

Pécsi Tudományegyetem  
„Oktatás és Társadalom”  
Neveléstudományi Doktori Iskola

VADÁSZ VIOLA

HÉTVÉGI MAGYAR ISKOLÁK ÉS ÓVODÁK  
A MAGYAR DIASZPÓRÁBAN

Doktori (PhD) értekezés

Témavezetők:

Dr. Andl Helga

Dr. habil. Györgyi Zoltán

Pécs

2020

# TARTALOMJEGYZÉK

BEVEZETÉS	3
ÉRTELMEZÉSI-ELMÉLETI KERETEK, DIMENZIÓK	9
2.1. A hétvégi magyar iskola és óvoda fogalmi kerete, kontextusa	10
2.2. Szociolingvisztikai kontextus	13
2.2.1. <i>A szociolingvisztika</i>	14
2.2.2. <i>A két- vagy többnyelvűség fogalma, típusai, lehetséges megközelítésmódok</i>	15
2.2.3. <i>Nyelv(ek) és identitás(ok) kapcsolata</i>	19
2.2.4. <i>Anyanyelv, idegen nyelv vagy származási nyelv?</i>	22
2.2.5. <i>Nyelvi szocializáció és családi nyelvpolitika</i>	25
2.2.6. <i>A magyar mint idegen vagy származási nyelv oktatása és tanulásának lehetőségei külföldön</i>	28
2.3. Diaszpóratörténeti/-politikai kontextus	29
2.3.1. <i>A diaszpóra fogalma</i>	29
2.3.2. <i>A magyar diaszpóra sajátosságai</i>	35
2.3.3. <i>A magyar diaszpóra intézményrendszere</i>	38
2.3.4. <i>A magyar állam nemzet-/diaszpórapolitikai koncepciója</i>	38
2.3.5. <i>A nemzetpolitikai intézményrendszer kialakulása</i>	41
2.3.6. <i>Finanszírozás</i>	52
2.3.7. <i>A diaszpórapolitika kommunikációs szintje</i>	56
2.4. A hétvégi magyar iskola és óvoda mint oktatási-nevelési intézmény	62
2.4.1. <i>A kiegészítő oktatás</i>	62
2.4.2. <i>A kiegészítő iskola</i>	65
2.4.3. <i>Hétvégi magyar iskolák és óvodák a kiegészítő oktatás kontextusában</i>	69
2.4.4. <i>Kiegészítő oktatás a magyar oktatási rendszerben</i>	77
A KUTATÁS	81
3.1. A kutatás céljai	81
3.2. Kutatói kérdések és hipotézisek	82
3.3. A kutatás módszertana	84
3.4. A kérdőíves vizsgálat mintája	92
3.5. A kutatás korlátai	101
HÉTVÉGI MAGYAR ISKOLÁK ÉS ÓVODÁK – DIAGNOSZTIKA, KÖZELÍTÉS, ELEMZÉS A RENDSZER(EK) SZINTJÉN	103
4.1. A fogalmi keretek és elnevezések árnyalása	103
4.2. Működési keretek	111
4.2.1. <i>Fenntartói háttér</i>	111
4.2.2. <i>Működési források</i>	125
4.2.3. <i>Tárgyi feltételek</i>	128
4.2.4. <i>Célrendszer</i>	130
4.2.5. <i>Bemeneti feltételek és lehetőségek</i>	132

4.3. Az iskola és óvodai foglalkozások rendszere	135
4.3.1. Az oktatásszervezés jellege	135
4.3.2. A hétvégi magyar iskolák és óvodák oktatói	139
4.3.3. A pedagógiai tervezés színtere: tantervek, pedagógiai és oktatási programok	148
4.3.4. Módszertan	151
4.3.5. Az ismeretek tárházának forrásai: tankönyvek, tananyagok, segédanyagok	156
4.3.6. Előrehaladás, értékelés	163
4.3.7. Specialitások, jellegzetességek, büszkeségek – a működés egyedisége	173
4.3.8. Ünnepek, szokások	176
4.3.9. Nyári elfoglaltságok	178
4.4. Háttér-kép: család, nyelvhasználat, motivációk	179
4.4.1. A családi nyelvhasználat jellemzői	179
4.4.2. A hétvégi magyar iskolába és óvodába járás okai	182
4.4.3. A motiváció összetevői	184
<b>ÖSSZEGZÉS, KÖVETKEZTETÉSEK</b>	<b>189</b>
<b>HIVATKOZOTT IRODALOM</b>	<b>208</b>
<b>ÁBRÁK ÉS TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE</b>	<b>234</b>
<b>MELLÉKLETEK</b>	<b>235</b>
Esettanulmányok	235
Hétvégi magyar iskolák közelebbről: a Tel-Avivi Magyar Iskola és Óvoda	235
Közösségfejlesztés és tudásátadás a diaszpórában: az AUskola - Aucklandi Magyar Iskola megalakulása	263
Kiegészítések	283
Ábrák	300
Interjúvázlatok	301
Adatbázisok	305
Kérdőív	311

## BEVEZETÉS

A legkülönbébb módon és okokból létrejött oktatási kezdeményezések esetében számtalan hasonlóságot és különbséget sorolhatunk fel azok működését, céljait, az elérni kívánt célcsoportot vagy az eredményességet illetően. Legyen szó formális, nem formális, vagy informális, fizikai formában elérhető, esetleg online tanulást érintő oktatási szerveződésről, egy dolog általánosságban biztosan elmondható: minden egyes kezdeményezés egy társadalmi teret hoz létre, amely emberek közösségének teremt találkozási pontot. A hétvégi magyar iskolák és óvodák olyan személyeknek teremtették meg ezt a találkozási pontot, akik származási országuktól, annak nyelvétől és kultúrájától eltérő társadalmi térben is igényt formáltak arra, hogy megéljék saját, származási nyelvi és kulturális identitásukat, illetve átadják azt az utánuk következő generációknak.

Hétvégi magyar iskolák és óvodák mára már a világ számos országában működnek, jelenlétükkel a növekvő számú magyar diaszpórák közösségeinek oktatási, kulturális és társadalmi igényeire adnak választ, illetve azok intézményesülésében is szerepet játszhatnak (Papp – Kovács – Kovács 2019). Tevékenységük megismerése sokrétű feladat, s egyben több dilemma elé is állítja a kutatót. Egyelőre az sem tisztázott, hogy mit is nevezünk hétvégi magyar iskolának és óvodának, szakmai szinten jelenleg csak közelítünk a megfelelő terminológia felé. Ennek egyik legszembevetőbb oka, hogy maguk az intézmények is sok esetben eltérő szervezeti módon és szakmai szempontok szerint működnek, tevékenységi körüket és funkciójukat leginkább a helyi közösség igényének megfelelően alakítva. Mindez azt jelenti, hogy ezen intézmények rendszerszintű vizsgálatára nemcsak terminológiai szempontból van szükség, hanem amiatt is, hogy körvonalazni tudjuk azt a működési keretet, amelyet ezek az intézmények önmaguk számára alkottak.

