

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

Materialien 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

A didaktikai tendenciák rendszere  
Winnefeld nyomán

A pedagógus személyiségének tendenciái

Tantárgypedagógiai tendenciák

Impulzus nélküli tendenciák

Elhatároló tendenciák

Nem kategorizálható tendenciák

Az oktatási folyamatot alakító, irányító tendenciák

Túlnyomórészt témahordozó tendenciák

Tartalmilag aktiváló tendenciák

Érzékelés és észlelést aktiváló tendenciák konkrét dologi tárgyak, segédeszközök biztosításával

Az oktatási folyamatot strukturáló tendenciák

Az oktatási folyamatot vezérlő tendenciák finomszerkezete

Indirekt aktiváló tendenciák

Direkt aktiváló tendenciák

Nevelési tendenciák

Főimpulzusok. Mellék- v. alimpulzusok.  
Határoló v. kizáró impulzusok

Felszólítás  
Dolgok, tárgyak elrendezésére való felszólítás, impulzus.  
Rendre, fegyelemre való késztetés.  
Más bírálata didaktikai aspektusból.  
Önbírálat, helyesbítés.  
Impulzuskorrekció.  
Anticipáló impulzus.  
Buzdítás.  
Továbbfolytatásra ösztönzés.  
Siettetés, sürgetés.  
Lassító, fékező impulzus.  
Önfékezés.  
Ismétlés.  
Anticipáció.  
Feszültségkeltő impulzus.  
Hangsúlyozás.  
Ismétlésre ösztönzés.  
Ellenőrzésre ösztönzés.  
Kapcsolat szorgalmazása, segítése.  
Kapcsolat megszüntetése.  
Teljesítményértékelés.

Gondolati impulzus

Impulzus analízis végzésére.  
I. szintézis végzésére,  
I. magyarázatra,  
I. hangsúlyozásra,  
I. pontosításra,  
I. javításra,  
I. véleménynyilvánításra,  
I. összehasonlításra,  
I. döntésre,  
I. megokolásra,  
I. értékelésre,  
I. következtetésre.

Tevékenyséimpulzus

Analízis  
Szintézis  
Kiegészítés  
Folytatás  
Pontosítás  
Értelmezés  
Javítás  
Ellenőrzés  
Feltevés, hipotézis  
Összehasonlítás  
Megkülönböztetés  
Tagolás  
Következtetés

Szakanyagnyújtás

Impulzusszünet  
Tanári észlelés  
Tanári ismétlés  
Tanári „szóvirág”

Elhatárolásra v. kizárásra való döntés szorgalmazása

fáradtságának a verbális kifejezése a pedagógus részéről; egy helytelen tanulói magatartásra való rámutatás és figyelmeztetés, pl. ha magát előtérbe akarja helyezni, ha tanulótársának rosszat tesz, ha a valóság egy részét elhallgatja; nehéz helyzetben a helyes magatartásmódra való rámutatás (pl. ha egy osztálytárs valami helytelen tettet követ el, ezt jelentse-e a tanárnak?); ha veszekszik egy osztálytársával a diák, és nem tudnak megegyezni; ha a szülők előtt titkol valamit a gyermek, mert fél, hogy nem fogják megérteni stb.

2. „Az oktatási folyamatot vezérlő tendenciák” között elkülöníti 2.1 az oktatási folyamatot strukturáló, valamint a finomstrukturáló tendenciákat.

2.1. „Az oktatási folyamatot strukturáló tendenciák” 3 fajtáját különbözteti meg: a főimpulzust: az al- vagy részimpulzust; és a kizáró vagy határoló impulzust. Az első kettő határozza meg azt, hogy mi kerüljön bele, a harmadik pedig azt, hogy mi ne kerüljön bele az óra anyagába.

„Főimpulzus” az óra minden olyan helye, eltérése, változása, amelyben egy új oktatási fázis (új részcéllal) kezdődik.

„A mellékimpulzusok” jelentik az új ismeret bemutatásának módját, tartalmi exponálását, tartalmi albesorolást, az új munkaformát.

„Kizáró impulzusok” pl. ha a spontán tanulói megnyilvánulásból a tanár (továbbiakban: T.) kiválasztja, mi van összefüggésben a tananyaggal.

