

Editorial: Researchers, Curriculum Developers, and Teacher Educators

Among the many pieces of correspondence received each day at the CJE/RCE editorial office, two recent letters provide an interesting yet disturbing comment on present conceptions of educational scholarship. One letter, which accompanied a manuscript submitted for review, made the almost apologetic remark that the author viewed himself as "a teacher educator and not a researcher." The second letter, also accompanying a submitted manuscript, stated somewhat belligerently that the author hoped that the inclusion of "simple statistics" did not "automatically preclude" the report of his study from consideration for publication.

The disjunction in educational thought suggested by these letters has dangerous consequences for the study of education. As a social science, education must be conceptualized within the highly interactive social context in which it takes place — the total context of schools and schooling. To compartmentalize the study of education, to isolate research from curriculum development, and curriculum development from teacher education, ignores this social context and threatens to undermine the credibility of educational study in general. For example, educational research which is not ultimately aimed, however indirectly and from however remote a theoretical perspective, at the improvement of educational practice is of dubious value. And educational researchers who coyly attach themselves to "pure disciplines" (whether these be psychology, linguistic, history, or whatever), while disdainfully dismissing any concern with the educational implications of their work, are in danger of insignificance. Equally endangered are curriculum developers who pay little or no attention to research on how children's learning can be encouraged and enriched, and how this research can be applied to curriculum planning. This is particularly true when curriculum development proceeds in response to apparent government pressure to produce curricula that will muffle public outcry against real or imagined inadequacies in education. At the same time, teacher educators who ignore the admittedly small amount of good research on teacher education, and fail to provide prospective teachers with an informed basis (which is to say one supported by research findings) for making the most fundamental and important professional decisions of all — what and how to teach in their classrooms —

expose teacher education to the kind of ill repute from which it has traditionally suffered.

The articles in this issue, besides being of value in themselves, illustrate a recognition of the interactive context within which educational thought and enquiry must proceed. For example, Crowhurst, in her study of children's syntactic development, describes the danger of evaluating pupils' written composition on small samples of their work. There is nothing new here — her statement confirms the long-standing intuitions of experienced English teachers. But what is provided is experimental evidence to support the practice of this intuition, to justify the inclusion of an abundance of pupil writing in language arts and English curricula, and to provide a rationale for encouraging prospective teachers to provide this writing experience for their pupils. Here is an example of good research which ramifies through all dimensions of education. Similarly, Robitaille and Sherrill's study of mathematics teaching in British Columbia has implications not only for pedagogy but also for curriculum development and the pre-service preparation of mathematics teachers. The study of Rogers and Clarke uses a rigorous statistical design to provide findings which the researchers go on to interpret as suggestive of needed further research in teaching strategies and curriculum development for hearing impaired pupils. Even Ragsdale, in what is probably the most esoteric discussion in this issue, considers the use of ATIs as an explanatory concept in describing, planning, and implementing instruction in the schools. And Des Lierres and Demers, in advocating the development of science curricula based on investigation, illustrate through factor analysis how a test purporting to measure eight discrete skills was found to measure only two skills, thereby rendering it inadequate to measure the educational outcomes the researchers propose as essential for a valid science curriculum. Finally, based on their longitudinal study of the relationship of writing and reading ability in the primary grades, Evans and Ollila conclude that pupils should be involved in a varied and enriched language learning environment, an environment which only teachers can provide and which prospective teachers should be taught how to provide.

These articles all describe research. But the authors have not stopped there. They have interpreted their findings and suggested how these findings may influence what should happen in schools, both in terms of curriculum content and teacher behavior. In this way, a sense of continuity and coherence among what is done by researchers, curriculum developers, and teacher educators is provided. There should be more of this.

W.J.H.

Editorial: Recherche, Préparations des Programmes Scolaires, Formation des Maîtres

Chaque jour le bureau de rédaction de la RCE/CJE reçoit de nombreuses lettres; parmi celles-ci deux, très récentes, présentent un commentaire intéressant mais cependant inquiétant sur les conceptions actuelles au sujet de l'érudition en matière de pédagogie. Dans la première, jointe à un manuscrit soumis à notre critique, l'auteur s'excusait presque d'être "un spécialiste en pédagogie et non pas un chercheur." Dans la seconde, qui accompagnait aussi un manuscrit que l'on nous soumettait, le correspondant déclarait, d'une manière plutôt agressive, qu'il espérait que l'inclusion de "simples statistiques" n'entraînerait pas "automatiquement" le rejet de son rapport.