A kutatás a hétvégi magyar iskolák és óvodák átfogó leíró és elemző, kvantitatív adatokra is épülő, de alapvetően kvalitatív jellegű vizsgálatára tesz kísérletet. Az elemzés a hétvégi magyar iskolák és óvodák egy markáns csoportjának minőségi válaszai alapján kap létjogosultságot. A 'hétvégi magyar iskola és óvoda' fogalom tudományos megalapozottságát azzal kívántuk erősíteni, hogy igyekeztük

bekapcsolni azt a szociolingvisztika, a pedagógia, az oktatáskutatás és az oktatásszociológia hagyományos tudományos fogalomrendszerébe.

### A témaválasztás indoklása

A hétvégi magyar iskolák és óvodák egyszerre tekinthetők kisebbségi nyelvi helyzetben működő társadalmi intézményeknek, a magyar diaszpóra oktatási, kultúraátadó törekvései egyik megvalósulásának, valamint az adott befogadó országok hivatalos iskolarendszerein kívüli, etnikai alapon létrejött és működő képzési formáknak. A hazai szakirodalomban az 1990-es évek elejétől jelentek meg az első, a magyar diaszpóráközösségeken belül a származási nyelv és kultúra tanításának változatairól, a hétvégi oktatás intézményekről szóló szaktanulmányok (Fejős 1991; Kovács 1996; Németh 2008; Mentsik 2008; Győri – Győrfi 2009; Papp 2008, 2010; Szentkirályi 2013; Varga 2011; Fogarasi – Fózer – Polgár-Turcsányi 2014; Gárdosi 2014; Petreczki 2016; Palotai – Szabó – Jarjabka 2017; Pávai – Rakitai 2017; Papp – Vaskó 2017; Palotai – Wetzl – Jarjabka 2019; Papp-Kovács-Kováts 2019); a nemzetközi szakirodalmat áttekintve ezidáig csak a magyar nyelv *fenntartásáról* értekeztek kutatók (lásd USA: Fishman 1966), annak rendszerszintű megvalósításáról egyelőre nem.

Mindeddig, az egyes elemzések csak az egyes befogadó országok gyakorlata és intézményrendszere tekintetében tértek ki az intézmények működésére és az általuk képviselt társadalmi jelenség leírására. A tanulmányokat nemcsak kutatók jegyzik, hanem néhány hétvégi magyar oktatási intézmény vezetője, pedagógusa is, akik a gyakorlati tapasztalatok leírása révén új aspektussal járultak hozzá a hétvégi magyar iskolákról és óvodákról fellelhető eddigi információkhoz és meglévő tudáshoz. Az eddigi kutatások a témát főként *országspecifikus* szempontok szerint érintették, ezáltal kutatásunk *átfogó* perspektívára törekvő jellege hiánypótló jelleget tölt be a hétvégi magyar iskola és óvodáról kialakulóban lévő tudományos diskurzus világában.

Doktori disszertációm témaválasztását nagymértékben befolyásolta a dolgozat szerzőjének különféle ösztöndíjak segítségével megvalósuló hosszabb izraeli tartózkodása. 2017–2019 között két éven át lehetősége nyílt több szerepkörben

is részt venni a Tel-Avivi Magyar Iskola és Óvoda életében: önkéntes tanárként, résztvevő megfigyelőként és kutatóként is. 2018 februárjában a szerző képviselte az intézményt a Hétfégy Magyar Iskolák budapesti Találkozásán, amely lehetőséget teremtett a hasonló keretek között működő intézmények pedagógusaival, vezetőivel történő szakmai kapcsolatteremtésre is. A kétéves terepmunka lehetőséget adott nemcsak a tel-avivi intézmény életének mélyebb megismerésére a helyi viszonyokat, a szülők és a gyermekek közösségét, a fenntartóval való kapcsolatot és az iskolairányítás eszközeit tekintve, hanem a hétfégy magyar iskolák és óvodák általánosságban történő tanulmányozására is a diaszpórapolitikát, a diaszpóráközösségeket és a képzési formát tekintve egyaránt. A szerző ezt követően 2019-ben Új-Zélandon kamatoztatta izraeli tapasztalatait és egy szakmai gyakorlat keretében megvalósult akciókutatás/iskolakisérlet eredményeképpen alapító tagjává vált a második esettanulmány témáját adó, 2020-ban indult Aucklandi Magyar Iskolának.

Dolgozatunk éppen egy világméretű egészségügyi krízis által generált globális átrendeződés idején született, amely nemcsak egészségügyi, biztonsági, bel-és külpolitikai, gazdasági kérdésekben hoz folyamatos változást, hanem az oktatás területén is. Ez a változás gyors cselekvésre, új készségek és képességek kialakítására ösztönzi a világ oktatási rendszereit és azok minden szereplőjét napi szinten. A tanulásról alkotott kép az elmúlt néhány évtizedben valóban sokat változott (Halász 2009), a jelenlegi időszakban viszont folyamatos változás alatt áll. Az iskola, mint fizikai értelemben vett oktatási közeg kényszerű időszakos 'kiiktatása' számos országban a nem fizikai értelemben történő tanításra és tanulásra helyezte (legalábbis egy ideig) a hangsúlyt. Ez az egyes országok gyakorlatától függően néhány hónapos időszak számos olyan szociális és oktatási kérdésre irányította rá a figyelmet, amelyek a tanítás-tanulás folyamatának és működési kereteinek rugalmasságát, vagy éppen rugalmatlanságát, meglévő, esetleg hiányzó eszközrendszerét, illetve a résztvevő személyek társadalmi és gazdasági helyzetéből, ezáltal a tudáshoz való hozzáférhetőség kapcsán felmerülő problémákat és megoldásmódokat egyaránt érintik, érintették. Az online vagy digitális oktatás hangsúlyossá válása talán még inkább ráirányította a figyelmet arra az egyre elfogadottabbá és népszerűbbé váló gondolatra, miszerint a tanulás nemcsak az

iskolában, formális keretek között valósulhat meg, hanem annak falain és keretein túl is. A nem-formális tanulás kapcsán eddig főként a tanórán és/vagy az iskolán kívüli lehetőségekről, azok megvalósíthatóságáról és eredményességéről zajlott a diskurzus, a jelenlegi állapotokat tekintve azonban a fizikai tértől eltávolodva az iskolán kívüli *online közegben* történő tanulással is egyre sürgetőbben kell foglalkoznia a szakembereknek. Látva a jelenlegi folyamatokat, az online vagy digitális oktatást a formális tanulást helyettesítő (krízishelyzetben és tudatosan alkalmazva), illetve a formális tanulást kiegészítő képzési lehetőségként is felfoghatjuk<sup>1</sup>, vagy a formális tanulás fogalmának bővítésével ezentúl annak egy típusának tekintjük. A nem-formális tanulás értelmezéséről és működéséről már Magyarországon is számos tanulmány és kötet értekezett (Komenczi 2001; Tót 2002; Békési 2006; Váczy 2012; Farkas 2014; Imre 2018), amelyek még viszonylag kevés rendezett, rendszerezett, és a nemzetközi tendenciáknak megfelelő irányokról tudtak beszámolni. Kutatásunk egy, a formális oktatási rendszeren kívül működő képzési forma leírására és elemzésére vállalkozott, amely nem-formális tanulási környezetben megvalósuló tanulást teszi lehetővé.

