelentősebb lélektani fölismeréseinek szintetizálója – részben maga is mások kutatási eredményeinek közvetítője.

Rendkívül izgalmas *Getzels* elemzése az elméleti kutatás hatásáról a napi iskolai gyakorlatra, amelyről a tanterem berendezése árulkodik. Azt igyekszik bizonyítani, hogy a tanulás törvényszerűségeiről alkotott elméleti fölfogás változásai kézzelfogható módon tükröződnek a gyakorlatban. Négy stádiumot említ: a latinizáló formális képzési hagyományokat; *Thorndike* és követői kísérleti lélektani tapasztalatait; *Lewin* és munkatársai hatását és a *Piaget* utáni fölfogást. Mivel ezek bizonyos fokig ma is egymás mellett élnek, a legtöbb amerikai városban megtalálható mind a négyet tisztán kifejező tanterem és pedagógiai stílus. Noha a szerző a kapcsolat közvetlensége mellett érvel, témánk szempontjából az az érdekes, hogy ez a viszony elhomályosult, és kimutatása elemzést igényel.<sup>33</sup>

Az előző példák különös jelentősége abban van, hogy az *alapkutatások gyakorlati hasznosságát igazolják*. A kiábrándulás első hullámának ugyanis elsősorban ezek a kutatások estek áldozatul, de nemigen kedvezett nekik a korábbi mohó konjunktúra sem. A kutatás hasznosságának árnyalt fölfogása kellett az alapkutatások fontosságának teljes fölismeréséhez. Az amerikai Országos Neveléstudományi Kutatási Tanács már eldöntötte, hogy 1985-től keretének 30%-át alapkutatásra fogja fordítani<sup>8</sup>.

A hasznosítás természetrajzának legfőbb ismerője *Carol Weiss*. Őt idézve állítják, hogy a „legfontosabb és legmesszibb ható a kutatásoknak a fölszín alatt, a mélyben kifejtődő áttételes befolyása”, s hogy „a változásokat a kutatási eredmények fokozatos fölhalmozódása szüli”<sup>7</sup>. Megállapításait empirikus hatásvizsgálatokra alapozza. *Weiss* a hasznosulás legjellemzőbb fajtájának a „megvilágosodás” modelljét tekinti (l. fentebb). Az ilyen természetű kutatás nem az operatív tennivalókat szolgálja ki, hanem a koncepcionális általánosítások, útkeresések intellektuális hátterét alkotja. Mint ilyen, gyakran többet kérdez, mint válaszol, többet kritizál, mint igazol. Az új fogalmak és fölismerések fokozatos fölhalmozódása és rendeződése kalauzolja a gyakorlati szakembereket – a politikusokat és a fejlesztőket – az új utak megválasztásában<sup>14</sup>.

Természetesen ez a gondolat sem a bölcsek köve. Nem old föl attól, hogy keressük a kutatási eredmények jobb hatásfokú hasznosulásának feltételeit. Sok a javítani való a kutatásirányítás és szervezés terén. A brit szerzők általában egyazon mondatban tesznek hitet a fokozott koordinálás szükségessége és a pluralista, többcsatornás támogatás áldassága mellett<sup>6,9</sup>. A továbblépés iránya a fokozott differenciálás felé vezet. Ez egyrészt megnyilvánul abban, hogy a kutatási színskálán több teret szánnak az elméleti alapkutatásoknak, és abban is, hogy a kevés számú kiemelt projektumnak még több pénzt kívánnak biztosítani, ám az egyéni kutatóknak és kezdőknek adott kisebb megbízások számát sem akarják csökkenteni. Az eredménytelenség forrását nem a témák nagy számában látják: 1979-ben Nagy-Britanniában több mint 2 000 bejegyzett neveléstudományi kutatás folyt<sup>9</sup>.

Meghatározó a közvetítő intézmények szerepe. Ide sorolhatók az Egyesült Államokban kiépített területi neveléstudományi laboratóriumok, amelyek fejlesztő-terjesztő tevékenységet végeznek a neveléstudományi innovációk terén. A kutatási eredmények elterjesztésére szakosodott intézmények sorából kiemelkedik az ERIC, az amerikai

Neveléstudományi Források Tájékoztatói Központja<sup>2, 8</sup>, és ennek európai megfelelője, az EUDISED.

Ugyanakkor éppen az ERIC forgalmi adatainak elemzése tárta föl, hogy a gyakorló pedagógusok milyen csekély számban fordulnak közvetlenül a tudományos forrásokhoz. A kutatás és gyakorlat közötti szakadék – és konkrétan az amerikai tantervi újítások lassú terjedése – jelentős mértékben annak tulajdonítható, hogy a kutatók eltúlozzák tudományos szerepüket és kimaradnak az oktatás körül folyó publicisztikai jellegű vitákból<sup>5</sup>. Jobban be kellett volna hatolniuk a népszerű lapok és folyóiratok hasábjaira<sup>15</sup>.

