

Maróti Orsolya¹

A KÖZTESNYELV ÉS A SZÁRMAZÁSNYELV VISZONYÁRÓL – Származásnyelvi szemlélettel a közösségi oktatás hatékonyságának javításáért

Abstract

Community education and weekend schools play a crucial role in supporting the preservation of diaspora communities and their identity. The aim of this study is to demonstrate how the teaching materials and educational curricula used in diaspora classrooms can be developed far more effectively through the application of research results acquired in the field of applied linguistics. This paper introduces and examines the change in pedagogical perspective that has been fostered via the professional aid made available by the Ministry of Foreign Trade and Affairs (formerly the Balassi Institute) and is beginning to alter how volunteer instructors teach Hungarian in diaspora classrooms.

Keywords: *Hungarian as a Heritage Language, Hungarian as a Foreign Language, interlanguage*

Kulcsszavak: *magyar származásnyelv, magyar mint idegen nyelv, köztesnyelv*

1. Magyar közösségek Magyarország határain túl

Magyarország lakossága a legutolsó, 2011-es népszámlálás idején 9.938.000.000 fő volt², a becslések szerint azonban a Kárpát-medencében található szomszédos államokban további 2.463.141³, távolabbi országokban pedig még 2.500.000 fő vallja magát magyarnak⁴. Az országhatárokon kívül tehát még feleannyian élnek magyarok, mint az országhatárokon belül. Míg a Kárpát-medencében jórészt az I. világháborút

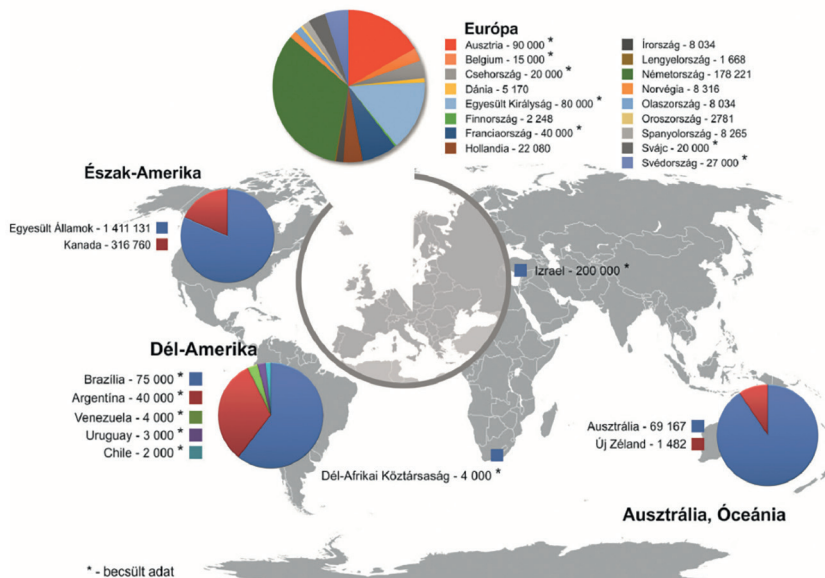
¹ Maróti Orsolya az ELTE BTK Magyar mint Idegen Nyelv Tanszékének adjunktusa, a Külgazdasági és Külügyminisztérium Nemzetközi Magyar Nyelvi Képzésekért és Oktatásért Felelős Főosztálya szakmai műhelyének vezetője; orsolya.maroti@mfa.gov.hu

² <http://www.ksh.hu/nepszamlalas/> felkeresve: 2019. január 5.

³ 2002-es adat. Forrás: Hablicsek László A Kárpát-medencei magyarság demográfiai helyzete és előre-számítása, 1991-2021, KSH Népeségtudományi Kutató Intézet, Kutatási Jelentés 78. (2005)

⁴ Magyar Diaszpórapolitika. Stratégiai irányok. Miniszterelnökség. Nemzetpolitikai Államtitkárság. Budapest 2016.

követő döntések következményeként – az országhatárok 1920-as megváltoztatása miatt –, akaratukon kívül váltak más országok állampolgáraivá, a Kárpát-medencén kívül élők politikai és gazdasági okokból maguk döntöttek úgy, hogy új lakóhelyet keresnek családjuk számára. Jól látható tehát, hogy az ország lakosságához viszonyítva nem elhanyagolható a határokon túl élő magyarság létszáma.



1. ábra: A Kárpát-medencén kívül élő, magukat magyarnak vallók létszáma⁵

1.1. Az identitás megőrzésének kérdése és lehetőségei

A szomszédos országokban élő magyarok számára identitásuk megőrzése 1990 előtt számtalan nehézségbe ütközött, hiába laktak az anyaország közvetlen közelében. A nemzetköziséget, internacionalizmust hangsúlyozó szocialista berendezkedés, illetve a még mindig fiatalnak számító nemzetállamok politikai elképzelései közé nem kifejezetten illett a nagyobb magyar népcsoportok jelenlétének hivatalos elismerése. 2018-ban annyit kijelenthetünk, hogy az anyaország fizikai közelsége – sok ország esetében a közös Európai Uniói tagság – lehetővé teszi, vagy megkönnyíti a szabad mozgást, a magyarországi nemzetpolitika pedig jelentős szerepet vállal a határon túli magyarság identitás erősítő törekvéseiben, megtörténik, hogy érdekérvényesítő képességét is igyekszik növelni (lásd az ukrán oktatási törvény módosításának politikai következményeit).

⁵ Magyar Diaszpórapolitika. Stratégiai irányok. Miniszterelnökség. Nemzetpolitikai Államtitkárság. Budapest 2016.

A Kárpát-medencén kívül élő magyarok számára ezzel szemben minden korszakban nehezítette az anyaországtól való fizikai távolság az identitásuk megőrzését. Emellett szétszórtságban, diaszpórában élnek, azaz sokszor csak néhány család él egy-egy településen, vagy régióban, nincs módjuk közösségi intézményeket létrehozni. 1990 előtt a magyarországi szocialista berendezkedés a nyugati országokban élők számára is nehezebbé tette a kapcsolattartást az itthoni rokonokkal, a tájékozódást az itthoni eseményekről, őket a fennálló rendszer ellenségeinek tartotta, az 1990 előtt Magyarországot elhagyó egyének és családok legnagyobb része ugyanis történelmi-politikai okokból távozott. Ezt követően egy alapvetően gazdasági kivándorlás indult el.

Chaliand és Rageau (1991)⁶ diaszpóra-meghatározásának négy legfontosabb ismérve közül az első (az etnikai csoport kollektív szétszóródását kataklizmák idézték elő) leginkább csak a hazájukat 1990 előtt elhagyókra igaz. A későbbi kitelepülők motivációja gazdasági vagy karrier-szemponútú volt: A korábban érkezettek múltjával, történelmi tapasztalataival azonban ők is szembesültek, ha csatlakozni akartak a már meglévő közösségekhez, használni akarták az általuk létrehozott közösségi tereket, alkalmakat. A diaszpórákötözöskékre jellemző a kollektív emlékezet összetartó ereje, és az identitás megőrzésének, az örökség továbbadásának szándéka jellemzi őket, bármilyen is egyébként a befogadó társadalomba való integráltságuk foka. Hosszú távra tervezik az idegenben élést.

Minden kivándorlási hullámban érkeznek természetesen olyanok is, akik nem keresik a közösséget más magyarokkal, nem kívánják továbbadni utódaiknak magyar örökségüket, ők azonban ebben az értelemben nem tekinthetők a magyar diaszpóra részének, hiszen „szociológiai értelemben ... a diaszpóra kollektivitás, nem egyszerűen térben szétszóródott kreatív emberek halmaza (Fejős 2005: 19).” A közösséghez való tartozás azonban számtalan formában kifejezhető, például olyan „transznacionális morális tettekben ...”, mint a filantrópia, a politikai lobbizás, illetve a rokonság, a házasság családi kapcsolatai, avagy a gazdasági befektetés. Ezek teszik kézzelfoghatóvá a diaszpórákat mint a közös múlt/jövő elképzelt eszméiben lehorgonyzott egymásért való felelősség (*co-responsibility*) transznacionális közösségeit (Werbner 2000:7).⁷

A tömbben vagy szétszórtságban élő kisebbségek számára – a funkciójukat ma is megőrző, de csökkenő létszámú egyházi közösségek, és az újonnan kiköltözők által is felfedezett cserkészlet mellett – korábban elsősorban a kulturális egyesületek jelentettek találkozási lehetőséget, de a kulturális „fogyasztási szokások megváltozásával”, az internet segítségével elérhető előadások, filmek stb. világában egyre kevésbé volt szükség Magyarországról érkezett vendéglőadók meghívására, közös filmvetítésekre vagy hasonló programokra. Ezek az események természetesen ma is megmaradtak, és meg is fognak maradni, de nem kizárólagos közösség-szervező erőként. Egyre több helyen tapasztalható, hogy két régebben is létező lehetőség megújításával élénkebbé, erősebbé váltak a közösségeken belüli kapcsolatok: a népi kultúrához és a hétvégi iskolákhoz fűződő viszony is átalakult.

A népi kultúrával kapcsolatos fesztiválokön való részvétel, vagy egyenesen azok szervezése során a hagyományok élővé tétele (a néptánc például eredeti funkciójában,

⁶ idézi: Fejős 2005. 13-15.

⁷ idézi: Fejős 2005. 19.

azaz nemcsak színpadi produkcióként/bemutatóként jelenik meg, hanem közösségi eseményként, amit a táncolás örömeért szerveznek), újragondolása figyelhető meg. A korábbiakhoz képest nagy változás, hogy ezeket nem épületekben, hanem a többségi társadalom által is látható helyeken, parkokban, utcákon rendezik, és a közönséghez úgy is közelebb viszik, hogy aktívan bevonják őket a táncba, kézművességbe, illetve lehetőséget teremtenek a népművészeti termékek és a hagyományos konyha – olykor a ma embere számára kissé átalakított – ízletes remekeinek megvásárlására. Az identitás megerősítésének az egyik legélvezetesebb módja, ha a közösség újraértelmezi örökségét és a nagyközönség számára is érthetővé és elérhetővé teszi.

1.2. Az iskolák jelentősége és lehetőségei a nyelv megőrzésében

Az újragondolt fesztiválok mellett fontos szerep jut a közösségek megújuló iskoláinak is. A közösségi programokon való részvétel erősíti az összetartozás érzését és jó nyelvgyakorlási lehetőség is, de a szülők sokszor úgy érzik, hogy a különórák nyújtotta ismereteket, a sportlehetőséget, vagy a hétfégi családi programokat akkor érdemes félretenni, ha gyermekeik nemcsak szórakoznak, hanem tanulnak, fejlődnek is.

