Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 12 (1990)

Heft: 3

Buchbesprechung: Buchbesprechungen = Recensions

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 17.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Frey, K., A. Frey-Eiling, E. Landolt-Marazzi u.a.:
Allgemeine Didaktik – Arbeitsunterlagen zur Vorlesung. Verlag der Fachvereine an den Schweizerischen Hochschulen und Techniken, Zürich, 3. Auflage 1989, 640 Seiten

Die vorliegende Publikation präsentiert sich als leuchtend gelber Bundesordner, gross und gewichtig, mit 640 einzeln herausnehmbaren und kopierfreundlichen A4-Seiten. Dies zum Äussern und zum quantitativen Aspekt.

In qualitativer Hinsicht halte ich diese Didaktik für ein gelungenes, *ungewöhnlich praxisnahes* und deshalb für LehrerInnen und DozentInnen *aller* Stufen sehr brauchbares Arbeitsmittel: Zur Anschaffung empfohlen für Dozenten und Lehrer, die eine prägnante, praktische Anleitung für die Planung und Durchführung von Unterricht brauchen.

Die AutorInnen weisen in der Einleitung zwar darauf hin, dass diese Arbeitsunterlage zu einer 30stündigen Vorlesung an der ETH Zürich sich nicht als ausreichendes Material zum Selbststudium eignet. Ich meine dagegen, dass DozentInnen und LehrerInnen mit (minimalen) didaktischen Grundkenntnissen aus der blossen Lektüre dieser 640 Seiten auch schon beachtlichen Gewinn ziehen können. Sehr wünschbar wäre natürlich eine vorlesungsunabhängige Ausgabe dieser Didaktik für alle PraktikerInnen im pädagogischen Feld.

Inhaltlich gliedert sich die «Allgemeine Didaktik» in sieben Hauptkapitel mit folgenden Überschriften:

- Strukturierung und Vorbereitung
- Interaktion und Lernen
- Unterrichtsmethoden
- Evaluation
- Didaktische Dienste
- Didaktik studieren und praktizieren
- Anhang

In 32 klar gegliederten und sehr leserfreundlich aufbereiteten Unterkapiteln werden Hilfen zur didaktischen Vorbereitung von Unterricht gegeben. Diese stützen sich nicht primär auf Erfahrungswissen und pädagogische Tradition, sondern sind auf der Grundlage von aufwendig ausgewerteten empirischen Untersuchungen ausgewählt, mit dem Ziel, Unterrichts- und Schulerfolg zu optimieren. Diese Absicht, didaktisches Handeln effizienter zu gestalten, ist explizite Absicht der AutorInnen.

Entsprechend zentral ist deshalb immer wieder die Frage nach der «Wirksamkeit oder Wirkungslosigkeit» einzelner Verfahren und Techniken, die mit dem Mass für die sog. Effektstärke belegt und empfohlen werden. Diese «Effektstärke» deckt sich häufig mit der messbaren schulischen Leistungsfähigkeit der Lernenden.

Dazu eine kritische Ergänzung: Messbare Schulleistung und Lernerfolg sind unbestritten ganz wesentliche Kriterien für die Planung und Durchführung von Unterricht. Die soziale und psychische Entwicklung der SchülerInnen, das soziale Geschehen in der Klasse, die Kontakt- und Begegnungsfähigkeit von SchülerInnen und LehrerInnen sind weitere Aspekte des Lehrens und Lernens, die ebenso gewichtig sind und durch das grobmaschige Netz der hier angewandten «Effektstärke» hindurchfallen.

Nun, die Forderung an die AutorInnen, auch gruppendynamische und erziehungspsychologische Befunde zu berücksichtigen, ist für den Rahmen einer «Allgemeinen Didaktik» hoch angesetzt. Sehr wertvoll wäre jedoch eine solche Ergänzung der Thematik in Form von zwei bis drei entsprechenden Kapiteln.

In der vorliegenden Fassung entsteht sonst allzu leicht der Eindruck, als wäre schulisches Geschehen und befriedigendes Lehren durch eine optimale didaktische Vorbereitung bereits erreichbar. Die häufig schmerzlichen Erfahrungen von JunglehrerInnen, auch von älteren KollegInnen und vieler SchülerInnen, belegen dagegen, dass auch die beste Didaktik ohne die entsprechende Schulung der LehrerInnenpersönlichkeit zu kurz greift.

