

A NÉMET NEMZETISÉGI ANYANYELVI TANTÁRGYPEDAGÓGIA
TANÍTÁSÁNAK ELMÉLETI ÉS GYAKORLATI PROBLÉMÁI

/A tárgy főiskolai jegyzetének elemzése./

Bölcsészdoktori értekezés

Készítette:

PETŐCZ JÁNOSNÉ

1987.

Bevezetés

A nemzetiségi kérdés a magyar történelem lapjain számos helyen felbukkan. A többség és kisebbség együttélése nem csupán sajátos magyar vagy kelet-európai jelenség, bárhol találkozhatunk vele, ahol egy adott állam keretein belül különböző nemzetek élnek együtt.

Az emberiség fejlődésében tendencia az összeolvadás; a nemzet maga is történelmi képződmény, a gazdasági társadalmi fejlődés folyamán idővel megszűnik. Ugyanakkor érvényesül a kis népcsoportok kiteljesedésre irányuló igénye is. Hazánkban is mind gyakrabban olvashatunk, hallhatunk, láthatunk híreket nemzetiségi népcsoportjaink életéről.

A párt és az állami vezetés, felismerve a nemzetiségi kérdés jelentőségét, fokozott figyelmet fordít a kisebbségek helyzetére.

Természetesen a nemzetiségi politika megvalósítása napjainkban sem mentes minden ellentmondástól. A köztudatban nem mindenhol terjedt el a kérdés jelentősége, ugyanakkor a nemzetiségi lakosság körében is találkozhatunk a történelem folyamán felgyülemlett előítéletek maradványaival. A legösszetettebb kérdés az anyanyelv használata. A nemzetiségi lét legfontosabb megnyilvánulása, a nemzetiségi kultúra hordozója a már eltűnőben lévő nemzetiségi anyanyelv használata. Ma már csak a legöregebbek között találkozhatunk olyanokkal, akik a nemzetiségi anyanyelvüket használják és magyar nyelven nagyon keveset tudnak. A kétnyelvűség kialakulása a történelmi fejlődés szükségszerű velejárója, ugyanakkor meg kell említenünk, hogy 1945 előtt a magyar uralkodó körök erőszakos magyarosítási törekvései is szerepet játszottak ebben a folyamatban.

A szocialista nemzetiségi politika alapvető feladata, hogy a városiasodás, az iparosodás felgyorsult folyamatában is biztosítsa a nemzetiségi kisebbségek és etnográfiai csoportok szabad fejlődését. A nemzetiségi lét megőrzésének feltétele Magyarországon, a jó nemzetiségi oktatás, mivel a nemzetiségi emberek zöme magyarul beszél jobban.

A nemzetiségi oktatás és nevelés a Magyar Népköztársaság oktatási-nevelési rendszerében valósul meg. Szerves része a pedagógusképzés is. A bajai Eötvös József Tanítóképző Főiskolán szerbhorvát és német nemzetiségi tanítókat képezünk.

Dolgozatunkban a német nemzetiségi tanítóképzés egyik tárgyának, a tantárgypedagógiának jegyzetét elemeznénk, tanításának elméleti és gyakorlati problémáit tárnánk fel a teljesség igénye nélkül. Elemzésünk további célkitűzése, hogy felderítsük a tantárgypedagógia tananyagának hibáit és erényeit; előkészítsük a témakörök szakmailag pontosabb kiválasztását; a fogalmak, illetve a témakörök feldolgozásának megalapozottabb sorrendjét.

Végső feladatunk a jegyzet tananyagának átdolgozása útmutat e dolgozat célkitűzésén. A jegyzetet a dolgozat szerves részének tekintjük.

A dolgozat kiegészítésében, részletek újra fogalmazásában, szerkezetének végleges kialakításában, értékes segítséget nyújtottak Ágoston György professzor útmutatásai. Külön is köszönjük észrevételeit, bíráló megjegyzéseit.

1. Nemzetiségi kérdés, nemzetiségi politika a mai Magyarországon

Nem tartom feladatomnak a mai magyarországi nemzetiségi helyzetet kialakító tényezők, a történelmi előzmények részletes elemzését. A múlt rövid számbavétele, nemzetiségi örökségünk vázlatos áttekintése mégis nélkülözhetetlen a nemzetiségi kérdés helyzetének, a hazai nemzetiségi politika újabb szakaszának értékeléséhez. "Magyarország lakosságának nemzetiségi megoszlása és települési viszonyai a Duna-medence viharos történelmi múltjának nyomait viselik magukon. A magyarság már a honfoglaláskor szláv törzseket és különböző néptörödékeket talált ezen a területen. A török uralom hatalmas területeken szinte teljesen kipusztította a szabadságért szüntelenül harcoló lakosságot. Az elnéptelenedett területeket később olyan telepések népesítették be, akik a török pusztítástól megkímélt területekről származtak. Különösen nagyméretű és tervszerű telepítést a Habsburg-birodalom hajtott végre, amely a XVII. század végén, illetőleg a XVIII. század elején a törökellenes felszabadító háborúk után nagy területek ura lett. Németeket, délszlávokat, románokat, szlovákokat, ukránokat és magyarokat telepített a török uralom alatt elnéptelenedett területekre. De akadtak a telepések között lengyelek, csehek, franciák és olaszok is." /1/- írja Kővágó László: Nemzetiségek a mai Magyarországon című könyvében. A XIX. század elejére az akkori történelmi Magyarország lakossága vegyes nemzetiségűvé vált. Az 1850-es népszámlálás adatai szerint az ország lakosságának mindössze 41,5 %-a volt magyar. A XIX. század második felétől rohamos eltolódás mutatkozik Magyarországon nemzetiségi összetételében. 1880-ban az ország lakosságának 46,6 %-a magyar, 1910-ben 54,5 %-a. Kővágó László idézett könyvében - Hanák Péter nyomán -

e folyamat okát három fő tényezőben látja. Az egyik a magyarság viszonylag magas természetes szaporodása. A másik tényező az országot elhagyó több millió kivándorolt kétharmada a nemzetiségek közül került ki. A harmadik tényező az erőteljes asszimiláció, amelynek következtében a XVIII. századtól az első világháborúig 2,5-3 millió nem magyar asszimilálódott. E folyamat alapja és meghatározó mozzanata a kapitalizmus kialakulása, a polgárosodás volt. Az első világháború után, a trianoni békeszerződés következtében Magyarország lényegében nemzeti állam lett. A nemzetiségek 1920-ban 6,9 %, 1941-ben - a trianoni határokat figyelembe véve 7,1 %. Jelenleg mintegy 1,5 % nem magyar anyanyelvű lakos vállalja tudatosan származását. Emelett 30-40 000 nemzetiségi származású hol magyar, hol nem magyar anyanyelvűnek vallja magát, de a nemzetiségi származású lakosság egy része, annak ellenére, hogy nyelvi és kulturális hagyományait még őrzi, következetesen magyar anyanyelvűnek vallja magát.

Nemzetiségeink szórványokban, magyarokkal vagy más nemzetiségekkel együtt élnek: a németek legtöbben Tolna és Baranya megyékben, de Zala megye kivételével egész Dunántúlon található németlakta települések. Bács-Kiskun, Nógrád, Pest megyében, kevesen a zempléni Hegyalján és Békésben is élnek. A szlovákok szintén szétszórtan települtek le, a népesség több mint fele elsősorban Békés megyében található. A néhány románlakta település a határ közelében helyezkedik el. A délszlávok elnevezés több nemzetiséget, sajátos népcsoportot takar; horvátok, sokácok, bunyevácok, vendek, szerbek tartoznak ide. A délszláv lakosság zömmel a déli és nyugati határ mentén él, a Duna mentén, elsősorban Budapest körül szerbek laknak.

A szocialista Magyarország legnagyobb nemzetisége a mintegy 220 000 főnyi némettség. Az ország nagyobb részén, 13 megyében szórványokban települtek le.

Bellér Béla a nemzet fogalmát történetileg kialakult tartós közösségnek tekinti, amely társadalmilag és osztályokban szerveződött meg, gazdaságilag egybekapcsolódott, van közös csoporttudata, van közös kultúrája és nyelve. Ugyanezeket az ismertetőjegyeket fogadja el a nemzetiség fogalmával kapcsolatban is. E definíció alapján a németkérdést sajátos, a többi nemzetiségtől eltérőnek ítéli meg: "Nem alkot egységes, történelmileg kialakult tartós közösséget, vagyis nemzetiséget a szó marxista-leninista értelmében. Ennek a népnek a tagjai nem egy időben, hanem ezer év folyamán különböző korokban, különböző helyekről, különböző számban /egyénenként, kisebb-nagyobb csoportokban/, Magyarország területén, sőt azon túl szétszóródva vándoroltak be, s éppen ezért nem alkothattak szoros gazdasági, politikai és kulturális egységet. A közös nyelven és hagyományokon felépülő kultúra közössége s a közös hazából való származás halvány tudata azok a tényezők, amelyek a hazai némettség együttes látását egyáltalán lehetővé teszik." /2/

"Magyarország nemzetiségi politikája a XIX. század elejétől 1945-ig, a történelmileg kialakult soknemzetiségű Magyarország keretei között, a Nyugat-Európában létrejött nemzeti államok mintájára államnemzetet, politikai nemzetet akart létrehozni. Nem vette figyelembe, hogy a nem magyar lakosság, az e térségben kialakuló polgári nemzetek hatására öntudatos nemzeti kisebbséggé vált. Az ilyen beállítottságú nemzetiségi politika ezért szükségszerűen csődöt mondott az adott történelmi fejlődés viszonyai között és az országot az egyik katasztrófából a másikba vezette." /3/

Az 1945 utáni fordulat természetesen nem jelentette azt, hogy a hosszú évszázadok alatt felgyülemlett problémákat az egyik napról a másikra sikerült megoldani. A legalapvetőbb változást az jelentette, hogy mind Magyarország, mind a szomszédos államok a marxista-leninista tanításkönsöknek megfelelő nemzetiségi politika kialakítására törekedtek.

1949-es alkotmányunk 48.§-a kimondta a nemzetiségek teljes egyenjogúságát, valamint az anyanyelvi oktatás és művelődés lehetőségének biztosítását. A magyarországi jogalkotás szempontjából figyelemre méltó változást jelent az 1972-ben elfogadott alkotmány 61., módosított paragrafusa:

A Magyar Népköztársaság Alkotmánya, 61. paragrafusa kimondja:

"/1/ A Magyar Népköztársaság állampolgárai a törvény előtt egyenlők, és egyenlő jogokat élveznek.

/2/ Az állampolgároknak nem, felekezet vagy nemzetiség szerinti bármilyen hátrányos megkülönböztetését a törvény szigorúan bünteti.

/3/ A Magyar Népköztársaság a területén élő minden nemzetiség számára biztosítja az egyenjogúságot, az anyanyelven való oktatást, saját kultúrája megőrzését és ápolását." /4/

Ez a módosítás már egyértelműbben fogalmaz. Nem a lehetőséget, hanem magát az anyanyelvi oktatást és a saját kultúra ápolását biztosítja. Az alkotmány paragrafusainak alapján jelentek meg mindazok a törvények és törvényerejű rendeletek, amelyek a nyelvi és politikai egyenjogúság gyakorlati megvalósulását biztosítják nemzetiségi lakosaink számára.

A Magyar Népköztársaság nemzetiségpolitikájának elvi megfontolásait legteljesebben Kővágó László foglalja össze:

" 1. A Magyar Népköztársaságban a nemzetiségi kérdésre úgy tekintenek, mint amely - helyes politika folytatása esetén - fontos szerepet tölt be a szocialista társadalom belső egységének erősödésében, és nélkülözhetetlen feltételként szolgálja a szocialista országok népeinek összeforrottságát, gyorsítja együttes előrehaladásukat a kommunizmus felé. Pártunk úgy véli, hogy a nemzetiségi kérdés a szocialista világrendszer sokoldalú erősítésének, a szocialista országok közötti kapcsolatok elmélyülésének egyik fontos tényezője.

2. A nemzetiségi politika legfontosabb feladata: gondoskodni a nemzetiségi jogok érvényesüléséről, oly módon, hogy a nem magyar lakosság lehetőséget kapjon a szabad fejlődésre, nemzetisége megőrzésére. Alkotmányunk 61.§-a határozottan utal erre, amikor állami biztosítékot ír elő a nemzetiségek nyelvének és kultúrájának nemcsak használatára, illetve ápolására, hanem kultúrájának megőrzésére is. Nemzetiségi politikánk - éppen azért, mert szocialista elvekre épül - egyértelműen és határozottan elveti a nemzetiségek erőszakos asszimilációját. Ugyanakkor azt a természetes folyamatot sem kívánja megakadályozni, amely a szocialista építés, az ipari fejlődés és városiasodás következtében a nemzetiségi lakosok városba áramlását vagy hagyományos társadalmi szerkezetük átrétegződését vonja maga után.

3. A szocialista nemzetiségi politika nem lehet a lakosság számának függvénye. Bizonyos ugyan, hogy a nemzetiségi probléma egyes kérdései másként vetődnek fel több száz- ezres vagy milliós nemzetiségi tömblakosságnál, mint a néhány tízezres lélekszámú nemzetiségi szórvány esetében. A viszonylag kisszámú nemzetiségi szórvány azonban Magyarországon elvileg ugyanazokat a problémákat veti fel, és ezek megoldása ugyanazon marxi-lenini elvek alkalmazását kívánja meg, mint a nagyobb nemzetiségi csoportokkal való foglalkozás.

4. Hazánkban a nemzetiségi kérdéssel való foglalkozás legáltalánosabb módszere annak a lenini követelménynek érvényesítése, amely szerint "a nagy nemzet internacionalizmusának nemcsak abban kell állnia, hogy tiszteletben tartja a nemzetek formai egyenlőségét, hanem olyan egyenlőtlenségben is, amely a nagy nemzet részéről el-
lensúlyozná az életben tényleg kialakuló egyenlőtlenséget", továbbá "a nemzeti kisebbségekkel szemben tanúsított engedékenységet és békülékenységet az adott esetben inkább túlozzuk el, mint megfordítva".

5. A lenini nemzetiségi politika megvalósulását pártunk bonyolult, a szocializmus építésébe ágyazódó, annak menetétől elválaszthatatlan folyamatnak tekinti. A nemzetiségi kérdés hiánytalan megoldása szempontjából döntő jelentősége van a szocialista gazdasági integráció, a szocialista nemzetek közti ideológiai együttműködés, kulturális csere további elmélyülésének, kiszélesedésének. Annak, hogy a szocialista országok lakosai kölcsönösen jobban és közvetlenebbül megismerjék egymás múltját, jelenét, gazdasági-kulturális hagyományait és eredményeit.

6. A szocialista nemzetek és a velük együtt élő nemzetiségek szilárd szövetségének, a szocialista hazafiság osztársadalmi érvényesülésének a nemzetiségi jogok következetes biztosítása is feltétele. A nemzetiségek annál jobban tudnak a többségi néppel, illetve annak vezető erőivel politikailag azonosulni, minél inkább biztosítva érzik nemzetiségi kultúrájuk, sajátosságaik megőrzésének, nyelvük használatának, oktatási igényeik ki-
elégítésének, a velük egy nyelvet beszélő nemzethez fűződő kapcsolataiknak szabad érvényesülését. Erre már csak azért is szükségük van, mert kultúrájuk magas színvonalú ápolása és annak tartós megőrzése elképzelhetetlen ilyen kapcsolatok nélkül.

Ebből az következik, hogy a Magyar Népköztársaság igényli a területén élő nemzetiségek számára azok anyanemzetének és államának segítségét a színvonalas, fejlődőképes nemzetiségi oktatás és kulturális tevékenység folytatásához. Ugyanakkor - az érdekelt államok kérésére - kész támogatást nyújtani a határain túl élő magyar nemzetiségek kulturális szükségleteinek magas színvonalu kielégítéséhez.

7. A Magyar Népköztársaság politikájában - a nemzetközi jog kialakult elveinek megfelelően - a nemzetiségi kérdést belügynek tekinti. Ugyanakkor tudatában van annak is, hogy a nemzetiségi politika alakításának - a kérdés jellegéből adódóan - egyben nemzetközi hatása, az államközi kapcsolatok légkörét befolyásoló jelentősége is van. Az MSZMP mindenkor hangsúlyozta azt a törekvést, hogy "a hazánkban élő német, szlovák, délszláv, román nemzetiségiek és a szomszédos szocialista országokban élő magyar nemzetiségiek hozzájáruljanak népeink barátságának és internacionalista együttműködésének elmélyítéséhez". Az internacionalista politikát folytató szocialista államok számára a nemzetiségi kérdés olyan belügy, amely - helyes lenini politika érvényesítése esetén - elősegíti, hogy a polgári rendszerektől örökölt nemzetiségi problémák ne vállaljanak az ellentétek konzerválásának bázisává. Inkább az együttműködést és közeledést segítsék elő, az összekötő kapocs szerepét töltsék be a szocialista országok között.

8. Az MSZMP és a Magyar Népköztársaság következetesen internacionalista szellemű nemzetiségi politikát folytat oly módon is, hogy elítéli azokat a nézeteket, amelyek ellentmondásokra vagy a nemzetiségi politika végrehajtása során elkövetett szubjektív hibákra nacionalizmussal reagálnak vagy olyan következtetéseket vonnak le, hogy a nemzetiségi kérdés megoldhatatlan. Visszautasítja az olyan magatartást, amely nacionalizmustól ösztönözve és nacionalizmust szítva nem hajlandó tudomásul venni a

szocialista társadalom nemzetiségi politikájának eredményeit, s amely e kérdéskör képviselőjét nacionalista célok érdekében igyekszik kisajátítani. Ugyanígy elutasítja a nemzetiségi kérdés iránti közömbösséget is, mert az végső soron a szocializmus iránti közömbösség megnyilvánulása.

Mindez azt jelenti, hogy a Magyar Népköztársaság - tagadva az automatizmus érvényesülését - az MSZMP vezetésével aktívan, internacionalista szellemben alakítja tovább szocialista nemzetiségpolitikáját." /5/

A nemzetiségi politika megvalósításának szervei közül elsőként az MSZMP-t említhetjük.

A legátfogóbb és kimondottan nemzetiségi ügyekkel foglalkozó állami szerv a Nemzetiségi Tanácsadó Bizottság, amely 1972 áprilisában alakult meg.

A Magyar Népköztársaságban a nemzetiségpolitika megvalósításának legfőbb intézményei a nemzetiségi szövetségek, és bizottságai.

1.1. A nemzetiségi oktatásügy a magyar szocialista nevelési-oktatási rendszerben.

A nemzetiségi oktatásügy szocialista viszonyok közötti fejlődését a rendelkezésünkre álló kevés szakirodalom miatt elsősorban Kővágó László: Nemzetiségek a mai Magyarországon című könyve alapján tekintjük át.

Hazánkban a felszabadulás után a nemzetiségi oktatás már a felszabadulás utáni első tanévben megindult, az Ideiglenes Kormány 80 030/1945.sz. rendelete alapján. Kétféle iskolatípus alakult ki. A jobb anyanyelvi ismeretű községekben az ún. nemzetiségi tannyelvű iskolákat igyekeztek kialakítani. Ezekben az iskolákban a tanítás nyelve szerb, horvát, román, szlovák volt, azaz minden tárgyat nemzeti nyelven oktattak, kivéve a magyar nyelv- és irodalmat.

Azokban a községekben, ahol kevésbé beszéltek jól az anyanyelvet, az ún. nyelvoktató iskolákat vezették be. Német nyelvű oktatás kezdetben nem volt. 1950-ben rendelet kibocsátásával megszüntették a német nemzetiségű lakosság egy részére hozott korlátozó intézkedéseket, így 1952-ben elkezdődött a német nyelv oktatása is.

A középiskolák közül elsőnek a horvátszerb nyelvű tanítóképző létesült Pécsen 1946-ban, négy év múlva gimnáziummal bővült, majd Budapesten folytatta működését. Békéscsabán szlovák, Gyulán pedig román gimnáziumot szerveztek. A középfokú szlovák tanítóképzés 1950-ben, a román 1953-ban indult meg. A nemzetiségi óvódák az 1953/54-es tanévben kezdtek működni. 1956-ban kezdődött a német tanítóképzés Pécsen, ugyanebben az évben német gimnázium nyílt Baján. A felsőfokú nemzetiségi óvónő- és tanítóképzés 1959-ben vette kezdetét.

A nemzetiségi iskolahálózat gyorsan kiépült, 1948 után újabb tanítási nyelvű iskolák nem létesültek. Ennek okát Dr. Fekete Bertalan: Nemzetiségi oktatásügyünk 1945-1972 között című tanulmánya abban látja, hogy ezek az iskolák részben osztottak vagy osztatlanok voltak, 1-2 tanítóval. Nem lehettek versenyképesek a községben működő jobb eredményeket biztosító magyar tanítási nyelvű iskolával és 4-5 év működés után a tanulólétszám csökkenésének következtében megszűntek. Kővágó László tovább differenciálja az okokat. A nemzetiség nagyobb része tájnyelveket beszél, anyanyelvének irodalmi változatát kevésbé ismeri, s a köznap életben leginkább a magyar nyelvet használja. Ehhez járultak még politikai események is, a szlovák-magyar lakosságcsere, német kitelepítés, a jugoszláv-magyar viszony évekig tartó megromlása. Így a nemzetiségi tanítási nyelvű iskolák megszűntek, csak a nyelvoktató iskolák maradtak meg, amelyben a nemzetiségi nyelvet csak heti 4-5 órában tanították, külön tantárgyként. A németeknél csupán négy tan nyelvű iskolát létesítettek, ezek hamarosan meg is szűntek.

1960/61-ben a nemzetiségi tanítási nyelvű általános iskolákat és középiskolákat kétnyelvű iskolákká alakították át. Ezekben az iskolákban a reál tárgyakat magyar nyelven, a humán tárgyakat nemzetiségi anyanyelven oktatják, egyes tantárgyak szakkifejezéseit mindkét nyelven elsajátítják a tanulók.

1960-tól kezdve mindkét óvoda- és iskolatípusban mintegy felére, kétharmadára csökkent a tanulók létszáma. Ezzel együtt csökkent a nemzetiségi óvónők és pedagógusok száma is.

A nemzetiségi szövetségek 1967-ben összegezték a nemzetiségi oktatásban kialakult helyzet problémáit. Többek között kifogásolták a Nemzetiségi Osztály megszűnését a Művelődésügyi Minisztériumban, a kádergazdálkodást a nemzetiségi oktatókkal, az elő- és utócsatlakozó órákat az általános iskolákban, a kétnyelvű oktatás meglévő helytelen gyakorlatát, a történelemoktatás egyoldalúságát...

A Politikai Bizottság 1968. szept. 17-i határozata a magyarországi nemzetiségi oktatás megjavítása érdekében a nemzetiségi oktatási helyzet felülvizsgálatát, a hiányosságok feltárását és megfelelő intézkedések bevezetését tűzte ki célul.

A hatékony intézkedések eredményeként 1968-ban újjáalakult a Művelődésügyi Minisztérium Nemzetiségi Osztálya, amely 1970-re újjászervezte a nemzetiségi óvodák és iskolák felügyeleti hálózatát. 1969-ben létrejött az Országos Pedagógiai Intézet Nemzetiségi Tanszéke. 1973-ban megalakult a Magyar Pedagógiai Társaság Nemzetiségi Szakosztálya. A nemzetiségi oktatásügy irányító - ellenőrző szervezetét egészítette ki a Nemzetiségi Osztály mellett működő Nemzetiségi Tankönyv-jóváhagyó Bizottság.

Az irányító-ellenőrző mechanizmus újjászervezésén túl egyéb fontos intézkedések is történtek. A nemzetiségi általános és középiskolákban nemzetiségi iskolai pótléket

vezettek be. A nemzetiségi óvódák létesítéséhez az addig 25-ös létszámot 15-re csökkentették, útmutatók, kézikönyvek kiadása indult meg.

A nemzetiségi anyanyelvi és irodalmi oktatás több mint két évtizedig véglegesített tantervek nélkül folyt. Az Országos Pedagógiai Intézet 1969-től kidolgozta a nemzetiségi tárgyak tantervét, és ezeket 1972-től folyamatosan jelentette meg.

A nemzetiségi oktatásügy szervesen illeszkedik a magyar iskolarendszerbe. Az óvodától a tanítóképzésig terjedő hálózatában a következő intézménytípusokat sorolhatjuk fel:

- Nemzetiségi óvódák: Kétnyelvű és nyelvoktató típusait különböztetjük meg. A kétnyelvű óvódákban a hét minden napján van nyelvi foglalkozás; a nyelvoktató óvódák csak a hét egy meghatározott napján foglalkoznak a nemzetiségi nyelvvel.

- Általános iskolák: A nemzetiségi nyelvnek, mint anyanyelvnek az oktatása jelenleg két iskolatípusban történik: a./ nemzetiségi tanítási nyelvű /kétnyelvű/ általános iskolákban. A kétnyelvű általános iskola elnevezés ma már általánosabb.

b./ nemzetiségi nyelvet oktató általános iskolákban. A kétnyelvű általános iskolákban a tantárgyak egy részét - ez vonatkozik a gimnáziumokra is - anyanyelven oktatják, a reáltárgyak oktatási nyelve magyar. A közkeletű, általános szakkifejezések mindkét nyelven megtanítandók.

A nemzetiségi nyelvet oktató iskolákban az 1-2. osztályban heti 3-3, a többi osztályban heti 4-4 órában tanulják a tanulók a nemzetiségi nyelvet. Ezek az órák ma már általában órarendbe iktatott órák, de helyenként, kis létszámú csoportoknál csatlakozó órák is előfordulhatnak.

A nemzetiségi oktatás bevezetését 15 szülő kérheti, a gyakorlatban már 7-8 tanuló számára is nyitottak nemzetiségi oktatást. A nemzetiségi szülők szabadon dönthetnek arról, hogy milyen típusú nemzetiségi nyelvoktatás bevezetését

kérjék. Ha egy tanuló nemzetiségi nyelv tanulására jelentkezik, akkor az számára kötelező tantárgy lesz. A nemzetiségi nyelv tanulásának lehetősége a magyar tanulók számára is fennáll.

- Gimnáziumok: A nemzetiségi tanítási nyelvű gimnáziumok a középfokú nemzetiségi anyanyelvi oktatást biztosítják. Baján, Budapesten és Pécsen német, Gyulán román, Budapesten és Pécsen szerbhorvát, Békéscsabán és Budapesten szlovák gimnázium működik.

- Diákotthonok: Újabb adatok nem állnak rendelkezésemre. Dr. Fekete Bertalan 1974-ben megjelent tanulmánya 7 általános iskolai diákotthont említ, ebből négyben középiskolai kollégium is működött. A szervezésük 1948-ban indult meg azzal a céllal, hogy befogadják egy-egy község kevés létszámú tanulóit, akik számára külön nem szervezhetek nemzetiségi tanítási nyelvű iskolákat. Német nyelvű diákotthon Bólyban működik, sajnos keretszámukat zömmel nem nemzetiségi, hanem hátrányos helyzetű tanulókkal töltik be. Ez a tény károsan hat a diákotthon létrehozásának eredeti céljára is. A német nyelv általános használata nem valószínűsíthető meg.

- Pedagógusképzés: A nemzetiségi anyanyelvükön továbbtanulni vágyó középiskolai tanulók Magyarországon csupán pedagógusképző intézményekbe nyújthatnak be pályázatot. Az óvónők képzését a soproni, a szekszárdi /német/ és a szarvasi /román, szlovák/ a kecskeméti /szerbhorvát/ óvónőképző intézetek látják el.

A tanítóképzés a tanítóképző főiskolákon folyó oktatás keretében történik.

A bajai Eötvös József Tanítóképző Főiskola német és szerbhorvát, az Esztergomi Tanítóképző Főiskola szlovák, a Debreceni Tanítóképző Főiskola román, a Szombathelyi Tanárképző Főiskola pedig szlovén tanítókat képez.

A Szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán szlovák és román nyelvi, a Pécsi Jannus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Főiskola Karán német és szerbhorvát, a Szom-

bathelyi Tanárképző Főiskolán szlovén tanárképzés folyik. A nemzetiségi középiskolai tanárok képzését az ELTE megfelelő nyelvi tanszékei látják el. A középiskolai tanárok és közművelődési szakemberek egy része Csehszlovákiában, Jugoszláviában, a Német Demokratikus Köztársaságban és Romániában végzi tanulmányait.

A nemzetiségi oktatással szembeni követelményeket, a hazánkban folyó nemzetiségi nevelő-oktató tevékenység sajátos céljait és feladatait pártunk nemzetiségpolitikai koncepciója alapján egyértelműen meghatározhatjuk. "Ezek a következők:

- a nemzetiségi iskola a nemzetiségi tanulók számára a magyar iskolákéval azonos színvonalú nevelést, oktatást biztosítson;
- a nemzetiségi iskola a nemzetiségi művelődés alapintézményeként a nemzetiségi anyanyelv és kultúra elsajátításával illessze be a tanulókat anyanyelvi közösségükbe, segítve ezzel a nemzetiség egészének továbbfejlődését;
- a nemzetiségi iskola nevelő munkájával a felnövekvő nemzedék tagjait tegye képessé arra, hogy nemzetiségüket megőrizve illeszkedjenek be a szocialista Magyarország társadalmába." /6/

A nemzetiségi iskoláknak a magyar iskolákéval azonos általános céljai mellett fontos sajátos feladataik is vannak:

- "- az anyanyelv hatásos oktatása;
- a szocialista nemzetiségi tudat fejlesztése;
- a kétnyelvűség készségének kialakítása;
- az anyanyelven való önművelés igényének felkeltése;
- a nemzetiségi anyanyelv, az anyanyelvi kultúra szeretetének, ápolásának elősegítése;
- az internacionalizmusra való nevelés." /7/

Nemzetiségi politikánk - internacionalista politikánk elveinek alapján - nem csupán a nemzetiségi anyanyelvűek igényeit veszi figyelembe, hanem azokat a társadalmi szükségleteket is, amelyek kielégítésére a nemzetiségi okta-

tás, vagy kulturális munka keretében adódik lehetőség. A nemzetiségi lakosság elsődleges igénye nemzetiségi létének megőrzése. A nemzetiségi lét megőrzésének feltétele a nemzetiségi anyanyelv ápolása, felelevenítése, illetve elsajátítása magas színvonalú nemzetiségi oktatás keretében. Ez nem csupán a hazánkban élő nemzetiségi állampolgárok jogainak biztosítását jelenti, hanem a környező népekhez fűződő kapcsolatok ápolását, a szocialista országok vonatkozásában a proletár internacionalizmus megvalósítását jelenti. Ez a kettős szempont a nemzetiségi oktatással kapcsolatos igényeket is differenciálja. Eleget kell tennie a nemzetiségek elvárásainak, azaz biztosítani kell az anyanyelven való oktatást, az anyanyelv lehető legmagasabb színvonalú elsajátítását, ugyanakkor az egész magyar szocialista nevelés-oktatási rendszer szerves részeként kell megoldást találnia a nemzetiségi oktatási feladatok megvalósítására, illetve az oktatás folyamatos korszerűsítésére és továbbfejlesztésére. A nemzetiségi pedagógusképzés egyik legfontosabb területe a t a n í t ó k é p z é s. A nemzetiségi iskolahálózat, az oktatás folyamatos korszerűsítésének igénye természetesen megköveteli a színvonalas pedagógusképzés megteremtését is.

1.2. A német nemzetiségi tanítóképzés az oktatásügy rendszerében

A német tanítóképzés 1956-ban indult a pécsi Teleki Blanka Tanítóképzőben. A középfokú nemzetiségi tanítóképzők a magyar tanítóképzőkkel azonos tantervi követelmények alapján oktattak, minden tárgyat az illető nemzetiség anyanyelvén. A magyar nyelvet és irodalmat pedig mindenki kötelező tárgyként tanulta. A felsőfokú tanítóképzés bevezetése után a középfokú tanítóképzés fokozatosan megszűnt.

Az 1959/60-as tanévtől a Budai Felsőfokú Tanítóképző Intézet vállalta mind a négy nemzetiség tanítóinak képesítését. Az 1967/68-as tanévtől a német és a délszláv tanítókat a bajai tanítóképzőben, a román tanítókat Debrecenben, 1971/72-től a szlovák tanítókat az esztergomi tanítóképzőben képezik.

A német nemzetiségi tanítójelöltjeink felvételét több tényező figyelembevételével döntjük el:

- Tanítójelöltjeinknek meg kell felelniök az általános tanítói felvételi követelményeknek, el kell érniük a megfelelő pontszámot magyarból, történelemből, illetve választhatóan történelem helyett matematikából.
- Figyelembe kell vennünk azt a jogos igényt, hogy nemzetiségi oktatásban szívesen látják a saját nemzetiségi származású tanítót, illetve a tanító emocionális kötődése a nyelvhez növelheti a tanítás hatékonyságát.
- A német nyelv megfelelő színvonalú ismerete nélkülözhetetlen ahhoz, hogy hallgatóink anyanyelvükön folytathassák tanulmányaikat.

Felvételi keretszámunk nappali tagozaton az utóbbi tíz évben megkétszereződött, az 1985-86-os tanévtől 15 fő. A jelentkezők száma általában kétszerese a kerethez képest. A levelező hallgatók száma nem meghatározott, az I. évfolyamon általában 9-10 fő kezdi meg tanulmányait, sajnos a II. félévben csupán 2-3 hallgató vállalhatja a tanulmányok folytatását. Sokkal hatékonyabb az 1984-85-ös tanévben beindult másfél éves kiegészítő képzés. Tanítói, illetve tanári diplomához, természetesen német nyelvű felvételi elbeszélgetés alapján, megszerezhető a német tanítói diplomamelléklet. A két évfolyam létszáma kiegészítő tagozaton jelenleg 21, illetve 15 fő; és végzett az 1985-86-os tanévben 16 fő.

A nemzetiségi hallgatók felvétele ugyanúgy történik, mint a magyar anyanyelvű hallgatóké, azzal a különbséggel, hogy szóbeli vizsgán történelemből anyanyelvükön is felvételizhetnek.

Ezt a lehetőséget elsősorban a bajai Frankel Leó Németnyelvi Gimnázium és a pécsi Leöwey Klára Gimnázium nemzetiségi tagozatos tanulói veszik igénybe. A magyar középiskolából jött tanulóknál a szóbeli felvételi vizsgát kiegészíti a német nyelven történő beszélgetés. A pozitív elbírálást erősíti valamely német nyelvjárás, azaz az "igazi anyanyelv" ismerete.

Az elért eredmények alapján, az említett tényezők figyelembevételével a felvételi bizottság külön javaslatot tesz a nemzetiségi tagozatra történő felvételre, a következő minőségi megkülönböztetéssel:

- Felvételét a nemzetiségi tagozatra feltétlenül javasoljuk.
- A német nemzetiségi tagozatra felvehető.
- Felvételét a német nemzetiségi tagozatra nem javasoljuk.

Beiskolázási területünk az egész ország területe. Többségében a német nemzetiségi gimnáziumok tanulóit, illetve olyan nemzetiségi származású tanulókat veszünk fel, akik nemzetiségi általános iskolába jártak, majd középiskolában tanulták a nyelvet, és az otthonról hozott anyanyelvi ismeretek lehetővé teszik számukra a német nemzetiségi tanulmányok vállalását. Az első tanév után nyelvtudásszintjük megközelítően kiegyenlítődik, az V. szemeszter külföldi nyelvi részképzése pedig általában megszünteti a második csoport nyelvi hátrányát.

A nemzetiségi tanítójelöltek képzése elválaszthatatlan a tanítóképző főiskolákon folyó oktatás rendszerétől, szerkezetétől és feladataitól.

A német nemzetiségi tanítóképzés elemzéséhez a tanítóképző főiskolák 1980-ban készült tantervét vettem alapul.

A tanítóképző főiskolák óra- és vizsgaterve a következő:

A tanítóképző főiskolák óra- és vizsgaterve

T a n t á r g y	1.	2.	3.	4.	5.	6.	Koll.	Szig.	Gyak.j.	Besz.	Össz.óra
<u>Marxizmus-leninizmus</u>											
<u>Filozófia I</u>	3	3						2			90
Politikai gazdaságtan			2	2			1.				60
Tudományos szoc.					4		5.				60
Magyar munkásmozg.tört.					3		6.				33
Szociológia alapjai					2					5.	30
Etika					2		5.				30
<u>Pedagógia, pszichológia</u>						2+0					
<u>Köztartás és közműv.pol.</u>											
Oktatástechnika 2x	0+1	0+1							1.v.2.		22
Logika	1+1						1.				30
Pszichológia 3	2+1	2+1	2+1				1.2.				30
Pedagógia 4	2+1	2+0	2+1	0+2	0+2		1.	3.			155
Neveléstörténet						2+0	6	3.			180
<u>Szaktárgyak</u>											22
<u>Magyar nyelv</u> 5	1+3	1+2	1+1	1+1	1+1	1+1	1.	4.	1.2.		165
Irodalom 6			1+1	1+1	1+1	1+1	4.		5.6.		112
Anyanyelv tantárgyped.		1+2	1+2				3.				90
Matematika és tantárgyped.	2+2	2+2	2+1	0+2	2+1	2+1	1.3.	5.	2.4.6.		273
Természetismeret és környezetismeret tp.		2+1	2+2	1+2			2.3.4.				150
Egészségtan						1+1	6.				22
Testnevelés és tantárgyp. 7	0+2	0+2	0+2	1+3	0+2	0+2					202
Ének és tantárgyped. 7	0+1	0+1	0+1	1+1				4.			75
Rajz és tantárgyped. 7	0+2			1+1				1.2.3.4.			60
Technika és tantárgyped. 7	0+2			1+2				1.4.			75
Kötelezően választható tárgy				1+2	0+2	0+2		1.4.			52
Szakkolégium	2	3	3	6	6	6					366
<u>Általánosan kötelező tárgyak</u>											
<u>Allampolgári és jogi ismeretek</u>	0+2	0+2	0+2	0+2	0+2	2+0	4.z.v.			6.	32
Orosz 7x	0+1	0+2	0+4	0+3	0+3				1.2.3.		120
<u>Gyakorlati képzés</u> 10									4.5.		195

Vizsgaterv

Levelező tagozat

T a n t á r g y a k	F é l é v e k					
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
<u>Marxizmus-leninizmus</u>						
Filozófia	k	sz				
Politikai gazdaságtan			k	k		
Tudományos szocializmus					k	
Magyar munkásmozg.tört.						k
Szociológia alapjai					b	
Etika					k	
<u>Pedagógia, pszichológia</u>						
Közoktatás és közm.pol.						b
Oktatástechnika	b					
Logika	k					
Pszichológia ¹	k	k	sz			
Pedagógia ¹	k	b	sz	b	b	
Neveléstörténet						k
<u>Szaktárgyak</u>						
Magyar nyelv	k	b	k	sz		
Irodalom ¹				k	b	b
Anyanyelv tantárgyped.			k			
Matematika és "	k	b	k	b	sz	b
Természetismeret és környezetismeret		k	k	k		
Egészségtan						k
Testnev.tantárgyped. ²				b		
Ének és tantárgyped. ²	b	b	b	b		
Rajz és tantárgyped. ²	b			b		
Technika és tantárgyped. ²	b			b		
Állampolgári és jogi ismeretek						b
	6 k	1 sz	2 sz	1 sz	1 sz	3 k
	4 b	2 k	5 k	3 k	2 k	4 b
		4 b	1 b	6 b	3 b	

Kiegészítő utasítás

1. A résztárgyak az egyes félévekben megegyeznek a nappali tagozat résztárgyaival.
2. Az azonos szakkollégiumot választott hallgatók nem vizsgáznak.
3. Minden hallgató egy szakkollégiumot köteles választani az alábbiak közül:
testnevelés, ének-zene, rajz, technika, orosz nyelv, közművelődés, könyvtár. A szakkollégiumok tantárgyai és a vizsgaterv megegyezik a nappali tagozat tantárgyaival és vizsgatervével az alábbi kivétellel:
ha a nappali tagozat vizsgaterve valamelyik tantárgyát a félév végén aláírással vagy gyakorlati jeggyel zárja, a levelező tagozaton a beszámoló vizsgaformát kell előírni.
4. A hallgató - főiskola előírása szerint - a tantárgypedagógiákból a III., IV., és V. félév bármelyikében beszámolhat.

Ha megnézzük tanítójelöltjeink óra és vizsgatervét, láthatjuk, hogy a 6 félév folyamán 25 tantárggyal ismerkednek meg. 18 kollokviumot, 5 szigorlatot tesznek, 22 aláírást és számos tárgyból gyakorlati jegyet szereznek, mindezt a legváltozatosabb tudományterületeken: matematikától a természetismereten át az irodalomig, a nyelvészetig.

Romankovics András, a budapesti tanítóképző oktatója elemezte a tanítóképzők tanterveit a felsőfokú tanítóképző intézetek létrehozása óta /1959, 1964, 1970, 1976, 1980/.

Tantervek	1959	1964	1970	1973	1976	1980
Mutatók						
1 félévre eső <u>átlagos</u> heti kötelező <u>óraszám</u>	30,4	28,6	27,3	28,5	31,6	31,2
1 félévre eső <u>átlagos</u> <u>tantárgyszám</u>	12,0	11,2	10,7	10,5	14,7	13,7
1 hétre eső <u>tantárgyi</u> <u>órák száma átlagosan</u>	2,4	2,6	2,6	2,7	2,2	2,3

/8/

Tanulmánya megállapítja, hogy a két utolsó tantervnel kifejezetten érzékelhető a tantárgyi széttagoltság. A tanítóképzőre a heti 2 órás intenzitású tárgyak nagy száma jellemző /több mint 50 %/. A két utolsó tantervben a mennyiségi növelés dominál. Ez a tény, valamint a hallgatói létszámok erőteljes növelése nem tette lehetővé a tanítóképzés minőségi fejlesztését. Az 1976-os tanterv a tanárképzés rendszerének logikáját próbálta ráhúzni a tanítóképzésre. Erősödött a szaktárgyi képzés pozíciója, a gyakorlati képzés időtartama jelentősen csökkent. Az oktatóknak a gyakorlati képzésben való részvétele a minimumra csökkent, nagyobb hányada a mai alsó tagozatos gyakorlat megítélésében nem rendelkezik megfelelő kompetenciával, a tanítói hivatásra való közvetlen felkészítést a tantárgypedagógusokra és a gyakorlati képzésre hárítja. Azt a tényt, hogy az 1980-ban a tanítóképzők számára külön tanterv készítése vált szükségessé, a tanárképzéshez közelítő tanítóképzési modell zsákutcájaként értékeli. Az új tanterv sem tudta megállítani a szaktárgyak tanítására fordítandó idő nagyarányú növelését.

"a./ Marxizmus-leninizmus

15	15	13	19	19	21
1959	1964	1970	1973	1976	1984

b./ Pedagógia-pszichológia

29	26	30	28	59	29
1959	1964	1970	1973	1976	1980

c./ Tantárgypedagógia

23	21	22	21	23	23
1959	1964	1970	1973	1976	1980

d./ Szaktárgyi képzés

67	66	73	78	87	99
1959	1964	1970	1973	1976	1980

e./ Gyakorlati képzés

48	45	36	39	24	28
1959	1964	1970	1973	1976	1980,,

Az egyes tantárgycsoportok tanítására fordított időarányok abszolút számai a felsőfokú tanítóképzés tanterveiben.

/Egység = az 1 heti óraszámok 6 félévi összege./ " /9/

„A szaktárgyi képzés erőteljes pozíciója - Romankovics András véleményét idézve és vállalva - nem szolgálja a tanítótóvá válás érdekeit a tantervkészítésben és döntésben résztvevők erőviszonyait tükrözi.” /10/

Az 1986. szeptemberével hatályba lépő tanterv, megkísérli rugalmasabban kezelni a tantárgyakat és tananyagokat, de

az elméleti és gyakorlati ismeretek helyes arányát, az ismeretek felhasználhatóságát, a tananyagok helyes kiválasztását, az ismeretek egymásraépülését az eljövendő tanítók helytállása bizonyítja majd.

A német nemzetiségi tanítóképzés az 1980-as tanterv szerint szakkollégiumi keretek között folyik, a következő óra- és vizsgaterv alapján:

Német nyelv és irodalom óra-és vizsgaterve

T a n t á r g y	1.	2.	3.	4.	5.	6.	Koll.	Szfg.	Gyakj.	Bsz.	D.óra
Német nyelvtan és nyelv- művelés	1+2	1+1	0+1	1+1	2+2	1+2	3.	4.	1.2.5.6.		228
Német irodalomtörténet	0+1	0+1	0+1	0+1	1+1	1+2	2.6.				123
Tanárgyapedagógia és gyakorlati képzés			1+1	0+3			3.		4.		75

Kiegészítő utasítás:

1. A hallgatók a II. félév folyamán kethetes nyelvi tanfolyamon vesznek részt a Pécsi Tanárképző Főiskolán.
2. A hallgatók az V. félév folyamán féléves nyelvi részképzésen vesznek részt az NDK-ban.
3. A hallgatók az V. félév német nyelvtan-nyelvűvelés gyakorlati jegyét és a német irodalomtörténet félévi aláírással elismerését az NDK-ban szerzik meg.
4. A hallgatók a nemzetiségi csoportos tanítás gyakorlatait a IV. félévben végzik.
5. A féléves nyelvi részképzésben résztvevő hallgatók minden egyéb vizsgakötelezett-ségüket a levelező tagozatos vizsgaterv szerint teljesítik.

A tanítóképzés sajátos jellegéből adódik, hogy a nemzetiségi tanítóképzés az általános képzésnek csupán kis hányadát jelenti. Nem szakos tanárképzés, hallgatóink fő feladata az általános tanítói szak elvégzése, kiegészítésképpen /hasonlóan az ének-zene, rajz, technika, testnevelés, könyvtár, népművelés szakkollégiumokhoz/ megszerezhetik oklevélmellékletüket, amely feljogosítja őket, hogy a német nemzetiségi általános iskolák alsó tagozatában a német nemzetiségi anyanyelven oktatott tárgyakat taníthassák.

A német nemzetiségi tanítóképzés az 1986-ban bevezetett új tantervnek szintén szerves része. Továbbra is az általános képzés kis hányadát jelenti, folyamatos korszerűsítése az elkövetkező öt év kutatási feladata.