Az iskola, az oktatás szerepe átalakul az egész világon: egyszerre várnak tőle többet és kevesebbet a korábbiakhoz képest. Többet, mert a szülők egyre többet dolgoznak, alig van alkalmuk együtt lenni az egyébként szintén elfoglalt gyermekekkel, ezért az iskolától várják a korábban családi körben megtanult ismeretek nagy részének átadását (viselkedési kultúra, hétköznapi valósággal összefüggő szokások stb.). Másrészt kevesebbet, mert a korábbinál kevésbé bíznak a pedagógusok szaktudásában, ők szeretnék helyettük meghatározni az oktatási terveket, programokat, az iskolára csak egyfajta oktatási szolgáltatóként tekintenek.

Az iskola szerepének átértékelődését a legtöbb közösségben vagy intézményben elfogadják, igyekeznek alkalmazkodni hozzá. Az új helyzetben a vezetőségnek nemcsak diplomáciai érzékre, de egyfajta menedzserszemléletre is szüksége van, ha mindenki megelégedésére szeretné irányítani az iskolát. Kétségtelenül sok előnye van – a nyilvánvaló hátrányok, veszélyek mellett – annak, hogy jobban oda kell figyelniük a gyerekek és szülők igényeire: ha ugyanis az adott gyerekcsoportra alakítják a tantervet, hatékonyabbá válhat az oktatás.

A Kárpát-medencében nagyobb csoportokban élő magyarságnak többnyire lehetősége van magyar tanítási nyelvű iskolába íratni gyermekeit, ahol – bár természetesen meg kell tanulniuk az államnyelvet is – az oktatás teljes egészében magyarul folyik, minden tárgyat magyarul tanulnak. Vannak azonban itt is olyan területek, települések, ahol csak néhány magyar család él, és gyermekeik csak délutáni foglalkozásokon tanulhatnak anyanyelvükön, vagy csak a vasárnapi/hétfégi iskolában⁸.

⁸ A Kárpát-medencében szórványban élők létszáma – a meghatározások eltérései miatt – mintegy 200 000 – 1 000 000 fő. (Magyar Nemzetpolitika. A nemzetpolitikai stratégia keret. Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium. Nemzetpolitikai Államtitkárság. Budapest 2012. 29.)

A Kárpát-medencén kívül élő magyar gyerekek számára egyes országok támogatják az anyanyelvi oktatáshoz való hozzáférést valamilyen formában (Kanada, Németország, Svédország). Finnországban még azt is igyekeznek lehetővé tenni, hogy iskolai órarendjükbe illesztve vehessenek részt 1-2 anyanyelvi órán. Erre azonban nem mindenhol találnak megfelelő tanárt, és a heti 1-2 óra egyébként is meglehetősen kevés. A többi országban a szülők összefogása hoz létre tanulócsoportokat, hétvégi iskolákat, ahol jellemzően hetente vagy kéthetente töltenek együtt egy délelőttöt vagy délutánt a gyerekek.

A Magyarországon kívüli közösségi oktatás támogatására 2010-ben jött létre egy szakmai műhely a Balassi Intézetben, amely – részben már meglévő ösztöndíjprogramok bevonásával – egy komplex rendszert hozott létre. A megkezdett munkát a Külgazdasági és Külügyminisztériumba történt 2016-os integrációt követően is folytatja a Magyar Nyelvi Képzésekért és Oktatási Kapcsolatokért Felelős Főosztály. A cél a magyar mint idegen nyelv és a magyar származásnyelv oktatásával összefüggő kutatások tudományos eredményeinek szakszerű felhasználása a tananyagok készítése, illetve a módszertani konferenciák szervezése stb. során.

A származásnyelv fogalmat dolgozatomban a diaszpórában élők nyelvtudásának nyelvpedagógiai szempontú leírására használom, az idegen nyelvi és az anyanyelvi tudásszerkezettől való elkülönítés érdekében. Legfőbb jellemzője, hogy az anyanyelvtől való szerkezeti eltérései, illetve egyes anyanyelvi funkciók hiánya ellenére is működőképes kommunikációs eszköz, míg az idegen nyelvet tanulók esetében a hiányosságok megakadályozzák beszédszándékaik megvalósítását. A származásnyelvi diákok nyelvtudása részben anyanyelvi, részben idegen nyelvi vonásokat hordoz. Sajátos keveréke a nyelvsajátításnak és a nyelvtanulásnak. Bővebben lásd a 3. fejezetet.

1.2.1. A hétvégi magyar iskolák

A diaszpóráközösségek több mint 200 iskolájával került kapcsolatba támogató tevékenysége során a Külgazdasági és Külügyminisztérium. A Miniszterelnökség Nemzetpolitikai Államtitkárságának jelenleg összesen 211-ről van tudomása⁹, amiből 135 Európában, 49 Észak-Amerikában, 17 Ausztráliában, 7 Latin-Amerikában található. Egy-egy további iskoláról van tudomásuk Izraelben, a Dél-Afriai Köztársaságban és az Egyesült Arab Emírségekben. A 211 iskolából 2017-ben 113 vett részt a Nemzetpolitikai Államtitkárság kérdőíves vizsgálatán (66 Európából, 16 Kanadából, 20 az Egyesült Államokból, 2 Latin-Amerikából, 8 Ausztráliából és Új-Zélandból, illetve 1 Dél-Afrikából). Az összesen kb. 4965 gyerek oktatása leggyakrabban (35%) olyan közösségi iskolákban zajlik, ahova 20-49 diák jár. 21%-ukban alacsonyabb a létszám (6-19 fő), 18%-ban 50-100 fő

⁹ A Miniszterelnökség Nemzetpolitikai Államtitkársága, az Emberi Erőforrások Minisztériuma, illetve a Külgazdasági és Külügyminisztérium közös munkacsoportja által 2017 januárjában közösen megtervezett kérdőíves vizsgálat eredményeit 2018. január 26-án ismertette Szilágyi Péter helyettes államtitkár a Külgazdasági és Külügyminisztérium nemzetközi magyar nyelvi képzésekért és oktatásért felelős főosztálya által szervezett Hétvégi Magyar Iskolák Találkozóján.

közötti, 100-200 fő között 7 iskola fogad gyerekeket, 3 iskolába pedig 200-nál is többen járnak a foglalkozásokra¹⁰. Az iskolák 51%-a tart hetente foglalkozásokat, 34%-a kéthetente, 6%-a pedig havonta¹¹. Az iskolák 35%-ban oktatnak inkább elsőgenerációs, 36%-ban inkább másodgenerációs gyerekeket. 22%-uk válaszából az derül ki, hogy mindkét típusú háttérrel rendelkező gyerekekkel foglalkoznak¹².

Tapasztalataim tovább árnyalják a képet: a tanárok munkáját még az is nehezíti, hogy gyakran ugyanabban a csoportban egyszerre kell különböző életkorú és nyelvtudású gyerekeket tanítaniuk, folyamatosan többletenergiákat kell mozgósítaniuk a differenciált oktatáshoz, ezért nagy szükség van a magyarországi szakemberek által azonnal felhasználható formában kínált, szakmailag magas színvonalú tananyagokra.

2. A tudományos háttérű tervezés szerepe a közvetett és közvetlen támogató rendszerek kialakításában

A magyar nyelv és kultúra megőrzésének letéteményesei egyértelműen az élő, működő közösségek. A természetes folyamatokba való külső beavatkozás befolyásolhatja akár a hosszú távú megmaradást, az életképességet is, éppen ezért nagyon fontos világosan meghatározni az anyaországi támogatási rendszerek alapját.

A Balassi-programok¹³ rendszere a kutatások, elemzések és a közösségek által megfogalmazott kérések alapján alakult ki. Úgy láttuk, hogy azzal adjuk a legtöbbet, ha konferenciáinkon bemutatjuk az önkéntes tanároknak a legújabb tudományos eredményeket, illetve ezeket felhasználva készítettünk tananyagokat, taneszközöket. A pedagógusokat – végzettségüktől függetlenül – partnernek tekintjük az együttgondolkodásban, és új, tudományos megalapozottságú utakat, módszereket kínálunk fel nekik. Ez a háttér különbözteti meg például a Balassi-füzetek sorozatot a többi tananyagtól: a gyakorlatot jól ismerő, de elméleti háttérkutatásokat is folytató egyetemi szakemberek¹⁴ készítették őket. A sorozatot kitaláló és gondozó sorozatszerkesztőként, szakmai lektorként és egyes kötetek esetében szerzőjeként arra törekedtem és törekszem, hogy a legújabb szakmai és módszertani elvárások mellett a játékosság és a minőség is vonzóvá tegye kiadványainkat a gyerekek és a tanárok számára. A választás természetesen mindig az adott közösségé, szakmai műhelyünk csak a lehetőséget kívánja hozzá biztosítani.

¹⁰ Három helyszínen esetében nem ismert a szám.

¹¹ 9% nem adott választ.

¹² 7% nem adott választ.

¹³ A KKM jogelődjében, a Balassi Intézetben létrehozott támogatási rendszer az integrációt követően is megmaradt, a munka folyamatosan zajlik.

¹⁴ A (KKM-)Balassi Intézet (Budapest) által kiadott kötetek szerzői: Gordos Katalin (Miénk a vár! 2011, Ünnepeljünk együtt! 2012; Kalandra fel! 2013; Játssz velünk! 2015), Maróti Orsolya (Mesélj nekem! 2015; Játssz velünk! 2014), Varga Virág (Miénk a vár! 2011; Ünnepeljünk együtt! 2012), Bándli Judit (Játssz velünk! 2014), Sipos Linda (Mesélj nekem! 2015). Lektorálta Szili Katalin és Maróti Orsolya.

2.1. Ösztöndíjprogramok

A diaszpórából érkező egyetemista fiatalok azokra a képzésekre is pályázhatnak a Balassi-ösztöndíjprogramok keretében, amelyek elsődlegesen nem számukra, hanem a külföldi egyetemek magyar szakos hallgatói számára kínálnak magyarországi rész-képzési lehetőségeket érdeklődési körüknek megfelelően (hungarológiai ösztöndíj, műfordítói ösztöndíj), illetve lehetőségük van arra, hogy – Kárpát-medencei társaikkal együtt – egyéves, intenzív egyetemi előkészítő képzésen vegyenek részt. Míg a hungarológiai és műfordító képzésen a cél a magyar nyelvtudás tökéletesítése, az irodalmi, történelmi stb. ismeretek bővítése, addig az egyetemi előkészítő magyar nyelven végezhető egyetemi évekre készíti elő a 18. évüket betöltött diákokat.