A témaválasztás aktualitását tovább tágítják a Magyarországról külföldre irányuló történelmi és jelenlegi migrációs folyamatok; a hétvégi magyar oktatási intézmények folyamatos, számszerű növekedése, ezáltal feltételezhetően jobb láthatósága és intézményesülési törekvései (Papp – Kovács – Kovács 2019). Kutatásunknak ugyancsak érvényt szerez az a diaszpórapolitikai diskurzusváltás, melynek keretében az utóbbi három évben kiemelt anyaországi figyelem hárul a hétvégi magyar iskolák és óvodák működésére.

---

<sup>1</sup> Dolgozatunk a digitális oktatásról kizárólag a hétvégi magyar iskola és óvoda témáját érintő módon foglalkozik, annak a közoktatásban jelenlevő jelenlegi szerepével nem.

## Az értekezés szerkezete

Az értekezés leíró, feltáró és elemző szempontok mentén halad az egyes tematikai egységek függvényében.

A dolgozat az alábbi szerkezeti felépítést követi:

A *Bevezetésben* a kutatási téma megjelölése, indoklása és aktualitása, illetve az értekezés szerkezetének vázolása kapott helyet. Az *Elméleti és értelmezési keretek* című második fejezet a hétvégi magyar iskola és óvoda fogalmának kontextualizálásával kezdődik, majd a különböző tipológiák és dimenziók (szociolingvisztikai, diaszpóratörténeti, képzési forma szerinti kontextus) mentén rávilágít annak, mint társadalmi jelenségnek a hátterére és helyére magyar és külföldi kontextusban egyaránt. A *III. fejezet* tárgyalja a kutatás céljait, hipotéziseit, kutatói kérdéseit, illetve a témát övező terminológiai dilemmákat. A *IV. fejezet* kísérletet tesz a hétvégi magyar iskolák és óvodák rendszerszintű leírására, többszemponú elemzésére. A dolgozat a kutatás által kapott eredmények összegzésével zárul, ráirányítva a figyelmet a jövő teendőire, további kutatási lehetőségekre. A dolgozat Mellékletei tartalmazzák azt a két részletes, mélyfúrás-ként értelmezhető esettanulmányt, amelyek betekintést engednek a Tel-Avivi Hétvégi Magyar Iskola és Óvoda életébe, és az Aucklandi Magyar Iskola és Óvoda alakulástörténetébe.

## Köszönet

Nemcsak a PhD értekezés során, hanem egyetemi, majd doktori tanulmányaim kezdetétől fogva a disszertáció legutolsó pontjáig nyújtott sok éves témavezetői, szakmai és emberi útmutatásáért, illetve az irántam tanúsított végtelen türelméért legfőképpen Dr. habil. Györgyi Zoltánnak tartozom köszönettel. Társtémavezetőmnek, Dr. Andl Helgának nem kevesebb hálával tartozom sok éves szakmai segítségem mellett barátságáért, s azokért a mondataiért, amelyek minden holtpontra átlendítettek.



Kiemelt köszönettel tartozom Em. Prof. Forray Katalinnak (Pécsi Tudományegyetem), Prof. Dr. Kéri Katalinnak (Pécsi Tudományegyetem), Prof. Elana Shohamy-nak (Tel Aviv University), Dr. Michal Tannenbaumnak (Tel Aviv University), Prof. Soli Shahvarnak (Haifa University), Prof. Stephen May-nek (University of Auckland), Em. Prof. Szépe Györgynek (1931–2012) (Pécsi Tudományegyetem) és Freireich Ágnesnek (Tel-Avivi Magyar Iskola és Óvoda) szakmai segítségükért és belém vetett hitükért. Köszönetemet fejezem ki mindazon kollégáimnak és barátaimnak, akik bármi módon támogatták kutatásomat. Nem utolsó sorban hálásan köszönöm családom és partnerem kitartó támogatását és türelmét.

## ÉRTELMEZÉSI-ELMÉLETI KERETEK, DIMENZIÓK

A kutatás folyamatába való részletes betekintés első lépéseként a kutatás értelmezési keretét és kiindulási pontjait határozzuk meg. A fő dimenziók, kontextusok rögzítése segítségül szolgált a kutatási téma kiterjedt megközelítésére, alapos átgondolására és az egyes dimenziók közötti kapcsolódási pontok tisztázására.

A téma értelmezésében a tágabb perspektíva felől indulva közelítünk a hétvégi magyar iskolák és óvodák szűkebb keresztmetszetének vizsgálatáig: elsőként mint társadalmi intézményt, ezt követően mint diaszpóraitézményt, legvégül pedig képzőintézményként vizsgáljuk őket. Az egyes értelmezésmódok más-más hangsúlyos jelleg mentén láttatják az intézményeket attól függően, hogy mit emelünk a vizsgálat adott szintjére: azok nyelvi, kulturális-etnikai vagy éppen oktatásban betöltött szerepét. Az elemzéshez a szociolingvisztika (szociológia és nyelvészet), a diaszpóratörténet/politika és a neveléstudomány paradigmái adnak talajt és tájékozódási pontot, illetve jelölik ki a kutatás hármass kontextusát<sup>2</sup>. Természetesen sok más értelmezés felől is vizsgálhatók lennének a hétvégi magyar iskolák és óvodák, pl. az eredményesség vagy éppen a befogadó ország oktatási térképén való elhelyezkedés szempontjából, de célunk eléréséhez, azaz egy átfogó jellegű leíró-elemző dolgozat megvalósításához a fentebb említett dimenziók által kijelölt keret tűnik legalkalmasabbnak.

Mielőtt azonban hozzánk kezdenénk a téma értelmezéséhez, szükségesnek látjuk a hétvégi magyar iskola és óvodához kapcsolódó terminológia áttekintését és annak fogalmi tisztázását.

---

<sup>2</sup> A diaszpóratörténet és a képzési forma által kialakított értelmezési keret esetében Papp – Kovács – Kovács (2019) logikáját követjük.

## 2.1. A hétvégi magyar iskola és óvoda fogalmi kerete, kontextusa

Ha a hétvégi magyar iskola és óvodára vonatkozóan keresünk megfelelő fogalommagyarázatot a magyarországi szakirodalomban, azt tapasztaljuk, hogy arra egységes definíciót egyelőre nem találunk, többféle megközelítést viszont igen. Ezek a megközelítések (Fejős 1991; Kovács 1998; Németh 2008; Mentsik 2008; Győri – Győrfi 2009; Papp 2008, 2010; Szentkirályi 2013; Varga 2011; Fogarasi – Fózser – Polgár-Turcsányi 2014; Gárdosi 2014; Petreczki 2016; Palotai – Szabó – Jarjabka 2017; Pávai – Rakitai 2017; Papp – Vaskó 2017; Palotai – Wetzl – Jarjabka 2019) országspecifikusan, adott befogadó országok magyar iskolaügyének elemzése kapcsán nyújtanak információt (történet, típus, működés, közösségi kapcsolódás szempontjából) az ott működő hétvégi magyar iskolákról és óvodákról, kevésbé törekednek az azok által képviselt társadalmi jelenség fogalmának általános meghatározására. A hétvégi magyar iskolákról készült legújabb kutatás (Papp – Kovács – Kovács 2019) szerint a hétvégi iskolákra nem könnyű egységes definíciót adni azok szakmai, szervezeti, időbeli és funkciók szerinti eltéréseiből fakadóan; ebből adódóan a kutatók a terminus meghatározása helyett kétféle értelmezési keret mentén vizsgálták a szóban forgó diaszpórintézményekhez történő közelítés céljából, és helyezték el azokat angliai kontextusban.