1.21.1. A német nemzetiségi tanítóképzés célja, feladatai

Az elmúlt 40 évben megváltozott a tanítóképzés funkciója. "A mindent tudó, mindenhez értő, polihisztor tanító modelljének helyébe szakmailag mélyebben képzett /egy-egy területet alaposabban, speciálisabban ismerő/, konkrétan körvonalazott és elsősorban pedagógus tevékenységre felkészített /de teljes pontossággal még mindig körül nem határolható tevékenységi kört végző tanító lépett." /11/

Az 1980-as főiskolai tanítóképzős tanterv sem az általános, sem a nemzetiségi tanítóképzés célját nem jelöli meg. A tanítóképző főiskolák 1986. szeptemberi hatállyal bevezetett keret-tanterve a képzés célfeladatrendszerét így fogalmazza meg:

"A tanítóképző főiskolák célja olyan általános iskolai tanítók képzése, akik korszerű általános műveltséggel rendelkeznek, és munkájukhoz szükséges szaktudományi ismeretek,

tudományos világnézet, pedagógiai kultúra birtokában képesek a tanulók szocialista, humanista szellemű nevelésére-oktatására, valamint saját műveltségük folyamatos fejlesztésére.

A főiskolai képzés és nevelőmunka alapvető feladata, hogy - alakítsa a hallgató marxista meggyőződését, szocialista erkölcsiségét; fejlessze az iskolai és iskolán kívüli nevelőmunka tervezéséhez és szervezéséhez, a tanulók személyiségének alakításához, az iskolai közösségek formálásához szükséges pedagógiai, pszichológiai ismeretek alkalmazásának képességeit;

- biztosítsa az általános iskola kezdő szakaszában oktatott tantárgyak tanításához szükséges szaktudást, s az iskolai oktatásban történő alkalmazás készségeit; ezen belül adjon lehetőséget a hallgatók által választható egy tantárggyal való elmélyültebb foglalkozásra vagy a közművelődési tevékenységre való felkészítésre;

- keltse fel a hallgatók tudományos érdeklődését, s vezessen be a tanítói tevékenységükkel összekapcsolható pedagógiai kutató, fejlesztő, kísérletező műhelymunka módszereibe;

- erősítse a hivatásszeretetet és az értelmiségi létből fakadó felelősségtudatot; tegye képessé őket a közoktatás és közművelődés együttműködésének eredményes szolgálatára, az adott település művelődési viszonyainak fejlesztésére."/12/
Az egyes nemzetiségi tanítóképzés sajátos céljait, feladatait a később megjelenő "Tanítóképző főiskolák tantervi programja" tartalmazza.

A német nemzetiségi tanítóképzés célja, feladatai a következők:

- A nemzetiségi pedagógusképzés keretében korszerű követelményeknek megfelelő, fejlett hivatástudattal, szilárd marxista világnézettel, jó tárgyi tudással rendelkező pedagógusokat képzünk.

- A nemzetiségi tanítóképzés a tanítóképző főiskolán folyó oktató-nevelőmunka rendszerének szerves része.

- Az adott tantárgyi keretekben készítse fel a hallgatókat a nemzetiségi nyelv alsó tagozatos oktatására, illetve kétnyelvű oktatásra, a magyar nyelvvel azonos anyanyelvi szinten.

- Készítse fel a hallgatókat a nemzetiségi nyelv ápolására, a nemzetiségi kisebbségi kultúra megőrzésére, helyes értékelésére, tegye alkalmassá a nemzetiségi közéletben való aktív részvételre.

A nemzetiségi tanítóképzés alapvető feladata a nemzetiségi tanítójelöltek felkészítése a nemzetiségi anyanyelv, illetve az anyanyelven folyó tárgyak oktatására a nemzetiségi általános iskolák 1-4. osztályában. A feladat megoldásához ismernünk kell a nemzetiségi általános iskola típusait, tanterveit, a nemzetiségi általános iskola első osztályába lépő tanulók nemzetiségi származás szerinti összetételét, nyelvtudásszintjét, a nemzetiségi általános iskola képzési, nevelési feladatát.

A német nemzetiségi anyanyelv oktatásában kétfajta iskolatípust különböztetünk meg: nemzetiségi nyelvet oktató általános iskola és nemzetiségi tanítási nyelvű általános iskola. Szerepük és céljuk, feladataik azonosak a magyar általános iskolák számára meghatározott célokkal és feladatokkal.

A német nyelvoktató általános iskolák tanterve 1976-ban jelent meg, és a német nyelv tantárgyat az 1977-78-as tanévtől kezdődően fokozatosan az új tanterv szerint kellett oktatni. A tantervi munkálatok alapvető gondja volt, hogy időközben az 1972-es közoktatáspolitikai párthatározat alapján átfogó korszerűsítési munkálatok indultak meg a magyar közoktatás területén, és így bár a lehetőséghez mérten figyelembe vették az új nevelési-oktatási tervek általános szerkesztési kívánalmait, a tananyag felépítésének pedagógiai alapelveit, több nyitott kérdés maradt. Hiányzik a koncentrációs lehetőségek bemutatása és biztosítása a környezetismeret, a magyar nyelv és irodalom, ének-zene tantárgyakkal. Nem

dolgozták ki következetesen a tantárgyi követelményrendszert. Elmaradt a kommunikáción alapuló nyelvi szemlélet határozott érvényesítése. 1979-ben kiegészítésképp megjelent két tantervi útmutató a tananyag felépítésének és gyakorlati feldolgozásának főbb metodikai alapelveivel, lényeges módszerek és eljárások ismertetésével.

A nyelvoktató iskolák számára külön alapelvek és nevelési tervek nem készültek, lévén a német nyelv itt csak tantárgy ebben az iskolatípusban, a magyar iskolákra vonatkozó dokumentumok értelemszerűen alkalmazandók.

A tanterv legfontosabb jellemzői:

- fontos szerepet szán az anyanyelvhez, az anyanyelvi kultúrához és hagyományokhoz fűződő érzelmi viszony alakításának, azaz a nemzetiségi öntudat kialakításának
- hangsúlyozza a nevelés és az oktatás szerves egységét
- az anyanyelv, az anyanyelvi kultúra elsajátításával és nemzetiségi öntudat kialakításának együttes megvalósítását tűzte célul
- az anyanyelvi nevelést az alapoktól kezdi
- a nyelvoktatási módszereknél - az eddigi "vegyes" nyelvtanítási módszerekkel szemben az anyanyelvi és idegennyelvi módszerek, eljárások adaptált alkalmazását helyezi előtérbe.

A tanterv tartalmi és szerkezeti felépítése az élőbeszéd fejlesztésének alapvető követelményéből indul ki. Az első három osztály anyaga ennek érdekében a beszédhelyzetek gyakorlására, a nyelv auditív komponenseinek tervszerű fejlesztésére és tudatosítására irányul. Az írott nyelv jóval kisebb szerepet játszik, mint az előző tantervekben. - A mindennapi gyakorlat cáfolja az írás háttérbe szorítását. Például nagyon sok tanító elkezdi az írást az első osztályban, ugyanis a gyerekek zöme, amint elsajátította a magyar írást, megpróbálja hallás után rögzíteni a német kifejezéseket, szavakat. Ez a megoldás

dás hátráltatja később a helyesírás és olvasás elsajátítását. Másik konkrét negatív tapasztalat az írásbeli nyelvhasználat háttérbe szorulásáról, a tanítójelöltekkel kapcsolatos. A német nyelvű felvételi elbeszélgetésen jó nyelvtudású jelöltről az első fogalmazási feladatnál kiderülhet, hogy a német főnevek nagybetűvel írását is elhanyagolja.

A nyelvoktató iskola tantervének legproblematisabb része a feladatok és követelmények általánossága, nagyon nehéz az egyes osztályok közötti konkrét különbségek megállapítása. Például a helyesejtés ismereteinek elsajátítása így alakul 1-4. osztályban:

1. osztály: Kiejtés

A német nyelv hangjainak a tanult szavakban való helyes kiejtése. A német szavak helyes hangsúlya a kijelentő és a kérdő mondat intonációja.

2. osztály: Kiejtés, olvasás, írás, helyesírás

A német nyelv írásjegyeinek a nyomtatott és az írott kis- és nagybetűknek a megismertetése, megtanítása. A magyar kiejtéstől eltérő német hangok és hangzókapcsolatok kiejtése, betűk és betűkapcsolatok olvasása és írása.

A néma vagy nyújtó h szerepe.

A német főnevek nagy kezdőbetűs írása.

Nyomtatott és írott betűs szavak, mondatok, értelmileg tisztázott szövegek lassú ütemű olvasása. Olvasás közben a mondatközi és mondatvégi írásjelek szünettel való érzékeltetése, az írásjeleknek megfelelő hanglejtés gyakorlása olvasás közben.

Másolások, szótagalkotási feladatok, mondatkiegészítő gyakorlatok.

3. osztály: Kiejtés, írás, olvasás, helyesírás

A hangok tiszta kiejtése, a szavak helyes hangsúlyozása.

A kijelentő, kérdő és a felszólító mondat intonációja.

A folyékony olvasás ütemének továbbfejlesztése.

A kis és a nagy kezdőbetűs írás, az írásjelek alkalmazása, a szóelválasztás.

A hanglejtés és a hangsúly a mondatközi és a mondatvégi írásjeleknek megfelelően.

Szóalkotási, mondatkiegészítő és mondatátalakító gyakorlatok.

4. osztály: Kiejtés és olvasás

A kiejtés néhány speciális, illetve a nyelvjárástól eltérő esete.

A fontosabb olvasási szabályok gyakorlása.

Véleményem szerint a magyar kiejtéstől eltérő hangok és hangzókapcsolatok kiejtése gyakorlatilag már az első német szavakkal megjelenik, pl: az ich Laut az ich személyes névmásnál vagy a p^h, t^h, k^h hangok ejtésénél.

A kiejtés összevetése a nyelvjárással szintén a nyelvtanítás kezdetétől feladat, ha a tanulók beszélik a nyelvjárást.

A német tannyelvű /kétnyelvű/ iskolák dokumentumrendszere az Alapelvek, illetőleg ezek nemzetiségi kiegészítése, A tanítási órán és iskolán kívüli nevelés terve, illetve ennek nemzetiségi kiegészítése, A német nyelv és irodalom 1-8. osztályos tanterve, valamint a német nyelven tanítandó tárgyak adaptált új tantervei; 1979-ben még az intézményhálózat fejlesztése előtt elkészültek.

A német tanítási nyelvű iskolák számára készült tanterv "a cél és feladatrendszeren túl tartalmazza a felhasználandó taneszközök tételes felsorolását is, valamint az oktatást-nevelést meghatározó módszertani alapelveket. A tananyagot részletesebb bontásban közli, követelményei megszabják a minden iskolában, minden tanuló esetében elérendő minimumszintet." /13/

A kétnyelvű iskolatípus intézményi hálózatának kialakítása most folyik. A nemzetiségi anyanyelvi oktatás korszerűsítésének egyik megoldandó feladata a társadalmi igények-

nek megfelelő német tanítási nyelvű iskolatípus, illetve oktatás megvalósítása.

Az első kísérleti kétnyelvű oktatás a bolyi általános iskolában indult meg, 1982-ben. A kétnyelvű oktatás általános bevezetése a német nemzetiségi iskolákban 1984-ben kezdődött.

A nemzetiségi általános iskolákban a felvételt nem kötik nemzetiségi származáshoz. Tehát a gyerekek egy része, a nemzetiségi származásúak emocionálisan kötődnek az elsajátítandó nyelvhez: nem ismeretlen számukra az a kultúra, amelynek az adott nyelv a hordozója. Másik része viszont idegen nyelvként tanulja a német nyelvet.

Az első osztályba lépő gyermekek nyelvtudása igen változatos képet mutat. A nyelvjárást beszélő, illetve esetleg német születésű, magyarul nem beszélő tanuló elvétve fordul elő, mindkét nyelvet egyaránt jól beszélő tanuló szintén. Nagyobb a gyakorisága a sváb nagyszülőknél nevelkedő, a nyelvjárást jól értő, esetenként beszélő, illetve a német nyelvet, a nyelvjárásismeret mellett vagy anélkül az óvodában elsajátító tanulóknak. Ez a nyelvismeret természetesen kognitív és kommunikatív funkciójában erősen korlátozott. Dalok, versek, minimális mennyiségű, a köznapi élethez kapcsolódó mondatmodell elsajátítását jelenti nyelvjárásban, illetőleg német nyelven. Az első osztály tanulóinak jelentős hányada az iskolában találkozik először a német nyelvvel. A nemzetiségi oktatás alapelve, hogy a nyelvtanulásban a gyerekek nulláról indulnak.

A nemzetiségi általános iskola legfontosabb képzési és nevelési feladata, hogy képessé tegye tanulóit az anyanyelv produktív és receptív birtokbavételére. A nemzetiségi anyanyelv oktatását meghatározó tényező az a jelenség, hogy a magyarországi kisebbségek nyelvhasználatában a magyar nyelv került első helyre, és a nemzetiségi származású tanulók egy része anyanyelvét az óvodában, illetve

az iskolában sajátítja el. Így a nemzetiségi anyanyelv oktatásában fontos szerepet játszik az a metodikai fel-fogás, hogy a kisgyermekkorú idegennyelv-oktatásnak az anyanyelv spontán-természetes úton történő elsajátítá-sát kell követni, a második nyelv tanulását a spontán beszéddel, a szóbeli bevezető szakasszal kell kezdeni. Viszont a pedagógusnak tudnia kell azt is, hogy a "nyelvjárási alapokkal rendelkezőkönnyebben és gyor-sabban sajátítják el a német nyelvű országok köznyel-vét, jobban eligazodnak a kommunikatív szituációkban, tudásukat tartósabbá tudják tenni. Az alsó tagozatban folyó anyanyelvi nevelés hatékonysága jelentős mértékben függ attól, hogy a tanító mennyire veszi figyelembe a nyelvelsajátítás első fázisában megszerzett ismerete-
ket." /14/

A német nyelvoktató iskolában az első osztály a szóbeli bevezető szakasz időszaka: a nyelvoktatás legnehezebb periódusa, a gyerekek hallás után sajátítják el, illet-ve mélyítik el a német nyelv alapjait. A második osz-tályban az olvasás- és írástanulás játssza a döntő sze-repet; a harmadik osztályban tovább folytatódik a német nyelvi kommunikációs képesség fejlesztése: mondatmodel-lek segítségével; negyedik osztályban pedig elkezdődik a nyelvtan tanítása.

1.2.2. A német nemzetiségi tanítóképzés sajátosságai

Speciális képzési formáknak a sajátosságait:

- az elsajátítandó tananyag bemutatásával,
- az oktatásban résztvevők munkakörülményeinek ismer-tetésével,
- a hallgatók sajátos, az általános tanítóképzéstől eltérő feladatainak leírásával ,

- az egyes tantárgyak oktatási tapasztalatainak rövid elemzésével szeretném érzékeltetni.

A német nemzetiségi tanítóképzés tanterve nemzetiségi tanítójelöltjeinknek a következő tantárgyak tanulmányozását, tananyag elsajátítását írja elő.

" Német nyelvtan és nyelvművelés

/Az I-II. félévben 1+2 óra, II. félévben 0+1 óra, IV. félévben 1+1 óra, V. félévben 2+2 óra, VI. félévben 1+2 óra./

Feladat

Biztosítsa a német nyelv rendszerének és műveleti szabályainak megismerését, hogy mind szóban, mind írásban megfelelő nyelvi szinten képes legyen a jövőben tanító a hazai nemzetiségi oktatási formákban és az idegen nyelv tanításában szükséges oktató-nevelő munkát, valamint az adódó közművelődési feladatokat ellátni.

Tananyag

Nyelvtan

Kommunikációelméleti alapvetés. Nyelvi kommunikáció, metakommunikáció.

Nyelvcsaládok, nyelvtípusok. A német és a magyar nyelv néhány alapvető különbségének felmutatásával annak érzékeltetése, hogy azonos /vagy hasonló/ gondolattartalmak nyelvi kifejezésében milyen azonos és eltérő törvényszerűségek érvényesülnek.

Azonos /vagy hasonló/ gondolattartalmak egy adott nyelven belül lehetséges kifejezési formái: a mondatformák /mondatmodellek/. A mondat. A szórend szabályai. A hangsúly és hanglejtés /intonáció/. A ~~transz~~formáció. /Aktív és passzív is!/. A szavak mondattani tulajdonságai - a szófajok /a szófajváltás kritériumai és nyelvi eszközei/. A szavak összekapcsolhatósági kritériumai és eszközei - a jelentés, ragozás, képzés, jelölés, fokozás, összetétel. Jelentéstan és alaktan.

A szószerkezetek. /Alanyi rész, állítmányi rész/.

Az alany kifejezésére felhasználható szófajok.

Az állítmányi szerkezet. A vonzat fogalma. Igei és melléknévi vonzatok.

Az esetvonzatok, az előljárós vonzatok. Egy és több vonzatú igék - a jelentés különbségei. Azonos és eltérő vonzatok a magyarban, a nyelvjárásban, az irodalmi nyelvben /ill. köznyelvben/.

Az igenevek és az ún. mondatrövidítések fogalma és funkciója.

A határozószós szószerkezet szófaji összetevői.

A jelzős szószerkezetek szófaji összetevői.

A hangok tulajdonságainak rendszere és összekapcsolhatóságuk kritériuma - hangtan.

A hangok és az írás. Az írásjelek és funkciójuk. Helyesírási szabályok.

Nyelvművelés

Élő nyelvi szövegek /irodalmi szövegek, újságcikkek, élő kommunikációs szituációk, mint tanóra, nevelés, vásárlás, öltözködés, film, színház, ipar, kereskedelem stb./ feldolgozása. A szókészlet gyarapítása a nyelv szókinccsnyarapító eszköztárával /szóképzés, szóösszetétel, szószerkezetek, kifejezések stb./.

A kontrasztív megközelítés és az elsajátított nyelvi szabályok elmélyítése céljából rendszeres fordítási gyakorlatok: németről magyarra, nyelvjárásról irodalmi németre, magyarról németre.

Alapvető nemzetiségi és néprajzi ismeretek, dalok mesék.

Német irodalomtörténet

/Az I-IV. félévben 0+1 óra, V. félévben 1+1 óra, VI. félévben heti 1+2 óra./

Feladat

A német nyelvterület, valamint a kortárs hazai nemzetiségi németek irodalmának vázlatos áttekintése. Gazdagítsa az irodalmi műveltséget, mélyítse el a marxista irodalomszemléletet és a művek önálló elsajátításához alapvetően szükséges műelemzési készséget. Adjon változatos képet a magyar-német irodalmi kapcsolatokról és műfordításokról.

Tananyag

Tiefe Wurzeln, Die Holzpuppe, Das schönste Erbe. A magyarországi németek irodalmi antológiái, a Német Szövetség kiadványai.

Neue Zeitung irodalmi mellékletei.

Deutscher Kalender irodalmi részei.

Dr. Rónai - Dr. Vargha: Der schlaue Bergmannsknappe.

Georg Fath: Lyrik und Balladen. /Mein Vaterland; Stockbrünnlein; Lieschen; Edelweiss st./

Ludwig Fischer: Prosaschriften, Erzählungen /Ungarn, unser Heimatland. Ein Tag. Es war einmal.../

Erika Áts: Die Linde.

Szemelvények a német irodalom magyar nyelvű fordításaiból. /Petőfi, Arany, Tóth Árpád, Babits Mihály, Radnóti, Weöres S. stb./

Szemelvények a magyar irodalom német nyelvű műfordításaiból. /Ady, József Attila stb. német fordításban; kortárs magyar próza német fordításban - Sánta Ferenc, Örkény István, Fekes Endre stb./

Mondák, mesék, népdalok, népballadák.

Hildebrandslied, Höfische Epik, Walter von der Vogelweide, Grimmshausen, Martin Luther, Johann Gottfried Herder; Hans Sachs, G.E.Lessing, Friedrich Schiller, J.W.Goethe, August Bürger; Friedrich Hölderlin, Wilhelm Hauff, Brüder Grimm, E.T.A.Hoffmann, Eduard Mörike, Gottfried Keller; Heinrich Heine, Theodor Storm, Theodor Fontane, Gerhardt Hauptmann, Rainer Maria Rilke, Leonhard Frank, Thomas Mann,

Hans Fallada, Heinrich Mann, Johannes R. Becher, Friedrich Dürrenmatt; Anna Seghers, Bertold Brecht, Heinrich Böll, Erwin Strittmatter /Ole Beinkopp/, Heinz Kahlau, Hermann Kant /Die Aula/.

Gyermek- és ifjúsági irodalom:

Kinderreime, Kinderlieder, Kindergedichte: Auslese aus den Sammlungen von H. Preissler, R. Kreft, A. Roscher, A. Gabrisch, P. Hacks, Anne Geelhaar: Drei Beutel voll Worte. Komm, lieber Mai, und mache... Der goldene Apfel. Gedichte, Lieder. Franz Fühmann: Die Suche nach dem wunderbunten Vögelchen. Lustiges Tier ABC.

Reinecke Fuchs. Gedichte.

Erwin Strittmatter: 3/4 Hundert Kurzgeschichten. Kraftstrom. Uwe Kunt: Die liebe lange Woche. Benno Pludra: Die Reise nach Sundevit.

Tambari. Fred Rodrian: Wir haben keinen Löwen. Wir gehen mal zu Fridolin.

Tantárgypedagógia és gyakorlati képzés

/III. félévben 1+1 óra, IV. félévben 0+3 óra/

Feladat

Ismertesse a német nyelv tanításának feladatát, tartalmát és követelményeit. Készítse elő a módszeres eljárások hatékony alkalmazását a nemzetiségi német anyanyelvi nevelés területén, így a nemzetiségi tanítási nyelvű /ún. kétnyelvű/, valamint a nemzetiségi nyelvet tantárgyként oktató /ún. nyelvoktató/ iskolákban.

Tananyag

Német beszélgetés tanítása

A nyelvjárási ismereteket is figyelembe vevő alapvető lexikális anyag, szószerkezetek, mondatformák, kifejezések tanítása, a beszédképesség fejlesztése.

Német olvasás, írás tanítása

A magyartól és a nyelvjárástól eltérő magánhangzó-és más-

salhangzó képzés megtanítása. Az írásjelek különbségeinek megismertetése.

Olvasási készség kialakítása, beszédkésztség fejlesztése. Készségfejlesztő eljárások megismertetése.

A német nyelvtan és helyesírás tanítása

A tárgy tanításának módszere, a megszilárdítás és az ismeretek gyakorlati alkalmazásának módjai. Készségfejlesztő eljárások.

A német nyelvű fogalmazás tanítása

A fogalmazási ismeretek tanításának módszere. A gyakorlás módjai a kétnyelvű és a nyelvoktató iskolákban.

A környezetismereti tárgy tanítása németül

Ének-zene tanítás németül

A gyakorlati képzés feladata, hogy előkészítse a hallgatókat az általános iskola 1-4. osztályában folyó oktató-nevelő munkára, a korszerű módszerek, a különböző szemléltető eszközök alkalmazására, a német nyelv tanításában. Sajátítsa el a német nyelv oktatásának speciális feladatait, valamint az anyanyelv ápolását szolgáló iskolai és népművelési munka megtervezését." /15/

Főiskolánkon a német nemzetiségi tanítóképzésben 1984-ig egy fő vett részt. A képzés tantervét áttekintve elképzelhetetlen, hogy ugyanaz az oktató egyszerre nyelvész, irodalmár és tantárgypedagógus is legyen, még akkor is ha már teljesen kidolgozott programok és jegyzetek állnak a rendelkezésére. E képzési forma pedig voltaképp megalapozására várt.

A német nemzetiségi oktatónak a feladatait a következő felsorolással szeretném érzékelteni:

- az egyes tárgyak tanítása a nappali és levelező tagozat I., II. és III. évfolyamán,
- a tárgyakhoz összeállítani a tananyagot; segédleteket, jegyzeteket készíteni,
- ismerni kell a német irodalom történetét; a tananyag-

- hoz kapcsolódó kötelező irodalmat elolvasni,
- követni a kortárs német nyelvű irodalom megjelenő műveit,
 - a német nyelvű gyermek- és ifjúsági irodalom történetét, jelenlegi alkotásait,
 - leíró német nyelvtan, általános nyelvészet alapfogalmai, nyelvjárások összevetése az irodalmi német nyelvvel,
 - a felsőfokú nyelvoktatás módszerei, alkalmazása,
 - a tananyaghoz kapcsolódó könyvek, hangszalagok, hanglemezek beszerzése,
 - a kisgyermekkorú idegennyelv-oktatás, a komplex anyanyelvi nevelés témaköreinek áttekintése, a nemzetiségi nyelvoktatás speciális problémáinak figyelemmel kísérése, a kétnyelvű oktatásra való felkészítés,
 - a féléves gyakorlati képzés felügyelete, képmagnós felvételek készítése tantárgypedagógiához,
 - zárótanításokon elnöki funkció,
 - szakdolgozatok patronálása,
 - a hagyományok gyűjtéséhez legalapvetőbb néprajzi ismeretek elsajátítása,
 - fordításelmélet, fordítástechnika, legfontosabb alapfogalmai, műfordítás /szemelvények és problémák/,
 - a nemzetiségi irodalom történeti áttekintése, kortárs írók nemzetiségi alkotásai,
 - diákkör vezetése, diákköri dolgozatok, pályázatok patronálása,
 - nemzetiségi hagyományok teremtése, kapcsolattartás az általános iskolákkal, négy éven át megyei továbbképzés /nyelvből/,
 - külföldi kapcsolatoknál /levélfordítások, munkatervfordítás, tolmácsolás, együttműködés előremozdítása/,
 - káderképzési terv szerint: doktori disszertáció írása, részvétel tudományos kutatásban.

A hosszas felsorolás célja, hogy érzékeltessem: az óraszám szerinti igénybevétel messze nem tükrözi a feladatokat.

Az 1985/86-os tanév óta két oktató látja el ezt a feladatot. 1986 szeptembere óta német anyanyelvi lektor is támogatja munkánkat.

Nemzetiségi hallgatóink minimális óraszámban készülnek fel olyan komplex feladatra, a nemzetiségi tanító feladatára, amelynek megoldására egységes képletet nem adhatunk. Minden faluban, minden városban más körülményekkel találkozunk a tanító. Keresnünk kell azokat a tanórák kívüli lehetőségeket, ahol részben tovább tudjuk stabilizálni nyelvtudásukat, hogy a kétnyelvű oktatás követelményeinek is megfeleljenek, illetve gyakorolhatják azokat a közművelődési feladatokat, amelyek egy nemzetiségi közösség keretében várnak rájuk: nyelvi, néprajzi hagyományok gyűjtése, kultúracsoportok szervezése, nemzetiségi műsorok összeállítása, közéleti tevékenység megismerése, vállalása... A nemzetiségi tanítóképzésben eltöltött 12 évi oktatómunka alapján a jelenleg érvényben lévő tanterv által megadott tananyagról, tanításának tapasztalatairól, illetve a tanterv struktúrájáról a következőket állapíthatjuk meg: A nyelvtan című tárgy kommunikációelméleti és általános nyelvészeti témákkal egészíti ki a német nyelv rendszerének és művelési szabályainak ismeretét. Korszerű szemléletmód kialakítását tette lehetővé, megelőzte a magyar Nyelvtan, nyelvművelés c. tantárgy tananyagának hasonló felfogású módosítását.

A nyelvművelésben megjelölt témakörök kettős célkitűzésre utalnak: jó nyelvtudású, az általános társalgási témákból jól felkészített hallgatók kerüljenek ki intézményünkől, ugyanakkor ismerkedjenek meg gyermekversekkel, gyermekdalokkal; versekkel, mesékkal készüljenek

feljövendő hivatásukra.

Az irodalom című tantárgynál nehéz feladatot kapott az oktató. A középiskolában elsajátított műelemzési készségre kellene építenünk. Ez a magyar nyelvű megfelelő tárgynál sem egyszerű az alapvető irodalomelméleti ismeretek hiánya miatt. Az irodalomtörténeti áttekintéshez csupán nevek állnak rendelkezésünkre. Megoldhatatlan volt a két irodalom egymásrahatásának áttekintése a rendelkezésünkre álló kevés óraszám miatt. Felvetődött az a kérdés, hogy mennyiben építhetünk a magyar nyelvű műelemzési szakirodalomra német nyelvű művek elemzésénél. A "mindent német nyelven" követelményénél szembekerültünk azzal a problémával, ami bármely nyelv egybevetésekor felmerülhet, azaz minden nyelv másképp tagolja a valóságot. Ez a megállapítás vonatkozik a szaktudományokra is. Hiába áll a marxista filozófia talaján például mindkét ország irodalomelmélete, a szakterminológiák, illetve definíciójuk nem fedik egymást minden tekintetben, részletkérdésekben kialakulhatnak eltérő felfogások is.

A tantárgypedagógia tantervi tananyaga nem tükrözi következetesen a magyar nyelv tantárgypedagógiájában megvalósuló egységes, integrált anyanyelvi nevelés elvét, az anyanyelvi nevelés kommunikatív célkitűzéseit. A környezetismeret és az énektanítás tantárgypedagógiája című tárgyak tanításának objektív és szubjektív feltételei teljesen hiányoznak.

Az egyes témakörök kifejtésére fordított idő, oktatásuk sorrendje és a rendelkezésre álló óraszám /optimálisan 30 óra/ közötti kapcsolat a tantárgy visszatérő problémája. A hallgatók legfőbb elvárása a tananyaggal kapcsolatban, hogy lehetőleg gyakorlatra orientált legyen. Az oktató feladata, hogy megtalálja az elméleti kifejté-

sek megfelelő sorrendjét, az elmélet és a konkrét gyakorlati példák, a tanítói képességek fejlesztésének, a módszerek, eljárások gyakorlásának kellő arányát, amelyet majd a gyakorlati képzés és a tanítói gyakorlat tesz teljessé.

Az elméleti órákhoz kapcsolódó szemináriumi órákon az egyéni tanítási próbálkozások lehetőségét kíséreljük megadni.

A tantárgypedagógia általános kérdéseinek /célrendszer, tananyag, oktatási nevelési folyamat tervezése, feltételei stb./ feltárása után a nyelvi kommunikációs képesség összetevőinek sorrendjét véve: e képesség kialakításának módszereit, eljárásait vesszük sorra és gyakoroljuk hallgatói mikrotanítások formájában. Erre fordítjuk a legtöbb időt. A tananyagot az anyanyelvi nevelés tanórán kívüli, de sajnos még kidolgozatlan, csak lehetőségeiben vázolt sajátosságaival zárjuk. A IV. félévben sorra kerülő gyakorlati képzés a tantárgypedagógia tárgyhoz kapcsolódik szervesen, s míg nem állt rendelkezésünkre „elmélet”, a gyakorlati képzés az évtizedek óta tanító szakvezető praktikus, bár feltétlenül szükséges utasításait, eljárások egymásmelletti, elmélethez nem kötődő felsorolását jelentette. Az ösztönösen jól tanító pedagógus sok-sok kísérletezéssel rábukkan a helyes megoldásra, mintegy "kitermeli" az elméletet; a pedagógusok egy részénél a rossz eljárások viszont rutinná merednek, az órák sablonossá válnak.

A féléves tanítási gyakorlat során a hallgatók a tantárgypedagógiai jegyzet elméleti megfontolásai alapján készültek fel tanítási óráikra. A tanítások tapasztalatai részben igazolták a tananyag kiválasztásának helyességét, részben módosítások szükségességét vetették fel.

Megítélésünk szerint nemzetiségi tanítóképzésünk súlypontját a lehető legmagasabb szintű nyelvtudás kialakítása mellett, a tantárgypedagógiai oktatás jelenti. A továbbiakban e tantárgy tananyagát, a tantárgyhoz készített jegyzet tanításának elméleti és gyakorlati tapasztalatait elemeznénk.

2. A német nemzetiségi anyanyelvi tantárgypedagógia tananyaga

2.1.1. A tananyag összeállításának feltételei

A nemzetiségi német anyanyelv alsó tagozatos oktatásának speciális feladatához, az anyanyelv iskolában történő elsajátításához, speciális tantárgypedagógiára van szükség.

A német nemzetiségi tantárgypedagógia tananyagának kiválasztásakor legfontosabb kérdésünk: Eleget tehetünk-e célkitűzésünknek, hogy a speciális német nemzetiségi alsó tagozatos anyanyelvi nevelési-oktatási folyamat problémáira választ adjunk?

A tantárgyi ismeretrendszer összeállításához egyelőre hiányoznak a tudományosan megalapozott nemzetiségi tantárgypedagógiai kutatások. Sajnos rendszeres nemzetiségi módszertani folyóirat hiányában nem állnak rendelkezésünkre a nemzetiségi anyanyelv tanításának gyakorlati tapasztalatai sem.

Megnehezíti feladatunkat a nemzetiségi anyanyelv fogalmának speciális értelmezése, a nyelvjárásismeret kapcsolata az irodalmi német nyelv oktatásával, a kétnyelvű oktatás célkitűzései, a kisgyermekkorú idegennyelv-oktatás módszertanának hiánya.

A nemzetiségi anyanyelv elsajátítása, a gyermeknyelv-kutatás, kétnyelvűség-kutatás, a nyelvjárás, a magyar nyelv, illetve irodalmi német nyelv együttes elsajátítása külön-külön is kutatási témául szolgálhatna, amelynek eredményei segíthetnék az alsó tagozatos tankönyvek tananyagának összeállítását, az oktatási segédeszközök kiválasztását, versek, dalok, játékszövegek gyűjteményének összeállítását, az oktatás módszereinek, eljárásainak megválasztását.

A játék, játékos módszerek /dramatizálás, bábozás, rajzfilm stb./ alkalmazása az oktatásban, a 6-10 évesek ma-

gatartásának, szokásainak, kommunikációjának, ismeretanyagának feltárása a nyelvtanítás szempontjából, valamint az előbb felsorolt kérdések tisztázása komplex feladat, amelyet egy személy nem vállalhat magára, csak kutatócsoport oldhatná meg.

A nemzetiségi anyanyelv hatékony oktatásához meg kellene vizsgálni, hogy hogyan hasznosíthatnánk az alsó tagozaton folyó magyar anyanyelvi beszédfejlesztés és beszédművelés programját, vagy például, milyen összefüggések találhatóak a magyar olvasástanulás és a német nyelvi olvasástanulás között.

Hallgatóink a tantárgypedagógia tananyagát anyanyelvükön sajátítják el. Így a tananyag megfelelő tudományos, szakzerű és pontos német nyelvű terminológiájára is ügyelni kell, hogy lehetővé tegyük a tanítás német nyelven történő tervezését, elemzését, értékelését, illetve a német nyelvű pedagógiai-módszertani szakirodalmak tanulmányozását.

A nyitott kérdések/nem teljességre törekvő/felsorolásában megemlíthetem még azt a problémát, amelyet már részletesen vázoltam az előző fejezetben, hogy az általános iskola első osztályába kerülő tanulók a nyelvjárás vagy az óvodában tanult német nyelv ismeretének legkülönbözőbb fokozataival bírnak, s ez alapvetően befolyásolja a német nyelv elsajátításának ütemét és színvonalát is.

A német nemzetiségi anyanyelvoktatás speciális értelmezése, aktív használatának célkitűzése, a nemzetiségi és a kisgyermekkorú idegennyelvoktatás számos megoldatlan problémája szükségessé tette áthidaló megoldásként olyan "rugalmas" tantárgypedagógiai ismeretrendszer összeállítását, amely kiindulópontja lehet a nemzetiségi anyanyelv tudatos és tervszerű oktatásának.

Célkitűzésem megvalósításához a hazai német nemzetiségi nyelv oktatásának problémáin kívül ismernem kellett mind a magyar, mind a német anyanyelvi oktatás módszertanát,

valamint a német és a magyar nyelven megjelenő, az idegen nyelv oktatására vonatkozó tantárgypedagógiákat.

A tananyag összeállításakor felhasználtam az NDK-ban megjelent alsó és felső tagozatos anyanyelvi módszertan tankönyveket, az anyanyelvi oktatás alapvető elméleti kérdéseivel foglalkozó szakirodalmat /Schreinert/, az orosz nyelv oktatásának német nyelvű módszertanát, az Ausztriában megjelent "Sprachkunde-Sprachlehre" c. tankönyvet, a magyar anyanyelvi alsó tagozatos tantárgypedagógiát, az alsó tagozatos orosz nyelv oktatásának módszertanát és az idegen nyelvek általános és középiskolai oktatásának módszertanát. A mintegy nyolc módszertani tankönyv témaköreinek állandó egybevetésével állítottam össze a német nemzetiségi anyanyelvi tantárgypedagógia jegyzet egyes fejezeteit.

Az anyanyelvoktatás metodikái elsősorban azt igazolták számomra, hogy a megfelelő nyelvi alap hiányában a nemzetiségi anyanyelv oktatásában igen kis mértékben használhatjuk fel az anyanyelvoktatás módszereit, eljárásait. A német alsó tagozatos anyanyelvi metodikából például az olvasástanításra vonatkozó fejezetet tudtam hasznosítani. Az ausztriai Sprachkunde-Sprachlehre c. tankönyv a nyelvjárásismerettel kapcsolatban ad értékes elvi álláspontot, azaz a nyelvjárás nem az irodalmi nyelv értéktelen változata, hanem egy "másik" nyelv, amelyre építenünk kell az anyanyelv oktatásban. Az idegennyelv-oktatás metodikái játszották a legfontosabb szerepet a tananyag összeállításában, ennek módszereit, eljárásait adaptálhattuk /véleményem szerint/ a leghatékonyabban a nemzetiségi anyanyelv oktatásában.

Alapvető szakirodalomként a "Sprache-Bildung und Erziehung" c. NDK-ban megjelent könyvet használtam. A könyv a nyelvnek az oktató-nevelő munkában betöltött szerepét, az anyanyelvi és idegennyelvi képzés közös nyelvtudományi, nyelv- és tanuláslélektani alapjait vázolja fel kommuni-

kációelméleti megközelítéssel. Ez lehetőséget adott arra, hogy a nemzetiségi anyanyelvi oktatás elvi kérdéseit - amelyek sem az idegennyelv-oktatás sem az anyanyelvoktatás problémáival nem azonosíthatóak - megfelelő elméleti alapon vázoljuk fel.

Fogalmi rendszerére építve választottam ki a tantárgypedagógia jegyzet központi /Sprachliches Können/ nyelvi képesség fogalmát.

A "Sprachliches Können"-t a Sprache Bildung und Erziehung c. könyv a következőképp határozza meg:

"In Anlehnung an den Könnensbegriff der Pädagogik und Psychologie /PSYCHOLOGIE DES LERNENS 1972, 52 f; FAUST 1975 8/ ist unter den sprachlichen Könnenen /Sprachkönnen/ eine komplexe Persönlichkeitseigenschaft zu verstehen, die sich auf den Grad der Beherrschung sprachlicher Tätigkeiten bezieht. Sprachliches Können beruht auf einer spezifischen Synthese von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Gewohnheiten, speziell auf sprachlichen Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Gewohnheiten. Muttersprachliches Können ist Sprachkönnen auf der Grundlage eines bestimmten Sprachsystems, des Systems der Muttersprache." /16/

/A pedagógia és pszichológia képességfogalma alapján a nyelvi képességen olyan komplex személyiségtulajdonságot értünk, amely a nyelvi képességek birtoklásának meghatározott szintjére vonatkozik. A nyelvi képesség az ismeretek, jártasságok, készségek és szokások specifikus szintézisén alapszik, és pedig a nyelvi ismeretek, jártasságok, készségek és szokások szintézisén. Anyanyelvi képesség egy meghatározott nyelvi rendszeren, az anyanyelv rendszerén alapuló nyelvi képesség./

A tananyag végleges kialakításában a "Methodik Russischunterricht" c. könyv volt segítségemre. A jegyzetben a következő témaköröket tárgyaljuk:

Kapitel 1

/Első fejezet/

1. Ziele und Aufgaben des Deutschunterrichts in den unteren Klassen der Grundschule
/Az alsó tagozatos német nemzetiségi anyanyelvi oktatás célja és feladatai/
 - 1.1. Gesellschaftliche Rolle und Aufgaben der muttersprachlichen Bildung und Erziehung in den Nationalitäten
/A nemzetiségi anyanyelvi nevelés és oktatás társadalmi szerepe és feladatai/
 - 1.2. Die Methodik des Muttersprachunterrichts der Nationalitäten unter dem gemeinsamen Aspekt des einheitlichen Zieles des Muttersprach- und Fremdsprachunterrichtes, eine hohe Kommunikationsbefähigung und Sprachkultur zu erreichen
/A nemzetiségi anyanyelvoktatás módszertana az anyanyelvi és idegennyelvi nevelés egységes céljának - magas kommunikációs képesség és nyelvi kultúra elérése - közös aspektusából/
 - 1.2.1. Einige Fragen der Sprachwissenschaft und der Sprach- und Lernpsychologie
/A nyelvtudomány, a nyelv- és oktatáslélektan néhány kérdése/
 - 1.2.2. Die muttersprachliche Bildung unter dem Aspekt der Kommunikationsbefähigung
/Az anyanyelvi képzés a kommunikációs képesség kialakításának szempontjából/
 - 1.3. Zu einigen Entwicklungsproblemen im jüngeren Schulalter
/A kisiskoláskor néhány életkori sajátossága/

Kapitel 2

/Második fejezet/

2. Die Herausbildung des muttersprachlichen Könnens
/Az anyanyelvi képesség kialakítása/

- 2.1. Die sprachlichen Kenntnisse als unabdingbarer Bestandteil des sprachlichen Könnens
/A nyelvi ismeretek mint a nyelvi képesség nélkülözhetetlen összetevői/
- 2.1.1. Die Arbeit an lexikalischen Kenntnissen
/A lexikális ismeretek/
- 2.1.1.1. Die Erstvermittlung lexikalischer Kenntnisse
/A lexikális ismeretek elsajátítása/
- 2.1.1.2. Festigung und Aktivierung lexikalischer Kenntnisse
/A lexikális ismeretek megszilárdítása/
- 2.1.1.3. Die Systematisierung und systematische Wiederholung lexikalischer Kenntnisse
/A lexikális ismeretek rendszerezése és ismétlése/
- 2.1.1.4. Die Kontrolle lexikalischer Kenntnisse
/A lexikális ismeretek ellenőrzése/
- 2.1.2. Die Arbeit an grammatischen Kenntnissen
/Nyelvtani ismeretek/
- 2.1.3. Die Arbeit an orthoepischen und orthographischen Kenntnissen
/Helyesejtési és helyesírási ismeretek/
- 2.1.4. Die Bedeutung der Aneignung sprachlicher Kenntnisse
/A nyelvi ismeretek elsajátításának jelentősége/
- 2.2. Die Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten, Fähigkeiten und Gewohnheiten
/A nyelvi játékok, készségek és szokások fejlesztése/
- 2.2.1. Die Entwicklung der mündlichen Sprachausübung
/A szóbeli kifejezőképesség fejlesztése/
- 2.2.1.1. Die Entwicklung des verstehenden Hörens
/A hallás utáni megértés fejlesztése/
- 2.2.1.2. Die Entwicklung des Sprechens
/A beszéd fejlesztése/

- 2.2.1.3. Die Behandlung von Liedern /mit einem Spiel/,
Gedichten, Kinderreimen und Sprüchen
/A dalok, versek, mondókák feldolgozása/
- 2.2.2. Die Entwicklung der schriftlichen Sprachausübung
/Az írásbeli kifejezőképesség fejlesztése/
- 2.2.2.1. Die Entwicklung der Lesefertigkeit der Schüler
/Az olvasás fejlesztése/
- 2.2.2.2. Die Entwicklung des Schreibens
/Az írás fejlesztése/
- 2.2.3. Arbeit mit den Satzmodellen /Mustersätzen/
/A mondatmodellek felhasználása az oktatásban/

Kapitel 3.

/Harmadik fejezet/

- 3. Der Unterrichtsprozeß im Muttersprachunterricht
/A tanítási folyamat az anyanyelvoktatásban/
- 3.1. Die Planung der muttersprachlichen Bildung und Er-
ziehung
/Az anyanyelvi oktatás és nevelés tervezése/
- 3.2. Die Fragen der außerunterrichtlichen Tätigkeit der
Schüler mit ihrer Muttersprache
/Az anyanyelvi nevelés tanórán kívüli lehetőségei/

A jegyzet első fejezete a német nemzetiségi általános iskolai anyanyelvi nevelés társadalmi szerepét, céljait, feladatait veszi számba; a nemzetiségi anyanyelvi nevelés kommunikatív célkitűzését; a nyelvtudomány, a nyelv- és tanuláslélektan néhány fogalmát elemzi, majd a 6-10 éves gyermek fejlődési problémáit foglalja össze német nyelven.

A második fejezet a nemzetiségi anyanyelvi oktatás kérdéseivel foglalkozik, a nyelvi ismeretek elsajátításának, a jártasságok, készségek fejlesztésének vetületében.

A harmadik fejezet röviden foglalkozik az oktatási folyamattal: csupán a tantárgyra vonatkozó speciális vonásokat említve, mivel hallgatóink a hároméves képzésük során,

pedagógiai tanulmányaik idején ezt igen alaposan és részletesen tanulmányozzák,

A második fejezet egyes témaköreinek feldolgozásánál a kiinduló fogalom /lexikális ismeretek, grammatika, nyelvi jártasság, készség stb./ értelmezéséből indultam ki. Összevettem az anyanyelvi oktatás és az idegennyelv- oktatás lehetőségeit az adott területen, a nemzetiségi anyanyelvi oktatás tantervének követelményeit elemeztem, majd a nemzetiségi oktatásra vonatkozó következtetéseket próbáltam levonni. Itt természetesen sok olyan nyitott kérdésre akadtam, amit csak további kutatások, oktatási kísérletek oldhatnak meg. Külön tárgyaltam még a mondatmodellek kérdését is. Mind a nyelvi ismeretek elsajátításában, mind a jártasságok, készségek kialakításában az alsó tagozatos nemzetiségi nyelvtanításunk a mondatmodellek elsajátítására épít. Az egyes témakörökhöz óramintákat mellékeltem, a Russischunterricht-ben szereplő óravázlatokat adaptálva. Természetesen ezek nem lemásolandó sémák. A tanári alkotó munka fontos megnyilvánulása, hogy ezeket a mintákat az adott oktatási szituációban megfelelően alkalmazza.

Utaltam többször életkori sajátosságokra, többek között a játék szerepére, fontosságára. Két okból nem tárgyaltam részletesen ezt a kérdést. Részben nem volt idő a kérdés alapos tanulmányozására, részben tartottam attól, hogy, ha pár példát hozok, azok sémává merevednek. Ugyanígy nem foglalkoztam részletesen az anyanyelv használatának tanórán kívüli lehetőségeivel. Hallgatóink szakdolgozati témaként dolgoztak fel egy-egy témakört, például: Didaktikai játékok a német nemzetiségi anyanyelv oktatásához; Versek, mondókák gyűjteménye a német nyelv alsó tagozatos oktatáshoz; Gyermekkönyvtári foglalkozások német nyelven...