A magyar nyelven Magyarországon végezhető tanulmányok közvetve erősíthetik a fiatalok identitását, vannak azonban kimondottan számukra kínált ösztöndíjprogramok is: a kifejezetten a diaszpóra magyarsága számára meghirdetett, 2000-ben a Külföldi Magyar Cserkész Szövetséggel közösen alapított magyar nyelvi és magyarságismereti képzés célja, hogy a magyar származású fiatalok magyar nyelvtudását megerősítse és a magyarsághoz, a magyar kultúrához való kötődését elmélyítse. Az egyéves képzés során Budapestre érkező 18–35 éves hallgatók intenzív nyelvi képzésen vehetnek részt, melynek során oktatásuk speciális, a származásnyelvi nyelvtanulás-nyelvtanítás sajátosságait figyelembe vevő tananyaggal, módszerekkel zajlik. A diákok ismereteiket nemcsak a tanórákon, hanem a főváros kulturális eseményein, a nemzeti ünnepek megemlékezésein, a néphagyományokhoz kötődő foglalkozásokon való részvétel során is bővítik. A program segítségével évi 30–35 diák mélyítheti el nyelvtudását, valamint bővítheti a magyar történelemmel és kultúrával kapcsolatos ismereteit.

A Balassi Nyári Egyetemen 20 ösztöndíjas helyet pályázhatnak meg azok a diaszpórában élő fiatalok, akik csak 4 hétre tudnak elszakadni otthonról, de fontosnak érzik, hogy a korábbinál jobban megismerhessék őseik kultúráját. A résztvevők a nyelvi feladatok mellett a magyar irodalom, történelem, filmművészet, néprajz egyes területeit bemutató előadásokon nyerhetnek képet a magyar kultúra sokszínűségéről, kirándulásokon ismerkedhetnek meg Magyarországgal.

2.2. A hétvégi magyar iskolákat segítő programok

A hétvégi magyar iskolák tanárai számára 2011-ben kezdett a KKM jogelődje, a Balassi Intézet szakmai konferenciákat és tanártovábbképzéseket szervezni mind Magyarországon (Hungarológiai és Információtechnológiai Konferencia 2011, 2012, 2014, 2016, 2018; Hétvégi Magyar Iskolák Világtalálkozója 2012), mind külföldi helyszíneken (München, London, Hága, Sydney, New York, Helsinki stb.). A képzéseken eddig több mint 40 országból összesen mintegy 300 pedagógus vett részt, akiken keresztül legkevésbé 4–5000 gyermek oktatását sikerült színesíteni a bemutatott tananyagokkal és ötletekkel.

A hétvégi magyar iskolába járó gyerekeknek készült a Balassi-füzetek tananyagsorozat, amely a nyelvi fejlesztés mellett célul tűzte ki a magyar történelmi és irodalmi ismeretek játékos formában történő elmélyítését. A sorozatnak eddig öt kötete jelent meg.

A Balassi Intézet kezdeményezésére jött létre a módszertani segítséget nyújtó emagyariskola.hu honlap, amely az érdeklődők számára interaktív tananyagokat, a Balassi-füzetek tanári kézikönyvét, óravázlatokat, tananyag- és tankönyvajánlókat, nyelvi játékokat és a továbbképzések anyagait teszi elérhetővé. A honlap bemutatkozási lehetőséget, és olyan találkozási, szakmai hálózatépítési fórumot is teremt a hétvégi magyar iskoláknak, ahol kicserélhetik tapasztalataikat, ötleteiket, a saját maguk által készített tananyagokat – azaz akár alapja lehet a hétvégi magyar iskolákban tanító tanárok közösséggé szerveződésének is. Az elmúlt évek tapasztalata alapján úgy tűnik, hogy az egyes konferenciák résztvevői közösséggé válnak a közös munka során, és a későbbiekben is jól működő, önálló facebook-csoportokat hoznak létre a bevált gyakorlatok, tananyagok stb. megosztására.

2.2.1. Tananyagok a hétvégi magyar iskolák számára

A Balassi-füzetek tankönyvsorozat tervezésekor már több mint tíz éve dolgoztam együtt a diaszpórából érkezett diákokkal, több továbbképzést tartottam a hétvégi magyar iskolákban tanító tanároknak. A legfontosabb cél az volt a kollégáimmal közösen készített feladatok kidolgozása során, hogy megpróbáljuk kivédeni azokat a hibákat, amelyekkel a hozzánk érkezett 18 év feletti diákok nyelvhasználatában találkoztunk – sokszor sajnos már rögzült formában. Mivel a Balassi-füzetek szakmai csapatában szinte mindenki rendelkezik magyar mint idegen nyelv tanári és magyar nyelv és irodalom szakos tanári végzettséggel is, a tananyagok tervezésekor mindkét rendszert tudtuk mozgósítani, tehát a munka közben is megvalósult a két rendszer egymást kiegészítő használata.

Egyszerű (azaz többszörösen összetett mondatokat, bővített igeneves szerkezeteket minél kisebb mértékben tartalmazó), de autentikus szövegek kerültek a könyvekbe, amelyeknek szókinca is jelentősen redukált, hogy ne veszítsék el a kedvüket már a második sornál a diákok. A helyesírási gyakorlatok készítése során is inkább a forma előállítását tartottuk szem előtt, és nem a kész formák csoportosítását. Az anyanyelvi oktatás során jól használható módszerek közül például azok, amelyek a kiejtést hívják segítségül a hangok/betűk hosszúságának megállapítására (Mondd ki a szót! Mit hallasz? Hosszú, vagy rövid az o hang?) idegen nyelvi többségi környezetben érthető módon nem működnek.

Az iskolában töltött idő rövidegére is igyekeztünk figyelemmel lenni: a történelmi, földrajzi ismereteket bővítő feladatok egyben mindig nyelvi fejlesztési gyakorlatok is. A származásnyelvi diákok számára legnehezebb feladat az írásbeli szövegalkotás, így minden füzetet használó diáknak több rövid fogalmazást is írnia kell.

igények és a tanári lehetőségek. A korábban már idézett 2017-es felmérésben arra a kérdésre, hogy rendelkezik-e az iskola valamilyen oktatási tervvel, 47% válaszolt nemmel.

Vannak olyan helyzetek, amelyekben azonban elengedhetetlenül fontos a tantervek megléte. Ilyen például a korábban már említett befogadó országbeli támogatási rendszerek közül az egyik legkidolgozottabb, a Bajor Szabadállam és Baden-Württemberg tartomány által is felkínált konzuli anyanyelvi oktatás (konsularischer muttersprachlicher Unterricht), azaz röviden a konzuli modell esete. Ezt a 2009/2010-es tanévtől vehetik igénybe azok a nem német közösségek, amelyek anyaaországa – a konzuli szolgálat, a diplomáciai képviseletek közreműködésével – hivatalosan is vállalja, hogy szervezésbeli és anyagi segítséget nyújt a szabályok betartását vállaló közösségi iskoláknak. Ezért cserébe az oktatási kormányzat már két tartományban (Bajor Szabadállam, Baden-Württemberg) engedélyezi a magyaroktatásban való sikeres részvétel feltüntetését a gyerekek hivatalos iskolai bizonyítványában¹⁵. A Balassi Intézet munkáját folytatva a KKM hagyja jóvá minden évben a részt vevő iskolák tantervét, az esetlegesen javasolt módosítások megtételét követően. Továbbképzései szervezése és származásnyelvi tananyagai (Balassi-füzetek) fejlesztése során figyelembe veszi a konzuli modell iskoláinak igényeit, ezzel is segítve ezeket az intézményeket.

A KKM szakmai munkacsoportjának tagjaként a konzuli modell iskoláinak egy olyan ajánlást, tantervi keretet készítettem, amely fogódzót nyújthat számukra saját tantervük elkészítéséhez. Minden érdeklődő iskola kérésére megküldjük, majd szívesen részt veszünk a tanterv kialakításának további lépéseiben is. A jelen tanulmány függelékeként megismerhető az általános iskola 5. osztályos korosztálya számára készített sablon.

A tantervkészítés hasznos lehet minden iskola működéséhez, hiszen ha megfogalmazzák, leírják céljait, könnyebb azokat szem előtt tartani a hétköznapi munkája során, sőt az iskola iránt érdeklődő szülőknek is támpontul szolgálhat. Ha rendszerbe foglaltan láthatják, olvashatják, mi mindent tanulnak gyermekeik, amiről ők esetleg azt sem tudták, hogy azokra szükségük lehet, az iskolával szembeni elvárásaikat is reálisabban fogalmazhatják meg.

3. A származásnyelv fogalma és alkalmazásának előnyei

A külföldi hungarológiaiakra, a magyar mint idegen nyelvi ösztönjakra, tanfolyamokra mindig is jelentkeztek és jelentkeznek külföldön élő magyar származású fiatalok és idősebbek is, akik a kétnyelvűség különböző szintjén állnak. Vannak köztük olyanok is, akik a családon belül kizárólag magyarul beszélnek, ám olyanok is, akik csak néhány szót, kifejezést tudnak felidézni magyarul.

A származásnyelv meghatározásakor hol a beszélők lakóhelye, hol a kétnyelvűség típusa, hol az anyanyelv teljességével való összehasonlítás a viszonyítási pont. Nem odázhajtuk el azonban a fogalom nyelvpedagógiai szempontú leírását sem, mivel a

¹⁵ Először 2014/15-ben tüntethették fel a konzuli iskolában szerzett minősítést a gyerekek bizonyítványában iskolán kívüli teljesítményként a Bajor Szabadállamban.

diaszpórában működő hétvégi magyar iskolák egyre inkább igénylik a megalapozott háttérű módszertani segítséget. Részben ugyanis ez a feltétele működésük hivatalossá tételének, diákjaik magyar nyelvtudása elfogadtatásának az adott ország oktatási rendszerében (pl. bajorországi konzuli modell, központi vizsga letételéhez kötött egyetemi kreditszerzési lehetőség az Egyesült Államokban stb.).