Und dennoch: Die hier vorgestellte Publikation halte ich für sehr empfehlenswert: Hilfreich und stützend für BerufsanfängerInnen, sehr anregend und herausfordernd für erfahrene LehrerInnen und DozentInnen.

RUEDI SIGNER

Georg Stöckli: Vom Kind zum Schüler. Zur Veränderung der Eltern-Kind-Beziehung am Beispiel «Schuleintritt». Bad Heilbrunn: Klinkhard, 1989, 279 Seiten.

Was bedeutet der Schuleintritt für die Beziehung der Eltern zu ihrem Kind? Stöckli hat seine experimentelle Arbeit dazu unter Bronfenbrenners Leitsatz gestellt: «Wenn Sie die Beziehungen zwischen dem sich entwickelnden Menschen und irgend einem Aspekt seiner Umwelt verstehen wollen, versuchen Sie, einem von beiden einen kleinen Impuls zu vermitteln, und beobachten Sie, was mit dem andern passiert.» Der kleine Impuls ging an 34 Kinder der Einschulungsjahrgänge 1984 und 85, die kurz vor ihrem Schuleintritt in einem «geplanten Experiment» unter den Augen ihrer Mütter Aufgaben zu lösen hatten. Die Experimentalsituation darf als «ökologische Schlüsselszene» gewertet werden, weil sie die spätere Alltagssituation der gegenwärtigen Schweizer Familie: «Mutter und Kind beim Lösen von Hausaufgaben» vorwegnimmt. Beobachtet wurden die Reaktionen der Mütter. Begleitend wurde ein «natürliches Experiment» zur Wirkung des Schuleintrittes auf die Eltern als zweimalige postalische Befragung von 380 Eltern aus der deutschen Schweiz durchgeführt, erstmals im April 1984 vor dem Schuleintritt ihres Kindes und zum zweiten Mal im Mai 1985 nach seinem ersten Schuljahr. Erfasst wurden die eigenen Schulerfahrungen der Eltern, die kindliche Dominanz, seine Gewissenhaftigkeit, die affektive Nähe sowie die Kontrollüberzeugungen der Eltern. Diese Daten wurden auch bei den Müttern des «geplanten» Experimentes erhoben.

Für entwicklungspsychologische Untersuchungen, die die Anpassung an neue Umweltbedingungen zum Gegenstand haben, bietet der Schuleintritt eine günstige Situation, weil entwicklungsrelevante Faktoren wirksam werden. Der Schuleintritt des Kindes verändert die psychosoziale Organisation der Familie. Indem die Schule in den Lebensraum des Kindes eintritt, tritt sie auch wieder in den Lebensraum der Elten. Der Schuleintritt führt zu affektiven und kognitiven Veränderungen in der Eltern-Kind-Beziehung, in deren Verlauf die Bedeutung (Valenz) des Kindes für die Eltern neu gefasst wird. Stöckli untersucht die Veränderungen im affekt-logischen Kind-Schema der Eltern unter attributionstheoretischer Perspektive, d.h., er nimmt die Erklärungen (Zuschreibungen) der Eltern für das schulische Verhalten ihrer Kinder in den Blick. Die Entwicklung des Kind-Schemas kann als eine entwicklungsrelevante Person-Umwelt-Transaktion für die Eltern-Kind-Beziehung gedeutet werden, weil auch die Eltern, über ihr Kind, vor neuen Anforderungen stehen, die sie zu bewältigen haben. Transaktionen sind ein psychophysiologisches Faktum, bei dem die Höhe der physiologischen Aktivierung in den drei Prozessphasen: Antizipation, Realisation und Ergebnis Auskunft darüber gibt, wie eine Person ihr Bewältigungsverhalten erfährt. Hohe Aktivierung gilt als Anzeichen für eine stresshafte Transaktion.