Jelen dolgozat egyik fő célkitűzése a hétvégi magyar iskolákról és óvodákról szóló tudás bővítése, tágítása, rendszerezése, tágabb kontextusba helyezése. Mindezek megvalósítása érdekében célunk továbbá az ezen intézményekről kialakult terminológia és ahhoz kötődő információk rendszerezése, ezáltal egy ún. *bázisfogalom* kialakítása is. Ezzel a bázisfogalommal célunk sokkal inkább egy kiindulási pont megadása, mintsem az egységes és kőbe vésett fogalom meghatározásra való törekvés. Ugyanakkor úgy látjuk, hogy az eddigi információk rendszerezésével közelebb juthatunk a hétvégi magyar iskola és óvoda mint társadalmi jelenség pozicionálásához a magyar és a nemzetközi kontextusban egyaránt.

A fogalomhoz való közelebbjutáshoz induljunk el először az azt alkotó szavak szintjéről. Ha a *'hétvégi'*, a *'magyar'* és az *'iskola és óvoda'* kifejezésekből indulunk ki, akkor máris három lehetséges értelmezési síkot találunk, amelyek a fogalom

magyarázatában segítségünkre lehetnek: az időbeli gyakoriság, az etnikai sajátosság és a képzési forma síkját. Az időbeli gyakoriság tekintetében a *'hétvégi'* jelző az intézmények működésének időkeretére és rendszerességére utal, azonban közel sem minden intézmény alkalmazza ezt a jelzős szerkezetet saját nevében, elterjedése sokkal inkább az ezekről az intézményekről szóló szakmai és kormányzati diskurzusban tapasztalható. Látni fogjuk, hogy az intézmények<sup>3</sup> szakmailag, szervezetenként és funkciót tekintve is változatos módon működnek, amely főként annak köszönhető, hogy esetükben egy alulról szerveződő, közösség-alapú jelenségről beszélhetünk, ezáltal a névadás és a működés tekintetében sem elsődleges szempont az egységességre törekvés.

Ha a *'magyar'* kifejezést vesszük górcső alá, akkor látjuk, hogy a kutatás alapjául szolgáló intézmények etnikai alapon, a magyar kultúrkör keretein belül létrejött képződmények. Csak a név alapján nem tudható pontosan, hogy ezen intézmények hol működnek: akár Magyarországon is tehetnének ezt például a magyar nyelv iránt érdeklődő külföldiek nyelvtanulásának elősegítése céljából. A hétvégi magyar iskolák és óvodák azonban nem Magyarországon találhatóak, azok a különböző történelmi hullámokban és történelmi korszakokban (jelenleg is) kivándorló magyar származású emberek által létrehozott intézmények, amelyek adott befogadó országokban kialakult magyar diaszpórák közösségei oktatási, szociális, egyéb igényeire adott válaszként (is) értelmezhetők.

Az *'iskola és óvoda'* kifejezés ezen intézmények tevékenységi területére, jellegére utal, képzést jelöl. Ha laikusként közeledünk a terminushoz, akkor akár azt is gondolhatnánk, hogy ezek az intézmények nevükből adódóan a magyar közoktatási rendszer részei, esetleg annak speciális alrendszerei. A specialitása ezeknek az intézményeknek azonban éppen abban rejlik, hogy szervezetenként nemcsak a magyar<sup>4</sup>, hanem az őket befogadó országok általános iskolarendszereiben is kívül helyezkednek el, tevékenységüket úgynevezett *kiegészítő* jelleggel végzik. A *'hétvégi'* kifejezéshez hasonlóan az értelmezést nem könnyíti meg az a tény sem, hogy nem minden intézmény nevében található meg az *'iskola vagy óvoda'* kifejezés, a későbbiekben

---

<sup>3</sup> A dolgozatban az *iskola* megnevezést általános értelemben használjuk mindazon intézményekre vonatkozóan, amelyek a diaszpórában hétvégi magyar iskolákat, óvodákat, tanodákat, köröket stb. működtetnek, oktatási tevékenységet folytatnak.

<sup>4</sup> A kormányzati kommunikációban a határon túli régiókban működő *'magyar oktatási hálózat'*<sup>4</sup> részeként jelennek meg.

látni fogjuk, hogy ennek szervezeti és egyéb okai is lehetnek. Az elnevezések széles palettája alapján létezik: *hétvégi magyar iskola és/vagy óvoda, magyar iskola és/vagy óvoda, tanoda, iskola és/vagy óvodaegyesület, magyar foglalkozások, oktatási központ, vasárnapi iskola* – ezek mindegyike egy-egy etnikai alapon szerveződött, külföldi országokban működő magyar vonatkozású oktatást is végző intézményt rejt maga mögött (mindezt részletesebben tárgyalja dolgozatunk IV. fejezete).

Szakmai és szakirodalmi tapasztalatok alapján úgy véljük, a '*hétvégi magyar iskola és óvoda*' egy jelenleg még nagyon flexibilis terminus, amely többféle kontextusban, többféle módon értelmezhető. Jelen dolgozat a szociolingvisztika kontextusa mentén társadalmi intézményként, a diaszpóratörténet/-politika dimenziójában diaszpóraitézményként, az oktatás világa és a képzési forma irányából közelítve pedig képzőintézményként azonosítja azt. Az eddigiek alapján a hétvégi magyar iskola és óvoda néhány jellegzetes vonását már megismerhettük, eszerint a hétvégi magyar iskola és óvoda egy olyan, a mainstream iskolarendszeren kívüli működő, a magyar diaszpóráközösségekben etnikai alapon létrejött kiegészítő, időszakos képzési formát jelöl, amely elsősorban magyar származású személyeknek biztosít a magyar kultúrkörhöz kapcsolódóan tanulási lehetőséget.

Természetesen a dolgozat folyamán a különböző értelmezési lehetőségek és elméleti keretek által a fogalom magyarázata is tágulni fog, a fent leírt alapvető jellegzetességek tovább bővülnek, egyéb sajátosságokkal egészülnek ki.

## 2.2. Szociolingvisztikai kontextus

A dolgozat bevezetőjét azzal az állítással indítottuk, miszerint minden oktatási kezdeményezés egy társadalmi teret hoz létre, amely emberek közösségének teremt találkozási pontot, s amelyet kölcsönhatások és cselekvések szerveznek. A szociológia cselekvéseméleti térkonceptiója szerint a terek társadalmi termékek, amelyeket a cselekvők hoznak létre tevékenységeikkel, e terek egyúttal befolyásolják is a társadalmi cselekvéseket, visszahatnak azokra (Berger 2018). A térszociológia értelmezi a társadalmak és a társadalmi csoportok „térbe gabalyodását”, „térbe szövődését” (Berger 2018: 12). Berger kiindulópontja szerint a társadalmak terei nem adottak, azok cselekvések által létrehozott viszonyokat teremtenek, „társadalmasulást” jelentő kölcsönhatásokat hoznak létre, amelyek aztán társadalmi formaként visszahatnak a cselekvőre (Simmel, 1903a, 1903b, 1908 idézi Berger 2018).