3.1. A magyar mint idegen nyelv és a magyar származásnyelv kutatása

A nyelvtanulók már több mint kétszáz éve tanulhatnak szervezett formában magyarul¹⁶, a magyar mint idegen nyelvi tanárképzés azonban csak 1982-ben indult meg a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetemen. Ezzel egyre szervezettebbé vált a magyar mint idegen nyelvi terület tudományos és módszertani felfedezése, feltérképezése: szakmává vált a magyar mint idegen nyelv tanítása. Ma már saját folyóirattal rendelkezik, illetve önálló szakosztállyal a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete keretein belül. Nyelvészeti konferenciákon külön szekciókat töltenek meg az ilyen témájú kutatásokat bemutató előadások, a Külgazdasági és Külügyminisztérium nemzetközi magyar nyelvi képzésekért és oktatásért felelős főosztálya szervezte éves Vendégoktatói Konferencia pedig fontos szakmai fórumot és biztos találkozási pontot jelent az oktatók számára az intézményesség újabb bizonyítékaként. A 2017 óta rendszeresen megrendezett Magyar mint Idegen Nyelv Napja rendezvény pedig a nagyközönség számára is igyekszik láthatóvá tenni a szakmát.

A kutatási irányok között a 2000-es években tűnt fel a diaszpóra oktatásának alapjául szolgáló származásnyelvi szemlélet vizsgálata, azóta azonban minden konferencián találkozhatunk a kérdéssel foglalkozó előadásokkal.

3.2. A származásnyelv fogalma

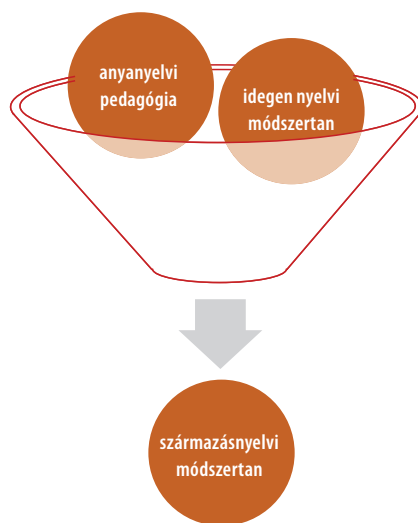
A tanárok szemléletének formálására azért van szükség, mert a diaszpórában működő hétvégi magyar iskolák jelenlegi gyakorlatában a nyelvoktatás leginkább az anyanyelvi oktatáshoz hasonlít. Tankönyvek magyarországi kisdíákoknak készült olvasókönyvek, nyelvtankönyvek. Nemcsak az oktatás hatékonysága szenved így csorbát, de egészen biztosan negatív hatással van a diákok nyelvszemléletére, nyelvi önképére, motivációjára is, ha például több évig tart egy iskolai olvasókönyv feldolgozása, és/vagy 10-11 éves korukban még mindig az első osztályosoknak szóló könyveknél tartanak, vagy egy olvasmány egy-egy sorában 6-8 ismeretlen szóval találkozhatnak stb.

¹⁶ 1792 óta folyik – kisebb-nagyobb megszakításokkal – magyar nyelvoktatás a pesti egyetemen. 1960-ban hozták létre a Központi Magyar Lektorátust, a mostani Magyar mint Idegen Nyelvi Tanszék elődjét, az Eötvös Loránd Tudományegyetemen a Budapesten tanuló külföldi diákok szervezett nyelvoktatásának bázisát.

A származásnyelv (Heritage Language, Herkunftssprache) fogalom írja le azt a nyelv-vállapotot, amely a második és többedik generáció óta diaszpórában élőkre jellemző, akik érzelmileg és kulturálisan kötődnek – gyakran éppen elsősorban a nyelven keresztül – az adott nyelvet beszélők anyaországához. Bár az angol (Heritage Language) és német (Herkunftssprache) megnevezés tulajdonképpen ugyanazt takarja, az angol jóval értékelitettebb, hiszen a *heritage* 'örökséget, hagyományt' jelent, szemben a magyar és német a beszélőnek (vagy felmenőinek) 'születési helyét, országát' megjelenítő *származás* szóval. Giay Béla meghatározása szerint a származásnyelv „a ... diaszpórában élő második és harmadik generáció nyelvtanulása, amelyet már nem az anyanyelvi teljesség jellemez. Ez a forma a kulturális hatások, a rokoni kapcsolatok eredményeképpen specifikus vonásokat hordoz, amelyek elsősorban a nyelvországra vonatkozó ismeretekben, s a kétnyelvűség különböző fokozataiban nyilvánulnak meg. Sok esetben a ... nyelv ismerete inkább passzív, és az elődök nyelve már nem a kommunikáció elsődleges eszköze (Giay 1998:19)”. Valdés 2000-es meghatározása jóval tágabb: származásnyelvi diák az, aki nem angol(többségi) nyelvű otthoni környezetben nőtt fel, aki beszéli, vagy legalább megérti az otthon használt nyelvet, és aki valamilyen szinten kétnyelvű (Valdés 2000).

A származásnyelv fogalmának használata a diaszpóráközösségek számára nem magától értődő, hiszen az akár identitásbeli kérdéseket is felvethet (szemben az *anyanyelv* szóval, ami egyértelmű és erős érzelmi kötődést jelez), ám nyelvpedagógiai szempontból, a nyelv megőrzése érdekében megkerülhetetlen a fogalom bevezetése.

Az alábbi ábrával szeretném szemléltetni, milyen a származásnyelvi pedagógia viszonya az anyanyelvihez és az idegen nyelvihez.



2. ábra: A származásnyelvi oktatás módszertani forrásai

A hétfégi magyar iskolákban tanító tanárok helyzete tehát a módszertani választások szempontjából sem könnyű. Bár elméletileg kétféle eszközrendszerből is választhatnak (vagy az anyanyelvi pedagógia, vagy az idegen nyelvi), szinte minden pillanatban másképp kell döntenie: más és más a diákok nyelvi háttere és tudatossága is, így nem könnyű a legcélravezetőbb módszer megtalálása. Az a magyarázó elv, ami az egyik diáknál működik, a másikonál sajnos zsákutca lehet.

Jó hír, hogy a szakma igyekszik megtalálni a használható utakat: Magyarországon mára már komoly előrehaladást mutat – a magyar mint idegen nyelv részterületként – a származásnyelvi módszertan felhasználása és annak megjelenése az egyetemi tanárképzésben. A magyarságismereti (származásnyelvi) Balassi-ösztöndíjprogramban tanulók olyan, kifejezetten a számukra kialakított tanterv szerint tanulnak, amely figyelembe veszi nyelvtudásuk sajátos szerkezetét, többek között azt, hogy lexikai tudásuk eltér a magyart idegen nyelvként tanulókéétól, grammatikai tudatosságról pedig gyakorlatilag csak a legkritikább esetben beszélhetünk körükben.

A magyar származásnyelvi tanulókkal kapcsolatos tudományos tanulmányok (Csire–Laakso 2011, Maróti 2004, Maróti 2012) megjelenésével egyidejűleg már a magyar mint idegen nyelvi tanárképzésbe is beépült ennek a speciális területnek az oktatása.

3.3. Szemléletváltással a hatékonyságért: a származásnyelv köztesnyelvi megközelítési módja

Dolgozatomban a származásnyelv fogalmának bemutatását követően egy olyan alkalmazott nyelvészeti megközelítési módra is szeretném felhívni a figyelmet, amellyel az előző fejezetben azonosított származásnyelvi beszélők nyelvi fejlesztését tehetjük az eddigieknél sikeresebbé. Ha ugyanis nem hiány-szemlélettel, az anyanyelvi tudáshoz (C2 nyelvi szint - KER) képest nyelvhelyességben, szókincsben stb. mutatkozó deficittel jellemezzük egy adott diák nyelvvállapotát, hanem Selinker (1972) köztesnyelv-fogalmát használjuk, a korábbinál jóval hatékonyabb nyelvpedagógiai eszközrendszerrel választhatunk. Szükség van ugyanis a nyelvvel, nyelvtudással kapcsolatos szemléletmód megváltoztatására, ha a hétfégi iskolákban rendelkezésre álló nagyon rövid idő alatt szeretnénk eredményeket elérni.

A nyelvtudás sajátos, a külföldi nyelvtanulókétól jelentősen eltérő szerkezetével kapcsolatban az első jelzések a külföldiek számára szervezett nyelvtanfolyamokról, vagy azokból az egyetemi csoportokból érkeztek, amelyekben külföldön felnőtt magyar fiatalok együtt tanultak külföldi nyelvtanuló társaikkal. A származásnyelvi diákok nyelvi szintjét ugyanis hosszú ideig „túl jónak”, azaz C2 nyelvi szintűnek tartották, ami sajnos kedvezőtlenül befolyásolta a nekik felajánlott oktatást, tananyagokat. Gyakran bizonyultak például túl könnyűnek számukra a haladóknak (C1 szintű) szánt szóbeli feladatok, írásban azonban meg sem közelítették a középhaladó (B2) szinten álló társaikat.

Számtalan hétfégi magyar iskolában tanítanak önkéntes tanárok – közöttük néhányan akár pedagógusi vagy szakpedagógusi végzettség nélkül –, akik szabadidejüket feláldozva kísérik meg a magyar nyelvi és művelődéstörténeti ismeretek átadását,

mivel fontosnak tartják kultúrájuk megőrzését, továbbadását. Meg kell jegyezni azonban, hogy gyakran nem is az ő szemléletüket a legnehezebb formálni, hanem – a várakozással némiképp ellentétben – azokét a tanítókétkét és tanárokét, akik korábban anyaországi általános vagy középiskolában tanítottak magyar nyelvet és irodalmat. A származásnyelvi oktatás során gyakran előfordul, hogy a tanár feladata az, hogy segítsen a diákoknak addig nem ismert elemekből egy működő rendszert felépíteni. A magyar nyelv és irodalom szakképzettséggel rendelkező tanárok feladata ezzel szemben a már meglévő, anyanyelvi tudáson alapuló ismeretek rendszerbe foglalása. Egészen más kompetenciákra és szakmai (nyelvészeti) háttértudásra van szükség a két célcsoport esetében, ha például az alanyi és tárgyas ragozás különbségének megtanítása a feladat.

A – korábban csak az idegen nyelvek tanulásával kapcsolatban használt – köztesnyelv fogalmának bevezetésével jobban megragadhatóvá válik diákjaik nyelvtudása, segítheti a megfelelő nyelvi fejlesztési irány megtalálását. Megkönnyítheti annak eldöntését, mi az, amire az eddigi oktatási gyakorlatból szüksége van a diáknak, és mi az, ami elhagyható, felcserélhető valami hasznosabbra. Az újonnan induló hétvégi iskolák számára pedig a kezdeti útkeresési szakaszt is jelentősen lerövidítheti.