Lényeges vonása a jegyzetnek, hogy a nyelvi ismeretek elsajátításának tárgyalása sokkal részletesebb, mint a jártasságok, készségek fejlesztésével foglalkozó témaköröké. Természetes, hogy az ismeretek elsajátíttatásakor készségeket, jártasságokat is fejlesztünk, de a német nyelv tanításakor, a tanulók nagyobb részénél, hiányoznak a spontán elsajátított nyelvi ismeretek, mint például a magyar anyanyelv esetében. Így az alsó tagozatos oktatás fontos feladata a nyelvi alapvetés, a szókincs, a kiejtés, a nyelvtani jelenségek elsajátítása.

A német nemzetiségi tantárgypedagógiai jegyzet a német nemzetiségi hallgatók első jegyzete volt, így foglalkozott olyan elvi, elméleti alapvető kérdésekkel is, amelyek nem tartoznak szorosan a tárgyköréhez. Például a jegyzet első fejezete részletesen tárgyal nyelvtudományi és kommunikációelméleti kérdéseket, valamint életkori sajátosságokra vonatkozó általános megállapításokat.

2.1.2. A tananyag összeállításának metodikai koncepciója

A tananyag összeállításának metodikai koncepciója a következő szempontokat tartalmazza:

- A nemzetiségi anyanyelv kérdésével kapcsolatban álláspontunk, hogy ez a nyelv speciális értelemben vett anyanyelv.
- A nemzetiségi anyanyelvi oktatás speciális feladatának megoldásakor, a nyelv lehető legmagasabb szintű elsajátíttatásakor figyelembe kell vennünk a nyelvjárás fontos szerepét, a nyelvelsajátítás kezdő fázisában különösen!
- A nemzetiségi anyanyelvi nevelés is komplex anyanyelvi nevelés; a kommunikációelmélet tanulságai érvényesíthetők oktatási módszereiben, eljárásaiban; célkitűzése: magas szintű kommunikációs képesség kialakítása.

- A nemzetiségi anyanyelvi nevelés módszereinek, eljárásainak leírásakor a módszer fogalmának szűkebb értelmezéséből indultunk ki, és az idegennyelv-oktatás módszereit a nyelvi kommunikációs képesség összetevői, valamint az oktatás didaktikai feladatainak figyelembevételével adaptáltuk a nemzetiségi anyanyelvi nevelés oktatási folyamatának leírásakor.

A német nemzetiségi anyanyelvi tantárgypedagógia tananyagának kiválasztásakor abból a tényből indultunk ki, hogy a német irodalmi nyelv oktatása a nemzetiségi általános iskolák nemzetiségi tanulóinak, bár funkcióiban korlátozott, semmiképp sem idegennyelvoktatás. A n y a n y e l v- oktatásnak tekintjük abban a speciális értelemben, hogy elsajátítói emocionálisan kötődnek a nyelvhez. Nemzetiségi tudatuk fontos megnyilvánulása a nyelv használata. Az anyanyelvi szintet megközelítő nyelvi kommunikációs képesség, magas szintű /kétnyelvű/ nyelvi kultúra kialakítása az oktatás célja. Nem idegen nyelv, mert a nemzetiségi pedagógus fontos feladata, hogy az adott nyelvi ismeretekhez alkalmazkodva a német nyelv oktatásában építsen a tanulók nyelvjárásismereteire, illetve oktatási-nevelési feladataiba vonja be annak ápolását, felelevenítését.

Itt szeretnék kitérni annak a problémának a vázolására, hogy hogyan próbáltam definiálni a nemzetiségi anyanyelv fogalmát. Az anyanyelv kifejezés újkeletű, a romantika korának terméke, a nemzettéválás kísérőjelensége.

Az Értelmező szótár szerint: Anyanyelv az a nyelv, amelyet az ember legjobban és legszívesebben beszél, s rendszerint az, amelyet gyermekkorában, főként anyjától tanult. A tanítóképző és óvónőképző intézetek számára írt "Nyelvtan és nyelvművelés" c. jegyzet összefoglalja még néhány jellemzőjét az anyanyelvnek:

- Az anyanyelv reflexnyelv, vagyis a gondolkozás közvetlen eszköze.

- Anyanyelven hallgatunk.

- Szavaival és mondataival játszani is képesek vagyunk.

- Az anyanyelv átfogja nemcsak minden tudatos, hanem valamennyi tudattalan tevékenységünket is.

- Az anyanyelv mindannyiunknak maga az emberré válás, a hazatalálás, az egyéni honfoglalás.

Találkozunk olyan megfogalmazással is, hogy az anyanyelv az a nyelv, amelyen elsajátítjuk a valóságot. Előfordulhat, hogy egyszerre párhuzamosan két nyelven ismerkedünk meg a valóság jelenségeivel, és életünk folyamán egyik vagy másik nyelv használata váltakozva dominál. "Grammatik und Sprachpflege" c. jegyzetünk kronológiai első nyelvet, illetve funkcionálisan első nyelvet különböztet meg, és e két fogalommal igyekszik felvázolni a német nemzetiségi anyanyelv elsajátításának többféle lehetőségét. Felmerült az a vélemény is, hogy a nemzetiségi anyanyelv fogalmában "talán némi jószándékú túlzás és megbocsátható nyelvi feleslegesség tapasztalható. Felvetődik a kérdés, ha az anyanyelvnek egyúttal a legjobb kommunikációs nyelvnek kell lennie - igaz-ez tanuló és felnőtt nemzetiségi lakosságunk körében. Az is igaz, hogy ma már számos iskolában olyan tanulók is tanulják a német, szerb, horvát stb. nyelvet, akinek ez nem anyanyelvük. Ha ezt vesszük figyelembe, akkor a nemzetiségi nyelv kifejezés helytállóbb volna..." /17/

A másik kérdés, amellyel kapcsolatban eltérőek a vélemények /az anyanyelv fogalmából adódóan/ a nyelvjárás szerepe a nemzetiségi anyanyelv oktatásában. Találkozhatunk olyan nézettel is, hogy az irodalmi nyelv-oktatás bevezetése egybeesik a lakosság anyanyelvhasználatának visszaszorulásával /Tótszerdahely: horvát nyelv/, a lakosság elbizonytalanodott. Az oktatott irodalmi nyelv iskolán belül marad, nem hat a dialektusra: "Ellenben a dialek-

tus maradványai, amennyiben ezek létező maradványok, feltétlenül hatnak a nyelvelsajátítási stratégiára. Nem látom ennek kellő figyelembevételét a mai nemzetiségi oktatásban. Számításba kell vennünk azt is, hogy a német családok otthoni nyelvére még hat a környezeti magyar nyelv is. A szülő nem tudja már átadni a dialektust /az anyanyelvet/ a gyermeknek, legfeljebb csak a nagyszülő. Úgy látszik, hogy az anyanyelv helyett a nagyanyanyelv /nagyamanyelv/ terminus érvényes, majdnem mindenütt Magyarországon" /18/

A nyelvjárással kapcsolatban szeretném idézni Dr. Szende Béla: "A nemzetiségi lét és nyelvi tudatosság vizsgálata" c. témával foglalkozó kutatócsoport beszámolója az 1976—1980 években végzett munkájáról" c. tanulmányának megállapításait.

Dr. Szende Béla véleménye szerint: "A nyelvjárási alapokkal rendelkezők könnyebben és gyorsabban sajátítják el a német nyelvű országok köznyelvét, jobban eligazodnak a kommunikatív szituációkban, tudásukat tartósabbá tudják tenni. További fontos tudnivaló, hogy a "kétnyelvű" egyén viszonylagos jobb nyelvismerete élete folyamán hol az egyik, hol a másik nyelvre vonatkozhat. Gyermekkorában az egyiket, felnőtt korában a másikat tudhatja jobban. Igen jelentős a szerepe ebben annak, hogy melyik nyelv ismeretét erősíti az írásos gyakorlat, mert ez lesz a domináns nyelv, míg a csak beszélt nyelv visszavonul." /19/

Ha a magyarországi németek nyelvjárásainak fejlődését figyelembe vesszük a következőket állapíthatjuk meg. Az egyes nyelvjárások ún. települési nyelvjárások /Siedlungsmundarten/. A különféle német nyelvterületekről települtek nyelvjárásai az egyes falvakban összeolvadtak: ez volt a kiegyenlítődés első fázisa /Ausgleich erster Phase/, majd nagyobb vidékek nyelvjárásai is egységessé váltak: ez volt a kiegyenlítődés második fázisa /Ausgleich zweiter Phase/. A különböző történelmi, földrajzi tényezők hatása miatt nem alakult ki egységes magyarországi német nyelvjárás.

Elképzelhetőnek tartom, ha utópisztikus is a gondolat, hogy az egységes nemzetiségi nyelv kialakítása /Ausgleich dritter Phase/ a nemzetiségi oktatás, a kétnyelvű oktatás, a nemzetiségi tömegkommunikációs eszközök eljövendő feladata. Ez az egységes nyelv, a német irodalmi nyelv (speciális árnyalatokkal) ugyanúgy tükrözne egy sajátos társadalmi fejlődést, mint más német nyelvterületek /svájci, osztrák, nyugatnémet, NDK/ azonos, de bizonyos fokig sajátos, egymástól eltérő nyelvhasználata. A nemzetiségi oktatás speciális feladata, hogy a tanulókkal a lehető legmagasabb szinten sajátítsa el anyanyelvüket. Ezzel kapcsolatban Dr. Szende Béla tanulmánya a következőket írja: "Amikor a nemzetiségi kisebbségből származó és nyelvjárási ismeretekkel is rendelkező gyermek oktatása megkezdődik /óvoda, alsó tagozat/ nem közömbös, tudják-e a nyelvet tanító felnőttek, hogy a gyermek által elsőként elsajátított és eltérő intenzitással magukkal hozott nyelvjárásban milyen jellegű eszköztár áll rendelkezésre a közlésre, érvelésre, tagadásra, állításra, egyetértésre és kételkedésre, valamint értékelésre és sok más "nyelvi cselekvésre". Sőt azt is tudni kellene, hogy milyen fokon történhetett az elsajátítás az iskoláskort megelőző években. A pedagógus a meglévő nyelvi eszközöket jelentősen eltérő eszközökkel helyettesíti, a tanuló ezeket újnak érzi, nem fedezi fel a közöset bennük. A "réginyelv, a dialektus megőrizve-megszüntetve útján jutunk el az "új" nyelvhez. Az írott irodalmi nyelvnek a nyelvjárásra gyakorolt hatása igen csekély. A magyarországi németek a számukra írott újságból és a számukra szerkesztett rádió- és tv-műsorokból nem vesznek át új szavakat.

A nyelvjárás új funkciót kapott: a pihenés, a kikapcsolódás, a kellemes, otthon eltöltött órák nyelve. Egyetemes funkciót csak a gyermekek és öregek esetében tölthet be továbbra is. Az alsó tagozatban folyó anyanyelvi nevelés

hatékonysága jelentős mértékben függ attól, hogy akiknek dolguk van vele:

- mennyire ismerik azt a szókincset, nyelvtani kombinációs rendszert, amelynek birtokában a nemzetiséghez tartozó gyermekek az iskolába érkeznek,
- mennyire tudják felmérni, hogy a tanulók mennyit sajátítottak el a nyelvjárásból,
- hogyan tudják felhasználni a tanulók már megszerzett nyelvjárási ismereteit a nyelv gyorsabb elsajátításához,
- mit tudnak elméletből a nyelvjárásból,
- mennyire tartják feladatuknak a kifejezőképesség fejlesztését,
- mennyire látják be, hogy a nemzetiségi anyanyelvi művelődés az egész társadalom érdeke.

A nemzetiségi anyanyelvi oktatásban nélkülözhetetlen a nyelvelsajátítás első fázisában megszerzett ismeretek figyelembevétele. Ennek az oktatási formának egyszerre kell a szerzett nyelvismeretet megőrizni és az új nyelvi szintet közvetíteni. A következő átmeneteket lehetne közvetíteni: nyelvjárásról köznyelvre, köznyelvről irodalmi nyelvre." /20/

Ezt a bonyolult feladatot más aspektus bevonásával kíséreltem meg megoldani.

Az idegennyelv-oktatás és az anyanyelvoktatás közös célkitűzése: a magas színvonalú /bár eltérő mértékű/ kommunikációs képesség és nyelvi kultúra kialakítása. Ez a nemzetiségi anyanyelv oktatásának is alapvető szempontja lehet.

- Mind az idegennyelv-oktatás, mind az anyanyelvoktatás bár eltérő nyelvi alapokon, a tanulók nyelvi kommunikációs képességeit fejleszti tervszerűen és szisztematikusan.
- Mindkettőre érvényes a tanításnak az a metodikai koncepciója, hogy komplexen kell szemlélnünk az oktatást: nyelvi ismeretek elsajátításának, jártasságok, készségek fejlesztésének egységes feladatataként.

- Mindkét nyelvi oktatásban az adott nyelv rendszerére építve, nyelvi tevékenységek révén sajátítjuk, illetve mélyítjük el a nyelv használatát.

- Mindkettő a nyelv produktív és receptív birtokbavételét tűzi ki célul, oktatásában, s elsődleges szerepet játszik a beszédközpontúság.

- Mindkét nyelvnél biztos, a célnak és a nyelvi normáknak megfelelő, hatékony produktív és receptív nyelvhasználat kialakítása a célkitűzés, amely lehetővé teszi a társadalmi kapcsolatok realizálását tudati tartalmak társadalmi kommunikációban történő közlése révén.

Ez a nem teljességre törekvő felsorolás érzékelteti, hogy a kommunikációelméleti szempontok figyelembevétele, alkalmazása hatékonyra teheti a német nemzetiségi alsó tagozatos anyanyelvi oktatást is. Az alsó tagozatos német nemzetiségi anyanyelvi oktatás céljainak, feladatainak, tananyagának, tárgyi feltételeinek az oktatási-nevelési folyamat sajátos kérdéseinek ismertetésében legfontosabb témának a nyelvi kommunikációs képesség kialakításának módszereit és eljárásait tartottuk.

A módszertani és pedagógiai szakirodalomban a mód - s z e r fogalmának különböző meghatározásaival találkozhatunk. Egységesek abban, hogy a fogalom meghatározását tartalmi jegyeinek kiemelésével pontosítják, "belsőleg differenciált, dinamikus" fogalomnak tekintik, amely "magában foglalja mind a pedagógus, mind a tanuló sajátos, egy adott célra és feladatra irányuló, s azt optimálisan megoldani kívánó munkaeljárásait." /21/

Az idegennyelv-oktatási szakirodalom a módszert gyakran egy bizonyos elv alapján meghatározott tanítási, tanulási formaként határozza meg pl.: audio-orális, direkt, indirekt módszer... Számunkra az oktatási módszer szűkebb értelmezése a megfelelő, amely az oktatási módszereket, "oktatási- és tanulási formák, illetve ennek megfelelő oktatási és tanulási eljárások összességének" /22/ tekinti,

amelyek a nyelvi kommunikációs képesség komponenseinek kialakítására irányulnak. E felfogás segítségével a tanítás-tanulás folyamatát és alakítását részletesebben írhatjuk le. A német nyelvű idegennyelvoktatási szakirodalom szerint az idegennyelv-oktatás módszereit a nyelvi kommunikációs képesség összetevői /ismeretek, jártasságok, készségek/ valamint az oktatás didaktikai feladatai /ismeretek közlése, megszilárdítása, jártasságok fejlesztése, készségek kialakítása, ismétlés-rendszerezés, ellenőrzés és értékelés/ határozzák meg elsősorban. Az oktatási módszerhez, annak strukturális elemeként, kapcsolódnak az eljárások mint kisebb tanítási-tanulási lépések, részleteikben, terjedelmükben a tanulók életkori és tanulási sajátosságait veszik figyelembe.

A tanítási módszerek felosztása, illetve az eljárások fogalma sem egységes a pedagógiai-szakmódszertani irodalomban. Például a "Didaktik des Fremdsprachenunterrichts, Deutsch als Fremdsprache" c. könyv a nyelvtanítás inductív és deductív eljárásait említi, más német nyelvű idegennyelv-oktatási irodalomban ugyanezt módszerként nevezik meg.

2.1.3. A német nemzetiségi anyanyelvi tantárgypedagógia tanításának tapasztalatai

A tantárgypedagógia tananyagát, illetve a tárgy jegyzetét az oktatás tapasztalatai alapján két szempontból elemezném:-Sikerült-e megvalósítani a tananyag összeállításakor a jegyzet metodikai koncepcióit?

- Hogyan módosították a tantárgy tanításának tapasztalatai - kiegészítve a gyakorlati képzés tapasztalataival - a jegyzet témaköreit?

A metodikai koncepció megvalósítása:

A nemzetiségi anyanyelv speciális értelmezése elsősorban a fogalom leírásának kísérletében nyilvánult meg a jegyzetben. Az anyanyelv- és idegennyelv-oktatás folyamatos összevetése, a következtetések levonása (a nemzetiségi nyelv oktatására) szintén a fogalom speciális jegyeinek kibontását szolgálta. A nyelvi kommunikációs képesség kialakításának módszereiből, eljárásaiból hiányoznak a nyelv-járásismeret felhasználásának konkrét példái a nyelvvelsajátítás kezdő fázisában. A német nyelvi ismeretek elsajátíttatásának, a jártasságok, készségek kialakításának folyamatát az anyanyelv és idegennyelv-oktatás módszereinek összehasonlításával írtuk le, helyenként utalva a nyelv-járásismeret szerepére. A tananyag átdolgozásakor az utóbbinak jóval nagyobb hangsúlyt kell adnunk; erősítve a tárgy nemzetiségi jellegét.

A jegyzetben legkövetkezetesebben a nemzetiségi anyanyelvi nevelés komplex szemlélete, kommunikatív célkitűzésének figyelembevétele valósult meg.

Az idegennyelv-oktatás módszereinek, eljárásainak adaptálása megadja a nemzetiségi anyanyelvi nevelés oktatási folyamatának elméleti alapjait. A konkrét példák, óraminták feldolgozása csak részben adja vissza a 6-10 éves korosztály tanulásának sajátosságait. Következetesebben kell érvényesíteni a játék, játékos nyelvoktatás szerepét, a szemantizáció, a szemléltetés sokoldalúságát, hogy a módszerek jobban megfeleljenek az adott korosztálynak.

A metodika koncepció megvalósításának hiányosságait a tantárgy tanításának tapasztalatai is igazolják.

A tanítóképzés mai szerkezetének elméleti és gyakorlati képzési folyamatra tagozódása érzékelhető képzésünkben is. A második év első félévében oktatjuk a tantárgypedagógiát heti 2 órában, ezt követi második félévben a heti 3 órás tanítási gyakorlat. Mindössze egy féléves stúdium áll rendelkezésünkre, hogy a gyakorlatban jól hasznosítható ismeretekkel készítsük fel nemzetiségi tanítójelöltjeinket: a tananyaggal és tanulókkal való bännitúdsra.

Az egy féléves elméleti stúdium - hetenként egy óra előadás, egy óra szeminárium - alapján a tananyag gyakorlati alkalmazása a hallgatóknak önállóan nem sikerült. A gyakorlathoz közelített a módszerek, eljárások mikrotanítások formájában történő elsajátítása, de a gyakorlati képzés valódi tanítási szituációira mégsem tudtuk felkészíteni a leendő tanítóinkat.

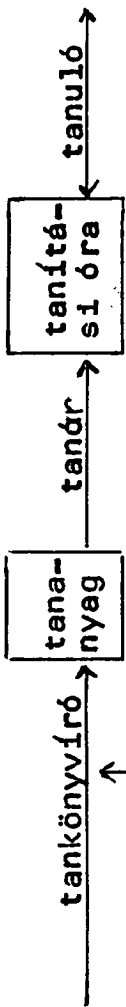
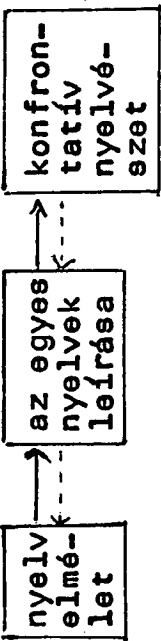
A nemzetiségi tanítóképzésben sokkal több időt kellene szánunk a tantárgypedagógiai ismeretek alapos elsajátítására. A hosszabb elméleti stúdium lehetővé tenné, hogy a tananyaghoz olyan feladatok kapcsolódnának, amelyek a verbális elsajátítás helyett a tanításra készítene fel. Például: Egy témakör egyes óráinak fő didaktikai feladatait kiválasztani, a metodikailag feldolgozott nyelvi anyag egyes formáit meghatározni, az óravázlatokat elkészíteni, az órára való felkészülést begyakorolni. Az oktatás eddigi tapasztalatai a jegyzet tananyagának, témaköreinek módosítását, kiegészítését, rendszerének átalakítását vetette fel.

Mi határozza meg a témakörök kiválasztását a nemzetiségi anyanyelvi tantárgypedagógia tantárgyi ismeretrendszerének összeállítását?

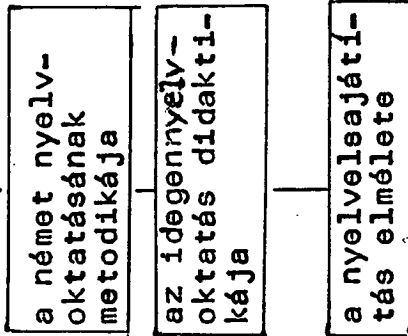
Az anyanyelvi tantárgypedagógia témaköreit, a magyar anyanyelvi tantárgypedagógia jegyzete szerint, a nyelvtudomány, a kommunikációelmélet, a pedagógiai pszichológia, az életkorpszihológia, a neveléselmélet, a didaktika és a pedagógiai technológia ismeretei alapozzák meg.

Gerhard Helbig a "Sprachwissenschaft-Konfrontation-Fremdsprachenunterricht" c. tanulmányában a metodikát megalapozó tudományok hierarchikus viszonyát a következő sémával ábrázolta:

Nyelvtudomány



transzformálás



az idegen nyelv okta-
tásának elmélete

didaktika ← pedagógia

pszichológia ← fiziológia

Az anyanyelvi tantárgypedagógia mint tantárgyi ismeretrendszer "nem egyenlő a tudományos ismeretrendszerrel. A tantárgy didaktikailag megszerkesztett ismeretrendszer, amelyet a képzés céljai és különböző, a tantárgy tárgyával összefüggésben lévő tudományok fejlettsége határoz meg." /23/

Helbig meghatározása szerint egy adott nyelv módszertanának az a feladata, hogy megállapítsa, melyek azok a módszerek és eljárások, amelyek speciális feltételrendszerben az adott nyelv intézményes elsajátításának optimális elsajátítását szolgálják. /"D i e M e t h o - d i k e i n e r E i n z e l s p r a c h e h a t d i e F r a g e n a c h z u g e h e n , w e l c h e V e r f a h r e n u n d M e t h o d e n d e r o p t i m a l e n A n e i g n u n g e i n e r E i n z e l s p r a c h e i m i n s t i t u t i o n a l i s i e r t e n B e d i n g u n g s g e f ü g e n d i e - n e n."/ /24/

A német nemzetiségi anyanyelvi tantárgypedagógia jegyzetének témaköreit áttanulmányozva felvetődik a témakörök módosításának szükségessége. A "Grammatik und Sprachpflege" valamint az "Einführung in die allgemeine Sprachwissenschaft" c. tanítóképzős jegyzetek megjelenésével a nyelvtudományi és kommunikációelméleti fejtegetések feleslegessé váltak. Az életkorpszichológia általánosságai helyett fontosabb volna a játék, a játékos nyelvoktatás szerepének kifejtése; a kétnyelvű oktatás speciális vonatkozásainak: a nyelvjárásismeret, a német nyelv, illetve kisgyermekkorai nyelvoktatás összefüggéseinek kibontása...

Az eddigi oktatási tapasztalataim alapján a következő témaköröket kell tanítójelöltjeinknek elsajátítaniuk, hogy jövődő hivatásuk követelményeinek megfeleljenek:

- a nemzetiségi tanítónak ismernie kell a német nemzetiségi anyanyelvi /alsó tagozatos/ oktatás céljait és feladatait;
- a nyelvjárás fontos szerepét a német nyelv oktatásában, a játékos nyelvtanítás eljárásait, az egyéves szóbeli bevezető szakasz problémáit;

- a tananyag összetevőinek, kommunikációelméleti és nyelvtudományi aspektusainak, módszertani feldolgozásának, a kiválasztását meghatározó tényezőinek általános kérdéseit /különös tekintettel a mondatmodelleknek az oktatásban betöltött szerepére/;

- a nyelvi kommunikációs képesség komponenseit az idegennyelvoktatás szempontjából /lexikális, nyelvtani, helyesejtési, helyesírási ismeretek, nyelvi kommunikációs készségek: hallás utáni megértés, beszéd, olvasás, írás/;

- az anyanyelvi nevelés tervezésének feltételeit /tanterv, tankönyv, tematika, kézikönyv, szemléltető eszközök stb./; a módszer és eljárás fogalmával kapcsolatos kérdéseket; alapvető óratípusokat;

A nyelvi kommunikációs képesség kialakításának módszereit, eljárásait:

- a lexikális ismeretek tanításának, megszilárdításának, ismétlésének, rendszerezésének, ellenőrzésének kérdéseit;

- a nyelvtani ismeretek és a nyelvtantanítás helyét, szerepét a német nemzetiségi általános iskolák alsó tagozatán;

- a helyesejtés és helyesírás tanításának módszereit;

- a beszédfejlesztés feladatköreit és eljárásait /a hallás utáni megértés összetevői és komplex fejlesztése;

a szóbeli kifejezés formáinak; monológ, dialóg fejlesztése tartalomelmondással, leírással, párbeszéddel, dramatizálással, szituációs gyakorlatok segítségével/;

- a "fordítás" szerepét a nyelvtanításban;

- az olvasás, a szövegértő olvasás, a kifejező hangos olvasás, csendes olvasás elsajátításának módszereit;

- az írástanítás, az írásbeli /4-5 mondatos rövid/ szövegalkotás problémáit;

- az anyanyelvhasználat fejlesztésének, ápolásának tanórán kívüli lehetőségeit.

A felsorolt témakörök természetesen nem merítik ki a tantárgypedagógiai ismeretrendszer minden vonatkozását. A tantárgy oktatásakor és a gyakorlati képzés során felmerült

problémák alakították ki ezt a módosított összeállítást. A tananyag kiválasztásánál egyik legfontosabb szempontunk, hogy hasznos tartalmat közvetítsen, s olyan rendszerben, hogy a hallgató könnyen elsajátíthassa a jegyzet által közvetített ismereteket. A jegyzet készítésének rövid határideje nem tette lehetővé, hogy a témakörök feldolgozásának sorrendjét elméletileg megalapozzam, a tankönyvelméleti szakirodalom által alapvetőnek tartott fogalmi struktúra minőségét megfelelően biztosítsam. A következő oldalakon ezt a hiányt szeretném részben pótolni.

2.2. A német nemzetiségi tantárgypedagógia tananyagának elemzése fogalmi struktúrája alapján

A tananyag illetve a jegyzet elemzésekor a tankönyvekre vonatkozó szakirodalmat, annak megállapításait fogadtam el.

"A jegyzet a tankönyv "pótléka". Rosszabb minősége - mely egyaránt jellemző tartalmára és kiállítására - a hagyományos tankönyveknél is kevésbé teszi alkalmassá a korszerű ismeretközlésre. A felsőoktatás sok területén - ott, ahol az egyes szakokon csak igen kevés hallgatót képeznek ki - nem nélkülözhetjük a tudnivalókat összegző írásos anyag e formáját, a nagy létszámú... évfolyamok számára azonban tankönyveket kell írni!..." /25/

A német nemzetiségi tanítójelöltek létszáma a levelező és kiegészítő képzéssel együtt 70, maximum 90 fő, a tantárgypedagógia fontossága mégis megköveteli tananyagának színvonalas, az alapozó tudományok korszerű ismereteire épülő összeállítását.

A tananyag összeállítása közben ezt a tényezőt összhangba kell hozni azzal a követelménnyel is, hogy a jegyzet által közvetített ismeretek könnyen legyenek elsajátíthatók. A tanulhatóság a "következtetések minősége mellett leginkább a fogalmi struktúra minőségétől függ." /26/ Fontos,

hogy az egyes anyagrészek fogalmai, az elsajátítandó problémakörök között a tananyag rendszeréből adódó szükségszerű logikai összefüggés legyen, "a fogalmak előre mutassanak", "előre dolgozzanak" az anyag valamelyik következő részéhez, a magyarázat során határozzák meg a szemlélet módját, legyen meg bennük a konkretizálás és a fejlődés. Meg kell keresni azt az optimális rendszert, melyben a lehetőség szerinti minimális fogalom szerepel." /27/

2.2.1. A tananyag fogalmi rendszerének felülvizsgálata

A tananyag fogalmi struktúrájának elemzésekor elsődleges feladatunk a fogalom fogalmának tisztázása.

G.Havas Katalin szerint: "A fogalom olyan gondolat, amely dolgok ismertetőjegyeik alapján történő általánosításának eredménye." /28/

A fogalmat tartalma és terjedelme jellemzi. Tartalma tágabb értelemben mindazok az ismertetőjegyek összessége, amely jellemzi a fogalomban általánosított összes tárgyat, szűkebb értelemben azok az ismertetőjegyek, amelyek alapján az adott dolgok elhatárolhatók minden mástól. A fogalom terjedelmét a fogalomban általánosított dolgok osztálya alkotja.

I.K.Vojsvillo: "A fogalom" c. könyve a fogalom szemiotikai, logikai, ismeretelméleti analízisét adja. "A megismerésben betöltött szerep alapján a fogalom két jelentését különbözteti meg: az egyik jelentésében a fogalom olyan gondolat, amely tárgyak vagy jelenségek valamely osztályának meghatározott ismertetőjegyek alapján történő általánosításának eredménye; a másik jelentésben a fogalom valamely osztály tárgyairól való tudásrendszer." /29/

A formális logika a fogalmat statikusan szemléli, leírja a fogalom logikai szerkezetét, osztályozza fajtáit, feltárja a fogalmak közötti viszonyokat. Szigetvári Sándor:

A fogalmak dialektikája c. könyvében a fogalom dialektikus logikai vizsgálatát tűzte ki célul. A fogalmak befejezettsége, illetve változékonysága a megismerés fejlődése alapján vizsgálható."... a dialektikus logika a fogalmak formáit nem hagyja meg absztrakt általánosságában, hanem nyomon követi tartalommal telítődésüket, közelebbi tartalmuk szerint ragadja meg őket." /30/

"A fogalom a gondolati általánosítás alapján áthatott gyakorlat, valamint az ember idegfiziológiai folyamatai által determinált gondolkodás olyan tartalmas formája, amely eredetileg a képzetben kifejlődött érzéki-általános gondolatívá tételével, majd az ítéletek és a következtetések által megalapozottan, az objektum lényeges tulajdonságait fokról-fokra ragadja meg; a hangnyelvben szó, ill. szócsoport által jut kifejezésre." /31/

A fogalom fogalmával kapcsolatos nehézségeket, a fogalom értelmezésében található eltéréseket elemzi Horváth György: A tananyag és tankönyv struktúrája c. könyvében. Véleménye szerint: "ha megakarjuk határozni, hogy mely szavak tekinthetők valamely szövegben ténylegesen fogalmaknak, akkor figyelembe kell venni a szubjektív, azaz a pszichológiai oldalt is..." /32/ Ez voltaképp a fogalom Vigotszkij által megkülönböztetett aspektusára, az extenzionális és intenzionális használatra vonatkozik. Az extenzionális használati mód általában mindenkinél azonos, a "kutya" szónál például mindenki ugyanarra az állatra gondol, de intenzionálisan mást jelent ez a szó egy zoológusnak és egy földművesnek. A tananyag, a tankönyvi szöveg esetében "akár általános fogalmaknak az absztrakttól a konkrét felé történő mozgásáról /pl. ház — cölöpház, verem/lakás/ház, lábasház, szalagház/, akár a konkrétól az absztrakt felé vezető útról van szó /pl. macska, hangya, gyík — állat; állat, növény, ember — élőlény/, csak az e mozgások eredményeképpen kialakuló - kialakítandó fogalmat szükséges /új/ fogalomnak tekintenünk az adott tantárgy egy-egy tankönyvében."/33/

A német nemzetiségi anyanyelvi tantárgypedagógia jegyzete a kommunikációelmélet, nyelvtudomány, a pszichológia, pedagógia /didaktika, metodika/ a tantárgyi ismeretrendszer szempontjából-bizonyos fokig hipotetikusán-fontosnak tartott fogalmait tartalmazza, illetve e fogalmak alapján írja le az alsó tagozatos nemzetiségi anyanyelvi oktatás módszereit, eljárásait.

A legfontosabb fogalmak /témakörök/ a következők:

1. Das Nationalitäten-Unterrichtswesen /Entwicklung/
/a nemzetiségi oktatásügy/fejlődése/
2. Schultypen für die Nationalitäten /iskolatípusok/
3. Zweisprachigkeit /kétnyelvűség/
4. Die spezielle Nationalitätenaufgabe in der Bildung und Erziehung /a nemzetiségi oktatás és nevelés speciális feladata/
5. Ziele /célok/
6. Aufgaben /feladatok/
7. Der Begriff: Sprache /a nyelv fogalma/
8. Die sprachliche Tätigkeit /a nyelvi tevékenység/
9. Die Funktionen der Sprache /a nyelv funkciói/
10. Sprachliches Können /nyelvi képesség/
11. Muttersprache /anyanyelv/
12. Kommunikationsbefähigung /a kommunikációs képesség kialakítása/
13. Die kommunikative Zielstellung des Muttersprachunterrichts /az anyanyelvoktatás kommunikatív célkitűzése/
14. Entwicklungsproblemen im jüngeren Schulalter /életkori sajátosságok kisiskolás korban/
15. Die Herausbildung des "muttersprachlichen" Könnens /az "anyanyelvi" képesség kialakítása/
16. Das Sprachlernen /a nyelvelsajátítás/
17. Die Nationalitätenmuttersprache /Mundart/
/a nemzetiségi anyanyelv /nyelvjárás/
18. Die Grundlagen der Sprachbeherrschung /a nyelv birtoklásának alapjai/
19. Der Unterrichtsstoff / a tananyag/

20. Die sprachlichen Kenntnisse /a nyelvi ismeretek/
21. Die Arbeit an lexikalischen Kenntnissen
/a lexikális ismeretek feldolgozása/
22. Die Arbeit an grammatischen Kenntnissen
/a nyelvtani ismeretek feldolgozása/
23. Die Arbeit an orthographischen Kenntnissen
/a helyesírási ismeretek feldolgozása/
24. Die Arbeit an orthoepischen Kenntnissen
/a helyeséjtési ismeretek feldolgozása/
25. Die Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten,
Fähigkeiten, Gewohnheiten
/a nyelvi jártasságok, készségek, szokások fejlesztése/
26. Verstehendes Hören /hallás utáni megértés/
27. Sprechen /beszéd/
28. Lesen /olvasás/
29. Schreiben /írás/
30. Die Arbeit den Satzmodellen
/a mondatmodellek feldolgozása/
31. Der Unterrichtsprozeß /tanítási folyamat/
32. Planen /tervezés/
33. Außerunterrichtliche Tätigkeit mit der Muttersprache
/az anyanyelvi nevelés tanórán kívüli lehetőségei/

A nyelvi kommunikációs képesség összetevőinek kialakítása további fogalmak feldolgozását teszi szükségessé, sorrendben a már felsorolt ismeretek, jártasságok, készségek témaköreihez kapcsolhatók.

34. Erstvermittlung lexikalischer Kenntnisse auf akustisch artikulatorischer Grundlage
/lexikális ismeretek elsajátítása elsősorban szóbeli feldolgozás alapján/
35. Erstvermittlung lexikalischer Kenntnisse auf optisch-graphomotorischer Grundlage
/lexikális ismeretek elsajátítása elsősorban az írott forma alapján/
36. Festigung und Aktivierung lexikalischer Kenntnisse durch Übungen
/gyakorlóóra a lexikális ismeretek megszilárdításához/

37. Festigung und Aktivierung lexikalischer Kenntnisse durch analytisches Lesen
/a lexikális ismeretek megszilárdítása analitikus olvasással/
38. Systematisierung und Wiederholung lexikalischer Kenntnisse
/a lexikális ismeretek rendszerezése és ismétlése/
39. Kontrolle lexikalischer Kenntnisse
/a lexikai ismeretek ellenőrzése/
40. Erstvermittlung grammatischer Kenntnisse durch induktive Methode
/nyelvtani ismeretek elsajátítása induktív módszerrel/
41. Erstvermittlung grammatischer Kenntnisse durch deduktive Methode
/nyelvtani ismeretek elsajátítása deduktív módszerrel/
42. Festigung und Aktivierung grammatischer Kenntnisse durch Übungen
/gyakorlóóra a nyelvtani ismeretek megszilárdításához/
43. Systematisierung und Wiederholung grammatischer Kenntnisse
/nyelvtani ismeretek rendszerezése és ismétlése/
44. Kontrolle grammatischer Kenntnisse
/a nyelvtani ismeretek ellenőrzése/
45. Erstvermittlung orthoepischer Kenntnisse
/helyesejtési ismeretek elsajátítása/
46. Erstvermittlung graphischer Kenntnisse
/a magyartól eltérő betűk, betűkapcsolatok elsajátítása/
47. Einführung neuer Rechtschreibfälle
/helyesírási ismeretek elsajátítása/
48. Übungsstunde zur Rechtschreibung /helyesírási gyakorlóóra/
49. Kontrolle der Rechtschreibung
/helyesírási ismeretek ellenőrzése/
50. Entwicklung der Komponente des Verstehenden Hörens
/a hallás utáni megértés összetevőinek fejlesztése/
51. Komplexe Entwicklung des Verstehenden Hörens
/a hallás utáni megértés komplex fejlesztése/
52. Entwicklung der Komponente des Sprechens
/a beszéd összetevőinek fejlesztése/
53. Komplexe Entwicklung des Monologs durch Nacherzählen
/a monológ beszéd komplex fejlesztése tartalommondással/
54. Komplexe Entwicklung des Monologs durch Beschreiben
/a monológ beszéd komplex fejlesztése leírással/

55. Komplexe Entwicklung des Monologs durch Berichten
/a monológ beszéd komplex fejlesztése beszámolóval/
56. Komplexe Entwicklung des Dialogs durch Dramatisieren
/a párbeszéd komplex fejlesztése dramatizálással/
57. Komplexe Entwicklung des Dialogs durch Variieren
/a párbeszéd komplex fejlesztése variálással/
58. Komplexe Entwicklung des Dialogs durch Transformieren
/a párbeszéd komplex fejlesztése transzformálással/
59. Freies Dialogisieren /szabad párbeszéd/
60. Das Übersetzen /a fordítás/
61. Kontrolle des Sprechens /a beszéd ellenőrzése/
62. Die Behandlung von Liedern, Gedichten, Kinderreimen
und -Sprüchen
/dalok, versek, gyermekmondókák feldolgozása/
63. Das Lesenlernen /az olvasástanulás/
64. Entwicklung des sinnentsprechenden, fließenden Lesens
mit verteilten Rollen
/az értelmes, kifejező olvasás fejlesztése szereposz-
tással/
65. Das stille Lesen /a néma olvasás/
66. Das ausdrucksvolle Lesen /a kifejező olvasás/
67. Die Aneignung des Schreibens /írástanulás/
68. Die Entwicklung der Schreibgeläufigkeit
/az írás fejlesztése/
69. Die Entwicklung des schriftlichen Ausdruck
/az írásbeli szövegalkotás fejlesztése/

A témakörök igen szerteágazóak, logikai felépítésük nem következetes, ugyanaz a fogalom a jegyzetben több helyen is előfordul, például a "tananyag" kérdése, a nyelvi kommunikációs képesség fogalma vagy a helyesírás tanításának problémái. Az egy-egy kérdés feldolgozására szánt terjedelem is meglehetősen egyenlőtlen, visszatükrözi a jegyzet írásának nem kielégítő körülményeit és feltételeit.

A jegyzet (itt felsorolt) legfontosabb fogalmait a következő sémákkal szemléltetem:

P e d a g o g i a

Nationalitätenunterrichtswesen

Entwick-
lung / Bildung und
Erziehung /Muttersprach-
unterricht/
Ziele / Aufgaben

P s y c h o l o g i a

Sprach-
erwerb /Ziel/
Entwicklungs-
problemen

Sprach-
liches
Können /Kommuni-
kations-
befähigung

Mutter-
sprach-
liches
Können

N y e l v t u d o m á n y

Sprache

Funktionen

Sprachliche
Tätigkeit

D i d a k t i k a
/Bildung und Erziehung/

Der Unterrichts-
prozeß / Außerunterricht-
liche Tätigkeit

Der Unterrichtsstoff

sprachlich außersprachlich

Planen

M e t o d i k a
Das sprachliche Können
/Die Herausbildung/

Die sprachlichen Kenntnisse
lexika-
lische / gramma-
tische / orthogra-
phische / ortho-
epische

Sprachliche Fertigkeiten,

Fähigkeiten und Gewohnheiten

mündlich / Verstehen-
des Hören / Sprachen

schriftlich / Lesen / Schreiben

Das sprachliche Können
/Die Herausbildung/

Die sprachlichen Kenntnisse

lexikalische

Erst-
ver-
mitt-
lung

akus-
tisch

op-
tisch

Fes-
ti-
gung

Obun-
gen

analy-
tisches
Lesen

Sys-
tema-
tisie-
rung

Erst-
ver-
mitt-
lung

Obun-
gen

induk-
tiv
deduk-
tiv

grammatische

Fes-
ti-
gung

Obun-
gen

Sys-
tema-
tisie-
rung

Erst-
ver-
mitt-
lung

Obun-
gen

orthoepische

Erst-
ver-
mitt-
lung

graphische

Erstver-
mittlung

orthographische

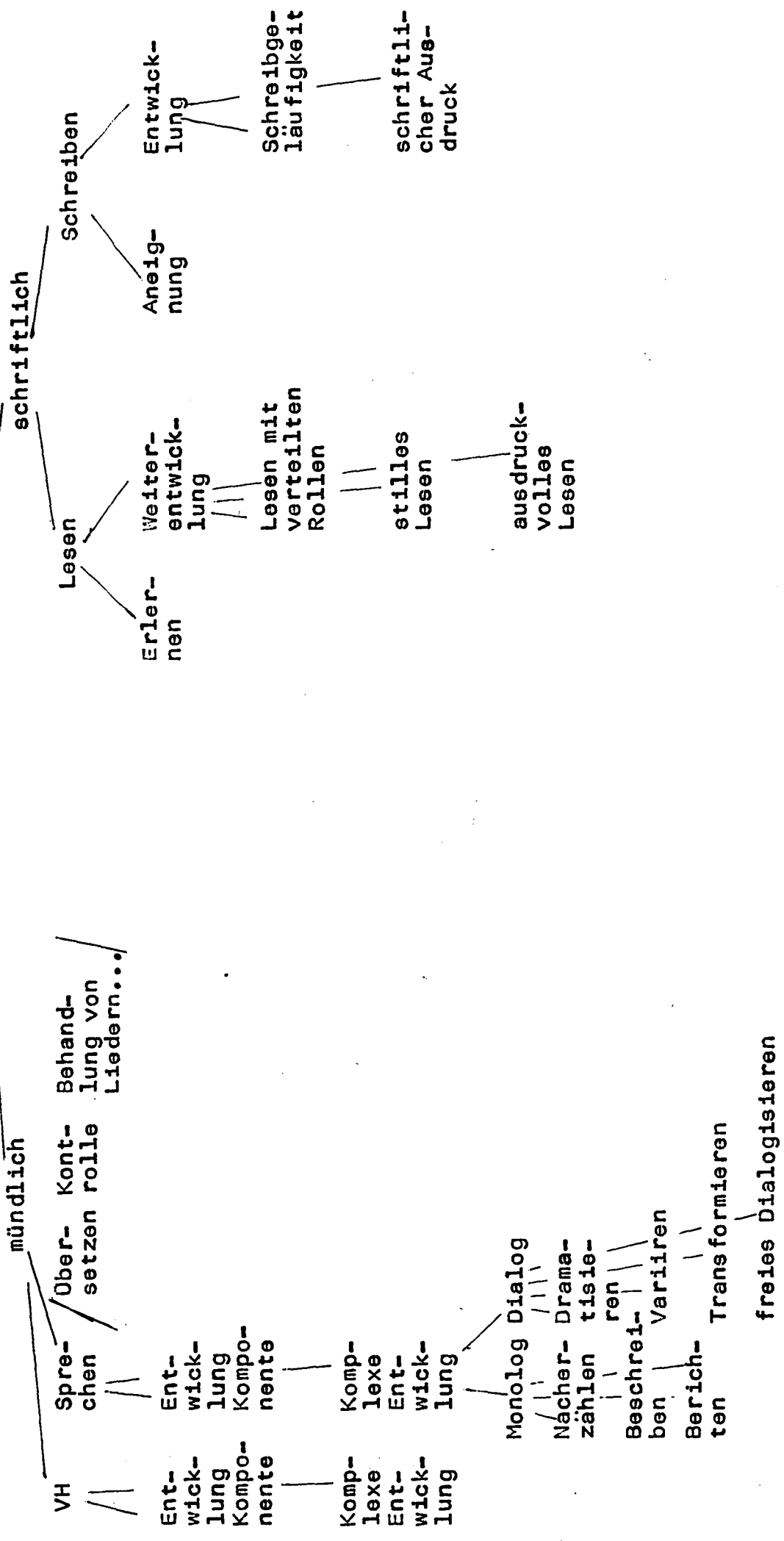
Erst-
ver-
mitt-
lung

graphische orthographische

Erst-
ver-
mitt-
lung

Oben
Kont-
rolle

Die sprachlichen Fertigkeiten, Fähigkeiten, Gewohnheiten / Sprachausübung



A témaköröket, alapvető fogalmakat áttekintve, a tantárgypedagógia oktatásának és a gyakorlati képzés tapasztalatainak alapján szükségesnek tartjuk bizonyos témák, fogalmak elhagyását, új fogalmak felvételét, a témakörök átcsoportosítását, illetve meghatározott pedagógiai, pszichológiai, didaktikai fogalmak következetes, rendszerezett kifejtését.

A tananyag teljes átdolgozását alapvető pedagógiai, pszichológiai, didaktikai /idegennyelvoktatás-didaktikai/ fogalmak meghatározásával kezdtem, német nyelvű /NDK/ szakirodalom tanulmányozása alapján.