2.2. „Finomstrukturáló tendenciák” feladata, hogy meghatározza az oktatási és tanulási folyamatot, azt gazdaságossá tegye, ill. a gátló tényezőket kiküszöbölje. Ezek:

„Rendre, fegyelmezettségre való készítetések”: minden olyan T.-i megnyilvánulás, melyben kifejezi azt, milyen fegyelmezett magatartást kíván. Pl. „Túl hangosak vagytok ma.”

„Didaktikai kritika”: a T. egy vagy több tanuló helytelen teljesítményét vagy magatartását észrevételezi. Pl. „Mit felejtettél el?”

„Didaktikai önkritika”: ha a T. saját hibáját észreveszi és javítja. Írásában, számolásában, szakmai tévedés, elvétel, logikai ugrás esetén stb.

„Impulzuskorrekció” egy T.-i impulzus, ha a nélkül, hogy egy tanulói reakció bekövetkezett volna, azt egy vagy több T.-i impulzus követi, amelyek vagy jobban fejezik ki azt amire gondolt a T. (eredeti kérdésében vagy feladatában), vagy új kívánságot fejeznek ki.

„Anticipáló impulzus”: ha egy tanuló hangosan bemozd egy olyan eredményt, amelyen mindenki gondolkodik, vagy számol, azt a T. nem ignorálja, hanem az osztálynak továbbmondja azzal a felszólítással, hogy ellenőrizték jó-e a válasz.

„Bátorítás”: ha a T. kifejezi azt a meggyőződését, hogy a tanuló vagy az egész osztály képes a feladatot elvégezni (és megoldani).

„Folytatásra ösztönzés” esetén a feladat megoldása közben vagy felelés alatt, az anyag további elemzését vagy példán való bemutatását várja, további megfigyelések és jellemzők felsorolását kéri.

„Sürgető impulzus”: a T. a tanulók munkáját egyértelműen sietteti.

„Fékező impulzus”: egyes gyors, egyéni tempójú gyerekekre irányul a célból, hogy ne mondják ki az eredményt, és így a lassú gondolkodású gyermekek is rátaláljanak a helyes megoldásra.

„Önfékezés”: ha a T. maga rájön arra, hogy túl gyorsan halad az órán, ez tudatosan benne, és csökkenti tempóját, hogy mindenki megértse.

„Ismétlés”: a T. egyik tanuló válaszát, vagy az óráreszle\* gondolatmenetét vagy eredményét megismétli.

„Anticipáció”: ha egy feladat esetén a várt választ a T. maga mondja meg, mielőtt a tanulók erre rájöttek volna.

„Feszültség-impulzus”: a feladatmegoldás mellett még olyan tényező is felmerül, ami feszültséget jelent (pl. versenyhelyzet).

„Hangsúlyozás” esetén a T. a felmerült különböző vélemények között megkísérli a lényegest a lényegtentől megkülönböztetni, vagy kiemelni azt, amit az ő óravezetésének algoritmusában szempontjából fontosnak tart.

„Ismétlés-impulzus”: ha a T. valamilyen megnyilvánulást, beszédet, gondolatot, magatartást pontosan vagy „saját szavaival” megismétel.

„Ellenőrző impulzusok”-kal kísérel meg meggyőződni arról a T., hogy tanítványai valóban megértették-e őt vagy egy táblai szöveg tartalmát, vagy egy feladat megoldásmenetét.

„*Kapcsolat szorgalmazása*” esetén két tanuló között együttműködést kezdeményez vagy szorgalmaz.

„*Kapcsolat megszüntetése*”: a T. két vagy több tanuló közötti kooperációt megszakítja.

„*Teljesítményértékelés*”: a tanuló válaszára vonatkozó minden elismerés, korlátozott elismerés vagy annak negatív értékelése. Verbálisan pl. „igen”; „jó”; „ez az”; „igazad van”; „nem”; „aha”; „peched van”; „ez nem stimmel”; a hümmögés stb.

„*Tartalmilag aktiváló tendenciák*”: ezekkel kísérli meg a T. a tanulók megismerési folyamatait működésbe hozni. Kérdések és buzdítások formájában jelennek meg, amelyek a tananyagra vonatkoznak. Ezek között van egy egyetlen indirekt módon aktiváló tendencia, a

„*Gondolat impulzus*”. Ez minden direkt aktiváló tendenciával ellentétben, nem a T. által meghatározott és előírt gondolkodási folyamatot kívánja meg a tanulótól, hanem egy helyes gondolatmenet önálló megtalálását.