Die vielfältigen Ergebnisse aus Stöcklis «geplantem» und «natürlichem» Experiment enthalten unter anderem deutliche Hinweise auf eine Konsolidierung von Geschlechts-

stereotypen im Eltern-Kind-Schema. Im «geplanten» Experiment misst Stöckli die Aktivierung der Mutter (als phasische Veränderung des Hautwiderstandes) während sie ihr Kind beim Aufgabenlösen beobachtet. Die Aktivierung erreicht ihr deutliches Maximum bereits in der Antizipationsphase, bevor das Kind die Aufgaben überhaupt hat, also in der Phase der Ungewissheit. Dabei zeigen Mütter, die den Erfolg ihres Kindes ambivalent antizipieren, auch weiterhin, während der Realisations- und Ergebnisphase, einen deutlich höheren Aktivierungsverlauf als Mütter mit positiver Erfolgsantizipation. Eine entscheidende Zusatzbedingung stellt allerdings ihre affektive Nähe zum Kind dar. Während affektiv nahe und zuversichtliche Mütter einen auffällig niedrigen Aktivierungsgrad aufweisen, verläuft der Aktivierungspegel naher aber ambivalenter Mütter durchweg höher. Mütter mit einer grossen Diskrepanz zwischen Ideal- und Realbild von der Schullaufbahn ihres Sohnes und zugleich grosser affektiver Nähe zu ihm weisen eine hohe Aktivierung auf, während Mütter von Töchtern unter denselben Bedingungen dies nicht zeigen. Dass der Schuleintritt nicht nur im Falle der Beziehung von Mutter-Tochter und Mutter-Sohn, sondern auch von Vater-Tochter sowie Vater-Sohn Verschiedenes bedeuten kann, wird im «natürlichen» Experiment sehr deutlich. Zwar halten Mütter wie Väter ihre Töchter vor dem Schuleintritt für gewissenhafter als ihre Söhne, doch revidieren Mütter ihr Urteil über ihre Söhne im Laufe des ersten Schuljahres und halten sie dann für gewissenhafter als zuvor. Gleiche Leistungen in Mathematik werden im Falle der Mädchen häufiger als bei Jungen von ihren Eltern dadurch erklärt, dass sie sich angestrengt haben, wobei die Häufigkeit dieses Erklärungsmusters im Falle der Väter von der ersten zur zweiten Befragung signifikant zunimmt, im Falle der Mütter nicht. Aber auch bezüglich der nicht fächergebundenen allgemeinen Begabung ergeben sich Hinweise auf die Konsolidierung von Geschlechtsstereotypen: Am Ende des ersten Schuljahres haben nur Väter von Töchtern mehr Sicherheit über die allgemeine Begabung ihres Kindes gewonnen. Externe Beurteilungsfaktoren sind für das Begabungskonzept von Mädchen wichtiger als von Jungen. Vor allem Väter von Jungen bleiben in ihrem Fähigkeitskonzept immuner gegen externe Beurteilungen. Das «fleissige Mädchen» findet sich vor allem im Tochter-Schema von Müttern der höheren Bildungsgruppe vor dem Schuleintritt, wird aber im Laufe des ersten Schuljahres aufgegeben. Mütter stehen ihrem Sohn sehr nahe, wenn er sie nicht in einen Valenzkonflikt (Dissonanz zwischen idealen und realistischen Erwartungen an das Kind) bringt, während Väter ihrem Sohn gerade im Falle eines Valenzkonfliktes nahe stehen.

Diese Ergebnisse machen auf affektive Grundlagen in der Eltern-Kind-Dynamik aufmerksam, die zur Entwicklung geschlechtsstereotyper Kind-Schemata führen können. Führen sie auch weiter zu geschlechtsstereotypen Lebensplänen der Kinder selbst? Dies wäre in der Folge zu untersuchen. Die Mütter in Stöcklis «geplantem» Experiment gerieten über sich ins Nachdenken, als ihnen die Videoaufzeichnung ihrer Reaktionen auf das Verhalten ihres Kindes im Experiment gezeigt wurde. Die Konfrontation mit der eigenen Reaktion kann als pädagogische Lernsituation für Eltern genutzt werden, indem sie beispielsweise Ambivalenzen und Diskrepanzen im Kind-Schema aufgreift und bearbeitet, gerade auch im Hinblick auf nicht bewusste und gewollte geschlechtsstereotype Züge.