Kutatásunk során többször felmerült bennünk a kérdés, hogy milyen teret alkotnak önmaguk számára a diaszpóráközösségek az egyes befogadó országokban, illetve azt milyen szempontok alapján teszik? Úgy véljük, hogy ennek kialakításában nagy szerepet játszik a bevándorlás kapcsán felmerülő hovatartozás kérdése, a közösséghez tartozás igényének kialakulása vagy annak hiánya, a származási országhoz való újrakapcsolódás szándéka, és asszimiláció helyett a befogadó társadalomba való integrálódás igénye. Az egyes diaszpóráközösségek tér-igénye a közösség számszerű nagyságától, történelmi múltjától és aspirációitól egyaránt függhet, illetve konkrét fizikai terek formájában is megnyilvánulhat. A hétvégi magyar iskolák és óvodák társadalmi intézmények, amelyek értelmezése többféle dimenzióban lehetséges. Kutatásunk abból a feltevésből indul ki, hogy ezek a társadalmi intézmények a diaszpóráközösségek „térbe szövődését” (Berger 2018) segítik elő méghozzá kettős megközelítésben: egyrészt egy fizikai térben (iskola) történő fizikai cselekvések (találkozások, tanórák, programok) által, másrészt egy absztrakt térben történő kulturális és tradicionális kapcsolódás által. A származási nyelv jelenti a két tér közötti és az azokat erőt, amely szervező- és közösségteremtő erővel bír – dolgozatunkba ezáltal kap helyet irányadó kontextusként a szociolingvisztika tudományterülete. A magyar diaszpórában felnövő gyermekek ugyanis nem egy, hanem több, különböző társadalom részei egyszerre; az ezekben

való eligazodást pedig azok a nyelvek segítik, amelyeket különböző mértékben birtokolnak.

A dolgozatnak ebben a fejezetében a szociolingvisztika tudományterületén belül szemlélünk: áttekintjük a nyelvi szocializáció és a családi nyelvpolitika mentén kialakult két- és többnyelvűség irodalmát, illetve azokat az újabb szemléletmódokat, amelyek a nyelv és az identitás kapcsolatát vizsgálják. Ezt követően arra a kérdésre keressük a választ, hogy a magyar nyelv milyen helyzetekben és milyen célcsoport részére közvetíthető anyanyelvként, idegen nyelvként vagy származási nyelvként.

### *2.2.1. A szociolingvisztika*

A szociolingvisztika különleges helyet foglal el a nyelvtudományok rendszerében: egyszerre tekinthetjük a nyelvészeti és szociológiai vizsgálatok határtudományának, empirikus kutatások összefoglaló tudományának és speciális szemléletmódnak. Tárgya a nyelv vizsgálata a társadalmak által nyújtott összefüggésrendszerekben; a nyelvi és társadalmi struktúra közötti kölcsönös kapcsolatot kutatja (Kiss 1995). Szociolingvisztikai kutatásokat leginkább kétféle perspektíva alapján azonosítanak: mikro- és makro-szociolingvisztikai folyamatok szintjén, azaz a nyelvi adatokból vagy éppen a nyelv társadalomban betöltött szerepéből kiinduló hatását a társadalomra. A makro-szociolingvisztikát más néven nyelvészociológiának is hívják, amely a nyelv etnikai-kulturális identitásképző szerepén túl annak valós és szimbolikus szerepét is vizsgálja egy adott társadalomban. A mikro- és makrofolyamatokat vizsgáló nézőpontok azonban nem választhatók el élesen egymástól, azok együttes vizsgálata egy komplex összefüggésrendszer létrehozását teszi lehetővé. A szociolingvisztika egyik alapvetése szerint pedig a nyelv és a társadalom egymást feltételezik, összefüggenek, egyik nincs a másik nélkül. Ezt pedig azok a minták és magatartásformák teszik lehetővé, amelyek jó része nyelvi természetű (Kiss 1995, Bartha 1999).

A szociolingvisztikai nézőpont beemelése azért is fontos kutatásunk szempontjából, mert a hétféle magyar iskolák és óvodák által teremtett társadalmi tér, speciális nyelvi közeg, azaz társadalmi interakció-rendszer adja meg a létezési alapját azoknak a nyelvi közösségnek, társadalmi csoportoknak, amelyek az általuk

örökségként kapott származási nyelv és kultúra átadását hivatottak generációról generációra átadni. Ez a speciális nyelvi közeg pedig minimum két vagy több nyelv együttes jelenlétének mentén alakul magában foglalva a kezdetben a családi körben használt, a diaszpórában működő oktatási intézmények által közvetített származási nyelvet ugyanúgy, mint azoknak az országoknak a hivatalos nyelvét(nyelveit), amelyekben ezek a gyermekek szocializálódnak. A két- vagy többnyelvűség a diaszpórában felnövő gyermekek szinte mindegyikét érinti kivétel nélkül, ezért ahhoz, hogy a jelenség kialakulását és a nyelvhasználatot alakító helyzeteket megértsük, bizonyos fogalmak és jelenségek tisztázása is szükségeltetik.

### *2.2.2. A két- vagy többnyelvűség fogalma, típusai, lehetséges megközelítésmódok*

A kétnyelvűség összetett jelensége a szocio- illetve pszicholingvisztika által kijelölt paradigma mentén található (Bartha, 1999). A kétnyelvűség nem rendelkezik egységes terminológiai háttérrel, hiszen magát a kétnyelvűséget kiváltó helyzetek is rendszerint olyan mértékű változatosságot mutatnak, amelyek mindegyike más kiindulópontot vagy nézőpontot teremt. Minden aspektust magában foglaló, átfogó definíciót nem találunk a szakirodalomban, azonban bizonyos komponensek mentén felfedezhetők hasonlóságok a téma kutatói által adott meghatározásokban. Alapvető kérdésként a két nyelv birtoklásának mértékét állítják a kutatók előtérbe, amely alapján eldönthető, hogy egy személy kétnyelvű beszélőnek tekinthető vagy sem (Bartha 1999). Vannak olyan kutatók is, akik a kétnyelvűség definícióját az egynyelvűségtől való elhatárolódás mentén alakítják ki figyelmen kívül hagyva a jelenség lényegének, azaz két nyelv által nyújtott kapcsolati rendszerek leírását (Göncz 2004, Karmacsi 2007). A kétnyelvűség fogalmának meghatározásához közelebb juthatunk, ha azt az egyéni beszélő vagy a beszélőközösség szintjéről közelítjük meg, azaz az egyes személyek vagy nyelvi csoportok közötti érintkezéseket vizsgáljuk meg. Mindenesetre *ideális kétnyelvűségről* akkor beszélhetünk, amikor az egyén szabadon választhat, hogy egy adott helyzetben az általa ismert nyelvek közül melyiket alkalmazza, és lehetőleg azt választja, amely az adott helyzetben a leginkább célszerű (Nádor 2014).