A fogalmakat két csoportra oszthatjuk:

- a pedagógia, pszichológia, didaktika, speciális, anyanyelvoktatáshoz, a nyelvtanítás tudatos tervezéséhez nélkülözhetetlen fogalmai /a nyelvi kommunikációs képesség, nyelvi tevékenység, tanítási módszer az idegennyelvoktatásban.../;

- a pedagógia, pszichológia, didaktika általános fogalmai, amelyek a német nyelvű szakirodalomra való kitekin-
tést, a szaknyelv pontosabb használatát, értését bizto-
sítják.

A kiválasztott fogalmak egy része a magyar tanítóképzés más, pedagógiai, pszichológiai tárgyainak témaköre /nevelés, tevékenység, tanulás . . . /, jóval túlmutat a nemzetiségi anyanyelvi metodika feladatán.

Az alapvető tananyag meghatározásánál, összeállításánál figyelembe kell vennünk, hogy a tananyag mennyiségét reális határok között állapítsuk meg. Minél nagyobb a tananyagmennyiség, annál határozottabban ellenáll a feldolgozás korszerű módszereinek. Hatékonysága, a gondolkodás fejlesztésének lehetőségei minimálisak.

Az alapvető pedagógiai, pszichológiai, didaktikai fogalmakat felesleges ismétlés volna a metodika tananyagában feldolgozni. Melléklet formájában, illetve segédlet formájában hasznosíthatjuk, önálló feldolgozással, a receptív elsajátítás szintjén.

A tantárgypedagógia tananyagában a következő /módosított/ témakörök feldolgozását tartjuk fontosnak:

- A nemzetiségi oktatásügy a mai Magyarországon
 - a nemzetiségi oktatásügy rendszere, szervezeti feltételei
 - az általános iskola anyanyelvi nevelés formái:
 - anyanyelvoktatás
 - kétnyelvű oktatás
- A nemzetiségi anyanyelvi nevelés céljai, feladatai, tantervi rendszere
 - célok
 - feladatok
 - a tantervi anyag rendszere
- A nemzetiségi anyanyelvi nevelés speciális kérdései
 - a nyelvjárás szerepe az anyanyelvi nevelés első fázisában
 - a játék szerepe a kisgyermekkorai nyelvoktatásban
 - az anyanyelvi nevelés kommunikatív célkitűzése
- A nyelvi kommunikációs képesség fejlesztése, módszerek és eljárások a nemzetiségi anyanyelvi nevelésben
- Az iskolai anyanyelvi nevelés folyamata
 - a nyelvi tananyag metodikai feldolgozási formái
 - az anyanyelvi nevelés folyamatának tervezése
 - az oktatás eszközei
- A nyelvi ismeretek elsajátítása
 - a lexikai ismeretek elsajátításának módszerei
 - a hallás utáni elsajátítás
 - az írott formából kiinduló elsajátítás
 - a lexikai ismeretek megszilárdításának módszerei
 - megszilárdítás gyakorlatokkal
 - analitikus olvasás
 - a lexikai ismeretek rendszerezése, ismétlése
 - a nyelvtani ismeretek elsajátításának módszerei
 - induktív eljárás
 - deduktív eljárás

- a nyelvtani ismeretek megszilárdítása
- a nyelvtani ismeretek rendszerezése, ismétlése
- a helyesejtés tanítása
- a helyesírási ismeretek elsajátítása
- a helyesírási ismeretek gyakorlása
- A nyelvi jártasságok, készségek fejlesztése
 - a szóbeli nyelvhasználat fejlesztése
 - a hallás utáni megértés összetevőinek fejlesztése
 - a hallás utáni megértés komplex fejlesztése
 - a beszéd összetevőinek fejlesztése
 - a monológ beszéd fejlesztésének formái
 - tartalomelmondás
 - képről mesélés
 - beszámoló egy adott eseményről
 - a párbeszéd fejlesztésének formái
 - dramatizálás /szerepjáték/
 - egy adott párbeszéd variációja
 - monológ transzformálása párbeszéddé
 - szabad párbeszéd adott témáról, szituációról
- Az írásbeli nyelvhasználat fejlesztése
 - a magyartól eltérő betűk, betűkapcsolatok tanítása
 - az íráskészség fejlesztése
 - az írásbeli szövegalkotás tanulása
- Az olvasás elsajátítása
 - az olvasástanulás
 - az olvasás fejlesztése
 - szövegértő olvasás
 - a kifejező értő olvasás
 - néma olvasás
- A szövegfeldolgozás kérdései
- Az ellenőrzés, értékelés kérdései az anyanyelvi nevelés folyamatában
- Az anyanyelvi nevelés tanórán kívüli lehetőségei.

A felsorolás érzékelteti, hogy mindössze 30 órából álló félévet figyelembe véve igen körültekintően kell kiválasztanunk az elsajátítandó ismereteket, hatékony oktatásukat gondosan elő kell készíteni. Ennek egyik megoldása a tananyag megfelelő logikai elrendezése.

2.2.2. A tananyag fogalmi struktúrájának elemzése

A tananyag, hagyományos felfogásban, "megtanulásra illetve az iskolai oktatás keretében feldolgozásra szánt ismeretanyag, amelyet egy adott iskolatípus céljával összhangban a tanterv ír elő és a tankönyvek tartalmaznak." /3 /

Nagy Sándor véleménye szerint a tananyag ettől sokkal összetettebb: ismeretek, tények, fogalmak, szabályok, törvényszerűségek, algoritmusok, elméletek, hipotézisek stb... összessége. Ezekben a kategóriákon belül sok esetben további differenciálás szükséges, pl. a fogalmak önmagukban a konkrétéhoz való közelállás és a teljesen absztrakt átfogó jelleg felé való tolódás tekintetében széles skálát mutatnak. A korszerű tananyaghoz csatlakoznak a jártasságok és készségek, műveletek és cselekvésmodellek, az ezekkel adekvát megfelelő szintre kifejlesztett képességek.

A tudás sokrétű szerkezetéből a tananyag minősége, logikai felépítése szempontjából a legfontosabb összetevő a fogalom. A fogalmi struktúra minőségétől függ a tananyag tanulhatósága.

A szakirodalomban a fogalmi struktúra elemzésének többféle lehetőségét találtam. Horváth György: A tananyag és tankönyv struktúrája c. alapvető művében, a tankönyv fogalmi struktúrájának a modelljét a következő lépésekben valósítja meg:

1. Megadja a tankönyv alapvető elemeinek, a fogalmaknak és kategóriáknak az ABC-jét.
2. Meghatározza a különböző fogalmak, illetve kategóriák viszonyát /morfológiáját/.
3. Összekapcsolja az előzőleg megadott fogalmakat és viszonyaikat, így jön létre az adott tankönyv fogalmi struktúrája /a szintaxis/.

Ez a modell, ahogyan Orosz Sándor matematika logikából vett sémája is, a tananyag statikus modelljét adja, bár Horváth György diagramja a fogalmak bevezetésének időbeli sorrendjét mutatja.

Más jellegű, a tankönyvszövegek lexikai komplikáltságát jellemzi a mondat fogalmi szintjével Dr. Manfred Baumann: "Lernen aus Texten und Lehrtextgestaltung" c. könyvében Dr. Käthe Nestler. Fogalomnak vesz minden, a mondat megértéséhez szükséges információhordozó szót. A fogalmakat az ismertség szintje szerint a következőképp csoportosítja: - fogalmak az ismertség első szintjén:

köznapi, a tanulók nyelvhasználatában gyakran előforduló fogalmak, amelynek tartalmi jelentését teljesen megértik

- fogalmak az ismertség második szintjén:

a tantervi anyag tantárgyi oktatásban megvalósuló fogalmi, amelynek tartalmát az oktatás magyarázza meg, amelyeket a tanulók elsősorban a köznapi nyelvhasználatban alkalmaznak, szakmai speciális jelentésükben ritkán

- fogalmak az ismertség harmadik szintjén:

speciális, gyakran szimbolizált és idegenszó jellegű, nem használt szakfogalmak, amelyek az oktatási folyamat során eddig ritkán és a tanulók általános nyelvhasználatában nem fordulnak elő.

A fogalmak gyakoriságának növekedésével, az ismertség csökkenésével progresszív arányban nő a szöveg komplikáltsága, illetve válik nehezebbé a szöveg megértése. Az orvosképzés tantervi integrációját szolgálja Ferenczi József: Az orvosképzés tananyagának vizsgálata fogalomstruktúra-analízissel c. tanulmánya. E módszerrel, amely tulajdonképpen a programozott oktatásban a tananyag logika ellentmondásoktól való mentességét biztosító elemző módszerek egyikének (a Morgunov-féle relációvizsgálati mátrix eljárásnak) az alkalmazása a tantervi anyag logikai vizsgálatára. " . . . a tananyag belső logikája vizsgálható, illetve tárható fel a képzés teljes vertikumában. Az adott tananyagot az ún. csoportképző fogalmak szintjéig bontjuk fel. . . . Ezen fogalmak páronkénti relációit megadva és ezt mátrixba rögzítve az eddig nehezen áttekinthető összefüggés-rendszer könnyen kezelhető, jól rendezhető "térkép"-ét kapjuk. A relációmátrixot a vonatkozó matematikai szabályok, valamint didaktikai megfontolások alapján tudjuk rendezni. A rendezés során megszüntethetők a tananyagban lévő logikai ellentmondások, kontúrok, nevezetesen azok a több fogalom láncolatán keresztül záródó összefüggéshurkok, melyeket egyébként nem, vagy csak igen nehezen tudnánk föltárni. A rendezés megmutatja a fogalmak logikai sorrendjét, amely egyben útmutatás a tanítási sorrendhez is." /35/

Az eljárás munkafázisai a következők:

1. A csoportképző fogalmak és alapfogalmak meghatározásai.
2. Logikai megelőzési relációk megadása.
3. A tanítási gyakorlat súlyozó tényezőinek meghatározása.
4. A logikai struktúra kifejtése a súlyozások figyelembevételével.

A leírt tananyagelemzési módszer eredménye tulajdonképpen integrált tantervi struktúra.

A fogalomstruktúra-analízissel egy tantárgy tananyagának logikai elemzését is elvégezhetjük.

A szakirodalomban egy tananyag meghatározott témakörének ezzel a módszerrel történő feldolgozására is találtam példát. Pälchen, H.: Probleme der Stoffaufgliederung der Stoffeinheit: "Grundlagen der Vererbungslehre" in der 10. Klasse der Polytechnischen Oberschule című tanulmánya "Az örökléstan alapjai" témakör logikai felépítését adja meg relációvizsgálati mátrixeljárással.

Az említett eljárás további felhasználási lehetősége az adekvát követelményrendszer meghatározása, illetve az így strukturált tananyagot felhasználva elkészíthető a tantárgy jegyzete.

Vállalva az egyszemélyes szakértő ismereteinek végességét, a német nemzetiségi tantárgypedagógia jegyzetének módosítását, a tananyag tartalmi tervezését és elrendezését fogalomstruktúra-analízissel készíteném elő.

Ennek a munkának a menete a következő:

- a metodikához nélkülözhetetlen alapvető pedagógiai, pszichológiai, didaktikai, idegennyelv-oktatási didaktikai fogalmak áttekintése,
- a csoportképző fogalmak és alapfogalmak meghatározásai /a csoportképző fogalmak a tankönyv fejezeteit felépítő főbb fogalmakat jelentik/,
- a logikai relációk megadása,
- a tanítási gyakorlat súlyozó tényezőinek meghatározásai,
- a logikai struktúra kifejtése mátrix segítségével,
- a tananyag végleges rendezése,
- új jegyzet készítése.

A metodikához szükséges a l a p v e t ő pedagógiai, pszichológiai, didaktikai f o g a l m a k áttekintését:

az 1.sz. melléklet tartalmazza.

A tananyag c s o p o r t k é p z ő f o g a l m a i n a k és alapfogalmainak összeállítását, a teljesség igénye nélkül a dolgozat 2.2.1. fejezetében találjuk. Természetes, hogy ez az összeállítás az összeállító ismereteinek függvénye, további pontosításokra, kiegészítésekre vár. H. Pälchen ezt

a lépést a "tények összeszedésének" nevezi. Minden olyan tényt össze kell gyűjtenünk, amely a tanítás tudatos megtervezéséhez nélkülözhetetlen. Az egyszerűség kedvéért ezeket a tényeket fogalmaknak nevezzük. A tények kiválogatásánál a legtöbb gondot a tanítás konkrét módszereinek, eljárásainak kiválogatása jelentette.

A jelenlegi tananyagban a nemzetiségi anyanyelvi oktatás módszerei, eljárásai különböző metodikák elsősorban a német nyelven megjelent orosz metodika módszereinek, eljárásainak adaptációi. A tanítási gyakorlatban ezek nagyobb hányada alkalmazható, hatékonyabbá teszik a német nyelv oktatását. További módszerekkel, eljárásokkal kellene kiegészíteni a tananyagot, elsősorban a gyakorlatból, alsó tagozatos tanítók mindennapi tanításainak, tapasztalatainak alapján. Ez lehetőségeinket meghaladó feladat.

Az egész ország területén kellene gyűjtőmunkát, hospitálásokat folytatni, mivel nincs olyan módszertani folyóirat, amely speciálisan ezzel a témakörrel a német nemzetiségi általános iskolai oktatás problémáival foglalkozna folyamatosan és következetesen.

A logikai egymásraépülési r e l á c i ó k megadásával tulajdonképpen arra válaszolunk, hogy egy adott fogalom ismeretét föltételezi egy másik fogalom megismerhetősége, azaz melyik fogalom megismerése feltétele egy következő fogalom megismerésének.

A német nemzetiségi tantárgypedagógiai módosított tananyagában a következő fogalmak elsajátítását tűztük ki célul a tantárgy oktatásának és a hozzákapcsolódó gyakorlati képzés eddigi tapasztalatainak alapján:

- | | |
|---------------------------------------|---|
| 1. A nemzetiségi oktatásügy | - Das Nationalitätenunterrichtswesen |
| 2. A nemzetiségi oktatásügy rendszere | - Das System des Nationalitätenunterrichtswesens |
| 3. Anyanyelvi nevelés /formái/ | - Die Formen der muttersprachlichen Bildung und Erziehung |
| 4. Anyanyelvoktatás | - Muttersprachunterricht |

- | | |
|---|--|
| 5. Kétnyelvű oktatás | - Zweisprachiger Unterricht |
| 6. Anyanyelvi nevelés céljai | - Ziele des Muttersprachunterrichts |
| 7. Anyanyelvi nevelés feladatai | - Aufgaben des Muttersprachunterrichts |
| 8. Anyanyelvi nevelés tantervi rendszere | - Die Lehrpläne des Muttersprachunterrichts |
| 9. Anyanyelvi nevelés speciális kérdései | - Die speziellen Fragen des Muttersprachunterrichts |
| 10. Nyelvjárásismeret | - Die Mundartkenntnisse |
| 11. Játék | - Das Spiel |
| 12. Kommunikatív célkitűzés | - Die kommunikative Zielsetzung |
| 13. A nyelvi kommunikációs képesség /fejlesztése/ | - Das sprachkommunikative Können |
| 14. Módszerek, eljárások | - Methode, Verfahren |
| 15. Az iskolai anyanyelvi nevelés folyamata | - Der Unterrichtsprozeß im Muttersprachunterricht |
| 16. Tananyag metodikai feldolgozási formái | - Die methodischen Aufbereitungsformen des Lehrstoffes |
| 17. Tervezés | - Planen |
| 18. Oktatási eszközök | - Unterrichtsmittel |
| 19. Nyelvi ismeretek elsajátítása | - Die Aneignung der sprachlichen Kenntnisse |
| 20. Lexikai ismeretek /elsajátítása/ | - Die Erstvermittlung lexikalischer Kenntnisse |
| 21. Hallás után | - Auf akustisch-artikulatorischer Grundlage |
| 22. Írott forma alapján | - Auf optisch-graphomotorischer Grundlage |
| 23. Megszilárdítás | - Die Festigung |
| 24. Gyakorlatok | - Durch Übungen |
| 25. Analitikus olvasás | - Analytisches Lesen |
| 26. Rendszerezés, ismétlés | - Systematisierung und Wiederholung |
| 27. Nyelvtani ismeretek /elsajátítása/ | - Ortsvermittlung grammatischer Kenntnisse |
| 28. Induktív eljárás | - Das induktive Verfahren |
| 29. Deduktív eljárás | - Das deduktive Verfahren |

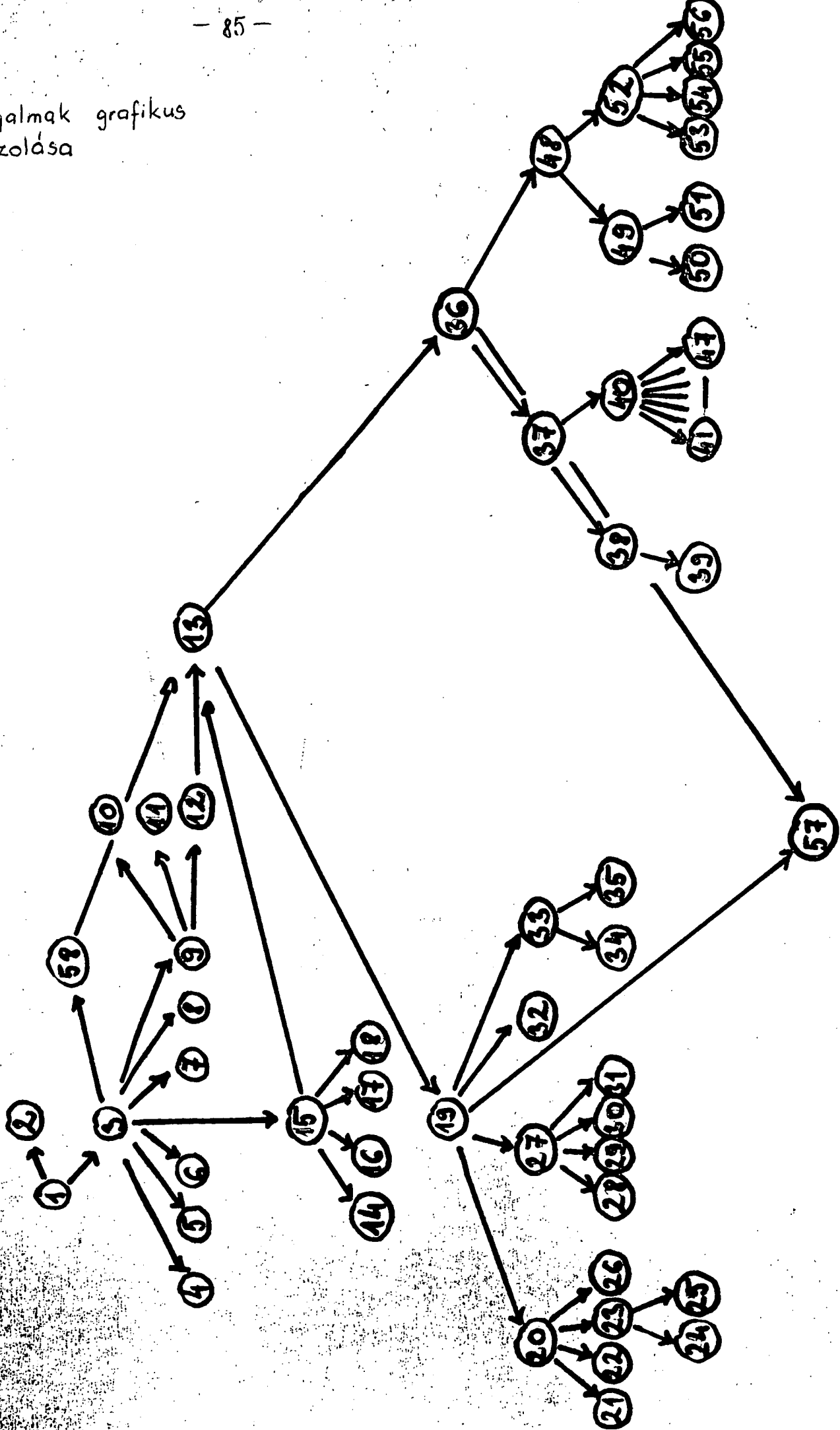
- | | |
|---|--|
| 30. Megszilárdítás | - Festigung |
| 31. Rendszerezés, ismétlés | - Systematisierung und Wiederholung |
| 32. Helyesejtés | - Orthoepische Kenntnisse |
| 33. Helyesírás | - Orthographische Kenntnisse |
| 34. /Helyes/írás elsajátítása | - Erstvermittlung /ortho/graphischer Kenntnisse |
| 35. Helyesírás gyakorlása | - Das Üben von orthographischen Kenntnissen |
| 36. Nyelvi jártasságok, készségek fejlesztése | - Die Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten, Fähigkeiten |
| 37. Szóbeli nyelvhasználat | - Die mündliche Sprachausübung |
| 38. Hallás utáni megértés /összetevőinek fejlesztése/ | - Die Entwicklung von Komponenten des verstehenden Hörens |
| 39. Hallás utáni megértés komplex fejlesztése | - Die komplexe Entwicklung des VH-s |
| 40. Beszéd /összetevőinek fejlesztése/ | - Die Entwicklung von Komponenten des Sprechens |
| 41. Tartalomelmondás/monológ/ | - Das Nacherzählen |
| 42. Képről mesélés | - Das Bildbeschreiben |
| 43. Beszámoló | - Das Berichten |
| 44. Dramatizálás/dialóg/ | - Das Dramatisieren |
| 45. Variáció | - Das Variieren |
| 46. Transzformálás | - Das Transformieren |
| 47. Szabad párbeszéd | - Das freie Dialogisieren |
| 48. Az írásbeli nyelvhasználat fejlesztése | - Die Entwicklung der schriftlichen Sprachausübung |
| 49. Írástanulás | - Das Schreibenlernen |
| 50. Az íráskészség fejlesztése | - Die Entwicklung der Schreibgeläufigkeit |
| 51. Az írásbeli szövegalkotás | - Der schriftliche Ausdruck |
| 52. Olvasástanulás | - Das Lesenlernen |
| 53. Szövegértő olvasás | - Das sinnentsprechende, fließende Lesen |
| 54. Kifejező értő olvasás | - Das ausdrucksvolle Lesen |
| 55. Néma olvasás | - Das stille Lesen |
| 56. Szövegfeldolgozás | - Die Textbearbeitung |

57. Ellenőrzés, értékelés - Die Kontrolle in der Muttersprachlichen Bildung und Erziehung
58. Tanórán kívüli anyanyelvi nevelés - Die außerunterrichtliche Tätigkeit mit Muttersprache

A relációkat, a fogalmak hierarchikus rendezését a gráfelméletben használatos alakzat formájában adja meg az általunk választott eljárás. A gráfelmélet a pontokból és vonalakkól álló alakzatok általános tulajdonságait vizsgáló matematikai diszciplína. Az ábrán a pontok a fogalmakat, a vonalak a nyíl irányába történő felhasználásukat jelölik.

H. Pälchen véleménye szerint a tananyag ilyen ábrázolásából leolvashatóak a tananyag "csomópontjai", amelyek kétségtelenül az alapvető tudnivalókkal /Grundwissen/ azonosíthatók. Az alapvető tudnivalók két fajtáját olvashatjuk le az ábráról. Vannak olyan fogalmak, amelyek elsajátításához több más fogalom ismerete szükséges. Ezeknek a fogalmaknak a feldolgozásakor az összefoglalás az általánosítás a rendszerezés játszik döntő szerepet. Tananyagunkban például az ellenőrzés, értékelés fogalma. Bizonyos fogalmak ismerete pedig további fogalmak elsajátításának kiindulópontja, például az anyanyelvi nevelés a nyelvi kommunikációs képesség fogalma.

A fogalmak grafikus
ábrázolása



A fogalmak grafikus ábrázolásakor a legátfogóbb fogalomból /1/, a nemzetiségi oktatásügy fogalmából indultam ki. Hozzákapcsolódik a nemzetiségi oktatásügy rendszere /2/, illetve a nemzetiségi anyanyelvi nevelés témaköre /3/, amelynek formái /a nyelvoktatás /4/, kétnyelvű oktatás /5//, céljai /6/, feladatai /7/, tantervi rendszere /8/, speciális kérdései /9/ mellett az iskolai anyanyelvi nevelés /15/ és a tanórán kívüli anyanyelvi nevelés /58/ a két legátfogóbb témaköre. Mindkét témakör /15, 58/ a nyelvi kommunikációs képesség /13/ fejlesztését tárgyalja. A nyelvi kommunikációs képesség /13/ összetevői: a nyelvi ismeretek /19/, nyelvi jártasságok, készségek /36/, amelyek további összetevőkre bonthatók. A nyelvi ismeretek összetevői a lexikai /20/; nyelvtani /27/, helyesejtési /32/ és helyesírási /33/ ismeretek. A nyelvi jártasságok s készségek két alapvető témaköre a szóbeli /37/ és írásbeli nyelvhasználat fejlesztése /48/. Az ismeretek elsajátításának módszereit a nyelvi ismeretek összetevőinek sorrendjében tárgyaljuk /21-26/; /28-31/; /32/; /34-35/; A szóbeli nyelvhasználat /37/ két formája a hallás utáni megértés /38/ s a beszéd /40/. Megkülönböztetjük komponenseinek fejlesztését /38;40/ és komplex fejlesztését /39; 41-47/. Az írásbeli nyelvhasználat két formája az írás /49/ és olvasás /32/; elsajátításukon kívül /49;52/ figyelembe kell vennünk az íráskészség fejlesztésének /50/ s az írásbeli szövegalkotás /51/ módszereit, valamint az olvasás fejlesztésének különböző módszereit /53-56/. Az ellenőrzés, értékelés /57/ problémája egyaránt vonatkozik az ismeretekre, jártasságokra és készségekre. A nemzetiségi anyanyelvi nevelés speciális kérdéseinél /9/ a nyelvjárásismeret /10/, a játék /11/ és a kommunikatív célkitűzés szerepe /12/ merült fel. Az iskolai anyanyelvi nevelés folyamata /15/ a módszerek /14/, a tananyag /16/, a tervezés /17/ és az oktatási segédeszközök /18/ témakörökre tekint ki.

A logikai sorrend meghatározásakor a grafikus ábra helyett célszerűbbnek és dinamikusabbnak tűnik a tisztán 0 és 1-ből álló számok elhelyezésére illetve áthelyezésére épülő mátrixmódszer. Az áttérés nem okoz nehézséget, mert minden háléhoz hozzárendelhető egy ilyen mátrix. A mátrix annyi oszlopból és sorból áll, ahány fogalom egymással való kapcsolatát vizsgáljuk. Vízszintesen: balról jobbra haladnak az oszlopok, függőlegesen: felülről lefelé a sorok.

A mátrix kifejtését az első /1/ fogalommal, az első sorral kezdjük, a grafikus ábrázolásról leolvassuk, hogy mely fogalmak elsajátításának feltétele ez a fogalom. Ha nincs kapcsolat a fogalmakkal, úgy a sor és a meghatározott oszlopok metszéspontjába nullát írunk: kapcsolat esetén 1-et. Jelen esetben az első sor második és harmadik oszlopába írunk 1-et, és így tovább... A teljes sémát leírva megkeressük azokat az oszlopokat amelyben végig nulla van. Ezek az oszlopok első ízben azokat a fogalmakat fejezik ki, amelyeknek nincs kapcsolatuk más fogalmakkal. Esetünkben az első fogalom, a "nemzetiségi oktatásügy" a kiinduló fogalom.

A mátrix megoldását a nullát tartalmazó oszlopokhoz tartozó sorok törlésével folytatjuk, tehát az első sor törlésével, az eljárást addig folytatjuk, míg teljesen fel nem oldottuk a sémát.

A mátrix kifejtésével a fogalmak több fokozatú logikai sorrendjét kapjuk meg. Esetünkben ez a következő:

fokozat	fogalom
I.	A nemzetiségi oktatásügy
II.	A nemzetiségi oktatásügy rendszere A nemzetiségi anyanyelvi nevelés
III.	Az anyanyelv oktatása A kétnyelvű oktatás Az anyanyelvi nevelés céljai Az anyanyelvi nevelés feladatai Az új tantervi anyag rendszere Az anyanyelvi nevelés speciális kérdései Az iskolai anyanyelvi nevelés folyamata A tanórán kívüli anyanyelvi nevelés
IV.	A nyelvjárás A játék A kommunikatív célkitűzés A módszer, eljárás fogalma A tananyag metodikai feldolgozási formái A tanítási folyamat tervezése Az oktatás eszközei
V.	A nyelvi kommunikációs képesség fejlesztése
VI.	A nyelvi ismeretek A nyelvi jártasságok, készségek
VII.	A lexikai ismeretek elsajátítása A nyelvtani ismeretek elsajátítása A helyesejtés tanítása A /helyes/írás tanítása A szóbeli nyelvhasználat fejlesztése Az írásbeli nyelvhasználat fejlesztése A nyelvi ismeretek elsajátításának, jártasságok, készségek fejlesztésének ellenőrzése, értékelése
VIII.	A lexikai ismeretek elsajátítása hallás után A lexikai ismeretek elsajátítása írott forma alapján A lexikai ismeretek megszilárdítása A lexikai ismeretek rendszerezése, ismétlése A nyelvtani ismeretek elsajátítása deduktív módon

A nyelvtani ismeretek megszilárdítása
A nyelvtani ismeretek rendszerezése
A helyesírási ismeretek elsajátítása
A helyesírási ismeretek gyakorlása
A hallás utáni megértés összetevőinek fejlesztése
A beszéd összetevőinek fejlesztése
Az írás tanulása

Az olvasástanulás

IX. A lexikai ismeretek megszilárdítása gyakorlatokkal

Analitikus olvasás

A hallás utáni megértés komplex fejlesztése

Tartalomelmondás

Képről mesélés

Dramatizálás

Variáció

Transzformáció

Szabad párbeszéd

Az íráskészség fejlesztése

Az írásbeli szövegalkotás

Az olvasás fejlesztése

Szövegértő olvasás

Kifejező, értő olvasás

Néma olvasás

Az egymás mellett felsorolt fogalmakat tetszőleges sorrendben tárgyaljuk, természetesen logikai, didaktikai, pszichológiai megfontolások figyelembevételével.

3. A tantárgypedagógia tananyagának elemzéséből adódó következtetések, megfontolások, további feladatok

3.1. Általános kérdések

A tananyag új rendszerének felvázolásakor felmerült a kérdés, hogyan válhat a nemzetiségi tanítóképzés az általános tanítóképzés szerves részévé, illetve mennyire illeszkedik a tantárgy a nemzetiségi tanítóképzés témaköreibe. Az 1986/87. tanévtől a tanítóképző főiskolák új tanterv alapján oktatnak. Az új tanterv lényegét jól tükrözi elnevezése /keret-tanterv/, irányelvei, cél-feladatrendszere: "A tanterv a következő irányelvek alapján készült:

- Műfajában keret-jellegű legyen; határozza meg a feladatokot, követelményeket, főbb témaköröket, ugyanakkor tartalmi, módszertani és oktatásszervezési kérdésekben minél nagyobb szabadságot adjon az egyes intézményeknek.
- A képzés struktúrájában erősödjék a tanítók alapképzése; a pedagógiai, pszichológiai és szaktárgyi stúdiumok készítsenek fel az 1-4. osztály teljes körű tanítói feladatainak az ellátására. A szakkollégiumok célja a tanítói tevékenység egy területére történő alaposabb felkészítés legyen; ezért szélesítse a választható szakkollégiumok körét, ezeket később /általában a III. félévtől/, csökkentett időkeretben indítsa. /Kivételt képeznek a speciális jogosítványt adó szakkollégiumok: a könyvtár, a közművelődés, a nemzetiségi, az idegen nyelv tanítására jogosító orosz, az 5. osztályos környezetismeret tanítására is képesítő környezetismeret szakkollégiumok./
- A tanterv erősítse az alapképzést azzal is, hogy egységben kezelje a szaktárgyi és tantárgypedagógiai stúdiumokat, természetesnek tartva azok belső differenciálódását, egyúttal hangsúlyozva a módszertan-orientált szaktárgyi felkészítés jelentőségét.

- Tartalmozson a tanterv a nemzettudatot, a történeti szemléletet erősítő történeti stúdiumot.
- Növelje a gyakorlati képzés súlyát, időkeretét; a gyakorlati képzés segítse elő a pedagógusképzés kívánatos kétirányú óvoda és felső tagozat - nyitottságát, biztosítsa az oktatók mind szélesebb körének bekapcsolódási lehetőségét, esetenként kötelezettségét a gyakorlati képzésbe.
- A képzési tartalmak és keretek meghatározásakor válasszuk külön az alapstúdiumok rendszerétől a differenciált fejlesztést lehetővé tevő tárgyakat: részben a speciális érdeklődést elmélyítő fakultatív tárgyakat, részben a hiányok pótlását biztosító lehetőségeket.
- A tanítói munkára való sikeres felkészítés szükségessé teszi a pályaalakmasság vizsgálatát.
- A keret-jellegű tanterv a főiskolai tanácsok tanévenkénti döntéseivel kiegészülve érvényes.

Általános előírások

1. A tanítóképzés céljának és feladatainak megvalósítását a Művelődési Minisztérium keret-tanterv kibocsátásával szabályozza. A keret-tanterv meghatározza a valamennyi főiskolára kötelező, egységes alapképzés előírásait, valamint az intézményenkénti szabad választások konkrét lehetőségeit.
2. Az óra- és vizsgaterv globális előírásai minden főiskolára kötelezőek. Ezek megtartása a tanítóképzés egységének, a diplomák egyenértékűségének elemi biztosítója. A képzés sokszínűségét, helyi jellegzetességeit részben a kereteken belüli szabad mozgási lehetőségek kihasználásával, programok megvalósításával, részben pedig az alternatív, ill. fakultatív választásokkal érvényesíthetik az egyes intézmények.
3. A képzési célt és feladatokat a főiskolák elsősorban a tantervben szereplő kötelező és ajánlott stúdiumok /tantárgyak/ oktatásával, valamint a tanítói munkára felkészítő gyakorlati képzéssel valósítják meg. Az elméleti és a gyakorlati képzés egységének biztosítása valamennyi oktató és szakvezető elsőrendű feladata.

4. A keret-tanterv tartalmazza a tantervi irányelveket, a tanítóképzés cél-feladatrendszerét, az általános előírásokat, az óra- és vizsgatervet, valamint a kiegészítő utasításokat.

Az egyes stúdium céljait, feladatait, követelményeit - s főbb témaköreit a szakmai bizottságok által készített programok tartalmazzák, amelyek kidolgozásakor az általános iskolai nevelési és oktatási terv követelményeit irányadónak kell tekinteni.

5. Az óraterv előírásai három típusúak:

- Egységesen kötelező minden tanítóképzős hallgatónak az alapképzéshez tartozó stúdiumok teljesítése, a vizsgák letevétele.

- Kötelezően választandó alternatív stúdiumok /szakkollégiumok, speciális kollégiumok/.

- Fakultatív stúdiumok /tudományos diákkörök, szabadon választható speciális kollégiumok, pótló foglalkozások/.

6. Az óra- és vizsgaterven kívüli kötelező stúdiumok követelményei teljesítésének legkésőbbi időpontja és formája egységesen kötelező; oktatásuk szervezeti formáiról a főiskolai tanácsok döntenek.

7. Az óraterv félévenkénti globális óraszámokat ír elő. Az intézmények a tárgyi és személyi feltételek függvényében rendelkeznek az órák megosztásáról /előadások, szemináriumok arányáról, a csoportbontás mértékéről/. Irányadó csoportlétszámok: nagycsoport 20-25, kiscsoport 10-13, gyakorlati képzési csoport 8-12 fő.

8. A vizsgaterv tartalmazza az egyes stúdiumok lezárásának formáit /aláírás, gyakorlati jegy, beszámoló, kollokvium, szigorlat, alap- és záróvizsga/. A zárást részben meghatározott időhöz /félévhez/ köti, részben pedig csupán a lehetséges legkésőbbi időpontot /félévet/ jelöli meg.

9. A keret-tantervhez a Tanítóképzős Szakbizottság szakmai bizottságai által készített programok csatlakoznak ajánló jelleggel.

10. A főiskolai munka alapvető dokumentuma a keret-tanterv és az intézményi tanácsülés oktatásra vonatkozó aktuális határozata. A főiskolai tanács határozatban rögzíti a következőket:

- az indítandó szakkollégiumokat, a kötelezően választható speciális kollégiumokat, fakultatív stúdiumokat;
- az intézményben használandó programokat, ezekkel összefüggésben néhány vizsga időpontját és jellegét; jegyzeteket;
- az egyes tárgyak oktatásának szervezeti formáit /évfolyam, nagycsoport, kiscsoport/; a konzultációk ütemtervét; a tömbösített oktatás lehetőségét;
- az oktatók és szakvezetők részvételének formáit a gyakorlati képzésben.

A mentesítés, beszámítás, egyéni tanulási rend, kötelező pótlás stb. speciális esetei főigazgató-helyettesi hatáskörbe tartoznak.

11. A MM megbízásából időszakonként tantervi útmutató is készülhet. Ebben szabályozhatók egyes részletkérdések, pl. a zárótanítások, államvizsgák, szakdolgozatok elbírálásának, megvédésének rendje.

12. A képzés korszerűsítése, a tanterv módosítása folyamatosan történik. Az intézmények a Budapesti Tanítóképző Főiskola irányításával tanévenként változtatásokat kezdeményezhetnek." /36/

Az új tanterv elkészítését megelőző vitákon a Tanítóképzési Szakbizottság tagjaként magam is részt vettem. Elvi koncepciója újszerű, megvalósításához a Művelődési Minisztérium nagyobb szabadságot ad az egyes intézményeknek, illetve a tantárgyak oktatóinak. Alapvető problémája, véleményem szerint a következő: A "tanító", a "tanítótság" jelenlegi társadalmi követelményeknek megfelelő, korszerű fogalmának konkrét meghatározása hiányzik. A szakos tanító és a néptanító ideál között ingadoznak az egyes elképzelések. A szaktantárgyak oktatói az adott tudomány rendszerének meg-

csonkítását látják az óraszámok csökkentésében, a szakmára való orientáltság hangsúlyozásában pedig a vulgárisan értelmezett "módszerközpontúságot" vélik felfedezni, valamiféle tartalom nélküli formalizmust.

A tanító, a tanítóság fogalmának konkrét meghatározása a szaktárgyak és módszertanok, illetve tantárgypedagógiák dialektikus kölcsönhatásának elemzése, a jelenlegi társadalmi körülményekben megfelelően működő tanítói ismeretrendszer kidolgozása egy teljes tanítóképző főiskolát, esetleg több intézményt átfogó kutatási program lehetne, amely megszüntetné a szaktantárgyak és tantárgypedagógiák hagyományos ellentétét, a tananyagok párttalanságát, mozaikszerűségét, alkalmazkodna tanítójelöltjeink képességeihez, a rendelkezésre álló képzési időhöz, divatos szóval: megvalósítaná a képzés innovációját.

A német nemzetiségi tanítóképzés szerves illeszkedése az általános tanítóképzés programjába a következőképp valósul meg:

ÓRA- ÉS VIZSGATERV

Tantárgycsoportok	Óraszám össz.	F é l é v e k / h e t e k					
		I/15	II/15	III/15	IV/15	V/15	VI/11
<u>Kötelező stúdiumok</u>							
1. Marxizmus- leninizmus	228	45ai	45sz	30ai	30k	45k	33k
2. Pedagógia	198	45k	30ai	30	30gyj	30gyj	33k
3. Pszichológia	120	30ai	45k	45	-	-	-
4. Művelődés- történet	52					30k	22k
5. Magyar nyelv, irodalom és tan- tárgypedagógia	333	60k ai	75k gyj ai	45gyj k	75k k ai	45k ai	33k gyj
6. Matematika és tan- tárgypedagógia	217	60k	45k	30gyj	30k	30gyj	22gyj
7. Természetismeret és a környezet- ismeret tan- tárgypedagógiája	165	30k	45k	45k	45k	-	-
8. Ének-zene és tan- tárgypedagógiája	120	30gyj	30k	30gyj	30k	-	-
9. Vizuális nevelés és tantárgy peda- gógia	90	30gyj	30gyj	15k	15gyj		
10. Technika és tan- tárgypedagógia	90	30gyj	30gyj	30k	-	-	-
11. Testnevelés és tantárgypedagógia	187	30ai	30ai	45k	30ai	30ai	22ai
12. Idegen nyelv	172	30gyj 45gyj	30gyj 45av.	30av. 45gyj	30gyj 45zv.	30gyj	22zv.
13. Gyakorlati képzés	261	-	15	45	45	90	66
<u>Alternatív stúdiumok</u>							
14. Szakkollégium	227	-	-	30	60	60	77
15. Kötelezően válasz- tott speciális kollégium	82	-	-	-	30ai	30ai	22ai
Összesen:	2542	420	450	450	450	420	352

Tantárgycsoportok	Óraszám össz.	F é l é v e k / h e t e k					
		I/15	II/15	III/15	IV/15	V/15	VI/11
		ó r a t e r v e n k í v ü l					
<u>Fakultatív stúdiumok</u>							
16. Tudományos diákkör	142	-	30	30	30	30	22
17. Szabadon választható speciális kollégium	172	30	30	30	30	30	22
18. Pótló foglalkozás	-	-	-	-	-	-	-
A vizsgák száma	sz	2	-	1	1	-	-
	k	28	4	5	5	6	4
	gyj	23	5	6	4	3	2
	ai	16	3	3	1	3	3

KIEGÉSZÍTŐ ELŐÍRÁSOK

/Az óra- és vizsgaterv számsorrendjében/

1. A IV.félévben a hallgató köteles a marxizmus-leninizmus tárgykörben meghirdetett speciális kollégiumok közül választani.
 2. A pedagógia tantárgycsoport vizsgarendje az I. és II.félévben a választott programtól függ.
 - 2-3. A pedagógia és pszichológia III.féléves zárása a főiskolai tanács döntése alapján megszervezhető összevont szigorlatként vagy két önálló szigorlatként.
 - 5-11. A tantárgycsoportok összóraszámából a tantárgypedagógiák oktatására minimum 25 %-ot kell felhasználni legkésőbb a IV. félév végéig, és a tantárgypedagógiai stúdiumokban kell foglalkozni az óvodai nevelési program vonatkozó fejezeteivel.
 11. A testnevelés követelményeinek teljesítése alól a hallgató teljes felmentést nem kaphat.
 12. Az orosz nyelvi záróvizsga a II. félévtől lehető, utána a kötelező óraszámokban másik idegen nyelv is tanulható.
- A kötelező és a fakultatív nyelvoktatást a MM 13/1985./X.23./sz. rendelete szabályozza.

13. A gyakorlati képzés időtartama egyénenként /mintegy 440 óra/ jelentősen meghaladja az óratervben biztosított keretet. A képzés óraterven kívüli, egyénileg teljesítendő része a többi stúdium oktatásával párhuzamosan történik.

A gyakorlati képzés óratervi és óraterven kívüli formáit, vizsgatervét és követelményeit a "Függelék" tartalmazza.

14. Minden hallgató köteles egy szakkollégiumot választani. A főiskolák lehetőségei és a regionális oktatási igények figyelembevételével a következő szakkollégiumok indíthatók: magyar nyelv- és irodalom, matematika, környezetismeret^x, ének-zene, vizuális nevelés, technika, közművelődés^x, testnevelés, orosz nyelv^x, nemzetiségi nyelv^x, könyvtár^x.

Az x-szel jelzett szakkollégiumok az I. félévtől indulnak. A közművelődés és a könyvtár szakkollégium a szabadon választható stúdiumok óraszámait használhatja fel.

Az orosz nyelvi szakkollégium az idegen nyelv, valamint a szabadon választható stúdium I. és II. féléves óraszámait is fölhasználhatja.

A nemzetiségi képzésben résztvevők mentesülnek a kötelező idegen nyelv tanulása alól. A képzés óratervét a "Függelék" tartalmazza.

15. A kötelezően választható speciális kollégiumokról a főiskolai tanszékek javaslatai alapján a főiskolai tanács dönt.

16. A tudományos diákkörök a II. félévtől indulhatnak. /Célszerű a TDK munka és a későbbi szakdolgozati tevékenység tartalmi összehangolása./

18. A hallgatók az alapvető ismeretekben mutatkozó hiányait pótolhatják egyénileg, de igénybe vehetnek főiskolai konzultációs foglalkozásokat is. Pótló foglalkozások elsősorban a következő tantárgyakból szervezhetők: magyar nyelvtan és helyesírás, matematika, ének-zene, környezetismeret.

Az óra- és vizsgaterven kívüli kötelező stúdiumok

1. "Bevezetés a felsőoktatási tanulmányokba" stúdium követelményeit a hallgató az I.félév végéig köteles teljesíteni. Szervezeti formájáról /konzultációk, tömbösítés/ a főiskolai tanács dönt.
2. Az "Oktatástechnika" tárgy követelményeit a II.félév végéig kell teljesíteni a főiskolai tanács döntésének megfelelő módon. Ehhez rendszeres gyakorlási lehetőséget és szervezett segítséget nyújtsanak a főiskola illetékes szakemberei.
Erről gyakorlati jegyet kell adni.
3. Az "Állampolgári és jogi ismeretek" anyagát VI.félév végéig kell feldolgozni önálló tanulás útján. Szükség szerint konzultációk szervezhetők. A hallgató beszámolóra köteles.
4. A "Honvédelmi ismeretek" oktatásának céljait, feladatait és követelményeit a Magyar Néphadsereg kiképzési főfelügyelőjének 10/1985.sz. intézkedése szabályozza.
5. A képzés ideje alatt tanulmányi kirándulást kell szervezni, a kirándulás elsősorban a szakkollégiumi képzéshez kapcsolódjon." /37/

A nemzetiségi tanítóképzésre fordítható óraszám a következő:

I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
60	60	60	90	90	90

A nemzetiségi tanítóképzés visszatérő ellentmondása, hogy a nemzetiségi pedagógusképzés a magyar pedagógusképzés szerves része, annak kis hányada, ugyanakkor a szövetségek illetékes szervei mind a magyar, mind a nemzetiségi nyelvet egyformán jól beszélő, a kétnyelvű oktatást maradéktalanul megvalósító, közéleti funkciókat betöltő, közművelődési feladatokat is ellátó tanítókat vár a képzés eredményeképp.