„*Ösztönzés elemzésre*”: a T. mindazon követelése, melyben egy komplex tárgyat, szakmai ismeretet vagy folyamatot elemeire vagy szakaszaira bontat, vagy olyan utasítása, hogy azok egyes elemeit válasszák ki és azokat közelebről részletesen jellemezzék.

„*Ösztönzés szintézisre*”: a T. részismeretekből egész struktúrát hozat létre, amelyből levezethető egy törvény vagy segítségével egy felsőbb (nem) fogalom képezhető.

„*Ösztönzés magyarázatra*”: a T. azon követelményei, amelyek következtében az addig elmondott vagy bemutatott releváns momentumok világosabbá válnak.

„*Hangsúlyozás-impulzus*”: ha a T. az adott szövegkontextusból a legfontosabbat vagy egy bizonyos aspektusnak megfelelő részt kikerestet.

„*Pontosítás-impulzus*”-ok a T. azon utasításai, melyek arra irányulnak, hogy valamit egzaktabban fogalmazzanak meg, ábrázoljanak vagy mutassanak meg. Itt általában a kifejezés egzaktságára helyezik a hangsúlyt, ellentétben az „*ösztönzés elemzésre*” kategóriával, amelyben a tényanyagismeret tisztázásán van a hangsúly.

„*Javításra ösztönzés*” a T. olyan megnyilvánulásai, melyek során egy kijelentésben, egy szövegben, egy kísérlet felépítésében, egy rajzban a hibát meg kell találni és annak korrigálását el kell végezni.

„*Véleménynyilvánításra ösztönzés*”: ha a T. pl. egy természettudományos probléma megoldására vonatkozó állásfoglalásra, vagy egy szociális konfliktus hipotézisének felállítására készítet.

„*Összehasonlításra ösztönzés*”: a T. többi tárgyat vagy szakmai ismeretet, több személyt vagy több kijelentést, egy vagy több jegy alapján összehasonlított.

„*Megkülönböztetésre ösztönzés*”: a T. olyan kívánságai, melyekben többféle helyzet vagy folyamatfázis között különbségeket tétel.

„*Megokolásra ösztönzés*”: a T. valamilyen szakmai ismeret vagy kijelentés megokolását, feltételeinek felsorolását kéri.

„*Értékelésre ösztönzés*”: a T. ítéletalkotásban való állásfoglalást kér. Vonatkozhat világnézeti kérdésekre vagy egyes tárgyak mérhető minőségi adataira is.

„*Folytatásra ösztönzés*”: a T. azt kívánja a tanulóktól, hogy megadott okok, feltételek vagy konstelláció esetén törvényszerűségek, logikai műveletek segítségével következtetéseket vonjanak le.

„*Tevékenységre ösztönzés*”: a T. a tanulótól valamilyen nonverbális megnyilvánulást követel, mint pl. valamit rajzolni, bemutatni, kivitelezni stb.

3. *Receptíváló tendenciák*. Ezek lényege: maga a T. végzi el mindazokat a műveleteket, amelyeket a tanulóktól várt, a gyermekeknek csak észlelni kell az elhangzottakat és a látottakat. Röviden áttekintve a következőkben foglalhatjuk össze őket:

„*Szakanyagnyújtás*”: a T. a tantárgyra vonatkozó, ahhoz tartozó új információt nyújt. (Optikai vagy verbális úton.)

„*Analízis*” esetén a T. maga mutatja be egy tárgy részaspektusát vagy azt részletesebben leírja.

„*Szintézis*”: ha egy óraegység végén a T., a közben elhangzott lényeges kijelentéseket maga összefoglalva megszóvegezi.

„*Kiegészítés*”: a T. egy tanuló feleletéhez olyan megjegyzést fűz, amely tartalmilag új aspektust tartalmaz.

„*Folytatás*”: a T. egy tanuló állítását a tanuló által megkezdett irányban folytatja, tehát tartalmilag nem hoz újat, mint pl. a „*Kiegészítés*”-nél.

„*Pontosítás*”: ha a T. a tanuló által megfogalmazott tartalmilag szinte helyes választ precízebb, adekvátabb nyelvi formába önti.

„Értekezés” kategóriát kell jelölni, ha a T. egy tárgy vagy egy szakanyagrészt releváns jegyeit ismerteti.

„Javitás” esetén a T. a tanuló feleletének tartalmi vagy nyelvi kifejezésbeli hibáját helyesbíti.