## *Közösségi kétnyelvűség*

A világon létező országok száma<sup>5</sup> (megközelítőleg 195–200) a világszerte beszélt élő nyelvek számához<sup>6</sup> (az Ethnologue jelenlegi adatai szerint 7117) viszonyítva csekély, és kevés olyan állam létezik, amelyre különböző etnikai közösségek ne gyakoroltak volna érintkezés alapján bekövetkezett nyelvi hatást, ezáltal ne alakultak volna ki nyelvileg vegyes területek, területegységek. A nyelvek sokaságának jelenléte ezáltal nemcsak az egyének, hanem az egyéneket magába foglaló közösségek szintjén is különféle nyelvek egyidejű használatát indukálta. A közösségi kétnyelvűség nem a kétnyelvűség egy típusa, hanem egy vizsgálati keret, amely az azonos területen élő különböző nyelvi csoportok érintkezés útján bekövetkező különböző jellegű és kiterjedtségű kapcsolatait elemzi, illetve a közösségi normák által „szabályozott” nyelvi gyakorlat összefoglaló neve (Bartha, 1999). A közösségi kétnyelvűség egyik alapfeltétele, hogy létezzen az a közösség, amely ezt a jelenséget alkotja.

A diaszpóra és a szórványban maradt közösségek kapcsán áttekintettük az Illyés (2010) és Bodó (2011) által javasolt, a kisebbségi létre vonatkozó fogalmi kettősséget, azonban Nádor (2014) hangsúlyozza, hogy nyelvpolitikai és nyelvi jogok tekintetében is érdemes e terminológiai kettősség elfogadása, mivel nem ugyanazok a nyelvi jogok garantáltak a szórványban vagy a diaszpórában élő közösségek számára. Az előbbiek jogait nemzetközi egyezmények és kisebbségi törvények rögzítik, míg utóbbiak nyelvi és nyelvhasználati jogai az adott befogadó ország aktuális kisebbségpolitikájának függvényei. Nádor szerint a közös vonás mindkét közösség-típus esetén a nyelvi értelemben vett *veszélyeztetettség*, melynek mértéke a nyelv vitalitása és sok más (társadalmi-politikai) összetevő kölcsönhatása mentén folyamatosan alakul. Mivel mindkét közösséget többségi nyelvi közeg veszi körül, ezért a nyelvhasználat a családi és magánélet színtereire korlátozódik. A diaszpóra által (akár világi, akár egyházi alapon) létrehozott kezdeményezések, olyan közeget teremthetnek, (lásd hétvégi magyar iskolák és óvodák), amely lehetőséget ad a közösség tagjainak a származási nyelv megőrzésére, „*ahol a magyar nyelv kiléphet*

---

<sup>5</sup> A világ országainak száma

<https://www.worldatlas.com/articles/how-many-countries-are-in-the-world.html> [2020.02.02.]

<sup>6</sup> A világon jelenleg élő nyelvek

<https://www.ethnologue.com/guides/how-many-languages> [2020.02.02.]

*az otthoni keretek közül*” (Papp – Kovács – Kovács 2019: 224). A diaszpóráközösségek többnyire megtalálják az önszerveződés lehetőségeit, amelyek szerepet játszhatnak a diaszpóra intézményesülési folyamatában is (Papp – Kovács – Kovács 2019). Az őket befogadó országban kulturális, egyházi, oktatási intézményeket szerveznek, amelyek a származási nyelv és kultúra fennmaradását is biztosítják, ezáltal „*segítenek a diaszpóra-kisebbség különvilágának kialakításában*” (Nádor 2014: 8). Nádor szerint ilyen típusú önszerveződésre a sokszor megbélyegzett, vezető nélkül maradt szórványközösségek nem alkalmasak<sup>7</sup>.

### *Egyéni kétnyelvűség*

Ahhoz, hogy egy csoport vagy közösség két- vagy többnyelvűvé váljon feltétlenül szükségesek olyan egyének, akik rendelkeznek minimum két nyelv ismeretét jelentő nyelvi kompetenciával, illetve azt megfelelő módon közvetítik a következő generációk számára is. Chrystal (1997) adatai alapján a világon élő gyermekek kétharmada nő fel két- vagy többnyelvű környezetben, míg Weir (2000) kutatásai szerint minden harmadik ember a világon rutinszerűen két vagy több nyelvet használ munka, tanulás vagy kikapcsolódás végett.

Ahogy maguk a kétnyelvűséggel kapcsolatos diskurzusok általánosságban, úgy a jelenség egyéneket érintő elemzései körében is megoszlanak a vélemények arról, hogy mely egyén milyen feltételek alapján tekinthető kétnyelvűnek. A skála egyik végén azok a „szűk” meghatározások állnak, amelyek csak azokat a személyeket tekintik kétnyelvűnek, akik két nyelv ismeretét anyanyelvi szinten birtokolnak (Bloomfield 1993, idézi Mackey, 2000), vagy képesek "teljes értékű, értelmes kijelentéseket előállítani a másik nyelven" (Haugen 1953, idézi Mackey 2000: 7). Skutnabb-Kangas (1984) definíciója egy, a kisebbségi gyermekek jövőbeli nyelvhasználatára vonatkozó ideált fogalmaz meg, amikor a kétnyelvűséget azon egyénekre vonatkoztatja, akik két vagy több nyelven, a közösség és az egyén számára

---

<sup>7</sup> Dolgozatunk egy későbbi alfejezetében több példát is láthatunk majd a 'vasárnapi iskola' kezdeményezés megvalósulási formáira. Ezek egyik típusa a Vasárnapi Iskola Mozgalom, mely a *szórványmagyarság* körében szervez hétvégi foglalkozásokat. A foglalkozások célja a határon túli, napjaik többségét nem anyanyelvi környezetben töltő magyar gyermekek anyanyelvismeretének ápolása anyanyelvi közegből érkező pedagógusok segítségével. A kezdeményezés ennélfogva nem a szórványban maradt közösség, hanem magyarországi pedagógusok által szervezett tevékenység.

meghatározott szociokulturális követelményeket figyelembe véve képesek anyanyelvi szinten kommunikálni. Grosjean (1982) szerint, ha ezeket az értelmezéseket vennénk csak figyelembe a kétnyelvűség definiálásakor, akkor semmilyen címkével nem illethetnénk az emberek többségét, akik ugyan rendszeresen használnak két vagy több nyelvet, azonban azokat nem feltétlenül anyanyelvi szinten teszik. Macnamara (1967) már egy megengedőbb szemléletmódból kiindulva írja, hogy mindenki kétnyelvűnek tekinthető, aki a négy alapvető nyelvi készség (beszéd, megértés, írás, olvasás) közül egyikének birtokában van az általa ismert második nyelven is (Macnamara 1967 idézi Bartha 1999). A Grosjean-féle (1982) értelmezés a társadalmi kérdésfeltevésekre válaszolva állítja, hogy minden olyan ember kétnyelvűnek tekinthető, aki a mindennapi élet szükségszerűsége miatt használja az általa ismert két nyelvet. Navracsics szerint a kétnyelvű személy képes a környezet és a nyelvi szükségletek által saját nyelvi készségeinek adaptációjára és fejlesztésére (Navracsics 2002), Bartha szerint pedig *„kétnyelvű az, aki a mindennapi érintkezései során két vagy több nyelvet kommunikatív, szociokulturális szükségleteinek megfelelően (szóban és/vagy írásban, illetőleg jelelt formában) rendszeresen használ”* (Bartha, 1999: 40). A skála másik végén található Diebold (1961) értelmezése, miszerint már az is elegendő, ha valaki ért a szóban forgó nyelven, de azon megnyilatkozásokat nem tud tenni (Diebold 1961 idézi Bartha, 1999). Ebből kiindulva később Edwards (2006) is azt állítja, hogy a világon minden ember kétnyelvűnek tekinthető, hiszen néhány szó erejéig mindenki tud egy más nyelven is kommunikálni. Edwards (2003) egyenesen aberrációnak, gyógyítandó betegségnek nevezi az egynyelvűséget (Edwards 2003 idézi Bartha, 1999).