A német nemzetiségi tanítóképzés általunk összeállított óra- és vizsgaterve a következő:

A német nemzetiségi tanítóképzés óra- és vizsgaterve

T á r g y	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
Nyelvtan-nyelvművelés	1+1 gyf.	1+0 koll.	1+0 gyf.	1+1 szig.	0+3 gyf.	0+2 gyf.
Irodalom	0+1 gyf.	0+1 gyf.	0+1 gyf.	0+1 gyf.	0+1 gyf.	1+4 koll.
Nemzetiségismeret	1+0 ai.	1+0 ai.	1+0 ai.	1+0 koll.	0+1 ai.	0+1 ai.
Tantárgypedagógia	-	1+0 ai.	0+1 gyf.	1+1 koll.	0+1 ai.	0+1 ai.

A hallgatók az V. félévet a Német Demokratikus Köztársaságban, a potsdami Rosa Luxemburg Tanítóképző Intézetben részképzésen töltik.

Két fontos vonatkozásban történt változás:

- külön tantárgyként tanítjuk a nemzetiségismeretet
- a tantárgypedagógia oktatását öt félévre terveztük.

Az ötödik félévben külföldi tapasztalatokat gyűjté-
nének hallgatóink, a hatodik félév a kétnyelvű okta-
tás kérdéseit dolgozná fel /környezetismeret, ének-
zene tanítás német nyelven/.

A nemzetiségi pedagógusképzés speciális célkitűzését,
hogy a maximális kétnyelvű, a kétnyelvű oktatásban
helytálló, adott esetben közművelődési feladatokat,
közéleti tevékenységet vállaló német nemzetiségi ta-
nítókat képezzünk, a következő tananyaggal próbáljuk
megvalósítani:

" A német nemzetiségi tanítóképzés célja:

- A nemzetiségi pedagógusképzés keretében korszerű kö-
vetelményeknek megfelelő, fejlett hivatástudattal, szii-
lárd marxista világnézettel, jó tárgyi tudással rendelkező
pedagógusokat képzünk.
- A nemzetiségi tanítóképzés a tanítóképző főiskolán fo-
lyó oktató-nevelőmunka rendszerének szerves része.
- Az adott tantárgyi keretekben készítse fel a hallgató-
kat a nemzetiségi nyelv alsó tagozatos oktatásra, il-
letve kétnyelvű oktatásra; a magyar nyelvvel azonos anya-
nyelvi szinten.
- Készítse fel a hallgatókat a nemzetiségi nyelv ápolásá-
ra, a nemzetiségi kisebbségi kultúra megőrzésére, helyes
értékelésére, tegye alkalmassá a nemzetiségi közéletben
való aktív részvételre.

Nyelvtan-nyelvművelés

Feladata:

A hallgató ismerje meg a nyelvelméletnek, a tanuláselmé-
letnek és a nyelv elsajátításának a nyelvtanulás szempont-
jából legfontosabb fogalmait; a német irodalmi nyelv, a hazai
nyelvjárások és magyarnyelv kontrasztív használatának legál-
talánosabb törvényszerűségeit; a német nyelv rendszerét
és műveleti szabályait.

Tananyag:

A nyelv fogalma. Nyelvcsaládok, nyelvtípusok. A nyelvi kommunikáció. Nyelvi jel. A nyelv rendszere. A német nyelv rövid története. A nyelvelsajátítás és nyelvhasználat néhány problémája, különös tekintettel a nemzetiségi anyanyelv elsajátítására.

A kontrasztív nyelvhasználat néhány törvényszerűsége, interferencia-jelenségek a magyar-német nyelvhasználatban. A fonetika, fonológia alapvető problémái. Szófajok: az ige /formarendszere, osztályozása, ragozatlan igeformák, segédigék, igeidők, szenvedő igeragozás, igemódok, visszaható igék, elváló összetett igék/. Névszók: főnév, főnévragozás, esetek. Névmások: személyes, kérdő, mutató, határozatlan, birtokos, vonatkozó. Névmási határozószók. Melléknév /ragozása, vonzatok/. Számnév. Határozószó. Névelő. Viszonyzó. Kötőszó. Módosítószó. Tagadószó. Ekvivalens. A mondat: értelmi, hangzási és grammatikai strukturális egység. Mondatrészek: állítmány, alany. Tárgy. Határozó. Kiegészítő mondatrész. Jelző. Főnévi igeneves és melléknévi igeneves szerkezetek. Mondatmodellek. Összetett mondat. A helyesírás szabályai.

Nyelv-és stílusgyakorlatok

Élő nyelvi szövegek feldolgozása; gyermekversek, gyermekdalok elsajátítása, mesék dramatizálása; az alsó tagozatos tankönyvek /német, környezet, ének/ tananyagának feldolgozása; fordítás nyelvjárásról irodalmi nyelvre, illetve fordítva. Alapvető célkitűzés: a leendő hivatásra való felkészítést, a tanítójelöltek nyelvi felzárkóztatását szolgálja a „Nyelv-és stílusgyakorlatok”.

Irodalomtörténet

Feladat:

Ismertesse a német kultúra kereteiben a német irodalom történetét. Adjon elméleti alapot értelmezéséhez. Mélyít-

se a hallgatók ismeretanyagát, gazdagítsa kultúrtörténeti műveltségét, marxista művészet szemléletét, műelemzési készségét. Ismertesse a főbb művészeti áramlatokat, irányzatokat, kiemelkedő írókat és a legjelentősebb irodalmi alkotásokat.

Legyen tájékozott a német gyermek- és ifjúsági irodalom történetében, ismerje főbb tendenciáit, esztétikai sajátosságait, szerepét és jelentőségét a gyermek fejlődésében, az elsajátított ismeretanyagot legyen képes beépíteni a nemzetiségi oktatási folyamatba.

Tananyag:

Irodalomtörténeti áttekintés a német irodalom kezdetétől a barokk kor végéig. A felvilágosodás irányzatai / Sturm und Drang, klasszika/ és jelentősége. A klasszika és romantika közötti irodalom. A romantika periódusai. A Vormärz irodalom. A realizmus: a XIX. század végének realizmusa, polgári realizmus a két világháború között.

Izmusok /éxpresszionizmus, naturalizmus/. Szocialista realizmus a német irodalomban.

Az 1945 utáni irodalom áttekintése. Tendenciák az NDK, az NSZK, Ausztria és Svájc haladó szellemű, világirodalmi jelentőségű kortárs irodalmának különböző műfajaiban.

A német gyermekirodalom történeti áttekintése, elhelyezése a német irodalomban.

Értékes és értéktelen irodalom. A gyermekirodalom klasszikus műfajai. A gyermekirodalom történeti rétegződése, feldolgozások. A gyermekkönyvek típusai. Szépirodalmi és ismeretterjesztő könyvek, kézikönyvek, folyóiratok.

A gyermekeknek szánt könyvek követelményei.

A gyermekirodalom felhasználásának lehetőségei a nemzetiségi nyelv oktatásában.

Nemzetiségismeret

Feladat:

Komplex tantárgy, mely szorosan kapcsolódik az irodalomtanításhoz. Adjon betekintést a német nyelvű államok tör-

ténelmébe. Ismerje meg a hallgató a magyarországi németek településtörténetét, a fő etnikai csoportokat és azok nyelvjárási sajátosságait.

Legyen tájékozott a folklóremlékek különböző műfajaiban; ismerje fel a tárgyi kultúra emlékeit, társadalmi gyökereit, jelentéstanát. Ismerje fel a kölcsönhatásokat és változásokat a néprajzban. Ismerje meg a hallgató a Magyar Népköztársaság alkotmányából, törvényeiből, határozataiból a magyarországi nemzetiségekre vonatkozó jogokat és követelményeket.

Tekintse át a hazai német nemzetiségi irodalmat.

Segítse elő a hallgatók nemzetiségi tudatának kialakítását, elmélyítését.

Járuljon hozzá a nemzetiségi oktatás hatékonyabbá tételéhez.

Tananyag:

- Nemzet, nemzetiség fogalma.
- Németország rövid története.
- A magyarországi németek településtörténete.
- Nyelvjárások a hazai németeknél.
- Nyelvjárási gyűjtések, lejegyzések.
- Irodalmi nyelv és nyelvjárások összehasonlítása.
- Folklóremlékek a folklór esztétikája.
- Szólások, közmondások, kiszámolók, mondókák.
- Népdal, népdaltípusok.
- Balladák.
- Mesék, mesetípusok.
- Mondák.
- Gyermekjátékok.
- Népi színjátszás.
- Szokások
 - jeles napok
 - az élet fordulói
 - munkához kötődő szokások.

- Hitvilág.
- Tárgyi kultúra emlékei.
- Településformák, építészeti sajátosságok.
- Kismesterségek, - használati eszközök
 - díszítőművészet.
- Népviselet jellemzői.
- Stilisztikai és esztétikai sajátosságok.
- Interetnikus hatások, kapcsolatok.
- Közösségformáló erő: a népművészet pedagógiája.
- A néprajzi gyűjtőmunka módszerei, útmutató az anyag rendezéséhez, feldolgozásához.
- A szocialista nemzetiségi politika.
- Törvények és intézmények a nemzetiségi ügy szolgálatában.

A magyarországi német nyelvű nemzetiségi irodalom áttekintése.

Tantárgypedagógia

Feladat:

A pedagógusjelölt a német anyanyelvi nevelés módszeres eljárásait megismerve legyen képes pedagógiai munkáját tudatosan megtervezni, a szakmai gondolkodás és feladatmegoldás érdekében ismereteit önállóan is bővíteni, a nemzetiségi anyanyelvi nevelést alkotó módon továbbfejleszteni.

Tananyag:

A nemzetiségi oktatásügy a mai Magyarországon. Rendszere, szervezeti felépítése. A német nemzetiségi anyanyelvi nevelés speciális kérdései. A nyelvjárás szerepe az anyanyelvi nevelés első fázisában. A játék szerepe a kisgyermekkorú nyelvoktatásban. Az anyanyelvi nevelés kommunikatív célkitűzése. A nyelvi kommunikációs képesség kialakítása, módszerek és eljárások a nemzetiségi anyanyelvi nevelésben. Az iskolai anyanyelvi nevelés folyamata. A nyelvi ismeretek elsajátítása. Lexikai ismeretek elsajátítása, megszilárdítása gyakorlásokkal, analitikus olvasással.

A lexikai ismeretek rendszerezése, ismétlése. A nyelvtani ismeretek elsajátítása, megszilárdítása, rendszerezése. A helyesejtés tanítása. A magyartól eltérő betűk, betűkapcsolatok tanítása. A helyesírási ismeretek elsajátítása, gyakorlása. A nyelvi jártasságok, készségek fejlesztése. A szóbeli nyelvhasználat fejlesztése.

Hallás utáni megértés, a beszéd fejlesztése.

Írásbeli nyelvhasználat fejlesztése, íráskészség fejlesztése, írásbeli szövegalkotás, az olvasás elsajátítása. A szövegfeldolgozás kérdései. Az ellenőrzés, értékelés az anyanyelvi nevelés folyamatában. Az anyanyelvi nevelés környezetismereti és ének órákon. Az anyanyelvi nevelés tanórán kívüli lehetőségei.

Iskolai gyakorlat német nyelvből

Készítse elő a hallgatókat az általános iskola 1-4 osztályában folyó oktató-nevelő munkájára, a korszerű módszerek, módszeres eljárások, a különböző szemléltetőeszközök alkalmazására a német nyelv tanításában. Sajátíttassa el a német nyelvoktatás, illetve a kétnyelvű oktatás speciális feladatait, valamint az anyanyelv ápolását szolgáló minden iskolai munka megtervezését." /38/

A tantárgypedagógia tananyagának összeállításakor figyelembe vettük a tananyag elemzése során kialakult új témaköröket és azok sorrendjét. A tantárgypedagógiának központi szerepet szánunk a képzésben. A szaktantárgyak nem a tudomány rendszerét követnék, hanem a nemzetiségi tanítóképzés speciális célkitűzéseinek megfelelően didaktikai nevelési szempontok szerint válogatnánk ki úgy a témaköröket, hogy képzésünk átfogó komplex rendszert alkosson. Számos vonatkozásban építenünk kell a magyar nyelvű tanulmányokra is. További vizsgálódások tárgya, hogy melyek azok az ismeretek, melyeket részben eltérő felfogások, részben a német szakmai nyelv elsajátítása miatt, német nyelven is elsajátítanak a hallgatók. Tantárgypedagógiából ezt fo-

galomjegyzék formájában dolgoztuk fel /1.sz.melléklet/, feldolgozásának módját az oktatási tapasztalatok dönték el /önálló feldolgozás, fordítási feladat, szorgalmi munka.../

Az elméleti képzés és a tanítási gyakorlat egymásraépülése a hatékony tanítóképzés egyik lényeges feltétele. Sajnos nem látszik megvalósíthatónak a hallgatók jogos kérése, hogy németből is több tanítási gyakorlatot szeretnének. A gyakorlati képzés során egyszer, esetleg kétszer van lehetőségük órát tartani német nyelven. Meg kell találnunk a tantárgypedagógia keretében azokat az oktatási formákat, a tananyaghoz kapcsolódó gyakorlati feladatokat, amelyek segítik az elmélet elsajátítását, ugyanakkor bizonyos mértékben gyakorlati alkalmazását is lehetővé teszik, például órarészletek önálló elkészítése, óraterv összeállítása, mikrotanítások...

3.2. A jegyzet mint az oktatás segédeszköze

A jegyzet a hallgatók nélkülözhetetlen segédeszköze a tananyag elsajátításában. A jó tantárgypedagógiai jegyzet a tanító munkaeszközüvé válhat mindennapi munkájában is. A jegyzet elkészítésekor figyelembe kell vennünk funkcióit, tartalmi felépítését és szerkezeti elemeinek megválasztását, hogy e kettős feladatnak eleget tegyünk.

A tankönyvelméleti szakirodalom a tankönyv többfajta funkcióját különbözteti meg:

- információs funkció: feladata a tananyag közvetítése, illetve a tanulási tevékenységgel kapcsolatos információk átadása.
- irányító funkció: szoros kapcsolatban áll az információs funkcióval, mivel a tananyag kiválasztása az egyes részek különböző hangsúlyozása, tagolása, mérvadó a tanítás és a tanulás szempontjából

- motivációs funkció; a tananyag érdeklődést keltő feldolgozását biztosítja
- a hatékony elsajátítást biztosító funkciót; szolgálják a tananyag rögzítését, rendszerezését, ellenőrzését biztosító részek, feladatok
- koordináló funkció; a tankönyv és más oktatási segéd-eszköz egymásra épülésére vonatkozik
- racionalizálási funkció; feladata, hogy az állandóan rendelkezésre álló, írásban rögzített tananyag révén biztosítsa a tanítás és az otthoni tanulás effektív időbeosztását.

A jegyzet elemzése az előbb felsorolt szempontok szerint további munka feladata.

A tananyag, a jegyzet tartalma az elemzés és az oktatási tapasztalatok alapján módosult.

A tananyagösszeállítás metodikai koncepcióinak következetesebb megvalósítása megkívánja, hogy az átdolgozott jegyzetben nagyobb hangsúlyt kapjon a nyelvjárásismeret szerepe, a játék, a játékos nyelvoktatás módszerei, a 6-10 éves korosztály tanulási sajátosságainak érvényesítése a tanórákon.

Elhagyhatjuk az általános nyelvészeti és kommunikációelméleti fejtegetéseket, mert időközben megjelent a "Grammatik und Sprachpflege", a Nyelvtan, nyelvnevelés tantárgy jegyzete.

Több helyen, nem rendszerezve, található két fontos témakör, az Unterrichtsstoff /tananyag/, illetve a jegyzet központi fogalma: das sprachliche Können /nyelvi kommunikációs képesség/.

A tananyag teljes átdolgozását a metodika tanításához nélkülözhetetlen pedagógiai, pszichológiai, didaktikai, idegennyelvoktatás-didaktikai fogalmak összeállításával kezdem, német nyelvű /NDK/ szakirodalom alapján.

"Egy tudomány alapfogalmain vagy másképpen kategóriáin az általa használt legáltalánosabb fogalmakat értjük. Ezek

azokat a leglényegesebb összefüggéseket tükrözik, amelyek egyrészt az illető tudomány által vizsgált jelenség /folyamat/ és más jelenségek /folyamatok/ között, másrészt magának a vizsgált jelenségnek /folyamatnak/ alkotórészei, összetevői között fennállanak. Ily módon az alapfogalmak az illető tudomány minden részkérdésének, részproblémájának értelmezéséhez nélkülözhetetlenek. Ha a tudományt egy jelenség /folyamat/ lényegét tükröző fogalmak hálójának tekintjük, az alapfogalmak a háló csomópontjai." /39/

Bár a tantárgypedagógia nem önálló tudomány, hanem didaktikai - metodikai szempontok alapján összeállított ismeretrendszer, a tananyag "csomópontjait" itt is alapvető fogalmak adják. A német nemzetiségi tantárgypedagógia elsajátításához nélkülözhetetlen fogalmak jegyzékét a tantárgypedagógiai jegyzet mellékleteként hasznosíthatnánk. Feldolgozása a tananyaggal párhuzamosan, kiegészítő tananyagként lenne lehetséges. A fogalmak abc-sorrendben szerepelnek, az oktatás során bizonyos fogalmakat, témakörtől függően, német nyelven csupán ismételnénk, illetve feldolgozásukkal egészítenénk ki a metodika ismeretrendszerét.

A legalapvetőbb fogalmak sorrendje a következő:

Erziehung	- Nevelés
Erziehungsprozeß	- Nevelési folyamat
Bildung	- Képzés
Bildungswesen	- Oktatásügy
Unterricht	- Oktatás
Unterrichtsprozeß	- Oktatási folyamat
Können	- Képesség /tevékenység/
Sprachkommunikatives Können	- Nyelvi kommunikációs képesség
Kenntnisse	- Ismeretek
Sprachliche Kenntnisse	- Nyelvi ismeretek
Fähigkeiten	- Jártasság

Sprachlich-geistige Fähigkeiten	- Nyelvi jártasságok
Fertigkeiten, Automatismen	- Készségek, automatizmusok
Sprachliche Fertigkeiten	- Nyelvi készségek
Gewohnheiten	- Szokások
Sprachliche Gewohnheiten	- Nyelvi szokások
Tätigkeit	- Tevékenység
Spieltätigkeit	- Játék
Lernen, Lerntätigkeit	- Tanulási tevékenység
Lernhandlung	- Tanulási cselekvés
Sprachliche Tätigkeit	- Nyelvi tevékenység
Sprachhandlung	- Nyelvi cselekvés
Die Unterrichtsmethode	- Tanítási módszer
Die Unterrichtsmethode im Fremdsprachenunterricht	- Tanítási módszer az idegennyelv- oktatásban
Verfahren im Fremdsprachenunterricht	- Eljárás az idegennyelv- oktatásban

Ez a sorrend a legáltalánosabb pedagógiai, pszichológiai, didaktikai fogalmakból indul ki, és az idegennyelv-oktatási didaktika számunkra kiinduló fogalomként használható fogalmaival zárul. A fogalomjegyzék többi fogalmának feldolgozása teljesen tetszőleges sorrendben történne, a német nyelvű szakmai felkészüléshez szánjuk. A teljes feldolgozást nem tartjuk szükségesnek.

A jegyzet átdolgozását, a tananyag pontosabb logikai elrendezését készíti elő a 2.2.2. fejezet fogalmi struktúra elemzése. Ha elemezzük a 88. oldalon található eredményt, a következőket figyelhetjük meg:

- vannak fokozatok ahol csak egy (I./1./, V./13/), illetve kettő fogalom szerepel (II./2.,3./, VI./19.,36./)
- a III., IV., VI., VIII., IX. fokozatokhoz egy sor fogalom tartozik, a legkevesebb 7, a legtöbb 16.

Ha ezeket a fogalmakat megvizsgáljuk, kiderül hogy a legáltalánosabb fogalmak találhatóak az első csoportban:

- a nemzetiségi oktatásügy /1/
- rendszere, szervezeti feltételei /2/
- anyanyelvi nevelés /3/
- a nyelvi kommunikációs képesség fejlesztése /13/
- a nyelvi ismeretek elsajátítása /19/
- a nyelvi jártasságok, készségek fejlesztése /36/.

A többi, egy fokozatban szereplő fogalom, egymással összevetve mellérendelt fogalomnak, témakörnek tekinthető; tetszőleges sorrendben tárgyalható, természetesen csak elvileg. A legáltalánosabb fogalmakhoz hozzárendeljük a megfelelő alapfogalmakat, és rendszerezük a tananyagunkat.

Az oktatási gyakorlat tapasztalatai alapján célszerűnek látszik az általános témakörökből kiindulni. Ezek a témakörök bizonyos pedagógiai, pszichológiai, didaktikai témák speciális nemzetiségi vonatkozásai. Például nem ismeretlen fogalom az anyanyelvi nevelés. A magyar anyanyelvi tantárgypedagógia is foglalkozik vele. A képesség, ismeret, jártasság, készség a didaktika alapvető fogalmai, ehhez kapcsolódnak a tantárgypedagógia speciális fogalmai: a nyelvi kommunikációs képesség, nyelvi ismeretek, jártasságok, készségek.,,

A tananyag feldolgozásakor az általános elméleti fejtegetések arányát csökkentve, nagyobb súlyt kell helyeznünk a konkrét módszerek, eljárások leírására, a tanítási gyakorlat során pedig ezek alapos elsajátítására. A tananyag elrendezése az új jegyzet tartalomjegyzékét a következőképp alakítja:

1. A német nemzetiségi oktatásügy a mai Magyarországon
 - 1.1. A német nemzetiségi oktatásügy rendszere, szervezeti feltételei
 - 1.2. A német nemzetiségi általános iskolai anyanyelvi nevelés

- 1.2.1. A német nemzetiségi anyanyelvi nevelés formái
- 1.2.2. A német nemzetiségi anyanyelvi nevelés céljai, feladatai, tantervi rendszere
- 1.2.3. A német nemzetiségi anyanyelvi nevelés speciális kérdései
2. A német nemzetiségi iskolai anyanyelvi nevelés folyamata
 - 2.1. Módszerek és eljárások a nemzetiségi anyanyelvi nevelésben
 - 2.2. A tananyag metodikai feldolgozási formái
 - 2.3. Az anyanyelvi nevelés folyamatának tervezése
 - 2.4. Az oktatás eszközei
 3. A nyelvi kommunikációs képesség fejlesztése
 - 3.1. A nyelvi ismeretek elsajátítása
 - 3.1.1. A lexikai ismeretek
 - 3.1.1.1. A lexikai ismeretek elsajátítása
 - 3.1.1.2. A lexikai ismeretek megszilárdítása
 - 3.1.1.3. A lexikai ismeretek rendszerezése, ismétlése
 - 3.1.2. A nyelvi ismeretek
 - 3.1.2.1. A nyelvtani ismeretek elsajátítása
 - 3.1.2.2. A nyelvtani ismeretek megszilárdítása
 - 3.1.2.3. A nyelvtani ismeretek rendszerezése, ismétlése
 - 3.1.3. A helyesejtés tanítása
 - 3.1.4. A magyartól eltérő betűk, betűkapcsolatok tanítása
 - 3.1.5. A helyesírási ismeretek
 - 3.1.5.1. A helyesírási ismeretek elsajátítása
 - 3.1.5.2. A helyesírási ismeretek gyakorlása
 - 3.2. A nyelvi jártasságok, készségek fejlesztése
 - 3.2.1. A szóbeli nyelvhasználat fejlesztése
 - 3.2.1.1. A hallás utáni megértés fejlesztése
 - 3.2.1.2. A beszéd összetevőinek fejlesztése
 - 3.2.1.3. A monológ beszéd fejlesztésének formái
 - 3.2.1.4. A párbeszéd fejlesztésének formái
 - 3.2.2. Az írásbeli nyelvhasználat fejlesztése
 - 3.2.2.1. Az íráskészség, az írásbeli szövegalkotás fejlesztése

3.2.2.2. Az olvasás elsajátítása

3.2.2.3. A szövegfeldolgozás kérdései

4. Az anyanyelvi nevelés sajátos kérdései

4.1. Az ellenőrzés, értékelés, osztályozás az anyanyelvi nevelés folyamatában

4.2. Az anyanyelvi nevelés tanórán kívüli lehetőségei.

A jegyzet átdolgozásakor természetesen ez a véglegesnek tekintett tartalomjegyzék kisebb részleteiben tovább módosulhat.

Minden tankönyv több, egymással szoros kapcsolatban álló részből tevődik össze, amelyek az adott tankönyv szerkezetét, struktúráját alkotják. A jellegzetes funkciókkal bíró részeket a tankönyv szerkezeti elemeinek nevezzük. A tankönyv struktúráját többféle szempont szerint határozzuk meg:

- tartalmi struktúra, amely a tankönyv kisebb-nagyobb tartalmi egységeiből áll és elsősorban formai tagolódása érzékelhető /fejezetek, bekezdések, szakaszok, alcímek/, megkönnyíti a tananyag áttekintését, a tájékozódást a tankönyvben;
- didaktikai-metodikai szerkezet, a tanítási folyamat meghatározott célkitűzéseinek megvalósítását szolgálja /a tananyag átfogó részletes ábrázolása, szabályok törvényszerűségek kiemelése, feladatok, munkautasítások/;
- az információ közvetítésének eszköze szempontjából megkülönböztetünk szöveget, ábrát, táblázatot, sémákat.

A tankönyv szerkezeti felépítésében mindhárom szempontot figyelembe kell venni és összhangba kell hozni.

A tananyag elsajátításának egyik fontos tényezője hallgatóinknál a logikus, világos szerkezetű, érthető nyelvezetű jegyzet. A felsorolt szerkezeti elemekből a tankönyvszöveg problematikáját emelném ki és elemezném

oktatási tapasztalataim alapján.

A tananyag elsajátításának ellenőrzésekor az elsajátított ismeretek német nyelvű megfogalmazása /szóban vagy írásban/ még a legjobb nyelvtudású hallgatóknak sem ment. Ennek oka részben a jegyzet szerkezeti felépítésében keresendő, melynek konkrét elemzése további feladatunk, részben a nyelvi megfogalmazás bonyolultságára, illetve a tananyag feldolgozási módjára vezethető vissza. Sajátos feladatunkból adódóan, amennyiben hallgatóinknak általános nyelvtudását a lehető legmagasabb szintre kell fejleszteni, a tantárgyi ismeretek német nyelvű elsajátítását is e célkitűzés megvalósításának szolgálatába kell állítanunk, azaz a tananyag speciális feldolgozási módját kell megtalálnunk.

Kísérletképpen a következő feldolgozási módot alkalmaztuk:

- a német nemzetiségi tantárgypedagógia két alapvető fogalmát, azok összefüggéseit, logikus, tömör megfogalmazásban összeállítottuk hallgatóinknak /nyelvi kommunikációs képesség, nyelvi tevékenység, a nyelvi kommunikációs képesség fejlesztése nyelvi tevékenységgel/. A német nyelvi szöveg a következő:

Jeder Fremdsprachenerwerb ist ein Prozeß der Entwicklung kommunikativen Könnens. Das kommunikative fremdsprachige Können beruht auf einer spezifischen Synthese von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Gewohnheiten, die noch weitere Strukturelemente beinhalten.

Das sprachkommunikative Können

Kenntnisse

fremdsprachige/sprachpraktische/K.

lexikalische

grammatische

phonetische

orthographische K.

Fertigkeiten

/automatisierte Komponenten des Verlaufs von Handlungen /Operationen der grammatischen, phonetischen und graphischen Formgebung//

fremdsprachliche/sprachtheoretische/K.	Fähigkeiten
/zB.: linguistische Begriffe/ außersprachliche K.	/generalisierte und verfestigte Verlaufs- qualitäten von Tätig- keiten/
/zB.:landeskundliche Informationen/ Verfahrenskennntnisse	Gewohnheiten
/zB.: Verwendung von Nachschlage- Werken/	/automatisierte Tä- tigkeitsformen mit Bedürfnischarakter/

Die Ganzheit und das Zusammenwirken der Strukturelemente ermöglichen der Persönlichkeit die Bewältigung von Kommunikationssituationen fremdsprachiger Tätigkeiten in den Kommunikationsarten:Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben. Wie es bekannt ist, unterscheidet man die mündliche und die schriftliche Form der Sprachkommunikation. In der mündlichen Kommunikation erfolgt die Sprachtätigkeit über die gesprochene Sprache. Bei der schriftlichen Kommunikation vollziehen sich die Sprachtätigkeiten über die geschriebene und gedruckte Sprache. In der Sprachtätigkeit sind noch produktive und rezeptive Sprachtätigkeiten zu unterscheiden.

Der Zusammenhang zwischen der Sprachkommunikation und Sprachtätigkeit ist der folgende:

	Sprachtätigkeit	
Sprachkommunikation	produktiv	rezeptiv
mündlich	Sprechen	Hören
schriftlich	Schreiben	Lesen

Unter kommunikativer sprachlicher Tätigkeit verstehen wir diejenige menschliche Tätigkeit, in der Bewußtseinsinhalte übertragen werden, um Reaktionen hervorzurufen. Der Sprechende bzw. der Schreibende entäußert-durch hörbare Laut- bzw. sichtbare Graphemfolgen-Bewußtseinsinhalte, die vom Hörenden bzw. Lesenden wieder in Bewußtseinsinhalte umgesetzt werden.

Die kommunikative sprachliche Tätigkeit ist stets auf bestimmte Zwecke gerichtet. Sie dient dazu, die Tätigkeit anderer Personen zu steuern, Informationen zu vermitteln, zu erhalten, Wertungen auszudrücken, zu erfragen, Gefühle kundzutun oder zu erlangen. Die sprachliche Tätigkeit hängt auch von den Situationen ab, worin sie abläuft. Kommunikative sprachliche Tätigkeit kann man in Gestalt konkreter kommunikativer sprachlicher Handlungen/Kommunikationsakte/realisieren. Wir unterscheiden darunter Kontakt-, Auskunfts-, Orientierungs- und Unterhaltungsdialo, Bericht, Erzählung und Beschreibung. Eine kommunikative Handlung ist jeweils konkret und einmalig abgelaufen. Sie ist Gesamtheit der Sprachvollzüge, die zur Bewältigung einer konkreten Kommunikationssituation erforderlich sind. Sie ist ein Komplex verschiedener Operationen.

Operationen treten als kleinere Einheiten innerhalb von Sprachhandlungen auf, zB.: der Gebrauch bestimmter Strukturen, die Flexion von Wörtern, das Wortlaut- und Wortsinne erfassen sowie das Erfassen der Beziehungen zwischen den Wörtern. Die fremdsprachige Tätigkeit schließt auch Operationen ein, die beim Muttersprachgebrauch nicht auftreten, zB.: die Aussagen vereinfachen, bestimmte Begriffe umschreiben usw...

Innerhalb des kommunikativen fremdsprachigen Könnens stellen Kenntnisse die basale Komponente dar, sie dienen als Grundlage für die Hör-, Sprech-, Lese-, Schreib-tätigkeiten. In jeder Tätigkeit wirkt ein spezifischer Komplex verschiedener Kenntnisse. Der Ausübung kommunikativer fremdsprachiger Tätigkeiten liegen vor allem folgende Kenntnisse zugrunde:

- fremdsprachige/sprachpraktische/ Kenntnisse , das heißt lexikalische, grammatische, phonetische , orthographische Kenntnisse

- fremdsprachliche/sprachtheoretische/ Kenntnisse
/zB.: linguistische Begriffe/
- außersprachliche Kenntnisse
/zB.: landeskundliche Informationen/
- Verfahrenkenntnisse
/zB.: Verwendung von Nachschlagewerken/

Fremdsprachiges Können kann nur dann kommunikativ funktionieren, wenn es einen hohen Anteil von Fertigkeiten aufweist. Fertigkeiten sind automatisierte Komponenten des Verlaufs von Handlungen, automatisierte Operationen. In der kommunikativen fremdsprachigen Tätigkeit handelt es sich um Operationen der grammatischen sowie phonetischen und graphischen Formgebung. Die sprachliche Fertigkeit bedeutet zum Beispiel, daß der Schüler nicht überlegen muß, wie er dieses oder jenes Wort auszusprechen, oder wie er die eine oder die andere Aussage zu formulieren, miteinander zu verknüpfen hat.

Eine weitere Komponente kommunikativen fremdsprachigen Könnens ist die Fähigkeit. Sie bezieht sich zum Unterschied von den Fertigkeiten auf die gesamte Tätigkeit. Die sprachlichen Fähigkeiten bestimmen den Ablauf der sprachlichen Tätigkeit, und hängen von den sprachlichen Kenntnissen ab.

An den fremdsprachenspezifischen Fähigkeiten sind hervorzuheben

- die lautdifferenzierende Fähigkeit in Verbindung mit der lautimitierenden Fähigkeit
- die Erinnerungsfähigkeit im Bereich des verbalen Gedächtnisses
- die assimilative /zurückschauend -erfassende und vorwegnehmende Fähigkeit/
- die Fähigkeit des komplex sprachlich-begrifflichen Übertragens von einer Sprache in die andere

- die Ausdrucksfähigkeit, vor allem auf die entsprechende Nutzung vorhandener fremdsprachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten
- die Fähigkeit die in einer bestimmten Situation erworbenen fremdsprachigen Kenntnisse und Fertigkeiten auf neue Situationen zu übertragen
- die Fähigkeit zur Anpassung der Aussagen an das Aussagevermögen in der Fremdsprache
- die Fähigkeit der Analogiebildung zur Identifizierung vorliegender sprachlicher Aufgaben mit bereits bewältigten.

Gewohnheiten sind automatisierte Tätigkeitsformen mit Bedürfnischarakter. Sie entstehen durch unbewußte spontane oder bewußte, zielstrebige, systematische Gewöhnung.

Für die Ausübung kommunikativer fremdsprachiger Handlungen sind von besonderer Bedeutung

- Aussprache- und Intonationsgewohnheiten
- Lesegewohnheiten, zum Beispiel in Form einer mehr synthetischen oder stärker analytischen Grundhaltung
- Formulierungsgewohnheiten, insbesondere im Bereich der Wortwahl und des Satzbaues
- Korrekturgewohnheiten /zum Beispiel in Gestalt eines sich-ständig-Berichtigens/.

Die einzelnen Bestandteile des sprachlichen Könnens entwickeln sich in der Tätigkeit. Erst ihre Gesamtheit ergibt in ihren Zusammenwirken das erstrebte sprachliche Können. Sie müssen in ihren vielfältigen Zusammenhängen und nicht als lineares Nacheinander der Aneignung von Kenntnissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Gewohnheiten begriffen werden.

Eine gegebene Könnenskomponente ist stets unter dem Aspekt aller anderen Komponenten zu entwickeln. Jede Komponente ist Voraussetzung für die Ausbildung der anderen, wie sie durch jede andere eine Entwicklung erfährt.

Az ismeretek idegen nyelvű elsajátítását megkönnyítheti, ha a szöveggel mint idegen nyelvű szöveggel foglalkozunk, illetve az ismeretek összefüggéseire, lényegének megértésére irányuló egyszerű feladatokkal készítjük elő teljes elsajátításukat. Az adott szöveghez a következő feladatokat állítottam össze:

1. Suchen Sie die unbekanntenen Wörter des Textes heraus!
/Keresse ki a szöveg ismeretlen szavait!/
2. Unterstreichen Sie die grundlegenden Strukturelemente des sprachkommunikativen Könnens! Schreiben Sie sie ab!
/Húzza alá a nyelvi kommunikációs képesség strukturális elemeit! Írja le azokat!/
3. Unterstreichen Sie das Attribut zum Wort "Sprache" bei der "mündlichen" und in der "schriftlichen" Kommunikation!
/Húzza alá a nyelv szó jelzőjét a "szóbeli" és "írásbeli" kommunikációnál!/
4. Unterstreichen Sie die kurze Definition der Sprachtätigkeit! Kreisen Sie die grundlegenden Merkmale des Begriffs ein!
/Húzza alá a nyelvi tevékenység rövid definícióját! Karikázza be a fogalom alapvető jegyeit!/
5. Unterstreichen Sie die kurze Definition der einzelnen Strukturelemente des sprachkommunikativen Könnens!
/Húzza alá a nyelvi kommunikációs képesség strukturális elemeinek rövid definícióját!/
6. Lesen Sie den gesamten Text aufmerksam durch und stellen Sie fest, wo es um den Zusammenhang zwischen der sprachlichen Tätigkeit, den Komponenten des sprachkommunikativen Könnens und der Entwicklung des sprachkommunikativen Könnens geht!
/Olvassa át figyelmesen az egész szöveget, és állapítsa meg, hol van szó a nyelvi tevékenység és a nyelvi kommunikációs képesség összetevői közötti összefüggésről és a nyelvi kommunikációs képesség fejlesztéséről!/

A feladatok megoldása után a következő, a tantárgyi ismeretek idegennyelvű elsajátítására szolgáló feladatokat kellett hallgatóinknak megoldani:

Lesen Sie den gesamten Text zweimal durch und:

- Definieren Sie ausführlicher den Begriff "das sprachliche Können!"

/Olvassa át kétszer a szöveget és:

- Definiálja részletesebben a "nyelvi kommunikációs képesség" fogalmát!/
- Definieren Sie die Strukturelemente des sprachlichen Könnens!

/- Definiálja a nyelvi kommunikációs képesség fogalmának összetevőit!/
- Beschreiben Sie die sprachliche Tätigkeit /Teile, Merkmale/!

/- Írja le a nyelvi tevékenységet /részei, ismertetőjegyei/!
- Fassen Sie in einigen Sätzen zusammen, den Zusammenhang zwischen der sprachlichen Tätigkeit, dem sprachkommunikativen Können und seiner Entwicklung!

/- Foglalja össze néhány mondatban a nyelvi tevékenység, a nyelvi kommunikációs képesség és fejlesztése közötti összefüggést!/
A tanulási eredmények egzakt vizsgálatát az elemzés további folytatásában tervezem. A hallgatók válaszainak elolvasásakor is megállapítható az a tény, hogy a legjobb nyelvtudású hallgatóink közül, a 15-ös létszámú csoportból kb. öt hallgató jól reprodukálta a tananyag ismereteit, további ötnél a "nyelvi tevékenység" leírása ment nehezebben, és a leggyengébb nyelvtudású hallgatók csupán az első és utolsó feladatot tudták megoldani.

Az első, a szöveg nyelvi feldolgozására irányuló feladatokat a jegyzet természetesen nem tartalmazná, kiegészítő, otthoni feladatként adhatnánk ki és az adott tanulócsoport nyelvi színvonalától függően változtathatnánk a feladatokat. A feladatok megoldása előkészíthetné a német nyelvű tananyagfeldolgozást. Az ismeretek elsajátítására vonatkozó feladatokat felvennénk a jegyzet tananyagába. Ez az elsajátítást segítené, illetve az ismeretek elsajátításának ellenőrzését szolgálná.

A jegyzet szerkezetével kapcsolatos következtetéseinket így összegezhetnénk: További elemzések alapján a jegyzet tartalmi struktúráját, didaktikai, metodikai szerkezetét, az információ közvetítésének eszközeit pontosabbá, hatékonyabbá kell tennünk. Szerkezeti változást von maga után a tananyag módosított didaktikai-logikai felépítése is. Elképzelésünk szerint a módosított tananyagot az ismeretek elsajátításának gyakorlati alkalmazására irányuló feladatok egészítenék ki. A fogalomjegyzék-melléklet segédeszköze lehet az ismeretek elmélyítésének. A tananyag további kiegészítője, bár már nem a jegyzet strukturális eleme: a dalok, versek, mondókák, didaktikai játékok gyűjteménye lenne.

3.3. A tantárgypedagógiai ismeretek alkalmazása a tanítási gyakorlatban

Egy adott idegennyelv-oktatás módszertanának az a feladata, hogy megállapítsa a nyelv intézményes és optimális elsajátításának speciális feltételrendszerhez kötődő módszereit és eljárásait.

"Minden módszer és eszköz célszerűségét, használhatóságát, felhasználásának módját csak a tapasztalatból lehet megállapítani." /40/

"A tapasztalat mint minden más területen, itt is deduktív tételek alapján jön létre, s e tételeknek a tapasztalat első mozzanatának határain túl is meg van a jelentőségük: irányító tételek maradnak az egész tapasztalati folyamatban." /41/

Helyzetünkre lefordítva ez azt jelenti, hogy nyelvtudományi, nyelv- és oktatáslélektani elméletekből kiindulva, már kidolgozott idegennyelv-oktatási és anyanyelvoktatási metodikák módszereit adaptálva megpróbáltuk létrehozni, minden előzmény nélkül, a német nemzetiségi anyanyelvi tantárgypedagógia elméletét, amelyet nevezhetnénk hipotetikus tantárgypedagógiának is. Hallgatóink 1981 óta

ennek alapján végzik német nemzetiségi nyelvből a IV. féléves tanítási gyakorlatukat. A tanítási gyakorlatok, nemzetiségi pedagógusokkal folytatott konzultációk alapján, értékes tapasztalatokhoz jutottam a német nemzetiségi anyanyelvi tantárgypedagógia elméleti ismereteinek gyakorlati alkalmazásával, alkalmazhatóságával kapcsolatban.

Az alsótagozatos német nemzetiségi anyanyelv oktatását a következők jellemzik még ma is:

- hiányzik a nyelvi alap reális felmérése, azaz, hogy milyen nyelvismerettel rendelkezik német nyelvből az iskolába lépő tanuló
- figyelmen kívül hagyják a nyelvi környezet különböző állapotát, azt, hogy vannak még ugyan "sváb nyelvű" falvak, de általánosabb a magyar nyelv használata.

Ebből adódik az anyanyelv következetes használatának "általános" követelménye. A gyakorlatban az a jelenség tapasztalható, hogy nagyon sok esetben egy-egy megyei, vagy területi bemutató tanítás egynyelvűsége több órás délutáni foglalkozás, mintegy drill eredménye, nem pedig a nyelvtudás valódi állapota. A pedagógusok ezt tudják, s hogy a szakfelügyelő követelményeinek megfeleljenek alkalomadtán, ellenőrzés esetén ők is ezt a káros gyakorlatot alkalmazzák.

A bemutatott mintaórák abból indulnak ki, hogy minden óra vegyes típusu óra. A motiváció rendszerint valamilyen német nyelvű gyermekdal, amely a témakörhöz kapcsolódik. Következik a számonkérés, majd a tematikát követve alakul a sorrend: egy kis olvasás, fordítás, egy kis nyelvtan, egy kis beszélgetés, esetleg játékos gyakorlat, illetve a tankönyv és munkafüzet feladatai, majd a házi feladat. Leikiismeretes tanítók megkísérik a magyar anyanyelvi tantárgypedagógiai ismereteket is felhasználni a tanításban, és bizonyos fokig ösztönösen rá-

jönnek a nemzetiségi anyanyelvoktatás problémáinak megoldására, módszereire.

Ezt a sarkítottan megjelenített tanítási gyakorlatot a német nemzetiségi anyanyelvi tantárgypedagógia vázlatosan a következő elvi álláspontok alapján teheti tudatosabbá:

- a német nemzetiségi anyanyelv oktatása 1-4.osztályig egységes oktatási-nevelési folyamat
- az oktatás-nevelési folyamat alapvető célkitűzése: a német nyelvi kommunikációs képesség kialakítása, a nyelvismeret fokától a nyelvi környezettől függően a német nyelv lehető legmagasabb szintű elsajátítása;
- a német nyelvi kommunikációs képesség strukturális összetevői: a nyelvi ismeretek /lexikális,nyelvtani, helyesejtési,helyesírási/, jártasságok,készségek;
- az oktatás módszereinek meghatározásakor a módszer fogalmának szűkebb értelmezéséből indultunk ki, azaz a nyelvi kommunikációs képesség komponenseit kialakító, fejlesztő módszereket különböztettünk meg;
- a nyelvi tananyag metodikai feldolgozási formái /szöveg, nyelvi minták, kívülről megtanulandó egységek/ a nyelvelsajátítás egymástól megkülönböztett eszközei;
- a nyelvi kommunikációs képesség összetevőinek kialakítását is négy év oktatási-nevelési folyamatában kell megterveznünk. Természetesen az egyes komponensek elkülönítése elvi jellegű, a gyakorlatban nehezen választhatók el egymástól.

Az oktatási folyamat tervezésekor, egy-egy tematikus egység feldolgozásánál, a módszertani, elméleti tananyag gyakorlati alkalmazása jelentősen módosíthatja az érvényben lévő irányító tanmenetek elképzeléseit, és véleményünk szerint logikusabbá is teszi a feldolgozást. A jegyzet leírt módszerek következetes megvalósítása pedig hosszú távon hatékonyabbá teheti a német nyelv tanítását a nemzetiségi általános iskolák alsó tagozatában.

Például 4. osztályban a "Besuch im Pionierhaus" /Látogatás az úttörőházban/ c. leckét a központi irányító tanmenet a következőképp dolgozza fel:

Stunde	Lehrstoff	Bemerkungen
17.	Lektion 3. Vorübungen L: e Werkstatt, -en; schälen; schneiden; r Werk Tisch, -e; r Werkzeugschrank, -e	Bildbeschreibung
18.	Üben die neuen Wörter	Satzbildung, nach Erinnerung auch schriftlich
19.	Besuch in einem Pionier- haus /I/	Textbearbeitung
20.	Besuch in einem Pionier- haus /II/	Textbearbeitung
21.	Inhalt nach Fragen	Frage- und Aufforderungssätze; Sprechübung
22.	Pioniere in der Küche und in der Werkstatt	Situationsgespräch auch schriftlich
23.	G: Buchstaben, Selbst- laute, Mitlaute	
24.	Übung der Vokale und Konsonanten	Das Alphabet
25.	Ein Männlein steht. Lied	E: Wie die Kinder...
26.	Über unsere Pionier- gruppe	Zusammenfassung

A gyakorlatban kiderült, hogy 10 óra túl sok erre a témakörre. A 4. osztályban minden lecke előtt található „Vorübungen”/bevezető gyakorlatok/ a lexikai ismeretek elsajátítását szolgálhatja. A második óra az új lexikai ismereteket

reték rögzítése, begyakorlása, olvasmány feldolgozása. A témakörben nyelvtani anyagként szerepel a német betűk, illetve magánhangzók, mássalhangzók rendszerezése, ismétlése. A szóbeli és írásbeli kifejezőképesség fejlesztése rögtön az olvasmány feldolgozása után következett. Mi logikusabbnak tartjuk a nyelvtani anyag feldolgozása után beiktatni egy órát a szóbeli, egy órát az írásbeli kifejezőképesség fejlesztésére. A témakört összefoglalás és a teljesítmények ellenőrzése zárja. A témakör módosított feldolgozása tehát a következő:
Stoffeinheit: Besuch im Pionierhaus
/Tematikus egység: Látogatás az úttörőházban/

Stunde	Lehrstoff	Bemerkungen
17.	Lektion 3. Vorübungen /3.lecke. Bevezető gyakorlatok Lexik: Werkstatt, -en, schälen, schneiden, r Werk Tisch, -e, r Werkstattschrank, -e	Erstvermittlung lexikalischer Kenntnisse /akustisch-artikularisch/ /Az új lexikai egységek elsajátítása elsősorban hangoztatással/
18.	Besuch im Pionierhaus /Látogatás az úttörőházban/	Festigung und Aktivierung lexikalischer Kenntnisse - Textbearbeitung /Az új lexikális ismeretek rögzítése - szövegfeldolgozás/
19.	Laute und Buchstaben Wiederholung: Frage und Aufforderungsätze /Hangok és betűk. Ismétlés: kérdő- és felszólító mondatok	Systematisierung und Wiederholung grammatischer Gegebenheiten Nyelvtani ismeretek rendszerezése, ismétlése/

- | | | |
|-----|---|---|
| 20. | Der gelernte grammatische
Unterrichtsstoff: Frage-
und Aufforderungssätze
Das Alphabet
/A tanult nyelvtani anyag:
Kérdő és felszólító mon-
dat. Az abc. | Entwicklung der schrift-
lichen Sprachausübung

/Az írásbeli kifejezőké-
pesség fejlesztése/ |
| 21. | In der Küche und in der
Werkstatt

/A konyhában és műhely-
ben/ | Die Entwicklung des dia-
logischen Sprechens durch
Dramatisieren

A párbeszéd fejlesztése
dramatizálással/ |
| 22. | Zusammenfassung und
Leistungskontrolle
/Összefoglalás és a tel-
jesítmények ellenőrzése/ | |
-

Ez a feldolgozás természetesen módosulhat. Ha az osztály teljesítménye gyengébb, esetleg beiktathatunk a szóbeli kifejezőképesség fejlesztésére a tartalom elmondását begyakorló órát; az írásbeli kifejezőképesség fejlesztéséhez az olvasás gyakorlását szereposztással.