A fogalom azt a nyelvi rendszert jelöli, amelyet a tanuló hoz létre azon nyelvi anyag felhasználásával, amelyet a vizsgálat időpontjáig módjában állt megismerni. Ezt az állapotot a kutatók különbözőképpen nevezték el: Corder (1971) *idioszinkretikus dialektus*-nak nevezte, Nemser (1971) *közelítő rendszernek*, Selinker (1972) pedig az *interlanguage*, azaz *köztes nyelv* fogalmat használta. Nemser és Selinker – amint elnevezéseikből is kitérünk – az elérendő nyelvtudás teljessége felől közelítve vizsgálták ezt az átmeneti nyelvállapotot.

Az idegen nyelvek tanulóinak nyelvi produkcióját leíró köztes nyelvvel foglalkozó kutatások újszerűsége abban rejlett, hogy azt állították: ez az addig ideiglenesnek tekintett tudás tetszőleges ponton megvizsgálva rendszerszerűséget mutat. Azt állítom, hogy ha a származásnyelvet is egyfajta köztes nyelvként kezeljük, akkor a gyakorlatban is hasznosítható módszereket alakíthatunk ki a tanítására még akkor is, ha az egyéni köztes nyelvek változatossága igen nagy szinkron szempontból is, hiszen ezek a természetes nyelveknél jóval változékonyabbak.

A magyar származásnyelvre is jellemző, hogy nemcsak a magyar nyelvből, illetve a környezet nyelvéből tartalmaz elemeket, de azoktól független jelenségeket is megfigyelhetünk a használatában. Öt olyan pszicholingvisztikai folyamattal áll összefüggésben, amelyek hatással vannak rá: kommunikációs stratégiák, tanulási stratégiák, tanítási környezet, transzfer más nyelvekből és a túláltalánosítás. Ezekből legalább kettő szorosan összefügg a tanítás módjával, ezért érdemes ezekre kiemelten is figyelmet fordítanunk.

A rendszerszerűség mibenlétét egy magyar nyelvi példa segítségével szemléltetve: a normától eltérő szabad variációk felbukkanása sokszor véletlenszerűnek tűnik a tanulók nyelvhasználatában: előfordulhat, hogy ugyanaz a diák egyszer többes, más-szor egyes számot használ számnevek után (pl. *négy fiú*, de **kevés fiúk*). Egy lehetséges magyarázat szerint ennek oka az lehet, hogy a tanultakat olykor felülírja egy rejtett szemantikai tényező. A számnév határozottsága miatt könnyebben azonosítható

esetekben egyes számot használ a származásnyelvi diák (*négy fiú*), a kevésbé felismerhető, határozatlan számnevet tartalmazó megnyilatkozásokban (**kevés fiúk*) azonban nem működtette ugyanazt a nyelvtani szabályt. A második megnyilatkozást kétféleképpen értékelhetjük: a hibaelemzés rendszerében a válasz rossz, köztesnyelvi szempontból azonban elsősorban a hibás variációt létrehozó rejtett szabályt próbáljuk felderíteni, és rájövünk: egy biztatóan alakuló fejlődési sor állomása ez ahhoz képest, hogy a tanuló nyelvhasználatában egyaránt jelen volt a **négy fiúk* és a **kevés fiúk* alak is: a szabály megvan, az alkalmazását kell már csak kiterjeszteni a megfelelő körre (Maróti 2005). Ezzel a szemlélettel rövid idő alatt új, a problémát a középpontba állító gyakorlatitípusokat iktathatunk be a tananyagba.

A tanulók köztesnyelvének vizsgálatakor azonban nemcsak a grammatikai jól formáltság rendszerét kell figyelemmel kísérnünk, hanem a kommunikációs hatékonyságát is. Flynn (1983) ugyanis kimutatta: az is előfordulhat, hogy ha a tanárok csak a nyelvtani helyességre összpontosítanak, akkor elsiklanak a nyelvhasználati hiányosságok fölött. Leginkább azokban az esetekben, ha a létező formák funkciója csak kis mértékben különbözik egymástól. Ismerjük például a függő beszédben használt *Péter azt mondta, hogy* bevezető rész helyett a származásnyelvi diákok által gyakran használt *Péter mondta, hogy* formát. A tanároknak résen kell lenniük, mert a többlettartalom nélküli első formával szemben a magyar nyelvhasználatban a második a jelölt (marked) megnyilatkozás (a beszélő szándéka az ágens kilétének hangsúlyozása), helyénvalósága tehát kontextusfüggő, azaz nem használható az előbbihez hasonló gyakorisággal.

Míg ebben az esetben még nem nagy a tét, csak furcsa, „döcögős” lesz a megnyilatkozás, mégsem szabad elsiklanunk fölötte. A legnagyobb veszélyt ugyanis a fosszilizáció jelenti Selinker rendszerében, ami ZhaoHong Han (2014) kutatási eredményei alapján a tanulási folyamattal egyszerre zajlik, azaz szerinte minden egyes javítás nélkül maradó hiba elősegíti annak rögzülését. Érdemes ezt a hétvégi iskolákban is szem előtt tartani, bár sokan úgy vélik: a sok javítás csökkenti a gyerekek motivációját, elveszítik a kedvüket. A tanárképzők újabb feladata rajzolódik ki: ha a továbbképzéseken sikerül változatosabbá tenniük kollégáik hibajavítási technikáit, illetve a köztesnyelvi szemlélet elmélyítésével a hibajavítást többé sem a tanár, sem a diák nem érezné hibáztatásnak, az jelentős előrelépést jelentene a származásnyelvi fejlesztés területén.

A nyelvhasználati félresiklások között vannak olyanok is, amelyek jóval több veszélyt hordoznak, mint az imént említett példa. Azok, amelyek nyomán kedvezőtlen kép alakul ki a beszélőről partnerében. Ez történhet, ha a származásnyelvi diákok nyelvhasználatukban egy nyelvi formát az anyanyelvi nyelvhasználóknál jóval gyakrabban vagy kevésbé gyakran használnak, azaz túláltalánosítanak, vagy éppen kerülnek bizonyos struktúrákat, megoldásokat. Egyszerűen tanítható például a *legyen szíves, légy szíves* + főnévi igenév forma, s elméletben helyettesítheti is kérések megformálásakor a felszólító módot, ezt a helyesírási szempontból nehéz alakot. Milyen következményei lehetnek ennek a tanulói változatnak? A származásnyelvi diákok kérésük megformálásakor az anyanyelvi beszélőknél gyakrabban kezdik használni, mivel sokszor udvariasabbnak is érzik, mint a jóval direktebb felszólító módot. A beszédcselekvéseket vizsgáló intralingvális kutatások során (Bándli 2016, Bándli–Maróti 2016, Maróti 2016a,

Szili (2016) azonban kiderült, hogy mi magyarok inkább a felszólító módot részesítjük előnyben, és a direkt formában megjelenő alakot kifinomult, ún. nyelvi gyengítő eszközökkel enyhítjük. A főnévi igeneves forma a jelölt alak, ritkábban használjuk, éppen ezért bizonyos helyzetekben akaratlanul is kirovó, felsőbbbbséges hatást kelt, ami nem várt, kellemetlen következményekkel járhat a kommunikációban részt vevő felek részére. A további kutatások azt is megállapították, hogy gyakran nem a két nyelv közti különbségek, hanem inkább a hasonlóságok okozhatnak nehézségeket. Ha például a magyar nyelvben használt formának a többség által beszélt nyelvben is létezik egy, a magyarhoz hasonló funkciója, akkor előfordulhat, hogy a származásnyelvi beszélő generalizálja a forma–funkció megfeleltetést, és a formához kapcsolódó összes környezeti nyelvi funkcióban fogja a magyar formát használni (Maróti 2016b).

A származásnyelvi diákok estében is igaz, hogy minél inkább biztosított a célnyelvhez való hozzáférés, minél többet és minél több szintéren használhatják a nyelvet, annál kevésbé valószínű, hogy fosszilizálódnak, rögzül a helytelen forma. Éppen ezért érdemes például az információtechnológia kínálta lehetőségekkel is kiegészíteni a tanári reper-toárt: nemcsak a helyzethez, de egyben az új generáció elvárásaihoz is alkalmazkodva. Ha a rendszerszerű sajátosságokat összegezzük, olyan specifikus gyakorlatokat készíthetünk a nyelvtanulói csoportoknak, amelyekkel jóval hatékonyabbá tehetjük az oktatást, éppen ezért látszik hasznosnak a származásnyelvi diákok fejlesztése érdekében is szélesebb felhasználói, szakmai körökkel megismertetni a köztesnyelvi szemléletet.

4. Helyzetértékelés és igények – két vizsgálat

Milyen fejlesztési irányokat kövessünk? Mik a közösségek igényei? Sikerült-e valamiféle szemléleti változást elindítani a képzéseinken részt vevő tanárok körében? Ezekre a kérdésekre kerestem a választ a Külgazdasági és Külügyminisztérium (korábban Balassi Intézet) konferenciáira a nyugati diaszpóra közösségeiből érkezett tanárok nyelvi, nyelvoktatási szemléletével kapcsolatban a kezdeti időszakban (2012 és 2014), illetve 2018-ban, amikor már hatodszorra láttuk vendégül az önkéntes pedagógusokat. Sok egyéb mellett két fő kérdéssel kapcsolatban vártam a véleményüket: a nyelvi fejlesztés általuk szükségesnek tartott irányvaival és a tanórákon használt tananyag típusokkal kapcsolatban. Fontos visszajelzés lehet ez a két pillanatfelvétel a továbbképzéseken folytatott munkánkkal kapcsolatban, amelyeken a legfőbb célunk a kollégák szakmai tudatosságának növelése.

4.1. A vizsgált csoportok

A vizsgálatba azok a személyek kerültek be, akik jelentkeztek a Külgazdasági és Külügyminisztérium nemzetközi magyar nyelvi képzésekért és oktatásért felelős főosztálya által 2018-ban, illetve a korábbi Balassi Intézet 2012-ben és 2014-ben szervezett szakmai-módszertani konferenciáira. A csoportra éppen ezért általában is jellemző, hogy

szakmailag igényük van az együttgondolkodásra, az önképzésre, ismereteik bővítésére. A diaszpórában tevékenykedő pedagógusok legaktívabb és legtudatosabb rétegeként tarthatjuk őket számon, akik nagy valószínűséggel véleményformálók a helyi közösségekben is.