### *A kétnyelvűség típusai*

Ahogy az előzőekben láthattuk, a két- vagy többnyelvűséghez többféle módon közelíthetünk attól függően, hogy a szűkebb vagy a tágabb értelmezéseket tartjuk elfogadhatónak. Hasonló változatosságot mutatnak a kétnyelvűség típusai is, amelyek között átfedések tapasztalhatók, egy-egy egyén többféle kategóriába egyaránt beleillik. Ha a tágabb kategóriákat vesszük, akkor a kétnyelvűség típusainak megállapításánál mindenképpen fontos tényezőként kell figyelembe vennünk a nyelvi

kompetencia (nyelvelsajátítás) kialakulásának idejét, módját és fokozatát; a nyelvi attitűdöt és azonosulástudatot, valamint az ezek kialakulását lehetővé tevő körülményeket.

A nyelvelsajátítás és nyelvi kompetencia kialakulásának ideje alapján beszélhetünk gyermekkori (korai), serdülőkori vagy felnőttkori kétnyelvűségről, amely kialakulhat kiegyensúlyozott, teljes tudással vagy egyenlőtlen módon, részleges tudást és nyelvi kompetenciaszintet eredményezve a beszélőben. A többnyelvi kompetencia kialakulhat önkéntes vagy kényszerített módon is. A nyelvi azonosságtudat a személyes identitástudattal is összefügg, ugyanis egy-egy nyelv birtoklása az azt jelképező kultúrákban való jelenlétet vagy az az iránti bizonytalanságot is feltételezi. A jog által biztosított lehetőségek és a társadalmi támogatottság mértéke együttesen eredményezik azokat a körülményeket, amelyek hozzájárulnak a beszélő egyén és közösség nyelvi kompetenciájának kialakulásához és fejlődéséhez.

Jelen dolgozat mellett a holisztikus szemlélet mellett teszi le a voksot, amely a két- vagy többnyelvű emberek nyelvi kompetenciáit integrált egészként szemléli; amelyek pont olyan mértékben fejlődtek ki és alakultak, amilyen szinten annak a személynek az egyéni szükségletei és a vele kapcsolatban álló közösségi normái megkívánják (Grosjean 1982; Navracsics 1999; Bartha 1999).

### *2.2.3. Nyelv(ek) és identitás(ok) kapcsolata*

Az identitás kifejezés szó szerinti értelmezésben egységességre, (ön)azonosságra utal; egy személy énjének jelentésére önmaga számára. Míg az archaikus társadalmakban az önmeghatározás helyett a csoporton belüli szerep határozta meg a személyiséget, addig a modern társadalmakban a belső impulzusokra épített, az egyén által konstruált személyiségkép vált meghatározóvá (Assmann 2012 idézi Földes 2018). Az identitás egy összetett és viszonylag új keletű fogalom, mely főként Erik Erikson fejlődéseméleti munkássága által vált ismertté, akinek az identitás fejlesztése mint saját élete egyik legnagyobb aggodalma központi szerepet játszott elméleti munkájában is (Erikson Bloland 2005).

Az ön- vagy énazonosság érzéséhez két fontos összetevőre van szükség: az éntudat kialakulására és önmagunk elfogadására. Az előbbi az értelmi fejlődés és szocializáció folyamatán keresztül alakul ki, ideális esetben a serdülőkor végére. Az egészséges énképhez, identitástudathoz azonban annak elfogadása is szükséges, amelynek kialakulásában a környezet visszajelzései különös hangsúllyal esnek latba (N. Kollár – Szabó 2004). Az önmeghatározás feszültsége és nehézsége (Pataki 1987) az ember élete folyamán többször bekövetkezhet, mely szükségessé teheti az identitás újraépítését, rekonstruálását. A 20. században megjelent narratív identitáselméletek szerint a magunkról mesélt történetek, a megélt életesemények kontextusba ágyazása az egyik legfontosabb szempont önmagunk értelmezésekor (lásd Ricoeur 1990, MacIntyre 1999, Tengelyi 1998, Habermas 2000, Singer 2004, Hünefeldt 2005, McLean 2008, Pléh 2012).

Kiss (2017) szerint az identitás globális folyamatok (társadalmi mobilitás, népmozgások, elgyökértelenedés, multikulturalizmus, asszimilálódás) következményeként vált minden korábbinál és időszerűbb nemzetközi problémakörre. Kiss az identitást sajátos szerveződésű kognitív struktúraként írja le, és jelentéséhez az énazonosság kifejezésen túl a hovatartozás(tudat) kifejezést is sorolja. A hovatartozás(tudat) az egyén identitásának kiváltképp hangsúlyos elemét jelentheti számos helyzetben, például a jelen kutatás számára fontos kontextus, a diaszpóralét dimenziójában. Jelen dolgozat az identitás kérdéskörét a nyelv és az annak hatására alakuló kulturális azonosságtudat vonatkozásában tárgyalja, elkerülve az identitás fogalmi keretének a diaszpóramagyarság szempontjából mélyebb, általános érvényű elemzését (erről mások tágabb keretek között hosszabban értekeztek, lásd Papp 2008b; Bába 2015).

*„A nyelv az ember kognitív felszereltségének része, ennek következtében egész mentális tevékenységünk, így az identitás kialakulása is a nyelvvel, a nyelv közvetítésével zajlik”* (Kiss 2017: 806). Az egyén identitástudata folyamatosan formálódik, alakul, annak számos típusát és fajtáját különíti el a pszichológia szakirodalma. A személyes és a közösségi (vagy nemzeti) identitás mellett az embernek lehet nyelvi, nemi, politikai, stabil, rendezetlen, vallási, globális és számos más identitása is, melyek közül némelyik jobban dominál, míg mások kevésbé jelentős mértékben alkotják az egyén azonosságtudatát. A nyelvi identitás

szükségszerűleg vált dominánssá, ugyanis a nyelv vagy nyelvek a mentális tevékenység és az önkifejezés egyik legfontosabb eszközét jelentik, egyben az identitás kialakulásának is főszereplői (Kiss 2017).