GERTRUDE HIRSCH
Pädagogisches Institut
Universität Zürich

Johann Georg Prinz von Hohenzollern & Max Liedtke (eds.): Der weite Schulweg der Mädchen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1990, 376 Seiten.

1988 diskutierten Pädagoginnen und Pädagogen aus der BRD, Japan, den USA und Österreich die Geschichte der Mädchenbildung anlässlich des 8. schulgeschichtlichen Symposiums (durchgeführt von der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg und vom Bayerischen Nationalmuseum München in Ichenhausen). «Der weite Schulweg der Mädchen», so der Titel der soeben erschienenen Publikation mit den Vorträgen des Symposiums, ist mindestens doppeldeutig und weist gleichzeitig auf verschiedene Aspekte einer krassen Benachteiligung der Mädchen bezüglich Bildung und Ausbildung hin. Eingangs erläutert Max Liedtke, einer der Herausgeber, die Geschichte der Mädchenbildung als «Geschichte anthropologischer Vorurteile»: Geschichte der Mädchenbildung zu betreiben heisst für ihn zunächst festzustellen, dass der historische Schulweg der Mädchen «viel weiter war als der der Jungen». Dabei lässt sich angeben, wie benachteiligt Mädchen waren: So dauerte es laut Liedtke in der Menschheitsgeschichte 5000 Jahre, bis sie mit derselben Selbstverständlichkeit dieselbe Elementarschule besuchen durften wie die Knaben es im Grundsatz seit Beginn der mesopotamischen und ägyptischen Hochkulturen tun konnten. Setzt man den Anfang eines organisierten höheren Schulwesens in die griechische Antike, so erwies sich der Schulweg der Mädchen immer noch als rund 2000 Jahre länger bis sie zu Beginn des 20. Jahrhunderts nach Christus den Eingang in die höheren Schulen fanden. Ebenso verhält es sich mit dem Weg in die Universität: Er ist für das weibliche Geschlecht 800 Jahre länger, nachdem sich die bereits im 12. Jahrhundert gegründeten Hochschulen erst um 1900 den Mädchen öffneten. Obwohl es immer Ausnahmen gegeben hat, war Bildung während Jahrtausenden Männersache, von Männern veranstaltet und von ihnen erworben. Beim Zugang zu schulischen Bildungsmöglichkeiten herrschte also lange Zeit eine geschlechtsspezifische Selektion vor. Dagegen war ursprünglich nicht beabsichtigt, Frauen und Mädchen aus den Schulen auszuschliessen: In der klassischen griechischen Zeit Platons und Aristoteles'» lasse sich allerdings ein neuer unegalitärer Abschnitt in der Schulgeschichte der Mädchen markieren, meint Liedtke: «Die schulische Benachteiligung der Mädchen wird – wie es tendenziell in allen Kulturen mit relativ langfristigen, aber nicht minder zufälligen gesellschaftlichen Gegebenheiten geschieht – anthropologisch begründet.» Ein verhängnisvoller Irrtum – gesellschaftlich bedingte Unterschiede zu anthropologischen Differenzen zu erklären – erstmals von Platon formuliert. Er wiederholt sich in der Kulturgeschichte, wird von Männern variiert, interpretiert und praktiziert. Laut Liedtke ein «gravierendes Fehlurteil», das im frühen Christentum sowie im Mittelalter bildungspolitische Konsequenzen für Mädchen und Frauen enthielt. Auch im 18. und 19. Jahrhundert (Immanuel Kant, Mirabeau, Hegel, Schleiermacher, Schopenhauer) reisst die Geschichte des Vorurteils nicht ab: Es sind also nicht die klassischen Philosophen gewesen, die den Mädchen den Weg zur Schule gezeigt haben. Zudem gab es «strukturelle Barrieren», und «rollenspezifische Irritationen», was eine rechtliche Öffnung aller Schulwege verhinderte. So beispielsweise das Verbot der Koedukation bis weit nach dem 2. Weltkrieg. Liedtke plädiert für eine Mädchenbildung, die «Andersartigkeit» gelten lassen und «Gleichwertigkeit» fordern muss – Schulwege dürfen niemandem versperrt werden!