Néhány szerző továbbmegy a kiragadott elgondolásokon, és rendszerbe gyűjti a neveléstudományi kutatási eredmények, illetve innovációk hasznosulásának feltételeit. Tyler szerint a három fő tényező a K+F problémaközpontú jellegének erősítése, a kutatók és a gyakorlati emberek munkakapcsolatai és a közvetítő intézmények funkcióinak és lehetőségeinek világos körülhatárolása<sup>4</sup>. Adams és Chen pedig hat pontba gyűjti az innovációk elfogadásának és másik hat pontba meggyökeresedésének a feltételeit<sup>10</sup>.

#### 4. Néhány tanulság

Az egyik tanulság az, hogy a történelmi előzmények és a társadalmi berendezkedés különbségei ellenére, az angolszász szakirodalom tanúsága szerint a kutatókat ott foglalkoztató jelenségek néhány éves fáziskéséssel eljutnak hozzánk is. Az öt-hat évvel ezelőtt papírra vetett tanulmányok számos megállapítása ma nagyon időszerűen hangzik a magyar neveléstudomány számára. Néhány ponton viszont – elsősorban a kutatásirányítás és az innovációs terjesztés intézményeit illetően – az elmaradásunk aránytalanul nagy.

A tanulmányok olvasása közben élményszerűen hat az az összecsengés, amely kitetszik a kutatás funkcióinak és a hasznosulás mikéntjének kifejtéséből. Vagyis a kutatási eredmények hasznosulására idehaza előszeretettel alkalmazott „letesz az asztalra” metafora helyett gyakrabban találkozunk olyan képszerű megfogalmazásokkal, mint „szétsugárzik, fölszívódik, átszűrődik, leszivárog” stb. Ami persze egyáltalán nem zárja ki azokat az eseteket, amikor a gyakorlat valóban közvetlenül veszi át a kutatások eredményét.

A hasznosulás differenciált fölfogása természetesen megnehezíti a kutatások – főképpen az elméleti kutatások – értékelését. Hiszen a hosszabb távon és áttételeken hasznosuló eredményekről csak hosszabb távon és áttételeken át értesülhetünk. Ez azonban csak azoknak okoz gondot, akik hittek a kutatás befektetés-megtérülés-elvű direkt számonkérhetőségében. A kutatási eredmények elbírálására továbbra is rendelkezésre áll egy sor kritérium, amelyek a munka tudományos értékével (újdonság, ritkaság, módszertani követelmények stb.) és néhány adminisztratív körülménnyel (szerződési fegyelem, takarékoság stb.) vetnek számot.

Végül, részben az áttekintett irodalom, részben a hazai gyakorlat tapasztalatai alapján megkockáztatok egy tételt. A hasznosulásról kialakult új fölfogás kivételként kezeli az eredmények „egy az egyben” való gyakorlati átvételét, s a kutatás és kutató „hasznosságának” megítélésében is hajlamos elvonatkoztatni az eredmény konkrét megjelenési formájától. Egy lépéssel tovább menve fogalmazom meg azt a föltevést, hogy a kutatók „hasznosságának” megítélésében bizonyos mértékig magától a kutatástól is el-



vonatkozathatunk. Nem arról van szó, hogy a kutatóknak nincs szükségük kutatási ténykedésre (enélkül megszűnnének kutatók lenni), hanem hogy nemcsak és nem mindig a kutatásaikon keresztül funkcionálnak. Kutatóink jelentős része „tudós szakértőként” vesz részt az oktatás fejlesztésében, akár az oktatáspolitikáról, akár a közvetlen pedagógiai folyamatokról van szó. Viszont amihez hozzászól, amit javasol vagy véleményez, amiről nyilatkozik, az nincs mindig szükségszerű összefüggésben a saját kutatásaival. Az ilyen esetekben a kutatás funkciója megváltozik: részben vagy elsősorban a kutatónak „tudós szakemberi” legitimitását erősíti, szakmai föltöltődését segíti elő; afféle edzési tevékenység azokhoz a feladatokhoz, amelyeket az oktatás fejlesztésének szolgálatában el kell látnia. Ez igaz lehet akkor is, ha maga a kutató értékteremtő kutatómunkáját tekinti az elsődlegesnek és „hasznos” közreműködéseit másodlagosnak. Munkásságának „hasznosság-elvű” elemzése megfordíthatja a sorrendet.

Tételelem tehát így szól: *a kutatásnak nemcsak és nem mindig az a funkciója, hogy eredményeivel – áttételesen vagy közvetlenül – a gyakorlatot szolgálja, hanem hogy művelésével a kutatót alkalmassá tegye a gyakorlati problémák tudós szakértő módján való kezelésére, megválaszolására.* Ezen – igazolásra váró – tételből nem kívánok messzebb menő következtetéseket levonni, mint amik a tudományos eredmények hasznosulásának differenciáltabb fölfogásából amúgy is származnak.

#### IRODALOM

<sup>1</sup> Joseph M. Cronin: Educational research and change: a state perspective. In: Robert Glaser (ed.): Research and development and school change. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1978, 19–26.

<sup>2</sup> Robert M. Gagné: Educational research and development: past and future. In: Glaser 1978, 83–91.