Egy konkrét tanítási órára való felkészüléskor a tanítónak nagyon sok további tényezőt is figyelembe kell vennie:

- Melyik tananyagot kell elsajátítani, illetve rögzíteni és mennyit tervezünk venni belőle?
- A nyelvi kommunikációs képesség melyik összetevőjét fejlesszük?
- Milyen módszert választunk hozzá?
- Milyen gyakorlatok szükségesek?
- Milyen oktatási eszközöket használunk?
- Milyen a tanítási óra nevelési célja?...

A német nemzetiségi tantárgypedagógia tananyaga, az elmélete, módosította a tanítási gyakorlatot, elsősorban a hallgatók gyakorlati képzését, ugyanakkor a tanítási gyakorlatok tapasztalatai is hatottak az elméleti oktatásra.

A tanítási gyakorlat bizonyos témaköröket feleslegesnek ítélte meg, de felvetett konkrét kérdéseket is, melyek megoldására két lehetőséget látunk. Vannak átfogó problémák, amelyeket tudományos kutatások, kísérletek oldhatnának meg, például: két nyelv párhuzamos elsajátításának pszichológiai vonatkozásai a gyermek születésétől 6 éves korig; olvasáslélektani problémák a második nyelv írott formájának elsajátításakor, a német irodalmi nyelv és a német nyelvjárás, illetve a magyar nyelv egymásra hatása az általános iskolai alsó tagozatos oktatásban.

Egy-egy rész kérdés megoldását hallgatói szakdolgozat, diákköri dolgozatok feladatául adtuk. Számos sikeres feldolgozás hasznosítható a tantárgypedagógia oktatásában is, például: A játék, játékos módszerek szerepe a német nemzetiségi nyelv alsó tagozatos oktatásában; Didaktikai játékok gyűjteménye; Német versek, mondókák az oktatásban; A szemléltető eszközök szerepe a német nemzetiségi nyelv oktatásában; A beszédtanítás követelményrendszere, ellenőrzése, értékelése és osztályozása a német nemzetiségi nyelvet oktató általános iskolákban; Német nyelvjárású gyermekjátékok, gyermekdalok, gyermekmondókák és mesék gyűjteménye és felhasználása az alsó tagozatos német nemzetiségi nyelv oktatásában.

Értékes tapasztalatokra tettünk szert az általunk adaptált nyelvoktatási módszerek, eljárások, módszertani elvek alkalmazhatóságával kapcsolatban.

A tanítási gyakorlatok során nyert tapasztalataink alapján ezek feltétlenül hatékonyabbá teszik a német nyelv kisgyermekkorú oktatását. Az új lexikális ismeretek elsajátításánál az az elv, hogy a lexikai ismeretek öt komponensét /szemantikai, akusztikai-artikuláris, optikai-grafomotorikus, nyelvtani és kombinációs/ különböztetjük meg, és ezeket lépésenként tárjuk fel, dolgozzuk fel, majd gyakoroljuk, biztosítja, hogy a 20-24-es létszámú osztály leg-

gyengébb tanulója is tudja óra végére az új szavakat. A tartalomelmondás /Nacherzählen/, a beszédfejlesztés egyik alapvető formájának tanórán, megfelelő módszertani elvek alapján, történő begyakorlása megváltoztatja azt a szemléletet, hogy ez rendszerint házi feladatként szerepelt eddig a nyelvoktatás gyakorlatában. Ugyanez vonatkozik az olvasás fejlesztésére szereposztással vagy a beszéd fejlesztésére dramatizálással is. Természetesen vannak módszerek, eljárások, melyek pontosításra szorulnak. Tisztázatlan a lexikai ismeretek megszilárdítása analitikus olvasással, illetve a szövegfeldolgozás viszonya; az írásbeli kifejezőképesség /fogalmazás/ fejlesztésének módjai, lehetőségei; a német anyanyelv fejlesztésének módjai más órákon /környezetismeret, ének/; a német az anyanyelv használatának tanórán kívüli lehetőségei.

Három éve folyik főiskolánkon német nemzetiségi pedagógusképzés másfél éves kiegészítő szakon. A már működő pedagógusok tanulmányaikat záródolgozattal fejezik be. A záródolgozat tulajdonképpen gyakorlati feladat: egy tematikus egység teljes feldolgozása óratervek formájában. Ezek az óratervek több év tanítói tapasztalattal és az újonnan elsajátított tantárgypedagógiai tananyag ötvözetét adják, s módosítják a jegyzetben szereplő óramintákat. Figyelembe veszik az életkori sajátosságokat, játékos ötleteket, gazdag szemléltető anyagot tartalmaznak. Ezeket a munkákat a hallgatók oktatásban hasznosítva közelebb vihetjük az elméletet a gyakorlathoz.

3.4. A munka folytatásával kapcsolatos elképzelések

A német nemzetiségi tanítóképzés tartalmának korszerűsíté-

sét tovább módosítja a német nemzetiségi anyanyelvi nevelés új feladata: a két nyelvű oktatás általános bevezetése.

"Szocialista országaink között a nemzetiségi nyelvhasználat éppen a szocialista együttélés által támasztott követelmények vonzóerejénél fogva mindinkább fejlődik, jelentősége növekszik. A kétnyelvűséggel a II. világháború után valamennyi szocialista országban a marxi-lenini nemzetiségi politika talaján behatóan foglalkoznak, kiemelve a kétnyelvűséget mint társadalmilag hasznos jelenséget, a nemzetiségek jogegyenlőségét és az arra épülő nemzetiségi oktatást. A nemzetiségi oktatásügy területén való alkalmazásnak azonban több változata van. A több változat mindenekelőtt az adott gazdasági és társadalmi struktúrák sajátosságaiból, az adott nemzetiségek történelmi fejlődése által meghatározott helyzetből fakad. Ezen tényezők mellett azonban közrejátszik az a körülmény is, hogy a kétnyelvűségnek mint társadalmi jelenségnek és a kétnyelvű tanításnak, mint a nemzetiségi oktatásügy sajátos pedagógiai kategóriájának számos pedagógiai, pszichológiai, didaktikai kérdése tisztázatlan." /42/ írta Dr. Fekete Bertalan 1975-ben. A kérdés bonyolultságát mi sem bizonyítja jobban mint az, hogy ezek a megállapítások napjainkban is érvényesek.

"A német nemzetiségi oktató-nevelő munka szervezeti és tartalmi feltételeinek a fejlesztése a közoktatásfejlesztési programmal összhangban az NM Nemzetiségi Önálló Osztálya és a Magyarországi Németek Demokratikus Szövetsége által jóváhagyott koncepció alapján történik. Ennek lényege a következő:

1. A német nyelv és irodalom tanítása a kétnyelvű általános iskolákban a nyelvoktató iskolákhoz képest magasabb óraszámban történik.
2. A környezetismeret kétnyelvű.
3. Az ének-zene tanítása mind az alsó, mind a felső tago-

zaton - 50-50 %-os megoszlásban - német, illetve magyar nyelven és zenei anyag alapján történik.

4. A történelem és a földrajz kétnyelvű; a nyelvi feltételek kedvező alakulása esetén a németnyelvűség elsődlegességének a biztosítása kívánatos.

5. A matematika, a fizika, a kémia, a biológia, a technika és a rajz magyar nyelvű tantárgy, megjegyezve, hogy azokban az iskolákban /és azoknál a tantárgyaknál/, ahol a személyi feltételek lehetővé teszik, a tanulók meghatározott időszakonként szervezett német nyelvű összefoglalók keretében megismerkednek az adott tantárgy, illetve tantárgyak szakszókincsével is.

6. A testnevelés órák kétnyelvűsége kívánatos.

7. Az osztályfőnöki órák a feldolgozandó témától, annak nyelvi megformálási nehézségi fokától függően német, illetve magyar nyelvűek.

8. Az iskola munkanyelve német és magyar. A tanórán kívüli német nyelvhasználat hosszú távon alapkövetelmény."/43/
E tárgyak tanításának módszertani vonatkozásai a német nemzetiségi tanítóképzést, így az anyanyelvi nevelés tantárgypedagógiáját is módosítják, megkövetelik más aspektusok figyelembevételét is.

Két komplex egymásbkapcsolódó kutatási feladat bontakozik ki a leírtak alapján:

- a német nemzetiségi tanítóképzés korszerűsítése
- az általános iskolai alsó tagozatos német nemzetiségi anyanyelvi nevelés korszerűsítése a kétnyelvűség követelményének figyelembe vételével.

Ehhez kapcsolódik a tantárgypedagógia korszerűsítése is. Tananyagának módosítása megelőzte a tanítóképző főiskolák, és a német nemzetiségi tanítóképző új tantervét, tehát rendszerét tervezetnek tekintjük.

A tárgy oktatásának fontos segédeszköze a német nemzetiségi tantárgypedagógia jegyzete. Hatékonyságának feltétele, hogy megfeleljen a tankönyvkészítés didaktikai,

pszichológiai és formai követelményeinek. Jegyzetünk további (a tankönyvkészítés tartalmi, didaktikai szempontjai, a tananyagfeldolgozás szerkezeti követelményei szerinti elemzését (az NDK tankönyvkutatási eredményeire alapozva, akadémiai ösztöndíjjal, levelező aspirantura keretében) professzor Manfred Baumann irányításával folytatom. A munka befejezésének időpontja 1988. december.

A még nem teljesen összeállított elemzési szempontokból megemlíteném azokat, amelyek alapján a tantárgypedagógia tananyagának elemzését elkezdtem:

- a tankönyvszöveg érthetőségének vizsgálata nyelvi és tartalmi szempontból;
- az általános-specifikus-konkrét szövegrészek viszonya ;
- a legnehezebb szövegrészek koncentrálttsága, illetve szintaktikai-lexikai bonyolultsága.

Végső célkitűzésünk: a munka eredményeként a német nemzetiségi tantárgypedagógia komplexebb, a tankönyvkészítés tartalmi és formai követelményeinek egyaránt megfelelő jegyzetének elkészítése. Először a nyelvtanító iskolák számára készített jegyzetet dolgoznánk át. Az átdolgozás során figyelembe vennénk elemzésünk eredményeit:

- A tananyagösszeállítás metodikai koncepcióit következetesebben kell érvényre juttatni. Elsősorban 6-10 éves gyermek tanulási sajátosságait kell szem előtt tartanunk. Külön figyelmet kell szentelnünk a nemzetiségi vonatkozások erősítésének; a német nyelvjárás szerepének, illetve a nemzetiségi hagyományok ápolásának az oktatásban.
- A módosított tananyagot az alapvető pedagógiai, pszichológiai, didaktikai /idegennyelv-oktatás/ fogalmak jegyzéke; dalok, versek, mondókák, játékok gyűjteménye egészíti ki.

- A tanítási gyakorlatok tapasztalatai alapján az átdolgozás fontos követelménye: a módszerek, eljárások pontosabb leírása; a mintaórák konkrétabb, részletesebb kidolgozása.
- A tankönyvkészítés didaktikai, pszichológiai, formai követelményei a témakörök módosítását vonja maga után. Várhatóan meg kell oldanunk a nyelvi szöveg egyszerűsítését, az elméleti, tananyag gyakorlati feladatokkal való kiegészítését.
- Az új jegyzet megírása munkacsoport feladata, metodikus, tantárgypedagógus szakemberen kívül, gyakorló pedagógusok bevonását is tervezzük.

A tananyag folyamatos tartalmi korszerűsítése, a kétnyelvű oktatás követelményeinek figyelembevételével, feltételezi a német nemzetiségi tanítóképzés korszerűsítését, az alsó tagozatos német nemzetiségi anyanyelvi nevelés megfelelő elméleti alapokon történő fejlesztését.

Átfogó célkitűzésünk /a következő öt év kutatási terveinek keretében, tanszéki feladatként/ a német nemzetiségi tanítóképzés társadalmi igényeknek megfelelő, korszerű tantervének, programjának, tananyagainak, szükséges jegyzeteinek kidolgozása; az alsó tagozatos anyanyelvi nevelés alapjainak a megteremtése, a kétnyelvű oktatás tantárgypedagógiájának kidolgozásával.

Dolgozatunkat e fontos politikai, társadalmi feladat megvalósításában első lépésnek tekintjük.

Jegyzetek

1. Kővágó László: Nemzetiségek a mai Magyarországon.
Kossuth Könyvkiadó 1981. 5.p.
2. Bellér Béla: A magyarországi németek rövid története.
Magvető Kiadó, Bp. 1981. 9-10.p.
3. Kővágó László: i. m. 10.p.
4. A Magyar Népköztársaság alkotmánya. Közgazdasági és
Jogi Könyvkiadó. Bp. 1972. 61.p.
5. Kővágó László: i. m. 82-85.p.
6. u. o. 141.p.
7. u. o. 142.p.
8. Romankovics András: A felsőfokú tanítóképzők tan-
terveinek elemzése. /A Művelődési Minisztérium
felkérésére készített tanulmány részletei alapján./
9. i. m.
10. u. o.
11. Dr. Fátrai Klára: A pedagógiai tárgyak tanítása a
tanítóképző intézetekben és főiskolákon. /Bölcsész-
doktori értekezés 1985./ 87.p.
12. A tanítóképző főiskolák keret-tanterve /tantervi
tervezet/. Kézirat. Művelődési Minisztérium 1986. 5.p.
13. Heves Ferenc: A német nemzetiségi anyanyelvi oktató-
nevelő munka korszerűsítésének feladatai és problé-
mái. /A Tantárgypedagógiai Konferencián elhangzott
előadás alapján, Baja 1979./
14. Dr. Szende Béla: A nemzetiségi lét és nyelvi tudatosság
egymásra gyakorolt kölcsönhatásának vizsgálata Dél-Du-
nántúl nemzetiségeinek körében. Kézirat. Pécs 1981.
/Megtalálható az MTA Dunántúli Tudományos Intézetében./
15. Tanterv a tanítóképző főiskolák számára. Művelődési
Minisztérium 1980.
16. Sprache-Bildung und Erziehung. Von einem Autorenkollek-
tiv unter Leitung von Wilhelm Schmidt. VEB Bibliogra-
phisches Institut Leipzig 1979. 82-83.p.

17. Matkovics Kornél: A nemzetiségi tudatot befolyásoló tényezők vizsgálata a budapesti szerb-horvát gimnáziumban. Kézirat. Pécs 1983. 20.p. /Megtalálható az MTA Dunántúli Tudományos Intézetben./
18. Nemzetiség, anyanyelv, népi kultúra. Szász János András beszélgetése Gyivicsán Annával, Győri Nagy Sándorral, Kozma Mihállyal, Kővágó Lászlóval. Kritika 1985/10. 18-19.p.
19. Dr. Szende Béla: i. m. alapján.
20. u. o.
21. Nagy Sándor: Az oktatáselmélet alapkérdései. Tankönyvkiadó Bp. 1981. 242.p.
22. Didaktik des Fremdsprachenunterrichts /Deutsch als Fremdsprache/ VEB Verlag Enzyklopädie Leipzig 1981.39.p.
23. Anyanyelvi tantárgypedagógia Szerk.: Nagy J.József Tankönyvkiadó Bp. 1982. Kézirat. 7. p.
24. Gerhard Helbig: Sprachwissenschaft-Konfrontation-Fremdsprachenunterricht. Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. VEB Verlag Enzyklopädie Leipzig 1981. 136.p.
25. Tonelli miklós: A tankönyv jelene és jövője a magyar orvoscépzésben. In: Tankönyvekről mindenkinek. /A pedagógiai időszerű kérdései/ Tankönyvkiadó, Budapest 1980. 153.p.
26. Závodszy Géza: A tankönyv, ahogy az oktatás korszerűsítése folyamatában látjuk. I. m. 154-155.p.
27. u. o. 155.p.
28. G. Havas Katalin: Formális logika. Kossuth Könyvkiadó, Budapest 1973. 144.p.
29. I.K. Vojsvilló: A fogalom. Gondolat, Bp. 1978. 11.p.
30. Szigetvári Sándor: A fogalmak dialektikája. Akadémiai Kiadó Bp. 1981. 163.p.
31. u. o. 23.p.

32. Horváth György: A tananyag és tankönyv struktúrája. Tankönyvkiadó, Budapest 1972. 133.p.
33. Závodszy Géza: A tankönyv, ahogy az oktatás korszerűsítési folyamatában látjuk. I. m. 155-156.p.
34. Nagy Sándor: A tananyag és az oktatási folyamat tervezésének időszerű kérdései. Tankönyvkiadó Bp. 1979.17.p.
35. Ferenczi József: Az orvosképzés tananyagának vizsgálata fogalomstruktúra-analízissel. In: A tananyag kiválasztása és elrendezése a felsőoktatásban. Szerk.: Baracs Ágnes-Török Sándor. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, Bp. 1980. /Tanulmányok a felsőoktatás köréből./ 83.p.
36. A tanítóképző főiskolák keret-tanterve Művelődési Minisztérium 1986. 3-8.p.
37. u. o. 9-13.p.
38. A német nemzetiségi tanítóképzés tanterve. 1986. Kézirat. Baja. 2-5.p.
39. Ágoston György: A pedagógia alapfogalmai és a nevelési célrendszer. Akadémiai Kiadó, Bp. 1980. 7.p.
40. Dr. Ágoston György: Neveléselmélet Tankönyvkiadó Bp. 1973. 25.p.
41. u. o. 25.p.
42. Dr. Fekete Bertalan: A kétnyelvűség néhány oktatáslélektani kérdése: In: A Magyar Pedagógiai Társaság Nemzetiségi Pedagógiai Szakosztályának tájékoztatója 3. MPT Bp. 1975. 24-25.p.
43. A kétnyelvű oktatás koncepciója: Kézirat. /Stencil sz. 33/85/70./ 2-8.p.

Bibliográfia

- Ágoston György: A pedagógia alapfogalmai és a nevelési célrendszer. Budapest, 1976. Akad. Kiadó. 181. Bibliogr. 163-181.p. Sokszt.
- Dr. Ágoston György: Neveléstudomány. Tankönyvkiadó, Bp. 1973. 320.p.
- Általános metodika az angol, francia, német, olasz, spanyol nyelv iskolai tanításához. Tankönyvkiadó Bp. 1972.
- Az anyanyelvi oktatás korszerűsítésének változatai. Szerk.: Szende Aladár. Tankönyvkiadó Bp. 1981. 355.p.
- Sz. S. Arhangelszkij: O nekotoryh zakonomernyh polozsenijah teorii obucsenijah v vüszsej skole. Szovremennaja Vüzsaja Skola, 1977.4./21/51-71.p.
- Anyanyelvi tantárgypedagógia. Szerk.: Nagy J. József. Tankönyvkiadó Bp. 1982. Kézirat.
- Ballér Endre: Tantervelmélet és tantervi reform. Bp. 1978. Tankönyvkiadó. 115.p. A pedagógia időszériájának kérdései.
- Bellér Béla: A magyarországi németek rövid története. Magvető Kiadó, Budapest 1981.
- Manfred Baumann: Lernen aus Texten und Lehrtextgestaltung. Volk und Wissen VE Verlag. Berlin 1982. 280.p. Bibliogr.: 267-280.p. Beiträge zur Psychologie 14.
- Manfred Baumann: Lernpsychologische Aspekte der Schulbuchforschung Pädagogisch-psychologische Beiträge zur Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten. Hrsg.v.G.Clauß u. A.Kossakowski.Berlin Dt. Verl. d.Wissenschaften. 1974. S. 154-157.
- Manfred Baumann: Lernpsychologische Untersuchungen zur Gestaltung und Wirkung von Schulbuchtexten. Halle: Martin-Luther-Univ., Phil.Fak.Diss.B.v. 1978. 263. Bl. Thesen zur Arbeit.

- Beard, R.: Tanítás és tanulás a felsőoktatásban. Bp.1975.
Felsőoktatási Pedagógiai Tanulmányok.
- Bevezetés a felsőoktatásba. FPK. /Szerk.: Palovecz János/
FPK MPT Bp. 1975. 396.p.
- Bóra Ferenc-Deli István: A hallgatók hivatástudatra ne-
velésének pedagógiai, módszertani kérdései a ta-
nítóképző főiskolákon. Pedagógusképzés 1982. 1.
92-120.p.
- Boros Dezső: A didaktika alapfogalmai. Tankönyvkiadó, Bp.
1976. Kézirat.
- Bruner, J.S.: Új utak az oktatás elméletéhez. Gondolat Bp.
1971. 243.p.
- Brunner, Reinhard-Zeltner Wolfgang: Lexikon zur Pädagogi-
schen Psychologie und Schulpädagogik. Entwicklungs-
psychologie-, Lehr und Lernpsychologie, Unterrichts-
psychologie, Methoden der Pädagogischen Psychologie,
Methodik, Didaktik, Curriculumtheorie, München,
Basel 1980. Reinhardt 262. Unitaschenbücher 1049.
- Chmaj, L.: Utak és tévutak a huszadik század pedagógiájában.
Bp. 1969.
- Csapó Benő: Az optimális elsajátítás elmélete és gyakorlata.
Magyar Pedagógia 1978. 1. sz.
- Didaktik des Fremdsprachenunterrichts Deutsch als Fremd-
sprache. Von einem Autorenkollektiv unter Leitung
von Günther Desselmann und Harald Hellmich. VEB
Verlag Enzyklopädie Leipzig. 1981. 330.p.
Bibliogr.: 317-324.
- Együtt a nemzetiségekkel. Nemzetiségi politika a mai Ma-
gyarországon. Összeállította és szerkesztette:
Fodor Péter, Kővágó László, Stark Ferenc, Ver-
seghi György. Kossuth Könyvkiadó Bp. 1984. 347.p.
- Fabricius Kovács Ferenc: Kommunikáció és anyanyelvi nevelés.
OPI Bp. 1980.

- Fürjes József-Biszterszky Elemér: Tanítógépek és programok. Bp. 1972. OMKDK. Házi sokszorosítás.
- Gáspár László: Egységes világkép, komplex tananyag. 2.kiad. Bibliogr.: 175-183. 1.
- Gergely Tamás: Rendszerelmélet az általános nyelvkoncepció tükrében. Fogalmi rendszerekről és szervezetekről. Akadémia Kiadó Bp. 1979. 51-69.p. /Rendszerkutatótanulmányok/
- Graf Dezső: Az írott szöveg érthetősége tárgyszerűsége és felolvashatósága. /A tankönyvek nyelvéről/ M.Nyelvőr. 103. 1979. 2.sz. 162-165.p.
- Gyaraki F. Frigyes: A programozás, a multimedia-rendszerek, az optimalizálás eredményeinek érvényesíthetősége az oktatási folyamat tervezésében. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1977. Akadémia Kiadó Bp. 245-261.p.
- Havas Katalin; YG.: Formális logika. Kossuth. Bp. 1973. 333.p.
- Havas Péter: A természettudományos fogalmak alakulása. Vizsgálatok alsó tagozatos tanulók körében. Akadémia Kiadó Bp. 1980. 121.p. IV. /Pszichológia a gyakorlatban 39./
- Helbig, G.: Sprachwissenschaft-Konfrontation-Fremdsprachenunterricht /Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer/ VEB Verlag Enzyklopädie Leipzig 1981.
- Horgosi Ödön: Az alsó tagozatos orosz nyelvoktatás módszertana. Egységes jegyzet. Tankönyvkiadó. Bp. 1981. Kézirat.
- Horváth György: A tananyag és a tankönyv struktúrája
- Jarovinszkij, Alexandr-Fabricsius Ildikó: Kommunikatív folyamatok stratégiája kétnyelvű gyermekeknél. M. Pszichol.Szle. 1978. 1.sz. 72-80.p.

- Kálmán Béla: Anyanyelv, idegen nyelv, kétnyelvűség.
M.Nyelv. 1980. 1.sz. 33-39.p.
- Kelemen László: A gondolkodás nevelése az általános iskolákban. Tankönyvkiadó. Bp. 1970. 432.p.
- Kelemen László: Pedagógiai pszichológia. Tankönyvkiadó.
Bp. 1981. 692.p. Bibliogr.: 611-688.p.
- Kon, I.: Az ifjúkor pszichológiája. Bp. 1979. Tankönyvkiadó.
- Kóvágó László: Nemzetiségeink jelene. /Nemzetiségi Füzetek 1./ Budapest 1976. 83.p.
- Kóvágó László: Nemzetiségek a mai Magyarországon. Kossuth Könyvkiadó Budapest, 1981. 174.p.
- Lehrbuchgestaltung-Arbeitsstandpunkte und Hinweise.
Hrsg.von der Forschungsstelle im volkseigenen Verlag und Wissen Berlin 1979. 183.p. Informationen zu Schulbuchfragen. Heft 34.
- Löwe, H.: Bevezetés a felnőttkor tanuláslélektanába. Tankönyvkiadó. Bp. 1974. 242.p. Bibliogr.:227-239.p.
- Mackensie-N. Eraut-H.C. Jones: Tanítás és tanulás. Új módszerek és eszközök a felsőoktatásban /FPK/ Bp. 1974.
- Matkovics Kornél: A nemzetiségi tudatot befolyásoló tényezők vizsgálata a Budapesti Szerb-Horvát Gimnáziumban.
- Methodik Russischunterricht. Ausgearbeitet von Autorenkollektiv unter der Leitung von Klaus Günther und Herbert Uthess. Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin 1975. 478.p. Bibliogr.: 459-478.p.
- Meyendorf, G.: Positionen zur Verwendung des Begriffs "Unterrichtsmethode". Wissenschaftliche Hefte der Pädagogischen Hochschule "Wolfgang Ratke" Köthen 8. /16/ Jahrgang. 1981. Heft 2.
- Nádudvari Lídia: A gyermekek idegennyelvoktatásának pedagógiai-lélektani alapjai. Debrecen. 1980.
- Nagy József: Köznevelés és rendszerelmélet. OOK.Veszprém.1979.

- Nagy László: Az ismeretek alkalmazásának pszichológiai problémái. Tankönyvkiadó. Bp. 1970.
- Nagy Sándor: Az oktatáselmélet alapkérdései. Tankönyvkiadó Bp. 1981.
- Nagy Sándor: A tananyag és az oktatási folyamat tervezésének időszerű kérdései. Bp. 1979. Tankönyvkiadó /Pedagógiai Közl. 20./
- Nestler, Käte: Konzeption zum Thema: Der Erwerb theoretischer Begriffe durch unterrichtliche Langzeitprozesse mit einem darauf abgestimmter Lehrtexte und -abbildungen. /Dissertation B/
- Nestler, Käte: Zur Ermittlung von Voraussetzungen für die Formulierung von Normen für die angemessene sprachliche Gestaltung von Lehrtexten. Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung. Band 30. Heft 1. 1977. Akademie Verl. Berlin S. 75-79.
- Nestler, Käte: Zur Wirkung lexikalischer und syntaktischer Textmerkmale auf das Lernergebnis. Informationen zur Schulbuchfragen. Heft 17. Volk und Wissen. 1974. 63-74.
- Orosz Sándor: Didaktika I.rész. Szombathelyi Tanítóképző Főiskola. Tankönyvpótló házi jegyzet. Szombathely, 1978.
- Orosz Sándor: A tananyag elemzése. Veszprém. OOK. 1977.
- Radnai Béla: Tanulmányok a pályaválasztás és felnőttoktatás lélektanából /Szerk.: Tunkli László/ Bp. 1980. Táncsics Kiadó 179.1.
- Rubinstein, Sz.L.: Az általános pszichológia alapjai I-II. Akadémia K. Bp. 1979. 1085.p.
- Skinner, B.F.: A tanítás technológiája. Bp. 1973.
- Sprache-Bildung und Erziehung. Von einem Autorenkollektiv unter Leitung von Wilhelm Schmidt. 2. durchgesehene Auflage VEB Bibliographisches Institut. Leipzig. 1979. 280.o. Bibliogr.: 266-275.p.

- Sprache und Praxis. Autorenkollektiv. VEB Verlag Enzyklopädie Leipzig 1974.
- Szende Béla: A nemzetiségi lét és nyelvi tudatosság vizsgálata c. témával foglalkozó kutatócsoport beszámolója az 1976-1980. években végzett munkájáról az MTA Déldunántúli Intézet számára. 1981. Kézirat. Pécs.
- Szigetvári Sándor: A fogalmak dialektikája. Akadémiai Kiadó, Bp. 1981. 178.p. Bibliogr.: 172-174.p.
- Szovjet tankönyvelméleti tanulmányok.
Szerk.: Dürr Béla, D.D. Zujev. Tankönyvkiadó Bp. 1985. 403.p.
- Talizina N.F.: Az oktatás tartalmának szerkezete. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Akadémiai Kiadó Bp. 1977. 57-67.p.
- A tananyag kiválasztása és elrendezése a felsőoktatásban.
Szerk.: Baracs Ágnes, Török Sándor Bp. 1980. FPK 267.p. /Tanulmányok a felsőoktatás köréből/ Tankönyvekről - mindenkinek /Vál. és szerk.: Karlovitz János/ Tankönyvkiadó Bp. 1980. 281.p.
Bibliogr.: 235-273.p.
- Der Unterricht in den unteren Klassen /Ziele, Inhalte, Methoden/ Ausgearb. von einem Autorenkollektiv von Werner Hagemann. Erster Band. Volk und Wissen Berlin 1976.
- Vargha Károly: Methodik des Unterrichts Deutsch als Muttersprache in der Grundschule. Tankönyvkiadó Bp. 1979. Kézirat.
- Vigotszkij, L.Sz.: Gondolkodás és a beszéd. Akadémiai Kiadó Bp. 1976.
- Vojsvillo, I.K.: A fogalom. Gondolat Bp. 1977. 402.p.
Bibliogr.: 395-402.p.
- Zsidóné Georgieva Petranka-Pápai Mária Borbála: Új eljárás a tananyag információs elemzéséhez.
Felsőokt. Szle. 1980. 5. 270-280.p.

Tartalomjegyzék

	oldal
Bevezetés	1
1. Nemzetiségi kérdés, nemzetiségi politika a mai Magyarországon	3
1.1. A nemzetiségi oktatásügy a magyar szocialista nevelési , oktatási rendszerben	10
1.2. A német nemzetiségi tanítóképzés az oktatásügy rendszerében	16
1.2.1. A német nemzetiségi tanítóképzés céljai, feladatai	26
1.2.2. A német nemzetiségi tanítóképzés sajátosságai	33
2. A német nemzetiségi anyanyelvi tantárgypedagógia tananyaga	43
2.1.1. A tananyag összeállításának feltételei	43
2.1.2. A tananyag összeállításának metodikai koncepciója	51
2.1.3. A német nemzetiségi anyanyelvi tantárgypedagógia tanításának tapasztalatai	58
2.2. A német nemzetiségi tantárgypedagógia tananyagának elemzése fogalmi strukturája alapján	64
2.2.1. A tananyag fogalmi rendszerének felülvizsgálata	65
2.2.2. A tananyag fogalmi strukturájának elemzése	77
3. A tantárgypedagógia tananyagának elemzéséből adódó következtetések, megfontolások, további feladatok	91
3.1. Általános kérdések	91

3.2. A jegyzet mint az oktatás segédeszköze	107
3.3. A tantárgypedagógiai ismeretek alkalmazása a tanítási gyakorlatban	121
3.4. A munka folytatásával kapcsolatos elképzelések	128
Jegyzetek	133
Bibliográfia	136
Melléklet: Erläuterung einiger Begriffe der Pädagogik, Psychologie, Didaktik /Fremdsprachendidaktik/ für das Fach Methodik des Unterrichtes Deutsch als Muttersprache in den unteren Klassen der Grundschule	1-55

A dolgozat külön melléklete:

Petőcz Jánosné: Methodik des Unterrichtes Deutsch als Muttersprache in den unteren Klassen der Grundschule. Egységes jegyzet. Tankönyvkiadó, Bp. 1981, 138.p.

Erläuterung einiger Begriffe der Pädagogik, Psychologie, Didaktik /Fremdsprachen didaktik/ für das Fach Methodik des Unterrichtes Deutsch als Muttersprache in den unteren Klassen der Grundschule

Aktivierung, Aktivität

Aktivität im spezifisch didaktischen Sinne kennzeichnet als Persönlichkeitseigenschaft eine wichtige Verlaufsqualität der Schülertätigkeit, die sich im zunehmend bewußten, selbständigen, disziplinierten und zielstrebigem Lernen äußert. Aktivität des Schülers kann sich in verschiedenen Formen zeigen, z.B. intellektuelle, emotionale oder sensomotorische Aktivität, unabhängig davon, ob es sich um vorwiegend rezeptive, reproduktive oder produktive Schülertätigkeiten handelt.

Als Aktivierung im Unterricht werden vielfältige Führungsmaßnahmen des Lehrers bezeichnet, die auf die Weckung und Erhaltung der Aktivität des Schülers gerichtet sind. Auf die Aktivität der Schüler haben Aufgaben, Zielorientierungen, Motivierungen, Unterrichtsmethoden und Kooperationsformen besonderen Einfluß. Zwischen Aktivierung und Aktivität der Schüler bestehen gesetzmäßige Zusammenhänge, die sich aus der Dialektik von Lehren und Lernen, von pädagogischer Führung und Selbsttätigkeit ergeben.

Aneignung, Aneignungsprozeß

Der Begriff Aneignung kennzeichnet einen Grundmechanismus der physio-psychischen Entwicklung des Menschen. Dabei spielt das Lernen des Menschen eine wesentliche Rolle. Für den Schüler ist der Unterricht vor allem ein Aneignungsprozeß, d.h., der Schüler eignet sich durch vielseitige Tätigkeit grundlegende, vergegenständlichte Wesens-

kräfte des Menschen an und verwandelt diese dabei in lebendige Persönlichkeitseigenschaften zurück /Verinnerlichung, Interiorisation/. Zugleich ist die Tätigkeit des Schülers im Unterricht auch Vergegenständlichung /Entäußerung, Exteriorisation/ Wesenskräfte, so daß der Aneignungsprozeß immer eine dialektische Einheit von Verinnerlichung und Entäußerung ist. Der Kern des Aneignungsprozesses im Unterricht ist der Erkenntnisprozeß des Schülers.

Anwendung

Die Anwendung ist als eine besondere Form der Festigung und als eine didaktische Funktion anzusehen, die auf die Heruasbildung und Entwicklung der Fähigkeit gerichtet ist.

Die Anwendung kann sowohl auf praktischer als auch auf theoretischer Ebene erfolgen. Aus erkenntnistheoretischer Sicht ist Anwendung auch Bestandteil des Aufsteigens der Erkenntnis vom Abstrakten zum theoretisch durchdrungenen Konkreten.

Beim Anwenden des Gelernten erlangt der Schüler eine hohe Disponibilität seiner Kenntnisse und Fertigkeiten. Im Unterrichtsprozeß ist die Anwendung gesetzmäßig mit anderen Formen der Festigung und anderen didaktischen Funktionen verknüpft.

Aufgabe

Der Unterrichtsprozeß ist häufig ein Aufgabenlösen. Der Lehrer stellt durchdachte Aufgaben, die Schüler lösen sie. Somit ist die didaktische Kategorie Aufgabe aus der Sicht des Lehrers ein Führungsmittel, aus der Sicht des Schülers eine zu bewältigende Anforderung. Das Aufgabenlösen folgt in der Regel einer Grundstruktur.

- Verstehen und Annehmen der Aufgabe,
- Vorbesinnung für die Lösung,
- Ausführung der Lösungshandlung.

Das Aufgabenlösen trägt dazu bei, den Schülern Techniken und Methoden des Lernens zu vermitteln.

Außerunterrichtliche Lehr- und Lernprozesse

Außerunterrichtliche Lehr- und Lernprozesse verlaufen außerhalb des Unterrichts. Wesentliche Merkmale außerunterrichtlicher Lehr- und Lernprozesse sind:

- vorwiegend indirekte Lernprozesse;
- Freizeitcharakter/Freiwilligkeit des Lernens sowie veränderte Lernmotivation der Schüler;
- Vielfalt der Formen des Lernens unter veränderten personellen, örtlichen und zeitlichen Bedingungen;
- kollektiv-kooperative Schülertätigkeiten sind verstärkt;
- Lehrakte sind Elemente der Organisierung des vielgestaltigen kollektiven Lebens,

Bewertung

Die Bewertung wird als Oberbegriff für vielfältige Maßnahmen des Lehrers zur Einschätzung /Wertung/ der Leistungen und des Verhaltens der Schüler gebraucht.

Wesentliche Formen der Bewertung sind:

1. Bewertung durch Mimik, Gestik und andere Äußerungen des Lehrers;
2. Bewertung durch mündliche Worturteile;
3. Bewertung durch Zensuren /Leistungs- und Verhaltenszensuren/;
4. Bewertung durch schriftliches Worturteil /Beurteilung, Charakteristik/.

Die Bewertung erfolgt pädagogisch richtig, wenn sie die weitere Entwicklung der Schüler fördert.

Dabei ist die Bewertung sowohl ein Mittel zur Information als auch ein pädagogisches Mittel zur Stimulierung seiner Aktivitäten.

Von der Bewertung sind alle die Maßnahmen zu unterscheiden, die zur Feststellung des jeweils erreichten Entwicklungsstandes der Leistungs- und Verhaltensqualitäten der Schüler dienen /z.B. Kontrolle oder Leistungsermittlung/ und die der Bewertung vorausgehen.

Bildung

Auf einer bestimmten Stufe der gesellschaftlichen Entwicklung wird Bildung zu einem Bestandteil der Erziehung im weiten Sinne. Der Begriff Bildung bezeichnet sowohl den Prozeß der Aneignung eines bestimmten Systems der in den Naturwissenschaften, den Gesellschaftswissenschaften und den Wissenschaften vom Denken verallgemeinerten Kenntnisse sowie die Aneignung des Könnens und bestimmter Fertigkeiten als auch das Ergebnis der Aneignung, ein bestimmtes Niveau der Kenntnisse.

Hauptweg und Hauptmittel für den Bildungserwerb ist der Unterricht. Daneben beginnt die Selbstbildung, daß heißt die selbstständige Aneignung von wissenschaftlichen Kenntnissen ohne Hilfe des Lehrers, eine immer größere Rolle zu spielen.

Entsprechend dem Charakter der Vorbereitung auf das Leben und die Arbeit unterscheidet man Allgemeinbildung und Spezialbildung. Die Allgemeinbildung gewährleistet den Erwerb von Kenntnissen, von Können und Fertigkeiten, die jeder Mensch unabhängig von seinem Beruf braucht. Die Spezialbildung dient einer bestimmten beruflichen Vorbereitung /Ingenieur, Arzt, Pädagoge usw./.

Bildungswesen

Das Bildungswesen hat die Aufgabe, Menschen zu erziehen und auszubilden, die, mit solidem Wissen und Können ausgerüstet, zu schöpferischem Denken und selbständigem Handeln befähigt sind, deren marxistisch-leninistisch fundiertes Weltbild die persönlichen Überzeugungen und Verhaltensweisen durchdringt, die als Patrioten ihres sozialistischen Vaterlandes und proletarische Internationalisten fühlen, denken und handeln.

Das Bildungswesen dient der Erziehung und Ausbildung allseitig entwickelter Persönlichkeiten, die ihre Fähigkeiten und Begabungen zum Wohle der sozialistischen Gesellschaft entfalten, sich durch Arbeitsliebe und Verteidigungsbereitschaft, durch Gemeinschaftsgeist und das Streben nach hohen kommunistischen Idealen auszeichnen.

Deduktives Vorgehen im Unterricht

In der älteren Logik wird unter Deduktion das Schlußverfahren vom Allgemeinen zum Besonderen und Einzelnen verstanden. In der neueren Logik verstehen wir unter deduktiven Schlußfolgerungen solche, die logisch zwingend sind, also kein Moment der Wahrscheinlichkeit eines Irrtums enthalten. In der Didaktik verstehen wir unter Deduktion den logischen Aufbau eines Unterrichtsabschnittes, der gekennzeichnet ist durch:

- Bereitstellung einer allgemeinen Erkenntnis /Gesetz, Prinzip, Regel/,
- Analyse eines neuen Gegenstandes mit dem Ziel, die Bedingungen für die Anwendung dieser allgemeinen Erkenntnis zu ermitteln,
- Erkennen der Anwendungsbedingungen und Anwendung der allgemeinen Erkenntnis bei der Klärung einer wesentlichen

Frage des jeweiligen Gegenstandes oder Beispiels,
- Darstellung des Ergebnisses des deduktiven Vorgehens.

Erkenntnisprozeß im Unterricht

Vom Standpunkt des Schülers aus ist der Unterricht vor allem ein Erkenntnisprozeß, der vom Nichtwissen zum Wissen, von unvollständigem und weniger tiefem zu immer vollständigerem, vollkommenerem und immer tieferem Wissen führt und der vom Lehrer zielstrebig und mit pädagogischen Mitteln zu führen ist. Die Führung des Unterrichtsprozesses auf der Grundlage der Einsicht in die Gesetzmäßigkeiten des Erkenntnisprozesses ist ein Wesensmerkmal der Wissenschaftlichkeit des Unterrichts.

Wichtige, im Unterricht zu beachtende gnoseologische Gesetzmäßigkeiten betreffen die Einheit von sinnlicher und logischer Erkenntnis, von Konkretem und Abstraktem, von Emotionalem und Rationalem, von Theorie und Praxis u.a. Der unterrichtliche Erkenntnisprozeß kann nur aus dem Zusammenhang von Bewußtsein - Denken - Sprache heraus richtig verstanden werden. Die Gesetzmäßigkeiten des Erkenntnisprozesses werden im Unterricht durch spezifische Wirkungsbedingungen modifiziert. Dazu zählen:

- Die im Unterrichtsprozeß anzueignenden Erkenntnisse sind durch die gesellschaftliche Praxis als wahr bestätigt. Die Objekte der Erkenntnistätigkeit der Schüler existieren nicht nur als objektive Realität, sondern auch als in sprachlicher Form ausgedrücktes Wissen über die objektive Realität.

- Der unterrichtliche Erkenntnisprozeß verläuft unter Führung des Lehrers, der im Besitz der von den Schülern anzueignenden Erkenntnisse ist. Natürliche und gesellschaftliche Prozesse treten dem Schüler zumeist nicht in ihrer realen Existenz und reichen Vielfalt entgegen, sondern in didaktisch aufbereiteter Form.

- Unmittelbares Ziel des Erkenntnisprozesses im Unterricht ist die Aneignung von Wissen und Wissenssystemen sowie bestimmter Könnenstqualitäten als Komponenten und Mittel der allseitigen Persönlichkeitsentwicklung.

- Die Erkenntnistätigkeit im Unterricht vollzieht in ständiger Kommunikation und Kooperation zwischen Lehrer und Schülern sowie unter den Schülern. Sie ist eng mit Erkenntnistätigkeiten außerhalb des Unterrichts verbunden und wird durch diese beeinflusst.

- Der Unterricht als Erkenntnisprozeß ist stets in Einheit mit anderen Prozessen /Übung, Überzeugungs- und Verhaltensentwicklung, didaktisch-erzieherische Regulation u.a./ zu sehen und zu gestalten.

Die besonderen Kennzeichen des unterrichtlichen Erkenntnisprozesses erklären sich aus der pädagogischen Funktion des Unterrichts.

Erkenntnisprozesse im Unterricht sind notwendiger und ständiger Bestandteil des geschichtlich-sozialen Erkenntnisprozesses der Menschheit. Sie dienen der Vermittlung der Grundlagen der Wissenschaften und damit der Fortführung der Produktion, der "Tradierung" der wissenschaftlichen, künstlerischen u.a. gesellschaftlichen Tätigkeiten von Generation zu Generation.

Erziehung

Erziehung ist der allgemeinste und umfassendste Begriff der Pädagogik, und es gibt für sie verschiedene Definitionen. Am weitesten verbreitet ist die Ansicht: Erziehung sei eine beabsichtigte organisierte Einwirkung der Erwachsenen auf die Kinder mit dem Ziel ihre physischen und geistigen Kräfte zu entwickeln.

Erziehung im weiten Sinne ist die zielgerichtete, organisierte Entwicklung der körperlichen und geistigen Kräfte

des Menschen, die Herausbildung seiner Weltanschauung, seiner sittlichen Haltung, seiner ästhetischen Ideale und Neigungen, sie umfaßt sowohl Bildung und Unterricht als auch das, was üblicherweise Erziehung im engen Sinne genannt wird.

Erziehung im engen Sinne /die Erziehungsarbeit/ ist die Herausbildung sittlicher Ideale, Normen und Beziehungen und einer ästhetischen Einstellung zur Wirklichkeit, sowie die Leitung der körperlichen Entwicklung. Diese Arbeit erfolgt bekanntlich nicht nur innerhalb, sondern auch außerhalb des Unterrichts- und Bildungsprozesses.