In den folgenden Aufsätzen werden die angesprochenen Themen anhand zahlreicher Beispiele ausgeführt. Dreiteilig angelegt, widmet sich das Buch den historischen Wurzeln des Frauenbildes und der Mädchenbildung (II), neuzeitlichen Variationen (III) und vergleichenden Aspekten (IV). Aufschlussreich sind jene Texte, die der Rolle der Frauen und der Mädchenbildung von der menschlichen Frühzeit über das alte Ägypten und die Antike, bis Hochmittelalter, Mittelalter und früher Neuzeit nachgehen. Ein Aufsatz ist den weiblichen Schulorden gewidmet, gefolgt von einem bemerkenswerten Text zur

literarischen Figur des jungen Mädchens um 1800 unter dem Titel «Zwischen Erziehung und Bildung». Dort werden Goethes Ottilie und Luciane aus den «Wahlverwandtschaften», Rousseaus Julie und Sophie sowie Schlegels Lucinde vor dem bezeichneten Hintergrund beobachtet. Anschauliches Material zur Mädchenbildung vermitteln die Beiträge von Johanne Pöggeler-Geerken und Rolf Winkeler: Beide sind illustriert, Winkelers Aufsatz dazu ausgehend von 410 Beispielen. Wie Mädchenbildung an den Töchterschulen des 19. und 20. Jahrhunderts vor sich ging, wird anhand des Marie-Therese-Gymnasiums dargestellt, und Manfred Heinemann skizziert den Problemkreis «Familienrecht und Mädchenerziehung im 19. Jahrhundert in Preussen». Um die Gleichstellung mit den Jungenschulen geht es Albert Reble, und Helga Bleckwenn nimmt sich dem Aspekt «Mädchenbildung und Reformpädagogik» am Beispiel der Gaudig-Schule in Leipzig an. Texte zu «Berufsbiographien von Lehrerinnen», zur Mädchenbildung in Japan und zur Erziehung der Hopi-Mädchen schliessen den Band ab.

Das gut lesbare, übersichtlich angeordnete Buch vermag zwar nicht, wie die Herausgeber einleitend auch anmerken, die Dominanz der Knaben in der Geschichte der Pädagogik und die Defizienz der Mädchenbildung in ihr zu überwinden. Der Reader leistet aber einen erheblichen Beitrag zur Aufklärung über das Problem. Vor zwei Jahren ist dieses Ziel von einer thematischen Ausstellung unterstützt worden.

HANS-ULRICH GRUNDER
Pädagogisches Institut
Universität Bern

Fritz Peter Hager: *Wesen, Freiheit und Bildung des Menschen: Philosophie und Erziehung in Antike, Aufklärung und Gegenwart.* Verlag Paul Haupt Bern, 1989, 337 pages

Ce recueil de notre distingué collègue de l'Université de Zurich réunit une vingtaine d'articles et de contributions écrits entre 1972 et 1988. Le champ couvert est très vaste puisqu'il s'ouvre avec Platon et s'achève avec des philosophes allemands du début de ce siècle. Comme l'auteur a pris le parti de classer les textes selon l'ordre chronologique de leur parution, il existe un risque certain de dispersion de l'attention du lecteur et une grande difficulté à saisir la réflexion de F.P. Hager dans toute sa cohérence. Or, celle-ci existe, preuve en soit tout d'abord son intérêt récurrent pour certaines œuvres maîtresses (Platon, J.-J. Rousseau et Pestalozzi, sans oublier «son» siècle favori: le XVIIIe des Lumières). Historien et philosophe, F.P. Hager penche nettement pour une méthode surtout philosophique, qui doit lui permettre de dégager les images-guides de l'Homme qui se sont succédées et les affirmations de la liberté pour les hommes qui en découlent. Mais pourquoi alors n'avoir pas développé davantage une (trop) modeste introduction de manière à faire passer ses convictions de l'implicite à l'explicite? Afin d'exposer de manière substantielle les raisons qui l'ont conduit à survaloriser certaines œuvres, à minimiser d'autres et même à complètement ignorer d'autres? Puisque les rapports entre les représentations de l'Homme et l'expression de sa liberté lui tiennent à cœur, pourquoi F.P. Hager n'a-t-il pas davantage utilisé les méthodes de l'historiographie pour examiner si *réellement* ces représentations ont pris forme dans les pratiques scolaires et si cette liberté affirmée s'est *vraiment* exercée? Ce qui aurait permis d'éclairer les relations très controversées dans cette année du bicentenaire de la Révolution entre les philosophes des Lumières et les penseurs et législateurs de la Révolution française; entre Pestalozzi et la République helvétique, chacun traité dans un chapitre séparé; etc...