„Ellenőrzés”: ha a T. a tanuló írásbeli vagy szóbeli feleletét vagy magatartását megfigyeli a célból, hogy a hibákat megtalálja.

„Feltevés vagy hipotézis”: a T. különböző tényezők vagy tárgyak közti viszonyokat vagy ok-okozati kapcsolatokat tételez fel.

„Összehasonlítás”: a T. két vagy több tárgyat, szakmai tartalmat egy vagy több kritérium alapján összemér.

„Megkülönböztetés”: a T. egy rövidebb vagy hosszabb bizonytalansági fázist lezár azzal, hogy ő maga megmondja mi a teendő, ki mit csináljon, mit hogy kell megítélni stb.

„Megokolás”: a T. maga indokolja valamely tantárgyon belül egy eredmény, mű, folyamat keletkezését, fejlődését, következményét és azt értékeli.

„Következtetés”: a T. szakmai megfigyelésnél vagy kijelentésnél oksági következtetéseket, konzekvenciákat von le.

A szakirodalom a „Német nyelv”, valamint a „Kémia” tantárgyak óraelemzéseiben talált abszolút, valamint relatív gyakoriságot ismerteti az egyes kategóriákra, és ezzel összehasonlítási alapokat nyújt hazai elemzések és adatok számára.

Schmidt Ibolya

## AZ IDEGENNYELV–OKTATÁS ÜGYE AZ EURÓPAI KÖZÖSSÉGHEZ TARTOZÓ ÁLLAMOKBAN

*Jean-Pierre van Deth: L'enseignement scolaire des langues vivantes  
dans les pays membres de la Communauté Européenne.*

Bilan, réflexions et propositions.

AIMAV-Didier, Bruxelles, 1979. 169 p.

A gazdasági és politikai integráció nem jár együtt nyelvi integrációval. Az ellentmondást a tömeges nyelvtanulás hidalhatja át. A Közösség ezzel tisztában van, és szakbizottságai terveket, ajánlásokat dolgoznak ki a szélesebb körű, hatékonyabb és racionálisabb iskolai és iskolán kívüli nyelvoktatás érdekében. Az iskolákban viszont csökken az idegen nyelvek rangja. A középiskolák eltömegesednek, a nagy diáksereg csak a gyakorlati élet szempontjából fontos tárgyakat akarja tanulni. Ezek között helyet kaphat egy idegen nyelv is, de a hagyományos kultúrahordozó szerep nélkül, utilitarista céllal. A kormányok többsége enged a nyomásnak, csökkenti az idegen nyelvek tanítására fordított időt, és a két vagy három idegen nyelv helyét az iskolák többségének csak egy nyelv tanítását engedélyezi.

Ezzel a helyzetelemzéssel kezdi van Deth belga szakíró az Európai Közösség tagállamaiban folyó nyelvoktatás bemutatását. A következő két fejezet, amely a könyvnek mintegy felét foglalja el, alig ad valami szakmailag jelentőset, de viszonylag pontos és megbízható leírást kapunk tíz nyugat-európai ország teljes oktatási rendszeréről és az iskolai nyelvtanítás szervezetéről. A további fejezetek gerince egy reflexió és egy javaslat: az angol egyeduralma, és ami ezt ellensúlyozhatná, a tanított nyelvek változatossága (diversification).

Az angol nyomásztó túlsúlya a szerző szerint az USA nyelvi imperializmusának eszköze, tehát egy olyan állam diktáló szerepe, amely nem is tartozik a Közösséghez. Az amerikai kormány kitűnően kidolgozott módszerekkel teszi országának nyelvét egyre nélkülözhetetlenebbé az európaiak számára. Ilyen törekvése tulajdonképpen minden államnak volt és van, különösen Franciaországnak, de az Egyesült Államok olyan előnyt élvez, amelyet eddig egyetlen nagyhatalom sem: a piacot nem kellett meghódítania, mert amikor jelentkezett hatalmi igényeivel, az angol már világnyelv volt, az egykori Brit Birodalom tekintélyének jóvoltából. (Más szakkönyvekből is az olvasható ki, hogy Nyugaton az angolt egyre inkább az Egyesült Államok nyelvének tekintik, és a francia nyelvű szakirodalomban meghonosodott az *anglo-américain* terminus.) Ez pedig az Európai Közösség nyelvi vazallusállapotához vezet. Meghökkenítő a francia visszaesése. Viszonylag magas százalékaránya az iskolákban és a nyelvtudási