Erziehungsprozeß

Wir verstehen unter dem Erziehungsprozeß, die dem in Übereinstimmung mit den Zielen und Aufgaben der Gesellschaft eine organisierte, zielgerichtete Einwirkung ausgeübt wird, deren Endergebnis die Formung einer Persönlichkeit ist, wie sie die Gesellschaft braucht und wie sie der Gesellschaft nutzt.

Die Formung der Persönlichkeit als Prozeß des Werdens der Persönlichkeit ist natürlich nicht nur Ergebnis der Erziehung sondern auch ein Ergebnis der Entwicklung. Sie schließt sowohl organisierte erzieherische Einwirkungen als auch andere Einflüsse ein, die in starkem Maße spontan wirken.

Der Erziehungsprozeß ist darauf gerichtet

- eine vielgestaltige und vielseitige Tätigkeit der Schüler zu organisieren;
- die kollektiven Beziehungen der Schüler im Lern- und Arbeitskollektiv für die Formung einer sittlich wertvollen Persönlichkeit zu nutzen;
- notwendige und vielseitige Beziehungen zur Umwelt besonders aber zu den Menschen zu schaffen;

- jene Willensqualitäten und jene sittlichen, ästhetischen und physischen Eigenschaften herauszubilden, die im gesellschaftlichen Leben benötigt werden.

Durch die sozialistische Bildung und Erziehung werden außer weltanschaulichen und sozial-ethischen auch intellektuelle, physische, polytechnische und musisch-ästhetische Komponenten sozialistischer Persönlichkeiten entwickelt. Der gut organisierte und klug geführte Erziehungsprozeß trägt dazu bei, daß sich der Schüler wertvolle Erfahrungen in bezug auf das Leben, die Tätigkeit und den Umgang mit anderen Menschen aneignet.

Diese Erfahrungen, die aktiv genutzt und ständig angereichert werden, bilden die Grundlage der Persönlichkeitsformung.

Fähigkeiten

Die Fähigkeiten sind relativ verfestigte und mehr oder weniger generalisierte, für die Persönlichkeit spezifische Besonderheiten des Verlaufs der psychischen Tätigkeit, die den Menschen für eine bestimmte, historisch ausgebildete Art menschlicher Tätigkeit mehr oder weniger geeignet machen. In komplizierter Verflechtung mit anderen Persönlichkeitseigenschaften stellen Fähigkeiten wesentliche Leistungsvoraussetzungen dar, die im Grad der Schnelligkeit, Leichtigkeit, Qualität der Aneignung und Ausführung einer Tätigkeit, in der Weite der Übertragung und im Grad der Produktivität und Originalität der Tätigkeit bei neuartigen Anforderungen zum Ausdruck kommen.

Fähigkeiten wirken mit Kenntnissen, Fertigkeiten, Gewohnheiten, Willenseigenschaften zusammen.

In die Fähigkeiten gehen qualitative Besonderheiten des Verlaufs psychischer Prozesse ein. Dazu gehören solche Verlaufsqualitäten der geistigen Tätigkeit wie z.B. Reaktionsgeschwindigkeit, Beweglichkeit, Sensibilität, Genauigkeit,

Besonderheiten in der Tätigkeit Wahrnehmungsbereiche, der Sprache, des Gedächtnisses u.a. Die an einer Tätigkeit beteiligten Fähigkeiten stellen immer einen ganzen Komplex von Besonderheiten des Verlaufs der psychischen Tätigkeit dar. Unter dem Aspekt des Allgemeinheitsgrades der Tätigkeit kann man allgemeine Fähigkeiten, /Niveau des Abstraktionsvermögens/ bereichsspezifische Fähigkeiten /z.B.künstlerische/ fach- und berufsspezifische Fähigkeiten /z.B. mathematische/. In der realen menschlichen Tätigkeit treten diese Fähigkeiten unterschiedlichen Allgemeinheitsgrades in Einheit und gegenseitiger Durchdringung auf, d.h. jeder Mensch verfügt über Fähigkeiten aller drei Kategorien, allerdings in ganz unterschiedlichen Ausprägung und Proportion.

Man kann Fähigkeiten allerdings auch danach unterscheiden, ob sie bei allen Menschen mehr oder weniger ausgeprägt - - vorhanden sind oder nur bei manchen auftreten. In diesem lassen sich allgemeine und besondere Fähigkeiten unterscheiden /z.B. Fähigkeit literarischen Schaffens/. Die Beziehungen von allgemeinen und besonderen Fähigkeiten können individuell sehr unterschiedlich sein. Die persönlichkeitspezifische Fähigkeitsstruktur unterscheidet sich von Mensch zu Mensch in mehrfacher Hinsicht, wobei Richtung, Niveau, Stabilität, Weite der Wirksamkeit der Fähigkeiten, und ihre Wechselbeziehungen außerordentlich vielfältige interindividuelle Unterschiede aufweisen.

Hinsichtlich des Ausprägungsgrades unterscheidet noch Talent und Genialität. Unter Begabung ist dagegen die Gesamtheit der Fähigkeiten eines Menschen in ihrer individuell einmaligen Struktur und Ausprägung zu verstehen.

Die Entwicklung der Fähigkeiten wie auch anderer psychischer Eigenschaften der Persönlichkeit ist beeinflussbar, allerdings nur über die Gestaltung der eigenen Tätigkeit des jeweiligen Menschen und über einen relativ langen

Zeitraum hinweg. In diesem Sinne kann man von Befähigung sprechen. Die bei einem Menschen im Prozeß der bisherigen Entwicklung entstandenen Fähigkeiten sollten bei Leistungsanforderungen an ihn und bei der Bewertung seiner Leistungen möglichst differenziert berücksichtigt werden.

Fähigkeiten, sprachlich-geistige

Sprachlich-geistige Fähigkeit ist eine allgemein menschliche Fähigkeit, sie ist Voraussetzung für jegliche geistige Tätigkeit. Dieser allgemeine Charakter ergibt sich daraus, daß in Abhängigkeit von den Funktionen der Sprache die menschliche Sprechfähigkeit als ein Prozeß angesehen werden muß, in dem die Sprache vom Menschen mit dem Ziel angewandt wird, gesellschaftlich -historische Erfahrungen weiterzugeben und sich anzueignen, zu kommunizieren oder Handlungen zu planen. Sprachliche Fähigkeiten bestimmen den Ablauf sprachlicher Tätigkeiten. In diesem Sinne wird unter sprachlichen Fähigkeiten auch das Vermögen zur Ausführung sprachlicher Tätigkeiten verstanden. Sprachliche Fähigkeiten hängen von den sprachlichen Kenntnissen ab und beziehen sich auf den kognitiven und kommunikativen Aspekt der sprachlichen Tätigkeit. Unter dem kommunikativen Aspekt wird zwischen Fähigkeiten zur Rezeption und Fähigkeiten zur Produktion von Sprache unterschieden. Beide Fähigkeiten bedingen sich wechselseitig. Unter sprachkommunikativen Fähigkeiten selbst verstehen wir komplexe Leistungseigenschaften, die an die Ausführung sprachliche Handlungen gebunden sind. Sie schließen das Bewußtsein wesentlicher Seiten der Kommunikationseigenschaften, das Erfassen der Kommunikationsaufgabe sowie die Herausbildung entsprechender kommunikativer Intentionen ebenso wie die Bereitstellung und den Einsatz der entsprechenden sprachlichen Mittel ein.

Fertigkeiten, Automatismen

Fertigkeiten sind aus ursprünglich willkürliche Handlungsformen durch Übung entstandene automatisierte und stabilisierte Systeme sensomotorischer Kopplungen zur Steuerung umgrenzter Handlungsabläufe, die in komplexere Handlungen eingehen. Fertigkeiten sind automatisierte Komponenten des bewußten menschlichen Handelns. Automatisierung von Tätigkeiten bedeutet jedoch nicht völlige Ausschaltung der be-

wußten Kontrolle. Sobald beim Ablauf von Schwierigkeiten oder Fehler auftreten, wird die Handlung analysiert mit dem Ziel die Ursachen zu erkennen und zu beseitigen. Der Begriff der Fertigkeit kann auf "alle Handlungen oder Akte, also auch auf Denkopoperationen ausgedehnt werden" /RUBINSTEIN 1908/. Durch Fertigkeit ist es dem Menschen möglich, Tätigkeiten angepaßt und zügig auszuführen und das Beobachtungsfeld zu erweitern. Voraussetzungen für den Fertigkeitserwerb sind: systematisches Aneignen von Kenntnissen, zweckentsprechendes Training von Teiltätigkeiten, positive Übungsmotivation, selbstkritische Einstellung. Bei der Entwicklung von Fertigkeiten wirken die Gesetzmäßigkeiten der Interferenz bzw. der Übertragung. Von den Fertigkeiten werden die Gewohnheiten unterscheiden.

Fertigkeiten, sprachliche

Sprachliche Fertigkeiten und sprachliche Gewohnheiten sind automatisierte Komponenten der bewußten sprachlichen Tätigkeiten, die auf der Ausbildung von Stereotypen beruhen. Zu den sprachlichen Fertigkeiten gehören die Sprechfertigkeit, die Schreibfertigkeit und die Lesefertigkeit.

Die Hierarchie der linguistischen Beschreibungsebenen und ihre Abhängigkeit voneinander ist auch für die Gestaltung und Durchführung von Übungen im Rahmen der Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten bedeutsam. Um kommunikative Absichten ausdrücken zu lernen, bilden zumeist Sätze oder Texte die Übungsgrundlage. Aber im Interesse der Isolierung von Schwierigkeiten und der Erziehung einer automatisierten Anwendungsbereitschaft ist es notwendig, die Aufmerksamkeit beim Üben auf Schwerpunkte, auf textliche oder syntaktische, semantische, morphologische, phonetisch-intonatorische Kenntnisskomponenten zu konzentrieren.

Um die Entwicklung entsprechender sprachlicher Fertigkeiten zu erreichen, soll der Lehrer nicht einseitig üben, sondern sowohl Übungen reproduktiv-produktiven als auch solche pro-

duktiven Charakters ansetzen, weiter analogiebildende Reihungen vor differenzierenden Anwendungen ausführen lassen.

Festigung

Festigung ist eine komplexe didaktische Funktion des Unterrichtsprozesses und zugleich Prinzip des Unterrichtens. Festigung umfaßt alle didaktische Prozesse und Maßnahmen /z.B. Wiederholung, Übung, Anwendung, Reaktivierung, Systematisierung/, die darauf gerichtet sind, daß die Schüler sich das geforderte Wissen und Können verfügbar aneignen, daß sie sich das Wesentliche sicher einprägen und dann dauerhaft reproduzieren bzw. anwenden können. Gleichzeitig sollen sich dadurch bei ihnen Einsichten, Überzeugungen, Gewohnheiten, Verhaltensweisen usw. zieladäquat entwickeln.

Funktionen, didaktische

Didaktische Funktionen kennzeichnen wesentliche Aufgaben /oft auch als Etappen, Glieder oder Phasen bezeichnet/ des Unterrichtsprozesses. Sie sind aus Gesetzmäßigkeiten des Lern- und Erkenntnisprozesses abgeleitet und widerspiegeln den vollständigen Aneignungsprozeß des Schülers.

Didaktische Funktionen erscheinen im Unterricht in unterschiedlicher Ausprägung und Kombination.

Bei allen Kombinationsmöglichkeiten gibt es folgende typische Erscheinungsformen der didaktischen Funktionen:

1. Eine didaktische Funktion erscheint als dominierende Aufgabe eines Stundenabschnittes.
2. Eine didaktische Funktion erscheint als untergeordnete Komponente einer anderen /z.B. ist die Wiederholung als untergeordnete Komponente in der Anwendung enthalten./.
3. Eine didaktische Funktion gibt einer dominierenden ein spezifisches Gepräge /z.B. sprechen wir von Systematisierungsübungen, d.h. von Übungen, die der Systematisierung

und Entwicklung von Systematisierungsfähigkeiten dienen/.
4. Eine didaktische Funktion gibt einer ganzen Unterrichtsstunde ein bestimmtes Gepräge, so daß wir von einem Stundentyp sprechen können /Einführungsstunden, Übungsstunden/. Die Auswahl und Kombination der Funktionen ist nicht feststehend, aber auch nicht willkürlich; sie ist vor allem vom Unterrichtsziel, von den Schüler-Stoff-Beziehungen und materiellen Voraussetzungen des Unterrichts abhängig. Das System der didaktischen Funktionen bezieht sich stets auf die Realisierung einer Stoffeinheit und muß demzufolge nicht im Rahmen nur einer Unterrichtsstunde verwirklicht werden.

Gewohnheiten

Gewohnheit ist ähnlich wie die Fertigkeit eine automatisierte, stabilisierte, eng umschriebene oder komplexe Handlungs- und Tätigkeitsform. Sie ist die im Lauf der Ontogenese durch wiederholte Handlungen und Frozeß der Gewöhnung bewußt oder unbewußt erworbene Verhaltensweise. Die Gewohnheit wird als Handlungsantrieb mit bedürfnisartiger Realisierungstendenz wirksam.

Verhaltensgewohnheiten gibt es auf den verschiedensten Ebenen der praktischen, theoretischen und sozialen Handlungen, z.B. als Lern- und Arbeitsgewohnheiten oder Denkgewohnheiten. Die charakter- und persönlichkeitsbildende Rolle der Gewohnheiten wird noch dadurch unterstrichen, daß sie bei Heranwachsenden relativ stabile Verhaltensformen und jeweils individuelltypisches Verhalten entwickeln, die schließlich zu Charakterzügen der Persönlichkeit, zu Handlungsantrieben ihrer Tätigkeit zu selbstverständlichen Verhaltensregulativen werden. Gewohnheitswerden ist sowohl vom subjektiv erlebten Bedeutungs- und Wertgehalt des Handlungszieles als auch von der urteilenden wertenden Stellungnahme der Umwelt zum Verhaltensresultat abhängig. Die Entwicklung von Gewohnheiten beginnt praktisch mit dem Tage der Geburt als notwendige Gewöhnung an bestimmt geartete Lebens- und Tä-

tigkeitsbedingungen. Die Gewohnheitsbildung als pädagogisch vermittelter Prozeß umfaßt den Vorgang des intendierten Angewöhnens und des Abgewöhnens bzw. des Umgewöhnens.

Gewohnheiten, sprachliche

Über die Rolle der sprachlichen Gewohnheiten im Fremdsprachenunterricht sind verschiedene Auffassungen zu finden.

Einerseits sind sie als integrale Bestandteile des sprachkommunikativen Könnens unter psychologischem Aspekt gekennzeichnet. Ihre Herausbildung ist nicht das Ziel spezieller Übungen im Fremdsprachenunterricht.

Nach der Auffassung, daß sprachliche Gewohnheiten als gleichartige Steuerungsabläufe der sprachlichen Tätigkeit unter gleichartigen inneren und äußeren Bedingungen bewirken, sind sie für die Ausbildung von sprachlichen Handlungsmustern bedeutsam.

Im Unterschied zu den Fertigkeiten schließen Gewohnheiten jedoch ein Bedürfnis nach entsprechender Handlungen ein. Es ist so für die Ausbildung vom sprachkommunikativen Können vorteilhaft, wenn es den Schülern zur Gewohnheit wird z.B. jede Möglichkeit zur Anwendung und Vervollkommnung ihres sprachkommunikativen Könnens zu nutzen, eine notwendige Mitteilung fremdsprachig zu bewältigen oder Wörterbuchgebrauch Kontrolldurchsichten. Insgesamt können sich Gewohnheiten so auswirken, daß das Abweichen vom gewohnten Verlauf als Störung empfunden und in der gewohnten Weise korrigiert wird.

Hausaufgaben

Hausaufgaben erwachsen aus den didaktischen Zielsetzungen des Unterrichts, sind organischer Bestandteil des Unterrichts und werden außerhalb der Unterrichtsstunde gelöst. Sie sind wesentliches Element des ganztätigen pädagogischen Prozesses; sie verbinden Unterricht und außerunterrichtliche Arbeit miteinander.

Wichtige Funktionen der Hausaufgaben sind:

- die Weiterführung des Lernprozesses;
- das Üben und Anwenden von Wissen und Können;
- die Unterrichtsprozesse vorbereitende, begleitende und vertiefende Funktion;
- die Gewöhnung der Schüler an regelmäßiges, planmäßiges und weitgehend selbständiges Lernen und Arbeiten;
- die Rückkopplungsfunktion im Unterrichtsprozeß;
- die kommunikative Funktion im Verhältnis von Schule und Elternhaus.

Hausaufgaben lassen sich unter verschiedenen Aspekten klassifizieren:

- nach den didaktischen Funktionen /Vorbereitungsaufgaben, Aufgaben zur Erstaneignung, zur Erweiterung und Vertiefung des Wissens und Könnens, Systematisierungs-, Anwendungs- und Übungsaufgaben/;
- nach dem Charakter der Schülertätigkeit /rezeptiv, reproduktiv oder produktiv/ und den einzusetzenden Verfahren /Aufgaben zur Arbeit mit dem Buch, zur sprachlichen Gestaltung, zur technischen Gestaltung, zur Materialsammlung, Beobachtungs- und Erkundungs-, Untersuchungs- und Experimentalaufgaben, Körperübungen, ästhetisches bzw. künstlerisches Gestalten u.a./;
- nach dem Anforderungsniveau hinsichtlich der Selbständigkeit, Komplexität und schöpferischer Anteile /nachgestaltende, wiederholende Aufgaben, einfache und kompliziertere Übungs- und Anwendungsaufgaben; mehr algorithmisch bzw. heuristisch zu lösende Aufgaben; Aufgaben, deren Lösung den Einsatz mehr oder weniger verschiedener Denkopoperationen und Verfahren verlangen usw./;
- nach der Zeitdauer /kurzfristige und mehr oder weniger langfristige Aufgaben/;
- nach der Verbindlichkeit /obligatorisch, freiwillig/;
- nach dem Grad der Kooperation /individuell, paarweise oder in Gruppen von drei und mehr Schülern aufgabengleich bzw. aufgabenverschieden und arbeitsteilig zu lösende Aufgaben/.

Induktives Vorgehen im Unterricht

In der älteren Logik wird unter Induktion das Schlußverfahren vom Einzelnen auf das Besondere bzw. Allgemeine verstanden. In der Didaktik dient der Begriff der Induktion zur Kennzeichnung des logischen Aufbaus einer Unterrichtsphase, die gekennzeichnet ist durch:

- Bereitstellung bzw. Erarbeitung der Induktionsbasis /Beispiele, Gegenstände/;
- Analyse der Gegenstände bzw. Beispiele unter bestimmten Aspekten;
- Herausarbeitung der Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Beispiele und Gegenstände;
- Formulierung der allgemeinen Erkenntnisse auf der Grundlage der erkannten gemeinsamen und für die jeweilige Fragestellung wesentlichen Merkmale.

Da im Unterricht meist mit sogenannten unvollständigen Induktionen /d.h. mit Induktionsschlüssen aus einer sehr begrenzten Induktionsbasis/ gearbeitet wird, ist es wichtig, daß der Lehrer möglichst repräsentative Beispiele für die Induktionsbasis auswählt.

Kenntnisse

Die Kenntnisse sind individuelle Abbilder von Dingen, Eigenschaften und Relationen der objektiven Realität, die durch Verfestigung des Inhalts der geistigen Tätigkeit im individuellen Lebensweg entstehen.

Die meisten Kenntnisse gewinnt der Mensch durch mehr oder weniger systematische Aneignung des Wissens d.h. der von der Gesellschaft angereicherten Erfahrungen über die objektive Realität /sowohl Alltagserfahrungen als auch die Ergebnisse wissenschaftlicher Kenntnisse/.

Nach Lompscher sind vier Arten von Kenntnissen zu unterscheiden:

1. Sachkenntnisse: enthalten das Wissen über die Objekte der Umwelt, ihre Eigenschaften und Relationen. Es sind sowohl anschaulich-gegenständliche Kenntnisse, z.B. Vorstellungen, als auch abstrakt-verbale Kenntnisse, z.B. Begriffe verschiedenen Allgemeinheitsgrades. Sie sind die Grundlage der anderen Kenntnissarten.

2. Verfahrenkenntnisse beziehen sich darauf, wie bestimmte Handlungen auszuführen sind. Dazu gehören einfache äußere Handlungen z.B. Zähneputzen, oder Schreiben, jedoch auch geistige Handlungen z.B. die Analyse grammatischer Beziehungen im Satz, das Lösen von mathematischen Aufgaben, sowie Techniken der geistigen Arbeit, Regeln für die Ökonomie des Lernens, u.a. Zur Vermittlung von Kenntnissen z.B. an Schüler gehören deshalb genaue Instruktionen, wie diese oder jene Handlung auszuführen und worauf dabei zu achten ist. Auf der Grundlage von Verfahrenkenntnissen entwickeln sich Fertigkeiten und Können.

3. Normkenntnisse sind besonders auf die zwischenmenschlichen Beziehungen gerichtet. Sie ergeben sich aus den gesellschaftlichen Verhaltensformen wie Ideologie, Moral oder Sitten. Die Vermittlung von Normkenntnissen reicht aber den Lernenden nicht aus, um normgerechtes Verhalten zu entwickeln.

4. Wertkenntnisse enthalten das Wissen über politische, weltanschauliche, moralische, ästhetische Werte und Bedeutungen. Sie sind nicht subjektiv, sondern werden bestimmt von den objektiven Interessen und Positionen einer Gruppe, einer Klasse einer Gesellschaft, deren Mitglied der einzelne ist. Um den richtigen Standpunkt beziehen zu können, sind Wertkenntnisse erforderlich.

Die Qualität der Kenntnisse kann nur im Prozeß einer irgendwie gearteten geistigen Tätigkeit unter jeweils bestimmten inneren und äußeren Bedingungen festgestellt werden.

Für die Entwicklung der Kenntnisse sind folgende Kriterien wichtig:

- die Richtigkeit
- die Allgemeinheit
- die Konkretheit
- die Systemhaftigkeit
- die Dauerhaftigkeit
- die Disponibilität
- die Sinnhaftigkeit.

Kenntnisse, sprachliche

Zu der üblichen Unterscheidung in Sach-Wert-Norm- und Verfahrenskenntnisse fügt man bei der Herausbildung des sprachlichen Könnens die Sprachkenntnisse hinzu. Sie sind Kenntnisse über die Sprache, im allgemeinsten Sinne Kenntnisse der Sprachzeichen aller Ebenen des Sprachsystems und ihrer Verknüpfungsregeln, die also die Konstituierung von Sprachtexten ermöglichen. Durch die unmittelbare Aneignung der Sprache erwirbt man ein empirisches Sprachwissen. Das theoretische Sprachwissen enthält phonetisch-phonologische, graphische, morphologische, lexikalische und syntaktische Sprachkenntnisse für den Erwerb des Sprachkönnens. Sie dürfen niemals haben, sondern dienen der Entwicklung von Sprachkönnen. Die Aneignung geschieht auf dem Wege über analytische Sprachtätigkeiten /Erkennen, Bestimmen, Benennen, Vergleichen sprachlicher Einheiten/ und sie dienen sprachsynthetischen Tätigkeiten /Transformieren, Ergänzen, Gestaltung von Texten/. Das theoretische Wissen ist mit ständigem produktiven und rezeptiven sprachlichen Tätigkeiten zu verbunden. Durch ihren häufigen Vollzug entsteht eine Automatisierung der Bildung von Sätzen und Texten. Darum ist aller Sprachunterricht übungintensiv und tätigkeitsorientiert. Mit der Herausbildung der Fertigkeitskomponenten des Sprachkönnens tritt das theoretische Sprachwissen zurück.

Können

Der Begriff "Können" wird in der Praxis und auch in der Literatur in zwei Interpretationsvarianten genutzt.

1. Können wird als Komponente der Bildung Wissen abgehoben und so eingeengt als Oberbegriff für Fähigkeiten und Fertigkeiten gebraucht. /In einigen Fachliteraturen ist Können dem Worte "Fähigkeit" gleichgesetzt./

2. Die zweite und vollständigere Fassung besagt: Können ist eine komplexe Persönlichkeitseigenschaft und stellt eine Integration von Kenntnissen, Erkenntnissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Gewohnheiten u.a. zu einer komplexen Leistungsposition der Können liegt vor, wenn die Ausführung einer komplexen Handlung beherrscht wird. Eine wichtige Rolle spielen auch die Einstellungen, die Willens- und Gefühlseigenschaften und die Temperamentsbesonderheiten. Können ist deshalb nicht identisch mit Fähigkeiten oder einer bestimmten Stufe der Fertigkeitsentwicklung sondern die Integration von Leistungseigenschaften zw. Bewältigung einer bestimmten mehr oder weniger komplexen Anforderung auch unter veränderten Bedingungen. Durch das Können werden die Orientierung - und Ausführungsregulation bei der Ausübung einer Tätigkeit entscheidend bestimmt. Erst in Einheit mit den Fähigkeiten des Schülers, gewissermaßen durch das Verschmelzen von Kenntnissen Fertigkeiten und Gewohnheiten mit den Fähigkeiten zum Können wird eine erfolgreiche effektive Orientierung und Ausführung der Tätigkeit möglich. Können wirkt immer in Einheit mit Persönlichkeitseigenschaften, die für die Antriebsregulation dominierend sind, vor allem mit den Grundüberzeugungen, den Motiven, den Charakter - und Willenseigenschaften. Wenn wir mit dem Begriff Können alle Dispositionen der Persönlichkeit fassen, die für die Bewältigung einer Leistungsanforderung notwendig sind, dann verliert der Begriff Können seinen eigentlichen Sinn. Andererseits wird der Reichtum des Könnens nicht richtig erfaßt, wenn Können nur als das Insgesamt der

ausgebildeten Fähigkeiten und Fertigkeiten aufgefaßt wird. Die genauere Definierung kann die Ermittlung der Grundfragen der Tätigkeit der Schüler im pädagogischen Prozeß geben.

Können, sprachkommunikatives

Unter sprachkommunikativem Können verstehen wir die Summe der Erfahrungen beim Sprachgebrauch, die sich aus der Kenntnis der sprachlichen Mittel ihrer Verfügbarkeit und ihrem Einsatz in der Kommunikationspraxis ergeben. Das komplexe sprachkommunikative Können äußert sich mit Lösen kommunikativer Aufgaben, in Sprachhandlungen.

Muttersprach- und Fremdsprachenunterricht heben die Hauptaufgabe, die Schüler zur sprachlichen Kommunikation zu befähigen, also sprachkommunikatives Können herauszubilden. Beide Bereiche beinhalten den Erwerb sprachlich-kommunikativen Könnens und die Entwicklung der Schülerpersönlichkeiten als einheitlichen Prozeß von Wissenserwerb, insbesondere der Aneignung sprachlicher und außersprachlicher Kenntnisse, der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten in enger Verbindung mit der Herausbildung solcher kommunistischen Bewußtseinsqualitäten und Verhaltenseigenschaften, in denen sich kollektive, patriotische und internationalistische Eigenschaften ebenso wie bewußte Einstellungen zur Arbeit, zum Lernen und zur gesellschaftlichen Tätigkeit äußern.

Umfang und Qualität, des zu entwickelnden sprachkommunikativen Könnens im Fremdsprachenunterricht sind thematisch-inhaltlich, sowie durch den verfügbaren Zeichenbestand begrenzt. Die Entwicklung des sprachkommunikativen Könnens im Fremdsprachenunterricht kann nur in Verbindung mit den jeweiligen geistigen und sprachlichen Tätigkeiten und den ihnen zugrunde liegenden psychischen Prozessen sowie den jeweiligen sprachlichen Erscheinungen erfaßt werden.

Als für die Erlernung von Fremdsprachen Komponenten des sprachkommunikativen Könnens betrachten wir Kenntnisse,

Fertigkeiten, Fähigkeiten. Gewohnheiten hingegen bilden integrale Bestandteile dieses Könnens unter psychologischem Aspekt.

Das fremdsprachige Können ist eine Synthese der Komponenten des sprachkommunikativen Könnens und entsprechender Sprachtätigkeiten. Diese Komponenten tragen in Verbindung mit den ihnen zugrundeliegenden Aussagen zur Herausbildung von Überzeugungen und Verhaltensweisen bei, und bilden gleichzeitig den Inhalt der Tätigkeiten und Handlungen.

Das deutschsprachige Können ist auch in Verbindung mit bestimmten Stufen der Sprachbeherrschung, oft auch als Stufen der Sprachkompetenz bezeichnet, näher zu charakterisieren und es bestimmten Unterrichtsstufen und Bildungsinstitutionen zuzuordnen. Solche Stufen der Sprachbeherrschung fixieren gewissermaßen immanent auch Bewußtseinsinhalte in Verbindung mit einer wissenschaftlich korrekten Darstellung der Gesellschaft und Kultur der deutschsprachigen Staaten. /z.B. Stufen der mündlichen Sprachkompetenz, der Lesekompetenz des schriftlichen Ausdrucksvermögens./

Kommunikation im Unterricht

Der soziale Charakter des Unterrichts kommt u.a. in der Kommunikation und Kooperation zum Ausdruck; beide durchdringen ständig den Unterrichtsprozeß.

Der Unterrichtsprozeß ist insofern ein kommunikativer Prozeß, als Lehrende und Lernende als Kommunikationspartner in Erscheinung treten, die sich "etwas zu sagen haben".

Das Hauptmittel der didaktischen Kommunikation ist die Sprache; es gibt auch nichtverbale Kommunikationsmittel /Mimik, Gestik, Vorzeigen usw./.

Die Niveau der sprachlichen Kommunikation ist von großer Bedeutung für das Niveau der im Unterricht ablaufenden Erkenntnisprozesse /Zusammenhang von Sprache und Denken/. Dem dient auch das muttersprachliche Prinzip.

Wichtige Mittel der sprachlichen Kommunikation im Unterricht sind u.a.:

- Darstellungsarten des Lehrers und Schülers /Bericht, Schilderung, Erzählung, Erörterung u.a.m./;
- sprachliche Formen des unterrichtlichen Dialogs, insbesondere sprachliche Mittel des Lehrers zur Führung des Unterrichtsgespräches /z.B. Frage, Impuls, Problemstellung/;
- sprachliche Mittel der pädagogischen Stimulierung /z.B. Anspornen, Loben, Korrigieren, Kritisieren/.

Die sprachliche Aktivität des Lehrers muß in einem angemessenen Verhältnis zur sprachlichen Aktivität der Schüler stehen. Einseitige sprachliche Aktivitäten des Lehrers und das Beteiligen nur weniger Schüler am unterrichtlichen Kommunikationsprozeß wirken sich negativ auf die geistige Entwicklung der Schüler aus.

Kontrolle

Die verschiedenartigsten Kontrollmaßnahmen durchziehen den gesamten Unterrichtsprozeß; sie können als relativ selbständige didaktische Funktion oder als ein Element anderer didaktischer Funktionen auftreten.

Die Kontrolle ist sowohl relativer Abschluß von Unterrichtsprozessen als auch Auftakt und Impuls für weitere didaktische Maßnahmen. Ihre wesentlichsten Funktionen sind:

- Kontrolle als Rückkopplung in der wissenschaftlichen Führung des Unterrichts;
- Kontrolle als unmittelbares Mittel der Persönlichkeitsentwicklung im Unterricht;
- Kontrolle als Grundlage für die Rechenschaftslegung des Lehrers über seine Bildungs- und Erziehungsarbeit;
- Kontrolle als Information für andere Erziehungskräfte.

Die Kontrolle wird zur Leistungskontrolle wenn sie mit der Absicht erfolgt, den zu ermittelnden Leistungsstand der Schüler in ein Wertesystem /Zensurenskala/ einzuordnen.

Kooperation, Kooperationsformen im Unterricht

Unter didaktischer Kooperation wird das zielgerichtete, planmäßige und effektive Zusammenwirken zwischen dem Lehrer und den Schülern und zwischen den Schülern bzw. Schülergruppen untereinander im räumlich-zeitlichen Bezugssystem des Klassenkollektivs verstanden. Dabei vollziehen sich zwischen den beteiligten Personen soziale Wechselwirkungen in Formen der Kommunikation und Interaktion.

Im einzelnen werden folgende didaktische Kooperationsformen unterschieden:

- Frontalunterricht ist gemeinsames vorgehen unter direkter Leitung des Lehrers /frontal-darbietend oder frontal-erarbeitend/.
- Beim Einzellernen haben die Schüler Aufgaben, Probleme u.a. in sogenannter Stillarbeit zu lösen.
- Beim Partnerlernen arbeiten jeweils zwei Schüler gemeinsam.
- Das Lernen in Gruppen erfordert die zeitweilige Aufteilung der Klasse in Gruppen, die jeweils gemeinsam eine Aufgabe lösen bzw. ein Problem bearbeiten.
- Beim Abteilungsunterricht wird die Klasse in zwei größere Gruppen aufgeteilt, mit der einen arbeitet der Lehrer frontal, die andere Gruppe vollzieht Einzellernen.

Die didaktische Kooperationsformen sind eine Komponente der organisatorisch-methodischen Gestaltung des Unterrichts.

Der sinnvolle Wechsel der didaktischen Kooperationsformen trägt wesentlich zur Methodenvielfalt des Unterrichts bei.

Lehren

Das Verhältnis von Lehren und Lernen ist der dialektische Grundzusammenhang des Unterrichtsprozesses. Alle didaktischen Erscheinungen und Zusammenhänge können auf dieses Verhältnis reduziert werden. Lehren und Lernen sind - didaktische gesehen - korrelative Begriffe. Die Begriffe "Lehren" und "Lernen" beziehen sich zunächst auf die Posi-

tionen der "Akteure" des Unterrichtsprozesses, der Lehrenden und Lernenden. Darüber hinaus dienen sie zur Charakterisierung der spezifischen Tätigkeiten der am Unterrichtsprozeß beteiligten Subjekte /Lehrer und Schüler/.

Der didaktische Begriff Lehren umfaßt die Gesamtheit der Tätigkeiten der Lehrenden im Unterrichtsprozeß /also nicht nur das "Belehren" oder "Vortragen"/.

Die Tätigkeiten des Lehrers umfassen u.a. folgende Aspekte:

- Tätigkeiten der didaktischen Projektion, z.B. Planung, Vorbereitung und Organisation des Unterrichts;
- Tätigkeiten der unmittelbaren Führung des Unterrichtsprozesses, der Steuerung des Aneignungsprozesses;
- Tätigkeiten der didaktischen Analyse und Regulation;
- Tätigkeit der Kontrolle, z.B. der Stoffaneignung und des Unterrichtsablaufs.

Die wichtigsten Funktionen des Lehrens sind:

- Lehren ist Vermittlung: Der Lehrer vermittelt den Unterrichtsstoff; er vermittelt die Auseinandersetzung der Schüler mit dem Unterrichtsinhalt.
- Lehren ist Lernhilfe: Der Lehrer vermittelt Lernmethoden und befähigt die Schüler zum selbständigen Lernen.
- Lehren ist Führung: Auf der Grundlage didaktischer Prinzipien wird die Führung insbesondere durch Unterrichtsmethoden, Unterrichtsmittel und die Organisation des Unterrichts realisiert.

Lehrplan

Lehrpläne sind zentrale schulpolitische Dokumente, die die Einheit von Bildung und Erziehung zum Ausdruck bringen. Sie sind zugleich wissenschaftlich-pädagogische Dokumente, die die gesellschaftlich notwendige Anforderungen an das Bildungsniveau der allgemeinbildenden Schule enthalten und diese in Zielen, Inhalten /Stoff/ und methodisch-organisatorischen Hinweisen für die einzelnen Fachlehrgänge /Klassen, Fächer/ fixieren.

Der Lehrplan ist somit das wichtigste Dokument der Planung und unmittelbaren Vorbereitung des Unterrichts durch den Lehrer. Er trägt Gesetzescharakter und ist daher für die Unterrichtsarbeit des Lehrers verbindlich. Die Verbindlichkeit des Lehrplanes ist eine wichtige Bedingung für die Realisierung eines im Prinzip einheitlichen Unterrichts für alle Schüler.

Lernen, Lerntätigkeit

Der Begriff des Lernens wird in der Wissenschaft mit unterschiedlichem Umfang und Inhalt verwendet. Im wesentlichen gibt es drei Begriffsauffassungen.

Im weitesten Sinne des Wortes wird unter "Lernen" jede Art der Gewinnung individueller Erfahrungen seitens eines Lebewesens, eines Tieres oder Menschen verstanden.

Von dieser sehr weiten Konzeption ist das Lernen in einem engeren Sinne abzuleiten, nämlich die Aneignung der historisch gesammelten Erfahrungen durch den Menschen im Rahmen der gesellschaftlichen Praxis und der Bewußtseinsentwicklung. Dabei wird jede Form der Erfahrungsbereicherung als Lernen charakterisiert und nicht etwa nur im Schulalter durch den Unterricht gelenkte Lerntätigkeit. Im Vorschulalter dominiert die Spieltätigkeit, beim Schüler die Lerntätigkeit, im Erwachsenenalter die Arbeitstätigkeit.

Unter diesem Aspekt ist der Lernbegriff also - als dritte Begriffsauffassung - in einem noch engeren Sinne zu verstehen. Von diesen weilen Begriffen des Lernens muß der Begriff der speziellen Lerntätigkeit unterschieden werden. Das allgemeine Ziel der Lerntätigkeit ist Aneignung von Wissen und Können. Die Lerntätigkeit ist die Haupttätigkeit des Schülers, und zwar nicht nur in dem Sinne, daß sie einen zeitlich umfangreichen Platz in seinem Leben einnimmt, sondern vor allem auch deshalb, weil sie seine Stellung im gesellschaftlichen Leben ganz wesentlich bestimmt und dadurch auch seine anderen Tätigkeiten stark beeinflußt und durchdringt.

Lernen im Unterricht ist ein zielgerichteter Prozeß der Auseinandersetzung des Lernenden mit dem Unterrichtsstoff; in diesem Prozeß eignet sich der Schüler grundlegendes Wissen und Können, kommunistische Überzeugungen und Verhaltensweisen an, und zwar durch eigene aktive Tätigkeit. Lernen im Unterricht ist somit ein vom Lehrer geleiteter Aneignungsprozeß, in dem sich die Persönlichkeit als Ganzes entwickelt.

Lernen ist zwar immer eine individuell zu vollziehende Tätigkeit, die jedoch wesentlich bedingt wird durch die soziale Organisation des Unterrichts, d.h. durch spezifische Züge der Kommunikation, Kooperation und Kollektivität.

Lernen und Lehren sind wechselseitig bedingt. Der Lehrer hat auch das Lernen zu lehren. Im Unterricht dominiert das bewußte und organisierte Lernen. /direktes Lernen/ Lernen vollzieht sich aber auch im Spiel, in der Arbeit, im politischen und kulturellen Tätigkeit /indirektes Lernen/.

Für den Spracherwerb, einen Prozeß, bei dem die Sprache Gegenstand des Lernens ist, sind beide Formen des Lernens /direktes und indirektes/ von Bedeutung. Bei der Muttersprache werden die grundlegenden Prozesse des Spracherwerbs in hohem Maße durch Lernen als "Komponente einer anderen Tätigkeit" /indirektes Lernen/ und erst sekundär durch Lernen als "selbständige Tätigkeit" /direktes Lernen/ bestimmt. Beim Erlernen einer Fremdsprache in der Schule dagegen dominieren anfangs die Elemente der selbständigen Lerntätigkeit, und erst darauf bauend kommt es zum indirekten Lernen.

Lernhandlung

Unter Beachtung der vielfältigen Determiniertheit der Lerntätigkeit regt der Pädagoge unterschiedliche Lernhandlungen an. Z.B.: Aufnehmen von sprachlichen Darbietungen, Beobachten von Gegenständen, Prozessen, Sammeln von Materialien, mündliches und schriftliches Darstellen, Ausführung von Übungsaufgaben, Lösen von Problemaufgaben usw.

Ihre Spezifik als Lernhandlung erhalten sie dadurch, daß sie im Rahmen der Lerntätigkeit ausgeführt werden, d.h. mit der mehr oder weniger differenzierten Zielstellung mittels dieser Handlungen Wissen und Können anzueignen. Die Lernhandlungen müssen selbst gelernt, schrittweise aufgebaut und ausgebildet werden, durch und über die fachspezifischen Inhalten und Methoden. Die Lernhandlung ist eine zusammenhängende Folge geistiger Operationen zum Zwecke der bewußten Aneignung von Wissen und Können. Bei der Ausbildung von Lernhandlungen spielen nach Galperin eine Rolle:

1. die Orientierungsgrundlage
2. der eigentliche Handlungsverlauf, die Arbeitshandlung, die sich in verschiedenen Etappen gliedern läßt:
 - die materielle oder materialisierte Lernhandlung
 - der Übergang der materiellen bzw. materialisierten Lernhandlung zur Vorstellung, d.h. die Lernhandlung, als lautsprachliche Handlung ohne Gegenstände
 - die Lernhandlung in der Form des äußeren Sprechens "für sich"
 - die Kontrollhandlung als immanentes Prinzip der Lernhandlung.

Diese Lernhandlungsphasen sind nach Galperin wichtig für die folgerichtige Aneignung neuer Kenntnisse.

Methodische Grundformen des Unterrichts

Unterrichtsmethoden können in methodische Grundformen klassifiziert werden. Drei methodische Grundformen lassen sich unterscheiden:

1. Der darbietende Unterricht ist charakterisiert durch Vormachen, Vorzeigen, Vorführen /Demonstrieren/ und Vortragen /Lehrer- und Schülervortrag/ u.a. Die Schüler sind vorwiegend rezeptiv lernend tätig; der Lehrer steuert den Lernprozeß der Schüler durch die Darbietung und damit verbundene Hinweise,

2. Der erarbeitende Unterricht ist charakterisiert durch katechisierende, hermeneutische und heuristische Unterrichtsgespräche bzw. durch Unterrichtsdiskussionen. Die Schüler sind teils rezeptiv, teils reproduktiv, teils produktiv lernend tätig; der Lehrer steuert den Lernprozeß durch Fragen, Impulse und Antworten.

3. Der aufgebende Unterricht ist charakterisiert durch verschiedene Formen selbständiger Schülerarbeit wie Lösen von Übungsaufgaben bzw. Durchführung von Schülerversuchen, Arbeit mit dem Buch, schriftlicher und zeichnerischer Gestaltung u.a. Die Schüler sind weitgehend selbständig /jeder für sich bzw. in kleinen Gruppen/ lernend tätig. Die Aufgabenstellung kann für alle Schüler bzw. Schülergruppen gleich oder auch verschieden sein. Bei Gruppenarbeit ist auch innerhalb der Gruppe differenziertes und kooperierendes Vorgehen möglich. Der Lehrer steuert die Lerntätigkeit der Schüler durch Auswahl der Aufgaben, differenzierte Aufgabenstellung, Bestimmung der Zusammensetzung der Gruppen, individuelle Hinweise. Einsatz programmierter Materialien. Hilfestellung bei Schwierigkeiten. Umsetzung von Schülern beim Partnerlernen.

Die methodische Grundformen besitzen spezifische Potenzen für die Persönlichkeitentwicklung der Schüler, die in Einheit mit den Potenzen des Stoffes über die Schülertätigkeit wirksam werden und durch einen ausgewogenen Einsatz aller methodischen Grundformen durch den Lehrer zu nutzen sind. Der Lehrer muß - abhängig von Ziel, Stoff und Bedingungen - die Vielfalt der Gestaltungs- und Anwendungsmöglichkeiten methodischer Grundformen erkennen.

Motivierung

Die Motivierung im Unterricht hat den Charakter einer didaktischen Funktion. Unter Motivierung werden alle die Handlungen des Lehrers verstanden, die darauf abzielen, das Klassenkollektiv und einzelne Schüler hinsichtlich ihrer Zielgerichtetheit, Lernbereitschaft und Lernaktivität im Unter-

richtsprozess zu stimulieren.

Die Effektivität des Unterrichts hängt wesentlich davon ab, ob und wie es dem Lehrer gelingt, eine relativ stabile Lernmotivation bei möglichst allen Schülern herauszubilden.

Prinzipien, didaktische

Didaktische Prinzipien sind allgemeine Grundsätze der inhaltlichen und organisatorisch-methodischen Gestaltung des Unterrichts. Didaktische Prinzipien sind

- allgemeingültig, d.h. ihr Geltungsbereich erstreckt sich auf alle Unterrichtsdisciplinen und alle Stufen der Schule;
- wesentlich in dem Sinne, daß sie den Unterrichtsprozeß in seiner Totalität bestimmen, also alle seine Aspekte, Aufgaben und Teilprozesse;
- verbindlich für den Lehrer, weil sie grundlegende Orientierungen für die Planung und Führung des Unterrichts auf der Grundlage der objektiven Gesetzmäßigkeiten des Unterrichts sind.

Die didaktischen Prinzipien stehen in einem Systemzusammenhang, d.h. sie bedingen einander und durchdringen sich wechselseitig. Sie bringen den komplexen Charakter des Unterrichtsprozesses zum Ausdruck. Zu jedem didaktischen Prinzip gibt es eine Reihe von didaktischen Regeln, die Hinweise für die Verwirklichung und richtige Handhabung der didaktischen Prinzipien enthalten.

Problemhafter Unterricht

Der problemhafte Unterricht ist vor allem durch Problemstellungen charakterisiert, die durch Widerspruchssituationen zustande kommen bzw. diese herbeiführen, einen geistigen Spannungszustand im Unterricht erzeugen, aktive geistige Lerntätigkeit der Schüler auslösen, sowie durch verschiedene Phasen der Problemfindungs- und -lösungsprozesses die durch den Einsatz heuristische Führungs-

hilfen des Lehrers gekennzeichnet sind. Problemhaftes Vorgehen ist in allen methodischen Grundformen möglich.

Von einer didaktischen Problemsituation sprechen wir, wenn dem Schüler eine "Leerstelle" in seinem Wissen bewußt wird und wenn kein Lösungsalgorithmus bereitsteht, mit dessen Hilfe diese "Leerstelle" verhältnismäßig leicht geschlossen werden kann.

Eine Problemsituation im didaktischen Sinne weist vier Merkmale auf:

1. ungelöste, offene Situation,
2. subjektive Bedeutsamkeit,
3. mit dem bisher angeeigneten Wissen und Können nicht ohne weiteres lösbar; damit entsteht
4. eine Widerspruchs- /oder Konflikt-/Situation.

Eine problemhafte Unterrichtsgestaltung läßt sich in drei Hauptphasen gliedern:

1. Problemstellung; Erkennen der Problemsituation; Erfassen des Problems durch die Schüler.
2. Aufstellen von Vermutungen bzw. Hypothesen über mögliche Lösungsansätze; Lenken der Denkprozesse der Schüler durch den Lehrer.
3. Lösung, Überprüfen der Vermutungen bzw. Hypothesen; Fixieren und Bewußtmachen der Problemlösung.