Parfois l'excès de sa très grande modestie réduit inutilement à notre avis l'apport si important que peut nous offrir F.P. Hager.

PIERRE FURTER

COLLECTION SSRE/EXPLORATION
PETER LANG, BERNE.

Samuel Johsua, Jean-Jacques Dupin
Représentations et modélisations: le «débat scientifique» dans la classe et l'apprentissage de la physique 220 p.

De nombreuses études ont mis en évidence le rôle joué par les conceptions premières des élèves dans les apprentissages scientifiques. Celles-ci peuvent se constituer en véritables obstacles épistémologiques, particulièrement résistants et durables.

Ce qui fait parfois la force de ces conceptions, c'est leur relative pertinence, alliée à une certaine logique interne. En conséquence, on ne peut se contenter d'ignorer ces conceptions ou même de les détruire: il faut les dépasser.

La prégnance de l'inductivisme dans l'enseignement courant (où «l'expérience» est censée parler d'elle-même) est à l'opposé de cette nécessité. Une autre voie consiste au contraire à prendre les conceptions des élèves comme de véritables débuts de modélisations, et à organiser une double confrontation, psychosociale d'un côté (par le débat entre pairs) et pratique de l'autre (à l'aide d'expériences-test). Ce type de démarche hypothético-déductive pourrait être une transposition didactique du «débat scientifique» propre aux communautés savantes.

Le présent ouvrage rapporte un essai didactique de ce type, concernant l'enseignement des circuits électriques au niveau de l'enseignement secondaire, les recherches préalables qui l'ont rendu possible (analyse des conceptions des élèves, des pratiques pédagogiques courantes et de leurs effets), et précise les options méthodologiques qui ont fondé l'expérimentation et son évoluation.

Fr. 45.–

André Giordan, Androula Henriques et Vinh Bang (Eds).
Psychologie génétique et didactiques des sciences
297 p.

La rénovation de l'enseignement scientifique ne réside pas seulement dans la modification des contenus. Certes, elle nécessite une remise à jour du corps de connaissances en science, mais elle vise davantage à une révolution de l'esprit scientifique, à un changement d'attitude face au savoir scientifique. C'est à l'individu lui-même de prendre en charge l'élaboration de ce savoir, à l'organiser en rapport avec son environnement.

Comment construire ces contenus pour que de telles connaissances puissent répondre aux besoins de l'individu? S'interroger sur le comment conduit à étudier les mécanismes d'accès à la connaissance.

La psychologie génétique et la didactique peuvent fournir des données à cette nouvelle conception de l'éducation scientifique.

Fr. 45.–

André Gauthier (sous la direction)
Explorations en linguistique anglaise
243 p.

Les études réunies ici illustrent à propos de l'anglais quelques concepts de portée générale susceptibles de servir d'outils et de base de référence à des enseignants, des linguistes, des éducateurs. Elles se prêtent en effet à plusieurs lectures:

- Elles peuvent être lues d'un point de vue strictement linguistique. On aura alors un aperçu du type d'opérations auxquelles il est possible de ramener certains aspects du fonctionnement de l'anglais. On pourra essayer d'étendre ces opérations à d'autres langues à fins de vérification des hypothèses formulées;
- Elles peuvent être considérées d'un point de vue didactique, comme arrière-plan à un enseignement de l'anglais et comme tentatives de structuration de données souvent éparses et hétérogènes;
- Il est enfin loisible de les envisager dans leurs conséquences éducatives grâce aux aperçus épistémologiques qu'elles ouvrent sur les systèmes de représentations et les démarches conceptuelles d'un sujet aux prises avec l'univers extra-linguistique.

Fr. 55.–