Az első vizsgálat a (2012-es és 2014-es konferenciákra való) jelentkezés alkalmával kitöltött kérdőíveken szereplő információk alapján történt, amelyet a tanulmány szerzője állított össze a konferencia szakmai vezetőjeként annak érdekében, hogy a programot a résztvevők igényeinek megfelelően alakíthassuk ki. 2018-as januári konferenciánkon egy műhelybeszélgetés keretében kértem meg azokat a kollégákat a kérdőív kitöltésére, akik részt kívántak venni a közös gondolkodásban a további szakmai rendezvényeink irányvaival kapcsolatban.

Az elemzést a szerző természetesen nem tekinti a teljes szakmai közösség leírásának, hiszen a csoport nem reprezentatív. Nem haszontalan azonban a legaktívabb tanárok napi gyakorlatának, illetve tananyagválasztásának feltérképezése, ha meg akarjuk keresni a közös pontokat, be akarjuk vonni ezt a közösséget a további szakmai együttgondolkodásba. A vizsgálat megisméltése azért volt fontos, mert a kezdetek után szerettem volna felderíteni, sikerült-e legalább kis mértékben kedvező változást előidézni tevékenységünkkel. Az eredmények elemzése során világosan kell látnunk, hogy a levonható következtetések korlátozott érvényességűek, hiszen kis mennyiségű adat – az első, összevont vizsgálati anyag 92, a második 29 kérdőív – feldolgozásával születtek. A vizsgált csoport (a diaszpórában működő legaktívabb önkéntes tanárok) létszáma azonban eleve szűkös, tagjai a konferenciákra való jelentkezésen és részvételen kívül más módon nehezen azonosíthatók és érhetők el stb., így a bemutatott közösség más kutatási módszerrel sem vizsgálható eredményesebben.

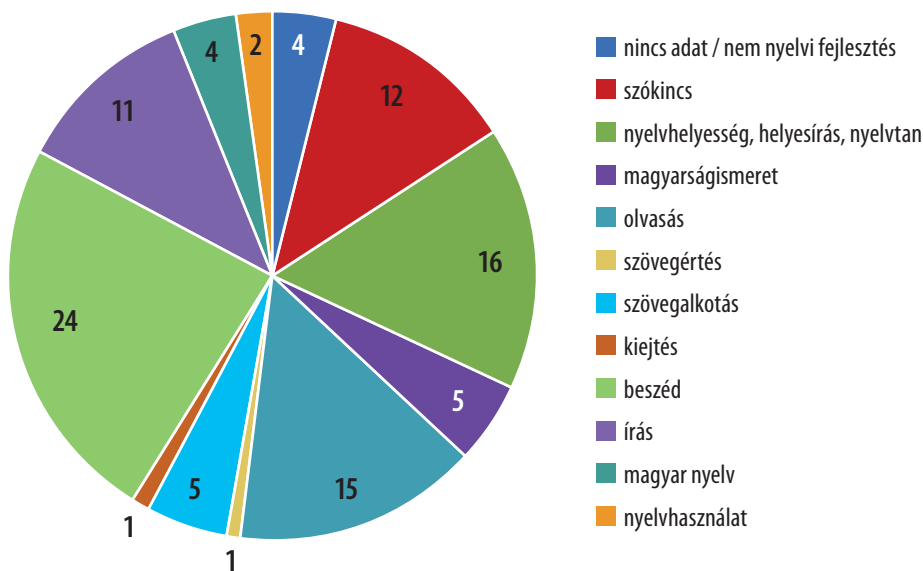
4.2. A fejlesztendő területekkel kapcsolatos elképzelések

A leginkább gondot jelentő tényezők felderítésének érdekében a kérdőívben a következő mondat kiegészítését kértem: Szerintem diákjaimnak a leginkább ezen a területen van szükségük fejlesztésre (/ezt kellene megtanulniuk az iskolában¹⁷): A kollégák tehát nem előre meghatározott területek közül választhattak, hanem szabadon megjeleníthették elképzeléseiket. A diagramokon bemutatott kategóriákat az ő szóhasználatuk alapján tüntettem fel. A továbbképzéseket a magyar nyelv oktatásának hatékonyabbá tétele érdekében hirdettük meg (a tájékozódás megkönnyítése érdekében előzetes programmal együtt), így a kontextusból nyilvánvaló volt, hogy az ezzel kapcsolatos nehézségekre utal a kérdés. Ennek ellenére mindkét vizsgálat esetében megjelentek a fegyelmezéssel stb. kapcsolatos gondok is (2012/14 – 4%, 2018 –13%), amelyek ugyan valóban köthetők az oktatási helyzethez, de elemzésemben nem térek ki rájuk, mivel nem nyelvi természetű nehézségeket írnak le.

¹⁷ Az adott közegben egyértelmű volt a hétvégi iskolára történő utalás.

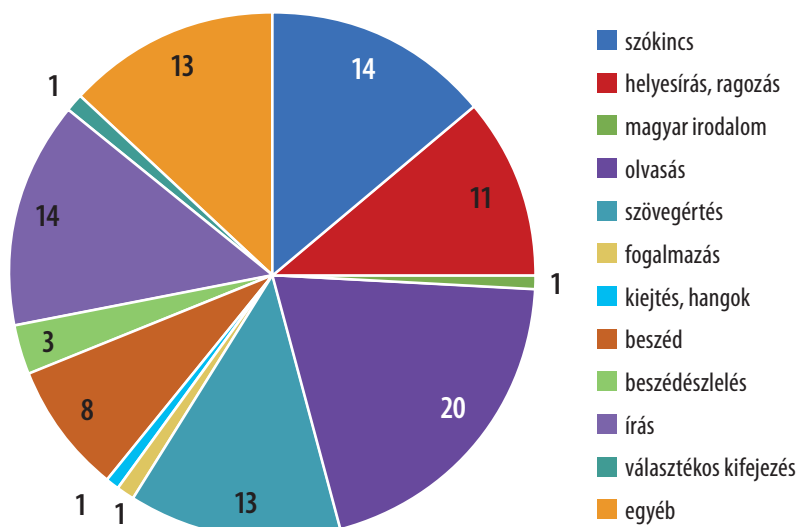
A nyelvi fejlesztésre szoruló területek felsorolása igen nagy változatosságot mutat mindkét csoportban (1. és 2. diagram): megjelennek az alapkészségek, részkészségek és nyelven kívüli elemek is (magyarságismeret, magyar irodalom stb.).

A diagramokon megfigyelhetjük, hogy 2012/14-ben a beszédet tartották a leginkább fejlesztendőnek, méghozzá igen nagy arányban (24%), 2018-ban azonban csak az 5. helyre sorolták 8%-kal. Messzemenő következtetéseket természetesen nem lehet levonni, de az önkéntes tanárok 2018-as válasza már jóval inkább hasonlítanak a szakma, a képzett nyelvtanárok által a származásnyelvi diákok számára kijelölt fejlesztési irányokhoz, mivel például az első csoportban megjelölt beszéd – így, általánosságban –, azaz a szóbeli kommunikáció a tanítás során jóval kevesebb diáknál és kisebb mértékben szorul fejlesztésre, mint az írásbeliség, tehát valóban hátrébb sorolható, mint a szókincs (2. hely), írás (2. hely), a szövegértés (3. hely) és a helyesírás (4. hely).



1. diagram: A fejlesztendő területekkel kapcsolatos elképzelések (2012-14)

Azt látjuk, hogy a két csoport megközelítően ugyanolyan fontosnak tartotta a szókincsbővítést (12%-14%), de míg az első esetben ez csak a negyedik helyet jelentette, a második vizsgálatban a második legfontosabb területnek választották.



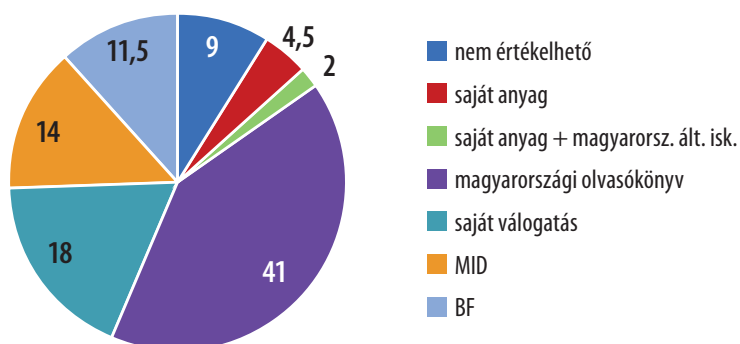
2. diagram: A fejlesztendő területekkel kapcsolatos elképzelések (2018)

A tanárok megítélése szerint tehát csökkent a beszéd és a helyesírás fejlesztésének jelentősége, jelentősen megnőtt viszont a szövegértésé (a 8. helyről a 3. helyre került), az írásé és az olvasásé, illetve kis mértékben emelkedett a szókincsbővítésé.

A helyesírás, nyelvhelyesség 16%-kal a második helyen állt 2012/14-ben, 2018-ban azonban csak a negyedik 11%-kal. Az arány tehát hasonló, a valós igényeknek megfelelően még mindig a fontos fejlesztési területek közé tartozik, de míg korábban csak a beszéd előzte meg, addig 2018-ban az olvasás (1. hely), szókincs (2. hely), írás (2. hely) és a szövegértés is (3. hely). A szövegértés 8.-ról a 3. helyre kerülése véleményem szerint szintén az önkéntes tanárok szakmai tudatosságának erősödését jelzi, hiszen a korábban csak egyszerűen olvasásként hivatkozott készséggel szemben megjelent az elemzéseket is tartalmazó értő olvasás (szövegértés).

4.3. Az oktatás során használt tananyagok

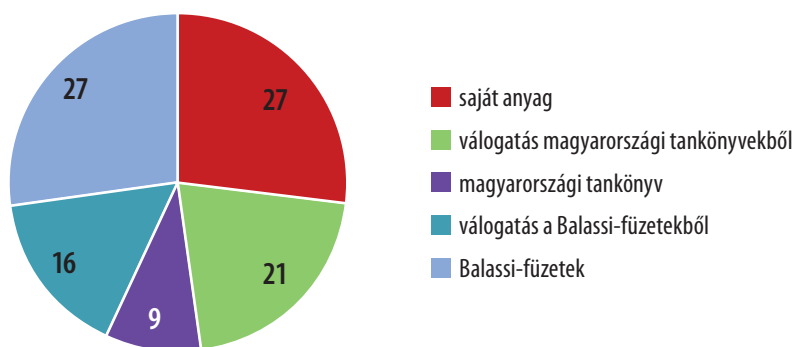
A diaszpóra magyartanítását az első vizsgált időszakban (2012-14) – az eredmények összesítéséből megrajzolt 3. diagram tanúsága szerint – alapvetően a magyarországi tankönyvkínálat határozta meg (magyarországi iskolákban használt tananyagok – 41%), kevesen használtak a helyi közösség által kifejlesztett anyagot (4,5%).