Diese Phasen lassen sich wiederum untergliedern und variabel gestalten.

Reaktivierung

Die Reaktivierung oder bereitstellende Wiederholung zielt darauf ab, wesentliche Elemente des bereits vermittelten Wissens und Könnens durch Abfragen bzw. Lösen von Aufgaben wieder bewußtzumachen, damit sie bei der Erarbeitung des neuen Stoffes als "Werkzeuge" von allen Schülern bewußt und erfolgreich genutzt werden können. Neues Wissen und Können wird von den Schülern nur dann erfolgreich erworben, wenn die damit zusammenhängenden alten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten beim Schüler wirklich vorhanden sind; ihre Anwendbarkeit soll die Reaktivierung sichern.

Regeln, didaktische

Eine didaktische Regel ist eine für bestimmte Unterrichtssituationen gültige Handlungs- oder Verhaltensvorschrift, deren Einhaltung die Verwirklichung entsprechender übergeordneter Prinzipien sichern hilft.

Schulbuch

Schulbücher gehören zu den bedeutsamsten und praktikabelsten Unterrichtsmitteln. Zu ihnen zählen nicht nur die eigentlichen Schullehrbücher, sondern auch die Schülerarbeitshefte, Aufgaben- und Quellensammlungen, Wissensspeicher.

Schullehrbücher stellen den Unterrichtsstoff eines Faches und einer Klassenstufe, der Systematik des Lehrplans folgend, didaktisch aufbereitet dar. Sie ermöglichen deshalb nicht nur vielfältige Schülertätigkeiten zur Inhaltsentnahme, zur Verarbeitung des Inhalts und zum Aufsuchen von Informationen, sondern haben für den Lehrer zugleich die Funktion einer Führungs-, Planungs-, Steuerungs- und damit insgesamt einer Rationalisierungshilfe.

Schülertätigkeit

Mit Schülertätigkeit wird in der Schulpraxis häufig die Selbsttätigkeit der Schüler im Unterricht gefaßt und gekennzeichnet, daß sich diese durch ein bestimmtes Niveau solcher Verlaufsqualitäten wie Bewußtheit, Selbständigkeit, Kollektivität, Aktivität u.a. auszeichnet.

In einer weiten Auffassung wird mit dem Begriff die Vielseitigkeit der Tätigkeiten der Schüler zur Aneignung und Vergegenständlichung der menschlichen Wesenskräfte im Unterricht und mit ihm verbundener Prozesse charakterisiert. In beiden Auffassungen spiegelt sich die Dialektik von pädagogischer Führung und Selbsttätigkeit wider: die Einwirkung auf die Entwicklung der Persönlichkeit realisiert sich nur über ihre Eigenaktivität.

Selbständigkeit

Selbständigkeit stellt eine Persönlichkeitseigenschaft dar und drückt eine bestimmte Qualität im Handlungsvollzug beim Lösen von Aufgaben aus. Selbständige Schülerarbeit liegt vor, wenn der Schüler Aufgabenstellung und Lösungsmethode richtig zuordnet, sein vorhandenes Wissen und Können anzuwenden und die gestellte Aufgabe ohne unmittelbare, jede Einzelheit regulierende Anleitung durch den Lehrer zu lösen vermag. Durch Selbsttätigkeit gelangt der Schüler zur Selbständigkeit, wie andererseits die Selbsttätigkeit Ausdruck einer bestimmten Qualität der Selbständigkeit ist.

Selbsttätigkeit der Schüler im Unterricht

Der Begriff Selbsttätigkeit bezieht sich zu nächst auf einen Zielaspekt des gesamten Erziehungsprozesses. Wenn von Erziehung zur Selbsttätigkeit die Rede ist, sind solche Eigenschaften der Persönlichkeit wie Aktivität, Bewußtheit, Selbständigkeit und Schöpfertum gemeint. Der Begriff Selbsttätigkeit bezieht sich weiterhin auf die Position des zu Erziehenden im pädagogischen Prozeß. Im Rahmen der pädagogischen Subjekt-Objekt-Dialektik verstehen wir darunter insbesondere die Subjektposition des zu Erziehenden im pädagogischen Prozeß.

Im Unterricht steht die Selbsttätigkeit des Schülers in einem dialektischen Verhältnis zur führenden Rolle des Lehrers.

Mit Selbsttätigkeit werden alle geistigen und geistig-praktischen Handlungen der Schüler zur aktiven Aneignung des Unterrichtsinhalts, aber auch alle Aktivitäten der Schüler zur Entwicklung ihrer sozialen Beziehungen im und außerhalb des Unterrichts gefaßt.

Solidität des Wissens und Könnens

Solidität des Wissens und Könnens ist charakterisiert durch:

1. Exaktheit, d.h. Konkretheit, die u.ä. durch die Vermittlung lebendiger Anschauungen und konkreter Fakten in Einheit mit systematischer Begriffsarbeit bewirkt wird;
2. Systemhaftigkeit, d.h. Geordnetheit, die u.a. durch Vergleichen, Einordnen, Umstellen, Systematisieren usw. bewirkt wird;
3. Anwendbarkeit, d.h. Verfügbarkeit, die u.a. durch Übertragung auf andersartige Sachverhalte, neuartige Situationen bewirkt wird;
4. Dauerhaftigkeit, d.h. Festigkeit, die u.a. durch Konzentration auf das Wesentliche, permanente und immanente Wiederholung, Vielfalt der Festigungsformen bewirkt wird.

Spieltätigkeit

Die Spieltätigkeit stellt eine wesentliche Form der Auseinandersetzung des Kindes mit seinen konkreten Lebensbedingungen und damit eine wichtige Grundlage für seine Persönlichkeitsentwicklung dar. Über das Spiel existiert eine umfangreiche Literatur auf psychologischem, pädagogischem, ethnografischem, ethnologischem, kulturgeschichtlichem u.a. Gebiet und es wurden die verschiedensten Theorien über Wesen, Entstehung und Funktion des Spiels usw. entwickelt. Elkonin hat eine gründliche Verarbeitung und Synthese der vorliegenden Literatur und eigener Untersuchungen vorgenommen.

Das Spiel ist besonders im Kindersalter ausgeprägt - für das Vorschulalter ist es die Haupttätigkeit der Kinder - und besitzt außerordentlich starke Bedeutung für die Entwicklung aller Eigenschaftsbereiche der Persönlichkeit.

Formen und Inhalte der Spiele werden von den gesellschaftlichen Verhältnissen und den konkreten Lebensbedingungen der Kinder bestimmt. Das beginnt bei den Gegenständen, mit denen die Kinder spielen. Die Erwachsenen nehmen auch un-

mittelbar Einfluß auf das kindliche Spiel, in dem sie Anregungen und Hinweise geben, sich am Spiel beteiligen, helfend oder korrigierend eingreifen, Handlungsverfahren und Kenntnisse vermitteln. Damit sich das Spiel als Tätigkeit des Kindes herausbilden kann - besonders seine entwickelten Formen des Roller- und Regelspiels-, muß die psychische Entwicklung in der frühen Kindheit eine Reihe wesentlicher Voraussetzungen schaffen. Da die Kinder auf Grund ihres Entwicklungsniveaus noch nicht in der Lage sind, die Anforderungen des Erwachsenenlebens real zu bewältigen, tun sie dies in spielerischer Form, d.h. in einer "als-ob"-Situation, in fiktiver Art und Weise. Im Spiel verbinden sich Handlungen auf Vorstellungsebenen mit praktisch-gegenständlichen Handlungen. Die Kinder treten in Beziehungen zueinander sowohl als Träger der jeweiligen Rollen, als auch mittelbare Spielteilnehmer. Sie verteilen die Rollen untereinander, unterstützen sich gegenseitig bei der Ausführung der entsprechenden Rollen, korrigieren einander, übermitteln sich gegenseitig ihre Kenntnisse über die erforderlichen Handlungen und Beziehungen, halten sich gegenseitig in der gewählten fiktiven Situation.

Die im Spiel ausgeführten Handlungen sind im Vergleich zu den entsprechenden Handlungen der Erwachsenen globaler, reduzierter häufig nur Andeutungen der realen Handlungen. Da durch ist es möglich, Handlungen auszuführen, für die die Voraussetzungen eigentlich fehlen /Autofahren, Häuser bauen usw.../. Gleichzeitig werden die realen Prozesse dadurch in zeitlich geraffter Form reproduziert und in den Vordergrund der kindlichen Tätigkeit treten die sozialen Beziehungen zwischen den nachgeahmten Personen und Funktionen, der Sinn der jeweiligen Tätigkeit der Erwachsenen. Auch für das Spiel gilt, daß die Aneignung, im Prozeß aktiver Tätigkeit erfolgt. Dabei ist das Kind emotional stark beteiligt und zwar gleich zweifach. Es erlebt die Emotion der sozialen Funktionen und Handlungen, die es ausübt und zugleich die Freude am Spiel.

Aus dem oben geschilderten Rollenspiel gliedert sich allmählich das Regelspiel aus. Hinter jeder Rolle und dem Zusammenwirken der Rollen im Spiel stehen bestimmte Regeln und Normen. Mit der geistigen Entwicklung der Kinder entfällt dies allmählich und die Regeln werden in abstrakter Form angeeignet und befolgt, wodurch das Spiel stärker der Arbeit und der Lerntätigkeit annähert. Aus dem Regelspiel entwickeln sich mehr oder weniger intensive und dauerhafte Beschäftigungen mit bestimmten Sportarten, Geländespiele, Hobbies aller möglicher Art.

Eine weitere große Klasse bilden die sogenannten didaktische Spiele.

In der weiteren Entwicklung des Menschen verliert das Spiel seine Stellung als Haupttätigkeit, aber es bleibt auf allen Entwicklungsstufen eine unentbehrliche Tätigkeitsart, die etwas von der Unbeschwertheit und Schönheit der Kindheit in uns nachhält.

Sprachhandlung

In der Sprachkommunikation haben wir es mit Sprachhandlungen verschiedener Art zu tun. Die für die Vermittlung und Aneignung der Sprachzeichen erforderlichen Lernhandlungen und Übungen bestehen z.B. aus der Erfassung der Sprachzeichen aus dem Kontext sowie aus ihrer Reproduktion bzw. aus der Verknüpfung von Wörtern zu Phrasen und Sätzen, aus deren Verknüpfung zu Texten. Die Lernhandlungen bilden Fertigkeiten und Fähigkeiten aus und gewährleisten die Ausübung der komplexen sprachlichen Tätigkeiten, da Sprachkönnen zugleich Voraussetzung /und Ergebnis/ sprachlichen Tätigkeiten ist.

Stoffeinheit

Die Stoffeinheit ist eine im Lehrplan fixierte Einheit des Unterrichtsprozesses innerhalb eines Fachlehrganges. Sie umfaßt ein thematisch begrenztes und in didaktischer Hinsicht relativ geschlossenes Unterrichtsvorhaben, das sich über mehrer Unterrichtsstunden erstreckt und mit dem ein

fest umrissener Beitrag für die Erfüllung der Ziele und Aufgaben, die dem betreffenden Unterrichtsfach als Ganzes gestellt sind, erbracht wird.

Stoffeinheiten werden oft noch in "Unterrichtseinheiten" gegliedert. Sie werden vom Lehrer im Gesamtprozeß seiner Unterrichtsvorbereitung besonders geplant und dienen als Grundlage für die Vorbereitung auf die einzelnen Unterrichtsstunden. Die Pläne für die Stoff- bzw. Unterrichtseinheiten dienen zugleich auch - insbesondere in den oberen Klassen - als Grundlage für das langfristig orientierte Lernen der Schüler, für ihre langfristige Unterrichtsvorbereitung durch Hausaufgaben, Lektüre, Selbststudium, Erkundungs- und Beobachtungsaufträge, Schülerreferate, Gruppenarbeit und Ähnliches.

Die gründliche Planung der Stoffeinheit ermöglicht außerdem, wechselseitige Beziehungen zu anderen Fächern und zu Formen der außerunterrichtlichen Tätigkeit zu erschließen.

Struktur der Unterrichtsstunde

Unter Struktur der Unterrichtsstunde verstehen wir das zielgerichtete Gefüge bestimmter Glieder /Abschnitte, Phasen/. Die Abfolge und das Verhältnis der Glieder untereinander machen den Aufbau der Unterrichtsstunde aus.

Ausgehend von den Zielen, dem Inhalt und der didaktischen Hauptaufgabe der Unterrichtsstunde /Studentyp/ sind bei der Strukturierung insbesondere folgende Aspekte zu beachten:

- didaktische Funktionen

/z.B. Einführung, Arbeit am neuen Stoff. Festigung, Kontrolle und Bewertung/,

- methodische Grundformen bzw. organisatorische Struktur der Klasse /z.B. frontale Arbeit mit der Klasse, Gruppenarbeit, Einzellernen/.

Die Struktur der Unterrichtsstunde zeichnet sich durch Variabilität und Dynamik aus und stellt eine schöpferische Leistung des Lehrers dar.

Systematisierung

Die Systematisierung im Unterricht zielt zunächst unmittelbar darauf ab,

1. den vermittelten Stoff überschaubar und logisch begründet zu ordnen bzw. zu strukturieren,
2. den im Detail erarbeitenden Stoffkomplex in übergreifende Zusammenhänge einzuordnen und
3. dabei soweit wie möglich dem Lernenden auch die Gesichtspunkte für die Systematisierung bewußtzumachen und im Zusammenhang damit die Methoden der Systematisierung zu vermitteln. Darüber hinaus dienen die Systematisierungen ihrer Gesamtheit
4. dem Aufbau eines fachspezifischen Wissenssystems und eines wissenschaftlichen Weltbildes,
5. der Entwicklung der Fähigkeit zum folgerichtigen und geordneten Vorgehen im Denken und Handeln, beim Lernen und Arbeiten,
6. der Vermittlung systematisch begründeter ideologischer Positionen, die das Verhalten der Lernenden determinieren. Die Systematisierung trägt den Charakter einer didaktischen Funktion und tritt häufig als eigenständige Unterrichtsphase auf.

Tätigkeit

In der Philosophie ist Tätigkeit der Prozeß, in dem die Veränderung der natürlichen und gesellschaftlichen Umstände mit der Veränderung der menschlichen Lebenstätigkeit und damit des Menschen selbst, als Subjekt aller gesellschaftlichen Erscheinungen zusammenfällt.

In der Psychologie ist unter Tätigkeit /nach Rubinstejn/ der Prozeß zu verstehen "der ein bestimmtes Verhältnis des Menschen zur Umwelt, zu anderen Menschen und den vom Leben gestellten Aufgaben verwirklicht. Die wichtigsten Arten menschlicher Tätigkeit sind Arbeit, Spiel, Lernen, gesellschaftlich-politische, kulturell-ästhetische, sport-

liche und andere Betätigungen. In der Tätigkeit und durch die Tätigkeit realisiert der Mensch seine Beziehungen zur Umwelt. Die Tätigkeit wird durch Psychisches als subjektive Widerspiegelung der objektiven Realität reguliert /Handlungsregulation, Orientierungsregulation/.

Die Tätigkeit ist auch der Schlüssel zum Verständnis der Persönlichkeitsentwicklung, in der aktiven Tätigkeit, die auf die den Zielen und Bedürfnissen des Menschen entsprechende Veränderung der Umwelt gerichtet ist, verändert sich der Mensch selbst.

Als wesentliche psychische Strukturelemente der Tätigkeit lassen sich nach Lompscher ausgliedern die Ziele, als ideell vorweggenommene Resultate der Tätigkeit, die Motive, als innere Antriebe der Tätigkeit, der Sinn als subjektive Bedeutsamkeit der T., ihres Gegenstandes u.a., die Inhalte als subjektive Abbilder des Gegenstandes und weiterer Bedingungen der T., ein bestimmter Verlauf als Operieren an und mit Inhalten die Ergebnisse als Verfestigung aktueller Sachverhalte im Prozeß der Tätigkeit.

Leontjew differenziert bei der Tätigkeit zwischen Tätigkeit, Handlung und Operation. Er spricht:

- a./ von Tätigkeit in einem Sinne, wenn das Ziel mit dem real wirksamen Motiv übereinstimmt,
- b./ von einer Handlung, wenn es sich um bestimmte Teile der Tätigkeit handelt, für die Motiv und Ziel nicht zusammenfallen,
- c./ von einer Operation, die gekennzeichnet ist durch die "Art und Weise, wie eine Handlung vollzogen wird".

Die Heranwachsen der Persönlichkeit führt unterschiedliche Tätigkeiten aus, und das Tätigkeitsgefüge, wird mit zunehmendem Alter immer vielfältiger, reichhaltiger und vielschichtiger. Gerade dadurch entstehen immer bessere Bedingungen für die allseitige Persönlichkeitsentwicklung. Dabei ist es für die pädagogische Führung des Prozesses der Persönlichkeitsentwicklung wichtig, daß man die Potenzen der verschiedenen Tätigkeitsarten erkennt und die ganze

Fülle und Breite der Betätigungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen für die Führung und Steuerung ihrer Persönlichkeitsentwicklung nutzt. Die Grenzen zwischen den einzelnen Tätigkeitsarten sind dabei fließend. Gerade im Kindes- und Jugendalter durchdringen sich diese Tätigkeiten gegenseitig, wobei die Lerntätigkeit die vorherrschende Tätigkeit ist und die anderen Tätigkeiten mehr oder weniger stark mitbestimmt.

Tätigkeit, sprachliche

Die moderne Sprachwissenschaft bestimmt das Fachwort Sprache nicht eindeutig. Ein Terminus davon steht für "sprachliche Tätigkeit, Sprechen" und für Ergebnis der sprachlichen Tätigkeit, "Text", neben dem Sprachsystem und der Sprachfähigkeit. Es meint also mit der Definition "die Anwendung von Sprache /Sprachsystem/ in der gesellschaftlichen Kommunikation, als spezifisch veräußerlichte Tätigkeit des Menschen zum Zwecke des Informationsaustausches und der Initiierung und Leitung gesellschaftlicher Prozesse und andererseits eine nach Inhalt und Form strukturierte Gesamtheit von Sätzen und satzwertigen Einheiten die einen komplexen Sachverhalt als relativ abgeschlossene Sinneinheit darstellt.

Der Terminus sprachliche Tätigkeit ist mit der Entwicklung der Psycholinguistik, der Wissenschaft von den psychologischen Voraussetzungen der Sprache und der Spracherlernung, von der Sprachfähigkeit und ihrer Herausbildung und Realisierung in der sprachlichen Tätigkeit sehr stark in der Diskussion.

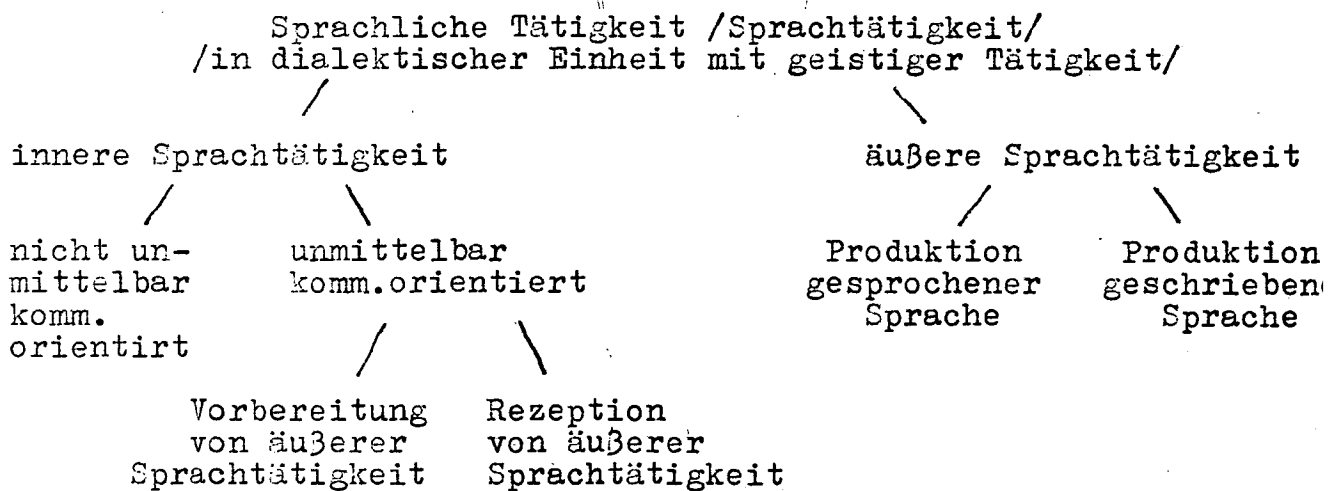
In der Diskussion werden die Bezeichnungen sprachlich Tätigkeit, Sprachtätigkeit, Sprechertätigkeit, kommunikative Tätigkeit, innere Rede, äußere Rede, inneres Sprechen, äußeres Sprechen nebeneinander gebraucht.

Nach Wilhelm Schmidt: Sprachliche Tätigkeit /Sprachtätigkeit/ ist auf Grund der dialektischen Einheit von Bewußtsein und Sprache immer zugleich auch geistige Tätigkeit, so daß eigentlich immer von gesittig-sprachlicher Tätigkeit die Rede sein

müßte. Sie vollzieht sich in zwei Erscheinungswesen, die funktionell und strukturell voneinander unterschieden sind und die wir als innere Sprachtätigkeit und äußere Sprachtätigkeit auseinanderhalten. Innere Sprachtätigkeit /innere Rede, inneres Sprechen/ tritt bei allen Bewußtseinsprozessen auf. Im Hinblick auf die äußere Sprachtätigkeit lassen sich zwei Arten innerer Sprachtätigkeit unterscheiden: unmittelbar kommunikativ orientierte und nicht unmittelbar kommunikativ orientierte innere Sprachtätigkeit. Die erste ist der psychische Prozeß der inneren Vorbereitung äußerer Sprachtätigkeit, bzw. die Verarbeitung äußerer Sprachtätigkeit. Die nicht unmittelbar kommunikativ orientierte Sprachtätigkeit ist mit der Realisierung der kognitiven Funktion der Sprache bei Denk- und Erkenntnisvorgängen, Gedächtnisleistungen, Phantasieprozessen usw. verbunden.

Als äußere Sprachtätigkeit /Sprechtätigkeit, äußeres Sprechen, äußere Rede/ bezeichnen wir die Produktion von gesprochener oder geschriebener Sprache, sie ist exteriorisierte Sprachtätigkeit.

Veranschaulicht:



Unter dem Aspekt der Kommunikation unterscheidet man drei Phasen: die kommunikative, die präkommunikative, die postkommunikative Phasen.

Im Muttersprach- und Fremdsprachenunterricht steht die Ausbildung von sprachlichen Tätigkeiten im Mittelpunkt pädagogischen Bemühens. Diesem Ziel dienen zahlreiche Tätigkeiten. Wir unterscheiden dabei zwischen Tätigkeiten als Mittel, die vor allem oder nur eine Funktion im Lernprozeß haben /z.B.: die Erarbeitung von Sprachregeln, oder Zusammenstellen von Synonymen und antonymen Wortpaaren/, und Tätigkeiten als Ziel, wie sie im Sprachunterricht entwickelt dann auch in der Sprachpraxis verwendet werden /z.B.: Formen der Anrede oder die Rezeption von Sachtexten/.

Die sprachlichen Tätigkeiten sind durch die folgende Merkmale zu charakterisieren.

- Sie ist eine komplexe Handlung, die eine Sprachstrategie voraussetzt.
- Sie beruht auf komplexer Informationsverarbeitung und -speicherung.
- Sie ist eine zielgerichtete Handlung, d.h. sie ist an jemanden gerichtet und verfolgt einem bestimmten Zweck.
- Sie wird ausgelöst durch bewußte Eigenzielstellungen, also jemanden zu unterhalten, zu informieren usw.

Man unterscheidet nach der Art der Ausübung die folgenden Tätigkeiten

	Sprachproduktiv	Sprachrezeptiv
gesprochene Spr.	Sprechen /Nachsprechen Frei- Sprechen/	Hören
geschriebene Spr.	Schreiben /Abschreiben, Diktatschreiben "spontan" Schreiben/	Lesen /stilles Lesen lautes Lesen/

Die sprachlich-kommunikative Tätigkeiten sind in andere außersprachliche Tätigkeiten eingebettet. Sie sind inhaltlich verbunden mit der Spieltätigkeit, der Lerntätigkeit, general mit der beruflichen Arbeit, der gesellschaftlichen Tätigkeit und der Freizeitgestaltung.

Übung

Unter Übung im pädagogischen Sinne ist der wiederholte Vollzug von Tätigkeiten zu verstehen. Ziel ist dabei in erster Linie die fortschreitende Vervollkommnung von Handlungsabläufen und deren teilweise Automatisierung. Weitere Ziele sind die Herausbildung von Fähigkeiten sowie die Festigung und Vertiefung von Wissen.

Die Übung ist von elementarer Bedeutung für die Entwicklung des Könnens. Sie steht in engstem Zusammenhang mit der Wiederholung.

Die Übung tritt mehr oder weniger akzentuiert in allen Phasen des Unterrichtsprozesses auf. Je nachdem, ob spezielle Übungsziele direkt oder indirekt verfolgt werden, kann man von direkter Übung oder indirekter Übung sprechen.

Bedingungen für die Wirksamkeit der Übung sind u.a. der Wechsel der Übungsformen und Übungsinhalte, die Bewußtheit des Übungsvollzugs, die Angemessenheit der Übungszeit und die Erfolgserlebnisse für die Schüler.

Unterricht

Der Unterricht ist, wie bereits festgestellt wurde, Hauptweg und Hauptmittel zum Erwerb von Bildung.

Im Unterrichtsprozeß werden die Ziele der Bildung realisiert. Unterricht ist die gemeinsame Tätigkeit von Lehrenden und Lernenden, wobei die Lehrenden den Lernenden Kenntnisse, Können und Fertigkeiten vermitteln und den Prozeß der Aneignung mehr oder weniger stark lenken /Lehren/, während die Lernenden sich diese Kenntnisse, das Können und die Fertigkeiten aneignen /Lernen/. Lehren und Lernen sind zwei wechselseitig miteinander verbundene und sich wechselseitig bedingende Seiten des Unterrichts.

Nicht nur in Bildungs- und Erziehungseinrichtungen, sondern auch im Betrieb, im täglichen Leben, in der Armee usw. wird gelehrt und gelernt. Der Mensch lernt in jedem Alter, ent-

weder unter Leitung erfahrener Menschen oder selbständig. Im Unterrichtsprozeß wird auch die Erziehung verwirklicht. In jeder Gesellschaft trägt der Unterricht erziehenden Charakter.

Wir können zwei Bedeutungen des Unterrichtes unterscheiden. Unterricht ist:

1. ein spezifisch pädagogischer Prozeß des Lehrens Lernens, der Bildung und Erziehung und
 2. eine wichtige Organisationsform der Bildung und Erziehung.
- Aufgabe des Unterrichtes in der sozialistischen Schule ist es, zur Entwicklung aller "Seiten" der Persönlichkeit, zur Aneignung solider, dauerhafter Kenntnisse, kommunistischer Überzeugungen und Einstellungen, zur Herausbildung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, Gewohnheiten und Charaktereigenschaften, Interessen und Gefühlen in hohem Maße beizutragen.

Der Unterricht ist damit eine außerordentlich wichtige Entwicklungsbedingung der Persönlichkeit und zugleich - in dem er die "soziale Vererbung" wesentlich vermittelt - Bestandteil des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses.

Unterrichtsmethode

Das wichtigste Mittel der unmittelbaren Unterrichtsführung ist die Unterrichtsmethode. Was "Unterrichtsmethode" ist, beschäftigt Didaktiker und Methodiker seit langer Zeit. Auch gegenwärtig gibt es noch keinen allgemeinen anerkannten Konsensus in dieser Frage.

Mit dem Begriff Unterrichtsmethode ist einmal die didaktische Kategorie Methode als Glied der logischen "Kette" Ziel-Stoff-Methode-Organisation-Bedingungen gemeint, das insgesamt der methodischen Konzeption des Unterrichtes und des methodischen Handelns des Lehrers bedeutet. In diesem Sinne kann man auch vom Methodischen als einer didaktischen Größe sprechen.

Mit dem Begriff "Unterrichtsmethode" meint man aber auch "Einzelmethoden", wie zum Beispiel das Üben im Fremdsprachenunterricht. Ob sich für diese "Einzelmethoden" der Begriff "Verfahren" als zweckmäßiger erweisen sind, muß der weiteren Diskussion überlassen.

Zur näheren Kennzeichnung der Unterrichtsmethode unterscheidet man auch zwischen "äußerer" und "innerer" Seite der Unterrichtsmethode. Äußere Seite der Unterrichtsmethode ist das äußerlich Sichtbare im Zusammenwirken von Lehrern und Schülern bei der Vermittlung bzw. Aneignung von Unterrichtsstoff /methodische Grundformen, Kooperationsformen/.

Innere Seite der Unterrichtsmethode ist die innere Struktur der Methode wie

- die Abfolge und gegenseitige Durchdringung der didaktischen Funktionen
- die logischen Operationen im Vermittlungs- und Aneignungsprozeß
- die Akzentierung des methodischen Vorgehens durch algorithmische Vorschriften oder heuristische Regeln.

Unterrichtsmethode im Fremdsprachenunterricht

In der fremdsprachenmethodischen Literatur wird Methode als eine komplexe Lehr- und Lernform im Sinne eines Prinzips interpretiert. So wird der Anschluß bzw. die Verwendung der Muttersprache bei der Erschließung der Wortbedeutung als direkte oder indirekte Methode bezeichnet. Guberina und seine Schule sprechen von einer global-strukturellen Methode, bei der Wert auf die strukturellbestimmte Aufbereitung des Lernstoffes in Form von Sprachmustern gelegt wird, die ganzheitlich zu erfassen sind.

Im engen Sinne wird sie als Vorgehen für das Lehren und Lernen aufgefaßt, um ein bestimmtes Ziel oder Teilziel zu erreichen, das stofflich und im Hinblick auf eine Könnenskomponente näher determiniert ist, z.B. Methode zur Vermittlung lexikalischer Kenntnisse. Die Unterrichtsmethode soll das Wechselverhältnis zwischen Lehren und Lernen widerspiegeln.

Unterrichtsmethoden im Fremdsprachenunterricht sind Komplexe von Lehr- und Lernformen und entsprechenden Lehr- und Lernverfahren. Sie kennzeichnen den Weg, der vom Lehrer bzw. dem

Lehrmittel zum Vollzug eines Komplexes zielgerichteter und sprachlicher Operationen und Handlungen festgelegt wird, um sprachkommunikatives Können zu erwerben und zu vervollkommen, Sachkenntnisse und Erkenntnisse anzueignen und anzuwenden, sowie Überzeugungen auszubilden und zu verfestigen.

Zu den Lehrformen gehören der Lehrervortrag, das Unterrichtsgespräch, die Arbeit mit dem Lehrbuch, die Arbeit mit bestimmten Lehrmitteln sowie mündliche und schriftliche Lehrformen. Zu den Lernformen gehören die entsprechenden sprachlichen Tätigkeiten und geistigen Operationen beim Üben und bei der Lösung sprachkommunikativer Aufgaben, die grundsätzlich mit einem Erkennen und Erfassen der jeweiligen Gemeinsamkeiten und Besonderheiten, dem Einprägen und Anwenden verbunden sind. In der Didaktik werden auch Lehr- und Lernverfahren unterschieden. Lehrverfahren sind für uns Teilhandlungen des Lehrens, die sich auf die Ausbildung von Kenntnis-, Fertigungs- und Fähigkeitskomponenten des Könnens erstrecken. So unterscheiden wir beispielsweise bei der Vermittlung lexikalischer Kenntnisse Verfahren zur Semantisierung der Wortbedeutung oder bei der Vermittlung grammatischer Kenntnisse induktive und deduktive Lehrverfahren.

Die Unterrichtsmethoden werden

- durch Hauptaufgaben des Unterrichts bestimmt
- durch die Struktur des sprachlichen Könnens geprägt
- durch die jeweiligen Sprachtätigkeiten und Sprachhandlungen inhaltlich differenziert
- durch Spezifika des Sprachstoffes inhaltlich bestimmt
- durch Ziel-~~Texte~~
- durch kognitive und sprachausübende Schwerpunkte
- durch Arbeitsmittel und Unterrichtsmittel mit bestimmt.

Wir können Methodenkomplexe zur Entwicklung von Sprachhandlungen, Methodenkomplexe zur Aneignung und Verwendung sprachlicher Zeichen und Methodenkomplexe zur Erfassung systemhafter sprachlicher Zusammenhänge und deren Nutzung unterscheiden.

Unterrichtsmittel

Als Unterrichtsmittel bezeichnet man alle für eine effektive und rationelle Gestaltung und Führung des Bildungs- und Erziehungsprozesses auf allen Stufen, in allen Bereichen unseres Bildungssystems und für alle Unterrichtsfächer vom Lehrer oder Schüler benötigten materiellen Mittel zur Realisierung der Lehrplanforderungen.

- Querschnittsunterrichtsmittel bzw. Ausstattungsgegenstände. Sie sind stoffunabhängig, dienen vorwiegend der Rationalisierung des Unterrichtsprozesses.

- fachspezifische Unterrichtsmittel / originale Gegenstände, Darstellungen in Bild, Wort, Schrift, Symbol/.

Fachspezifische Unterrichtsmittel sind an materielle Objekte gebundene Informations-, Anschauungs-, Veranschaulichungs-, Arbeits- und Rationalisierungsmittel, die den Bildungs- und Erziehungsprozeß wesentlich unterstützen. Sie werden in Verbindung mit den anderen, dem Lehrer zur Verfügung stehenden pädagogischen Mitteln ziel- und inhaltsdeterminiert eingesetzt und variieren das Vorgehen innerhalb einer methodischen Grundform.

Die Unterrichtsmittel haben vielseitige Funktionen im Unterricht:

- sie unterstützen den Erkenntnisprozeß,
- sie schaffen lebendige Vorstellungen über Sachverhalte und Erscheinungen,
- sie dienen als Gedächtnisstütze,
- sie entwickeln die Selbsttätigkeit,
- sie rationalisieren bestimmte Lehr- und Lerntätigkeiten.

Die Spezifik der als Unterrichtsmittel zu bezeichnenden pädagogischen Mittel besteht darin, daß es sich um materiell-gegenständliche Objekte oder um /stoffliche/ Materialisierungen von ideellen Objekten, Abbildern, handelt, die im pädagogischen Prozeß unmittelbar wirksam gemacht werden.

Unterrichtsprozeß

Der Unterrichtsprozeß ist ein strukturierter pädagogischer Handlungsablauf zur Vermittlung und Aneignung des im Lehrplan fixierten Bildungsgutes. Der Unterrichtsprozeß ist ein dialektischer Entwicklungsprozeß, der eine spezifische Subjekt-Objekt-Dialektik aufweist und dessen Dynamik sich aus dem didaktischen Grundverhältnis von Lehren und Lernen entwickelt. Charakteristisch für den Unterrichtsprozeß ist die führende Rolle des Lehrers und die gleichzeitige Subjekt und Objekt-position der Lernenden. Der Unterricht ist ein sozialer Prozeß mit den besonderen Kennzeichen der didaktischen Kommunikation und didaktischen Kooperation.

Konstitutive Elemente des Unterrichtsprozesses sind:

- | | |
|---------------------|-------------------------|
| - Lernende | - Unterrichtsmethode |
| - Unterrichtsziel | - Unterrichtsmittel |
| - Unterrichtsinhalt | - Unterrichtsergebnisse |

Nach anderen Auffassungen: Die Struktur des Unterrichtsprozesses wird durch Ziel, Inhalt, Methode und didaktische Funktionen bestimmt.

Didaktische Einheiten, in denen sich der Unterricht vollzieht, sind insbesondere die Stoffeinheit und die Unterrichtsstunde. Die Dynamik des Unterrichtsprozesses wird durch den gesellschaftlichen Charakter des Unterrichtes die Gesetzmäßigkeiten des Lehrens und Lernens und die diesen Prozessen immanenten Triebkräfte bestimmt. Der gesetzmäßige Ablauf des Unterrichtsprozesses bezieht sich auf den Unterrichtsprozeß insgesamt /z.B. Beziehungen zwischen Ziel, Inhalt, Methode und Bedingungen/ wie auf Teilprozesse des Unterrichts /z.B. Fähigkeitsentwicklung/.

Unterrichtsstoff

Der Unterrichtsstoff, in seiner Gesamtheit vom Inhalt der Allgemeinbildung bestimmt, den wesentlichen Kulturbereichen entnommen und im Lehrplanwerk ausgewiesen, umfaßt die materiellen

und ideellen Gegenstände, mit denen sich die Schüler geistig-praktisch unter Führung des Lehrers auseinandersetzen, um sie sich als Bestandteil einer hohen Allgemeinbildung anzueignen. Der didaktische Stoffbegriff umfaßt

1. Fakten, Begriffe, Gesetze, Theorien als Bestandteil des geplanten Wissenssystems der Schüler;
2. Verfahren, Arbeitsweisen, Techniken der geistigen und praktischen Arbeit, die in enger Verbindung mit dem Wissen zum Aufbau eines Systems von Fähigkeiten und Fertigkeiten dienen;
3. Politische und weltanschaulich-moralische Erkenntnisse, Ideen und Normen, die - engverbunden mit dem Wissens- und Könnenssystem - die inhaltliche Basis für die Herausbildung der Weltanschauung und Moral darstellen und in den Überzeugungen zum Ausdruck kommen.

Der Unterrichtsstoff ist Aneignungsgegenstand für den Schüler und Mittel seiner allseitigen Persönlichkeitsentwicklung.

Unterrichtsstunde

Die Unterrichtsstunde ist die Grundform der Organisation des Unterrichts. Sie ist gekennzeichnet durch ein klar umrissenes Ziel und stellt eine relativ selbständige didaktische Einheit des Unterrichtsprozesses dar. Sie ist einem Fach vorbehalten und wird zumeist im Klassenverband durchgeführt. Sie ist zeitlich begrenzt. Jede Unterrichtsstunde hat eine bestimmte Stellung und Funktion im Rahmen einer Stoffeinheit und ist selber durch Teilziele, Stoffakzente und entsprechende Unterrichtsschritte gegliedert /siehe Struktur der Unterrichtsstunde/. Ziel jeder Unterrichtsstunde ist es, einen Beitrag zur gründlichen Aneignung von Wissen und Können, zur Herausbildung der Fähigkeit zum selbständigen Lernen und Arbeiten und zur kommunistischen Erziehung zu leisten.

Merkmale der Unterrichtsstunde sind:

- Zielgerichtetheit,
- hohes wissenschaftliches Niveau,

- Akzentuierung der aus dem Stundenziel abgeleiteten didaktischen Hauptaufgaben der Unterrichtsstunde,
- überlegte Auswahl und Gliederung des Unterrichtsstoffes,
- didaktisch begründeter Stundenaufbau,
- zweckmäßiges methodisches Vorgehen,
- rationelle Nutzung der Unterrichtszeit,
- hoher Grad geistiger Aktivität, produktiver Kommunikation und Kooperation als Ausdruck bewußter Disziplin.

Verfahren im Fremdsprachenunterricht

Verfahren sind Teilschritte im Rahmen der Methode. Sie dienen der Auslösung geistiger und sprachlicher Operationen. Die Unterrichtsverfahren als kleinere Lehrschritte und Lernschritte können verschiedenen Unterrichtsmethoden als Strukturelemente zugeordnet werden, z.B. hat die Semantisierung sowohl für die Behandlung grammatischen als auch lexikalischen Stoffes Bedeutung. Auch das Vorsprechen ist ein multilaterales Verfahren. Das Unterrichtsverfahren fungiert also als Element der Unterrichtsmethode.

Die Verfahren im Detail sowohl hinsichtlich ihres Umfangs berücksichtigen besonders die alters-mäßigen und lernmäßigen Voraussetzungen der Schüler.

Wiederholung

Die Wiederholung ist eine Form der Festigung, die auf das Reaktivieren und Einprägen von Wissen gerichtet ist. Sie ist darüber hinaus methodisches Grundelement des Übens. Die Wiederholung ist vielfältig mit anderen didaktischen Funktionen verknüpft.

Es lassen sich unterscheiden:

1. direkte Wiederholung /z.B. in der auf Leistungskontrolle abzielenden Wiederholung, den Zusammenfassungen, der Systematisierung und den eigentlichen Wiederholungs- oder auch Übungsstunden/;

2. indirekte oder immanente Wiederholung /z.B. durch Verknüpfen des Alten mit dem Neuen und des Neuen mit dem Alten, durch ein ständiges Zurückgreifen auf das Alte, so daß die Schüler veranlaßt werden, bekanntes Wissen zu reproduzieren und bei der Lösung neuer Aufgaben- bzw. /

Bedingungen für die Wirksamkeit der Wiederholung sind:

- Regelmäßigkeit,
- Systematik im Aufbau,
- Vielfalt der Formen.

Wissen

Das Wissen ist eine Persönlichkeitseigenschaft und stellt die Gesamtheit der Kenntnisse, Erkenntnisse und Einsichten eines Menschen dar. Wissen besitzt grundlegende Bedeutung für andere Persönlichkeitseigenschaften /z.B. Fähigkeiten, Überzeugungen, Einstellungen/.

Wissen kann nach der Art der Kenntnisse differenziert werden in

- Sachkenntnisse /über Objekte der Umwelt, ihre Eigenschaften und Zusammenhänge/,
- Verfahrenskennntnisse /Regeln und Vorschriften zur Handlungsausführung/,
- Normenkennntnisse /betreffen das gesellschaftliche Zusammenleben/,
- Wertkennntnisse /über weltanschauliche, politische, moralische und ästhetische Bedeutungen/.

Zensurierung

Die Zensurierung ist eine spezielle Form der Bewertung von Schülerleistungen, bei der es um eine "Klassifizierung" der Leistungen und des Verhaltens geht, d.h. um ihre Einordnung in die gültige Zensurenkala, in der jede Zensur als Klassifikationssymbol näher definiert ist.

Maßstab der Zensierung ist der Vergleich des aktuellen Standes der Leistungen und des Verhaltens mit dem in Lehrplan und in der Schulordnung geforderten Niveau des Wissens und Könnens bzw. Verhaltens.

Kriterien für die Zensierung von Schülerleistungen sind:

1. Quantität /Umfang/ der Schülerleistung,
2. Qualität /Inhalt/ der Schülerleistung,
3. Fähigkeit zur Anwendung des Erlernten,
4. Form der Darstellung.

Ziele des Unterrichts

Ziele sind ideel vorweggenommene und bewußt angestrebte Resultate der Persönlichkeits- und Kollektiventwicklung. Sie sind demzufolge als Persönlichkeitsqualitäten formuliert und enthalten:

1. Wissensziele,
2. Könnensziele,
3. Erziehungsziele.

Ziele des Unterrichts sind nicht mit Unterrichtsstoff oder mit Schülertätigkeiten identisch.

Ziele des Unterrichts sollen

- lehrplangerecht sein
- realisierbar sein,
- überprüfbar sein.

Zielorientierung, Zielstellung im Unterricht

Die Zielorientierung ist eine wesentliche Seite der didaktischen Führungstätigkeit des Lehrers, mit der der Prozeß der Übertragung der Zielklarheit des Lehrers auf die Schüler bewirkt wird. Die Ziele sollen den Schülern bewußt werden. Damit ist die Zielorientierung eine wichtige Voraussetzung für das planvolle Handeln der Schüler.

Das Resultat der Zielorientierung ist die Zielgerichtetheit des Schülers beim Lernen.

Das Niveau der Zielorientierung wird von zielbildenden Faktoren bestimmt, z. B. der didaktischen Zielstellung, der Gewinnung des Ziels, der Orientierungshilfe.

Die Zielstellung ist der Einstieg zur durchgängigen Zielorientierung. Methodische Formen der Zielstellung sind:

- die orientierende Ausgangsdarstellung des Lehrers,
- das orientierende Vorzeigen und Vorführen,
- das orientierende Gespräch /wenn die Schüler bereits über Kenntnisse verfügen/,
- die orientierende Aufgabenstellung zu Beginn der Unterrichtsstunde,
- die orientierenden Vorarbeiten.

Didaktische Zielstellungen besitzen ein unterschiedliches Forderungsniveau. Besonders wirksam sind: der Leitgedanke, die Aufgabe, das Problem, der Widerspruch, der Konflikt.

Die durchgängige Zielorientierung bezieht sich auf die gesamte Stunde bzw. Stoffeinheit. Damit sie verwirklicht wird, sind in der Regel folgende Teilschritte zu empfehlen:

- Zielstellungen für die Stoffeinheiten und Unterrichtsstunden,
- ständiger Zielbezug im Verlauf des Unterrichts /z.B. Messen der Ergebnisse am Ziel, Einschätzen der Realisierung von Teilzielen/,
- abschließende Einschätzung am Ende der Stoffeinheit oder Unterrichtsstunde /z.B. als Kontrolle der Zielrealisierung durch den Lehrer und die Schüler, Bewußtmachen der Erfolge und der Möglichkeiten, Schwächen zu überwinden/.

Literaturverzeichnis:

- Arbeitsmaterialien zum Lehrgebiet Didaktik zur Ausbildung von Diplomlehrern an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1980.
- Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. /Deutsch als Fremdsprache/ Von einem Autorenkollektiv unter Leitung von Günther Desselmann und Harold Hellmich. VEB Verlag Enzyklopädie Leipzig 1981.
- Lothar Klingberg: Einführung in die allgemeine Didaktik. Vorlesungen. Volk und Wissen VE Verlag Berlin 1982.
- Methodik Russischunterricht
Ausgearbeitet von einem Autorenkollektiv unter der Leitung von Klaus Günther und Herbert Uthess.
Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin 1975.
- Probleme der Könnensentwicklung im Unterricht.
Von einem Autorenkollektiv unter Leitung von Helmut Faust. Volk und Wissen Volkseigner Verlag Berlin 1983.
/Beiträge zur Pädagogik/
- Psychologische Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung im pädagogischen Prozeß. Joachim Lompscher unter Mitarbeit von Kossakowski. Volk und Wissen VE Verlag Berlin 1980.
- Sprache Bildung und Erziehung. Von einem Autorenkollektiv unter Leitung von Wilhelm Schmidt. VEB Bibliographisches Institut Leipzig 1979.

- Studienmaterial. Grundlagen der Pädagogik für die Ausbildung von Lehrern an Universitäten und Hoch- und Fachschulen. Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin 1982.

- Wörterbuch der Psychologie. VE Bibliografisches Institut Leipzig 1976.