<sup>3</sup> Jacob W. Getzels: Theoretical research and school change. In: Glaser 1978, 27–46.

<sup>4</sup> Ralph W. Tyler: How schools utilize educational research and development. In: Glaser 1978, 93–105.

<sup>5</sup> Jerome Bruner: The role of the researcher as an adviser to the educational policy maker. In: W. B. Dockrell and David Hamilton (eds): Rethinking educational research. London: Hodder and Stoughton, 1980, 23–29.

<sup>6</sup> John Nisbet: Educational research: the state of the art. In: Dockrell and Hamilton 1980, 1–10.

<sup>7</sup> John Nisbet and Patricia Broadfort: The impact of research on policy and practice in education. Aberdeen: University Press, 1980.

<sup>8</sup> Hendrik D. Gideonse: The impact of educational research: reflections on the American experience. International Review of Education 1981/2, 121–133.

<sup>9</sup> William Taylor: Educational research and development in the United Kingdom: framework, impact and future prospects. International Review of Education 1981/2, 179–195.

<sup>10</sup> Raymond Adams and David Chen: The process of educational innovation. London, Paris: Kogan Page, Unesco, 1981.

<sup>11</sup> Nathan Caplan: Social research and public policy at the national level, invited paper for the workshop on Educational Research and Public Policy, May 1981, The Hague.

<sup>12</sup> W. B. Dockrell előadása az Educational Research and Public Policy c. tanácskozáson, 1981 május, Hága.

<sup>13</sup> Patrick Suppes: On the effectiveness of educational research, keynote address for the workshop on Educational Research and Public Policy, May 1981, The Hague.

<sup>14</sup> Carol H. Weiss: Research for policy's sake: the enlightenment function of social research. Policy Analysis 1977/3, 531–545.

<sup>15</sup> Torsten Husén: Az IEA kutatások nemzetközi és országos hatása. Magyar Pedagógia 1982/4, 377–387.

<sup>16</sup> A tanácskozásról a következő írásokban számoltam be: Pedagógiai kutatás és oktatáspolitikai, sokszorosítás, a Művelődéskutatási Főirányok c. sorozat 3. füzeté, 1981: Tudomány és közoktatás, a Köznevelés 1981/36. számában.

VARGA LAJOS–VLADÁR ERVIN

## AZ OSZTRÁK ÁLTALÁNOSAN KÉPZŐ KÖZÉPISKOLÁK MŰVELŐDÉSI ANYAGA

Az általánosan képző iskolák tantervi-műfaji sajátosságainak bemutatása után<sup>1</sup> ebben az írásunkban a tantervekben tükröződő *általános műveltségi koncepció* tényszerű és tárgyyszerű tartalmi megismertetése a célunk. Összeegyeztethetőnek tartottuk azonban ezzel a céllal, hogy a legszükségesebb helyeken kritikai, elemző, összehasonlító megjegyzéseket is fűzzünk a bemutatáshoz. A jelenleg érvényben lévő tanterveket<sup>2</sup> vettük alapul, noha a tankönyvek tartalmi elemzésének bevonásával nyilvánvalóan még differenciáltabb és konkrétabb képet adhatnánk. Ez utóbbi munka azonban már az egyes műveltségi területek differenciált elemzését igényelné, és így túlnőne az átfogó ismertetés keretein.

### 1. A tantárgyak és az óraterv

Az általánosan képző középfokú iskolák, az ún. *AHS*-iskolák (Allgemeinbildende Höhere Schulen) típusait, tagozatait és tantárgyi kategóriáit előző tanulmányunkban<sup>3</sup> mutattuk be. A négy típus (gimnázium, reálgimnázium, leányok gazdasági reálgimnáziuma és felsőreál) közül a felsőreálnak nincsen alsó tagozata. A többi alsó tagozata típusonként egységes. Ennek megfelelően az alsó tagozatnak összesen 3 óratervi változata van. A leányok gazdasági reálgimnáziumának felső tagozata egységes. A többi iskolatípus 5–8. osztályában összesen nyolc tagozat van.<sup>4</sup> Így az 5–8. osztályban összesen 9 óratervi változattal találkozunk.

Az 1. táblázat a kötelező tantárgyak óratervét tartalmazza. Mégpedig az alsó tagozatra vonatkozóan teljes képet ad (gimnázium, reálgimnázium, leányok gazdasági reálgimnáziuma), a felső tagozati változatok közül pedig a két szélső értéket (a „leghumánabbat” és a „legreálabbat”), vagyis a gimnázium humán tagozatának és a felsőreál természettudományi tagozatának óratervét mutatja be.

<sup>1</sup> Varga L.: Az osztrák általánosan képző iskolák tanterveinek műfaji sajátosságai. Magyar Pedagógia, 1983. 4. sz.

<sup>2</sup> Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen. Band 1–4. Stand: 1. September 1979. Österreichischer Bundesverlag, Wien; Jugend und Volk, Wien.

<sup>3</sup> Varga L.: Az osztrák általánosan képző iskolák tanterveinek műfaji sajátosságai. Magyar Pedagógia, 1983. 4. sz.

<sup>4</sup> Uo.