3. diagram: A hétvégi iskolákban használt tananyag típusok¹⁸ (2012-14)

Több oka is lehet ennek. Az első az önkéntes tanárok kevés szabadideje, illetve az, hogy csak rövid ideig tanítanak az iskolában – jellemzően addig, amíg saját gyerekeik is oda járnak. Úgy gondolom azonban, hogy ha megindul a közösségen belüli közös gondolkodás, akkor az ismeretek és szemlélet folyamatos átadása következtében a később csatlakozók is élvezhetik majd (esetleg személyesen már nem is ismert) korábbi kollégáik tapasztalatainak gyümölcsét. Ideális esetben természetesen mindezt a szakmai alapok megszerzése, azaz tanárképzés is kiegészítené, hogy a tananyagok a tapasztalatot és a szakmaiságot ötvözve születhessenek meg.

A második vizsgálat eredményei azonban kedvező változást jeleznek: 2018-ban már csak 9%-ban került kizárólag magyarországi tankönyv a diákok elé, a hétvégi iskolákban jelentősen háttérbe szorult ez a tananyagforrás (az utolsó helyen végzett).



4. diagram: A hétvégi iskolákban használt tananyag típusok (2018)

¹⁸ MID - magyar mint idegen nyelvi tananyag; BF - Balassi-füzetek

Ugyanilyen nagyságrendű, de ellentétes irányú változás következett be a saját tananyagok készítése terén: a korábbi 6,5%-ról 27%-ra nőtt az arány, és ez vált a legjellemzőbbé a tananyagválasztás során. A diákokra és csoportokra szabott, az ő igényeikhez igazított feladatok, tevékenységek megvalósítása teszi leginkább hatékonyá a hétvégi magyar iskolákban folyó oktatást. Erre van a legnagyobb szükség, így kifejezetten kedvező a tanárok körében zajló folyamat iránya.

A Balassi-füzetek felhasználási arányának növekedése természetes, hiszen a 2012/14 és 2018 közötti időszakban 38.000-nél is több tananyag került a tanulókhoz a diaszpórában. Szakszerűen felépített és kidolgozott könyvekről lévén szó, reményeink szerint – a sorozatszerkesztő eredeti elképzelésének megfelelően – a feladattípusok, szövegek stb. mintaként is szolgálhatnak az önkéntes pedagógusok számára a saját tananyagok kidolgozásakor. A Balassi-füzetek közvetlen felhasználása mellett szintén a tanári tudatosság szintjének emelkedését mutatja, hogy sokan kifejezetten a diákjaik igényeihez igazítva válogatnak a füzetek által felkínált feladatok közül (16%).

5. Eredmények és feladatok

Az írásomban felsorolt, a magyar származásnyelvi oktatást segítő lépések – a módszertani szemléletváltás, illetve a köztesnyelvi elméleti megközelítés, a tanárok számára szervezett továbbképzések, az emagyariskola.hu honlap, a Balassi-füzetek stb. – hosszú távon biztos hátteret kínálhatnak a diaszpórában működő magyar iskolák tanárai számára, megkönnyítik munkájukat, de ami annál is fontosabb: kiszámíthatóvá és tervezhetővé is teszik azt. Így eredményeiket, tapasztalataikat egymással megosztva, szakmai közösségként további jelentős elméleti és gyakorlati felfedezéseket is tehetnek.

Az Egyesült Államokban, a Kaliforniai Egyetemen (UCLA) működő Heritage Language Center 2018 februárjában rendezett konferenciáján¹⁹ a Származásnyelvi Közösségi Iskolák Szövetsége (Coalition of Community-Based Heritage Language Schools) műhelybeszélgetésén volt alkalmam bemutatni eddigi törekvéseinket és megmutatni az érdeklődőknek a Balassi-füzeteket. A jelen levő német, bolgár, francia, spanyol, orosz stb. közösségi iskolák vezetői egyaránt mintaértékűnek és mindeddig példa nélkülinek nevezték azt a komplex oktatástámogatási rendszert, amit Magyarországon létrehoztunk a diaszpórában élő diákok nyelvi fejlesztése érdekében. Úgy fogalmaztak, hogy a bemutatottakban mindazt megvalósulni látják, amit előadások hosszú sora csak távoli, elérendő célként jelölt meg.

A 2012/14-es kutatást megismétlő 2018-as vizsgálat eredménye jelzésértékű akkor is, ha nem általánosítható, nem terjeszthető ki teljes mértékben a hétvégi iskolák összes tanárára: egyértelmű jelek utalnak a tanári tudatosság erősödésére, a nyelvi szemlélet

¹⁹ Third International Conference on Heritage/Community Languages, Los Angeles, 2018. február 16-17.

alakulására, változására. Az önkéntes pedagógusok jóval reálisabban kezdték értékelni diákjaik teljesítményét, céltudatosabban határozták meg feladataikat.

Mindez magában hordozza a minőségi oktatás lehetőségét: azt jelenti, hogy a tervezés és a tudományos háttér komoly lendületet adhat még a pedagógiai képzettséggel nem rendelkező önkéntesek bevonása esetén is. Éppen ezért elengedhetetlenül fontos, hogy – a Balassi-füzetek folytatásaként – készüljenek a legújabb tudományos eredményeket és az iskolák lehetőségeit, napi valóságát egyszerre figyelembe vevő, azonnal felhasználható és kézbe adható tananyagok minden hétvégi iskola részére. A készen kapott, céljaiknak megfelelő tananyagok (az érdekes és játékos feladatok miatt) elégedett diákok, (az elért eredmények – a gyermekek nyelvtudásának, kulturális és történelmi ismereteinek bővülése – miatt) elégedett szülők és – ami a legfontosabb – elégedett és kevésbé fáradt(!) tanárok közösségévé teszik a hétvégi magyar iskolákat.

Irodalom

- Bándli Judit 2016. Disagreement in Hungarian. In: Szili Katalin – Bándli Judit – Maróti Orsolya (szerk.): *Pragmatics in Practice: Empirical studies in the Hungarian language*. ELTE, Budapest, 97–113.
- Bándli Judit – Maróti Orsolya 2016. Culture and Language Behavior. In: Szili Katalin – Bándli Judit – Maróti Orsolya (szerk.): *Pragmatics in Practice: Empirical studies in the Hungarian language*. ELTE, Budapest, 139–150.
- Chaliand, Gérard – Rageau, Jean-Pierre 1991. *Atlas des diasporas*. Éditions Paris.
- Corder, Stephen Pit 1971. Idiosyncratic dialects and error analysis. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9(2), 147–160.
- Csire, Márta – Laakso, Johanna 2011. Teaching Heritage Language as a Foreign Language: on the Questions of Bilingualism and Minority Language Teaching in Austria. *ESUKA – JEFUL*, 2011, 2, 1, pp. 93–107.
- Fejős Zoltán 2005. Diaszpóra és az „amerikai magyarok” – háttér egy fogalom alkalmazhatóságához. In: Kovács Nóra (szerk.): *Tanulmányok a diaszpóráról*. Gondolat – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest, 9–24.
- Flynn, Susan 1983. Similarities and differences between first and second language acquisition: setting the parameters of universal grammar. In: Rogers, Don and Slovoda, John (eds.): *Acquisition of symbolic skills*. Plenum Press, New York, 485–500.
- Giay Béla 1998. A magyar mint idegen nyelv fogalma. In: Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar mint idegen nyelv*. Hungarológia. Osiris, Budapest, 18–25.
- Gordos Katalin 2014. *Helyesírás másképp*. emagyariskola.hu
- Maróti Orsolya 2004. Magyarok tanulnak magyarul. *Nyelvünk és kultúránk* 132. sz. 46–53.
- Maróti Orsolya 2005. Véletlen, vagy tipikus hiba? A köztesnyelvről. *Hungarológiai évkönyv* 6. 200–203.
- Maróti Orsolya 2012. A Pragmatic View of Heritage Language and Its Relation to HSL. *Berliner Beiträge zur Hungarologie* 219–228.

- Maróti Orsolya 2016a. The Refusal of Offers: a Pragmatic Analysis Based on Data Gathered According to Natural Methods. In: Szili Katalin – Bándli Judit – Maróti Orsolya (szerk.): *Pragmatics in Practice: Empirical studies in the Hungarian language*. ELTE, Budapest, 77–96.
- Maróti Orsolya 2016b. Pragmatic Errors in Foreigners' Language Usage of Hungarian. In: Szili Katalin – Bándli Judit – Maróti Orsolya (szerk.): *Pragmatics in Practice: Empirical studies in the Hungarian language*. ELTE, Budapest. 123–128.
- Nemser, William 1971. Approximate systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics* 9. 115–124.
- Selinker, Larry 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10. 209–231.
- Szili Katalin 2016. The Pragmatics of Request in the Hungarian Language. In: Szili Katalin – Bándli Judit – Maróti Orsolya (szerk.) *Pragmatics in Practice: Empirical studies in the Hungarian language*. ELTE, Budapest, 57–75.
- Valdés, Guadalupe 2000. Teaching heritage languages: An introduction for Slavic-language-teaching professionals. In: Kagan, Olga – Rifkin, Benjamin (eds.): *Learning and teaching of Slavic languages and cultures: Toward the 21st century Slavica*. Bloomington, 375–403.
- Werbner, Pnima 2000. Introduction: Materiality of Diaspora – Between Aesthetic and 'Real' Politics. *Diaspora*, 9, 1: 5–20.
- ZhaoHong, Han 2014. *Studies in Second Language Aquisition of Chinese*. Multilingual Matters. Bristol. Buffalo. Toronto.

1. függelék

MAGYAR SZÁRMAZÁSNYELV

Tantervi ajánlás²⁰

A magyar származásnyelv tanítása a célcsoporttól függően a tantervi ajánlás tartalmának rugalmas és differenciált alkalmazását kívánja. A származásnyelvi tanulói csoportok esetében nemcsak az életkor, de a nyelvi tudásszint, illetve az egyes készségek fejlettségi szintje szerint is jelentős eltérések lehetnek egy-egy csoportban. A motiváció kialakítása és fenntartása kiemelt cél, hiszen a hatékony nyelvhasználat a tanulók identitását erősíti, és a magyar beszélőközösség sikeresen kommunikáló tagjaként kedvező tapasztalatokhoz juttatja őket. A rendelkezésre álló tanítási idő szűkössége és a már említett célok megvalósítása érdekében elsősorban a tevékenység alapú megközelítésre, a játékos, kooperatív feladatok előtérbe helyezésére van szükség.