La différence de pensées que suggèrent ces deux lettres peut avoir de dangereuses conséquences sur l'étude de la pédagogie. En tant que science sociale, l'enseignement doit se concevoir à l'intérieur du contexte social dans lequel il s'insère — avec ses nombreuses facettes qui réagissent les unes sur les autres — c'est à dire l'ensemble du contexte des écoles et de l'instruction. Compartimenter l'étude de l'enseignement, isoler la recherche du développement des programmes et le développement des programmes de la formation des maîtres, c'est ignorer ce contexte social et risquer de détruire la crédibilité de l'étude de l'enseignement en général. Par exemple, quelle que soit sa perspective théorique, la recherche en pédagogie qui ne vise pas, en fin de compte, à améliorer la technique de l'enseignement, ne présente qu'une valeur discutable. Et, ne présenteraient aucun intérêt les chercheurs qui s'en tiennent timidement aux "disciplines pures" (que ce soient psychologie, linguistique, histoire ou autres) tout en rejetant dédaigneusement tout rapport de leur travail avec la pédagogie. Sont aussi en danger ceux qui préparent les programmes scolaires sans guère se soucier de rechercher comment l'instruction des enfants peut être encouragée et enrichie, ni comment cette étude peut s'appliquer à la préparation des programmes. Ceci est particulièrement vrai lorsque la préparation des programmes scolaires répond à une pression évidente de la part du gouvernement, qui demande des programmes destinés à étouffer les récriminations du public contre les faiblesses réelles ou imaginaires de l'enseignement. De même, il est des spécialistes en pédagogie qui ne tiennent pas compte du nombre, très restreint il est vrai, de bonnes recherches sur la formation des maîtres et négligent de donner à ceux de

l'avenir une base de connaissances (c'est à dire une base fondée sur les conclusions de ces recherches). Il privent ainsi ces maîtres de pouvoir prendre les décisions fondamentales les plus importantes sur les programmes scolaires: que faudra-t-il enseigner à leurs classes et comment? — Et c'est de là que vient la mauvaise réputation dont souffre traditionnellement la formation des maîtres.

En dehors de leur valeur intrinsèque, les articles de ce numéro démontrent le contexte de réciprocité dans lequel la pensée pédagogique et la recherche doivent se développer. Par exemple, Crowhurst dans son étude sur le développement de la syntaxe enfantine parle du danger qu'il y aurait à juger les compositions écrites des élèves simplement sur un petit nombre de leurs travaux. Il n'est là rien de bien nouveau — son affirmation confirme les intuitions qu'ont depuis longtemps des professeurs d'anglais expérimentés. Mais nous avons là une évidence expérimentale qui confirme la mise en pratique de cette intuition, pour justifier l'inclusion de nombreux devoirs écrits dans les programmes de langues et d'anglais. Voici donc une raison fondamentale d'encourager les futurs enseignants à pourvoir leurs élèves d'une ample expérience du travail écrit. C'est là un exemple de recherche sérieuse qui se ramifie dans tous les aspects de l'enseignement. De même, l'étude de Robitaille et Sherrill sur l'enseignement des mathématiques en Colombie Britannique s'applique non seulement à la pédagogie mais aussi à la préparation des programmes scolaires et à celle des futurs professeurs de mathématiques. L'étude de Rogers et Clarke emploie un barème de statistiques, bien préparé, pour fournir des données que les chercheurs continuent à interpréter car elles suggèrent la poursuite des recherches nécessaires à la conduite des études et au développement des programmes destinés aux élèves atteints de troubles auditifs. Même Ragsdale, dans ce qui est sans doute l'exposé le plus ésotérique de ce numéro, met en garde contre l'emploi des ATI en tant que concept explicatif pour décrire, organiser, et appliquer l'instruction dans les écoles. Des Lierres et Demers, lorsqu'elles préconisent le développement des programmes de science basés sur l'investigation, illustrent par l'analyse des facteurs comment une épreuve qui était censée mesurer huit compétences distinctes, n'avait réussi à en mesurer que deux; ainsi il devenait insuffisant de mesurer les résultats pédagogiques qui, selon les chercheurs sont essentiels pour un programme de science valable. Finalement, se fondant sur leur étude linéaire du rapport entre aptitudes pour la l'écriture et pour la lecture des classes primaires, Evans et Ollila concluent que les élèves devraient être placés dans une ambiance linguistique riche et variée, ambiance que seuls les maîtres peuvent fournir et que les futurs maîtres devraient apprendre à créer.

Ces articles décrivent tous la recherche. Mais les auteurs ne s'en sont pas tenus là. Ils ont interprété leurs découvertes et indiqué comment celles-ci peuvent influencer ce qui devrait avoir lieu dans les écoles, aussi bien

quant au contenu des programmes que dans l'attitude des maîtres. De cette manière on donne une impression de continuité et de cohérence dans ce qui se fait dans le domaine de la recherche — de la préparation des programmes et de la formation des maîtres. Il en faudrait davantage.

W.J.H.