²⁰ 23/2013. (III. 29.) EMMI rendelet 6. melléklete (7.6. melléklet Magyar mint idegen nyelv kerettanterv 1–12. évfolyam számára) felhasználásával.

5. évfolyam

Az iskola döntése, hogy az egyes évfolyamokat hogyan csoportosítja. Szerencsés külön-külön tantervet készíteni minden évfolyamnak, ha azonban hosszú időn keresztül tipikusan összevont évfolyamokkal dolgozik, akkor ennek megfelelően, minél életszerűbben készítse el saját tantervét.

ÁLTALÁNOS CÉLKITŰZÉS

Az iskola által vállalt oktatási feladatok, célok megfogalmazása röviden (max. terjedelem: 10 sor). Az iskola küldetési nyilatkozata, rövid- és hosszútávú vállalásainak leírása egy másik dokumentum, ide csak rövid, közérthető megfogalmazást érdemes elhelyezni.

Tematikai egység / Fejlesztési cél	Hallott szöveg értése	Órakeret az összóraszám 8%-a <i>Az iskola szabadon dönt arról, milyen arányban van rá szükség. Minél nagyobbak a gyerekek, annál több figyelmet kell rá fordítani.</i>
Előzetes tudás		
A tematikai egység nevelési-fejlesztési céljai		
Ismeretek / fejlesztési követelmények		Kapcsolódási pontok
		<i>Akkor van rá szükség, ha az iskolában többféle órátípus van (történelem, irodalom stb.).</i> <i>Ha az iskola szeretné, itt jelezheti, hogyan kapcsolódik a többségi oktatási rendszerhez, tehát pl. a német/francia stb. iskolában tanultakhoz.</i> <i>Magyar nyelv és irodalom:</i> XXXXXX ...
Kulcsfogalmak / fogalmak		

Tematikai egység / Fejlesztési cél	Szóbeli interakció	Órakeret az összóraszám 7%-a
Előzetes tudás		
A tematikai egység nevelési-fejlesztési céljai		
Ismeretek/fejlesztési követelmények		Kapcsolódási pontok
		<i>Magyar nyelv és irodalom:</i>
Kulcsfogalmak / fogalmak		

Tematikai egység / Fejlesztési cél	Összefüggő beszéd	Órakeret az összóraszám 15%-a
Előzetes tudás		
A tematikai egység nevelési-fejlesztési céljai		
Ismeretek / fejlesztési követelmények		Kapcsolódási pontok
		<i>Magyar nyelv és irodalom:</i> <i>Vizuális kultúra:</i>
Kulcsfogalmak / fogalmak		

Tematikai egység / Fejlesztési cél	Olvasott szöveg értése	Órakeret az összóraszám 25%-a
Előzetes tudás		
A tematikai egység nevelési-fejlesztési céljai		
Ismeretek / fejlesztési követelmények		Kapcsolódási pontok
		<p>(A példák csak tájékoztató jellegűek, szabadon változtathatók.)</p> <p>Ének-zene:</p> <p>Magyar nyelv és irodalom: versek, mondókák, mesék, más szövegek.</p>
Kulcsfogalmak / fogalmak	Betű, hang, ábécé, író, cím, mondat, írásjel, szöveg, bekezdés, hangos olvasás, néma olvasás, szövegfeldolgozás, tartalom.	

Tematikai egység / Fejlesztési cél	Íráskészség	Órakeret az összóraszám 15%-a
Előzetes tudás		
A tematikai egység nevelési-fejlesztési céljai		
Ismeretek / fejlesztési követelmények		Kapcsolódási pontok
		<p>Magyar nyelv és irodalom: szövegalkotási feladatok, helyesírás.</p> <p>Vizuális kultúra: rajz, plakát készítése.</p>
Kulcsfogalmak / fogalmak		

Tematikai egység / Fejlesztési cél	Nyelvi eszköztár	Órakeret az összóraszám 5%-a
Előzetes tudás		
A tematikai egység nevelési-fejlesztési céljai		
Ismeretek/fejlesztési követelmények	Kapcsolódási pontok	
	<i>Magyar nyelv:</i> <i>Vizuális kultúra:</i>	
Kulcsfogalmak / fogalmak	Cselekvés, személy, dolog, idő, hely, tulajdonság.	

Tematikai egység / Fejlesztési cél	Honismeret	Órakeret az összóraszám 25%-a
Előzetes tudás		
A tematikai egység nevelési-fejlesztési céljai		
Ismeretek / fejlesztési követelmények	Kapcsolódási pontok	
<p>Megismerkedés az életkornak megfelelő szinten a magyar kultúra alapvető műveltségelemeivel: Budapest, néhány magyar város, a Duna, a Tisza és a Balaton megnevezése, saját ország, város, falu, tájegység megnevezése. Az ünnepek évszakokhoz való kapcsolása, az ünnepekhez kapcsolódó fontosabb szokások, szimbólumok, tárgyak ismerete. Tavaszi ünnepek: húsvét (húsvéti nyúl, hímes tojás, locsolkodás), anyák napja (virágcsokor). Téli ünnepek: Mikulás (ajándék, cipő/csizma, virgács, zsák), karácsony (karácsonyfa, szaloncukor, bejgli, ajándék), farsang (jelmez, álarc, bál). Születésnap, névnap (saját születésnap évszakhoz, hónapoz kapcsolása). 3-4 vers, mondóka, adaptált irodalmi szöveg ismerete (pl. Bálint Ágnes, Csukás István, Devecseri Gábor, József Attila, Kosztolányi Dezső, Kányádi Sándor, Karinthy Frigyes, Petőfi Sándor, Weöres Sándor művei). Ünnepekhez kapcsolódó dalok.</p>	<p><i>Magyar nyelv és irodalom:</i> versek.</p> <p><i>Természetismeret:</i> tájékozódás Magyarország térképén.</p> <p><i>Ének-zene:</i> dalok.</p> <p><i>Tánc és dráma:</i> dramatikus játékok.</p>	
Kulcsfogalmak / fogalmak	Város, falu, tó, folyó, hegy, ünnep, ének, vers.	

Ajánlott témakörök az 5–6. évfolyamra	
Ajánlott témakörök	Kapcsolódási pontok
<p><i>Család</i> Én és a családom. Családtagok bemutatása. Családi események. Családi ünnepek. Napirend.</p>	<p><i>Történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek:</i> család és lakóhely.</p>
<p><i>Otthon</i> Az otthonom, szűkebb környezetem. Lakóhelyiségek, bútorok, berendezési tárgyak. A kedvenc játékaim. Lakóhelyem, tágabb környezetem.</p>	
<p><i>Étkezés</i> Napi étkezések. A kedvenc ételeim, italaim.</p>	<p><i>Természetismeret:</i> az ember megismerése és egészsége, étrend.</p>
<p><i>Idő, időjárás</i> Az óra. Évszakok és hónapok. A hét napjai és a napszakok. Időjárás.</p>	<p><i>Természetismeret:</i> az időjárás tényezői. Ciklusok a természetben.</p> <p><i>Matematika:</i> számok írása, olvasása.</p>
<p><i>Öltözködés</i> Évszakok és ruhadarabok. A kedvenc ruháim.</p>	<p><i>Történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek:</i> öltözködés, divat.</p>
<p><i>Sport</i> Testrészek. Sportok, sportfelszerelések. A kedvenc sportom. Sportversenyek.</p>	<p><i>Természetismeret:</i> az ember megismerése és egészsége; testrészek.</p> <p><i>Testnevelés és sport:</i> mozgásos játékok, sportversenyek.</p>
<p><i>Iskola, barátok</i> Az iskolám, a termünk. A csoporttársaim, a barátaim. A tanárain.</p>	<p><i>Erkölcstan:</i> társas kapcsolatok: barátság, szeretet, tisztelet, segítő kapcsolat.</p>

<p><i>Szabadidő, szórakozás</i> Szabadidős tevékenységek, a kedvenc időtöltésem. Internet.</p>	<p><i>Testnevelés és sport:</i> sporttevékenység.</p> <p><i>Informatika:</i> internet-használat.</p> <p><i>Ének-zene:</i> zenehallgatás.</p> <p><i>Dráma és tánc:</i> színház, előadások.</p> <p><i>Vizuális kultúra:</i> múzeumok, kiállítások.</p>
<p><i>Természet, állatok</i> Kisállatok. A kedvenc állataim. Vadon élő és állatkerti állatok. Növények az otthonomban, iskolámban. Kontinensek, tájegységek.</p>	<p><i>Természetismeret:</i> élőlények a ház körül, az állatok életmódjának főbb típusai.</p>
<p><i>Ünnepek és szokások</i> Az én ünnepeim. Ünnepek itthon és a nagyvilágban.</p>	<p><i>Történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek:</i> hétköznapiak, ünnepek.</p>
<p><i>Város, bevásárlás</i> Városok, települések, falvak. Épületek, utcák. Tájékozódás, útbaigazítás. Üzletek, bevásárlóközpontok, piac. Vásárlás. Fontosabb termékek. Az én városom/falum.</p>	<p><i>Történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek:</i> falvak és városok, közlekedés.</p> <p><i>Technika, életvitel és gyakorlat:</i> közlekedés, vásárlás.</p>
<p><i>Utazás, pihenés</i> Vakáció, nyaralás. Közlekedési eszközök.</p>	<p><i>Technika, életvitel és gyakorlat:</i> közlekedés.</p>
<p>Egészséges életmód Sportágak. A helyes táplálkozás.</p>	<p><i>Természetismeret:</i> az ember megismerése és egészsége, étrend.</p> <p><i>Testnevelés és sport:</i> gyakorlatok.</p> <p><i>Technika, életvitel és gyakorlat:</i> egészséges életmód.</p>

A fejlesztés várt eredményei a két évfolyamos ciklus végén	Szabadon beszél környezetéről, szokásairól, kis segítséggel már röviden a magyar kultúra egyes elemeiről is. Közös feldolgozás után megérti az egyszerű olvasott szövegeket, és segítséggel egyszerű szövegfeldolgozó feladatokat old meg. Minta alapján és emlékezetből szavakat, egyszerű mondatokat ír. Felkészülés után elmond rövid szövegeket. El tud mondani 2-3 verset, mondókát, dalt.
---	--