Kontra Miklós (2010) *Hasznos nyelvészet* című kötetében írja, hogy manapság sok posztmodern társadalomtudós, lásd Bloommaert, Pennycook vagy May már lényegében azt állítja, hogy nincs lényegi kapcsolat az anyanyelv és az identitás között (Kontra 2010). Erre a felvetésre reagálva Kontra inkább úgy fogalmaz, hogy a nyelvi identitás, más identitásokhoz hasonlóan flexibilis, sokféle, akár töredezett is lehet, amelyhez hozzátartozhat fizikai és egyéni határok átlépése is (lásd diaszpóra lét, kényszermigráció, kisebbségbe került népcsoportok helyzete). A bevándorlók és/vagy kisebbségben élők identitásáról és hovatartozásáról szóló tudományos vita a gyermekeket gyakran *„két kultúra között ragadt”* (stuck between two cultures) csoportként vagy *„kultúra-közvetítőként”* (culture brokers) szemlélteti, akik a fogadó társadalom kultúráját az általuk birtokolt nyelvek segítségével fordítják és adják tovább szüleik számára (Fog Olwig 2013). A gyermekek helyzetét illető címkék helyett fontosabbnak tartjuk annak az útnak a megtalálását, amely számukra a kultúrák között ragadás helyett a két vagy több kultúrában való jártasság és azonosulás megtalálását segíti elő, a kapcsolódási pontokat, helyzeteket, amelyek a kultúráktól való elhatárolódás helyett a jó értelemben vett flexibilis identitás kialakulását teszik lehetővé. A bikulturális szocializáció fogalma a családi szocializáció és az iskola viszonyrendszerének eltérő megközelítését adja (Forray–Hegedűs 1998): az iskolai eredményességet és a társadalmi integráció sikerességét a családi és intézményes tér közti átfedés mértéke alapján azonosítja. Kettős folyamatának egyik részében az eredeti kultúra indirekt elsajátítása, másik részében a közoktatásba, esetünkben a kiegészítő oktatásba kerülés által a többségi vagy éppen a kisebbségi társadalom kultúrája mint szocializációs terep jelenik meg a gyermekek számára (Varga 2018). A kétnyelvűség kezelése szempontjából a bikulturális szocializáció során *„Tudatában kell lenni annak, hogy a nyelvtudás és nyelvhasználat szintje eleme a 'legitim habitusnak' (Bourdieu), amely növeli az azt birtoklók szimbolikus tőkéjét, hatalmát. Ez az államnyelv, a hatalom nyelvének minél alaposabb elsajátítását követeli meg, ugyanakkor az egészséges szocializáció szempontjából alapvető etnikai öntudat, az*

*etnikai csoport kohéziója szempontjából döntő jelentősége van, hogy a fiatal nemzedék is átvegye a nyelvet.”* (Forray–Hegedűs 1998: 32)

Abban a folyamatosan változó és mozgó világban, amelynek a diaszpóra magyarság is része, mindenképpen kellő rugalmassággal kell állnunk a témához. Kontrával egyetértve úgy gondoljuk, hogy a nyelv és az identitás kapcsolata lehet egyszerre rugalmasan távoli és kötődő: időről időre létrejöhet egy éppen aktuális kapcsolódás az identitás és az anyanyelv(ek)/származási nyelvek között, attól függően, hogy az egyén mennyiben azonosul azzal a nyelvvvel, amit aktuálisan anyanyelvének hív, az mennyire válik önmeghatározása részévé.

#### *2.2.4. Anyanyelv, idegen nyelv vagy származási nyelv?*

Diaszpórában élő gyermekek esetében azonban az anyanyelvvvel és annak társadalomban nyújtott hasznosságával kapcsolatban több kérdés is felmerül, kezdve azzal a dilemmával, hogy esetükben mit nevezünk egyáltalán anyanyelvnek? Azokban az országokban, amelyek nem szomszédosak Magyarországgal, azaz nem a történelmi múlt hatásainak következtében lettek magyarokból nemzeti kisebbséggé a két határ mentén élő emberek, a magyar nyelv beszélőit nem anyanyelvi beszélőknek, annak tanítását pedig nem anyanyelvi vagy nemzetiségi oktatásnak nevezzük. A nyelvészeti szakirodalom egy része, habár egyelőre kevés kutatást felmutatva és kiforratlan terminus technicust használva, *származási nyelvet beszélőknek és származási nyelvvoktatásnak* nevezi a diaszpórában/külföldön élő magyarok nyelvét és annak oktatását, használatát (Giay, 2006; Nádor, 2007; Illés-Molnár 2010;) míg mások a magyar származásúak számára külföldön tanított idegen nyelvként vagy ott is anyanyelvként nevezik meg a magyar nyelvi képzést (lásd Szépe, Éder in Giay, 2006). A jelenlegi konszenzust tekintve azt mondhatjuk, hogy generációtól függetlenül a Magyarországról eltérő országba vándorolt egyén(ek) anyanyelve az őket befogadó társadalom és nyelvközösség szemszögéből származási vagy származásnyelvvé válik. Azonban az egyén szemszögéből nézve származási nyelvről Giay szerint leginkább a második generációs bevándorlók esetében beszélhetünk, akiknek a nyelvhasználatát már nem jellemzi az anyanyelvi teljesség (Giay, 2006). Az első generációs bevándorlók még anyanyelvként vitték

magukkal a magyar nyelvet abba az országba, ahol később letelepedtek, az utánuk következő generációk viszont már attól függetlenül, ha mindkét szülő a családban a magyar nyelvet beszélte is otthon, már származási nyelvként szívta magába a magyar nyelvtudást. Nádor (2007) szerint a származási nyelv az anyanyelv egy alacsonyabb fokozataként írható le azon beszélők esetében, akiknek a magyar már nem az anyanyelvük. Giay (2006) fokozati megnevezés helyett specifikus vonásokat állapít meg a származási nyelv esetében, amelyek többek között rokoni kapcsolatok eredményeképpen, a beszélőt ért kulturális hatások és nyelvvországra vonatkozó ismeretek, a kommunikációs eszközként való használat (aktív vagy passzív jelenlét), illetve a kétnyelvűség fokozataiban nyilvánulnak meg. A terminus használata a kormányzati dokumentumokban eltér a szakmai közegben használatos módtól: a diaszpórák közösségeiben élő családok számára biztosított nyelvtanítás (a szórványközösségeket érintő diskurzushoz hasonlóan) *anyanyelvi oktatásként* jelenik meg szemben a hétvégi magyar iskolák zöme által használt *származási nyelv oktatásának* terminusával.

A magyar mint idegen nyelv egy alkalmazott nyelvészeti fogalom, illetve egy idegennyelv-oktatási terminológia megnevezése. „A magyar mint idegen nyelv funkcionális szempontból mindenekelelt a magyar nyelv külső, nem anyanyelvi szemléletét jelenti, amelyből a nyelvi rendszer speciális leírása is következik. Az általános pedagógiai, didaktikai, lélektani stb. sajátosságok itt is ugyanúgy érvényesek, mint más nyelvek oktatásánál, és ezek egészülnek ki a csak a magyar nyelvre vonatkozó egyedi vonásokkal.” (Giay, 1998. 18. o.). Az anyanyelv és a származási nyelv kategóriájának elkülönítése már kicsit komplexebb megközelítést igényel és kevésbé egységes a terminológia ezek használatában. Illés-Molnár Márta (2010) egy hosszabb tanulmányban tér ki ennek a dilemmának az elemzésére és tanulmányának címével is utal arra, hogy minden anyanyelv egyben származási nyelv is, de nem minden származási nyelv anyanyelv is. A diaszpórában élő és ott felnövő generációk esetében főként igaz ez a megállapítás, ugyanis nem minden családban használatos a magyar nyelv anyanyelvként, még azokban az esetekben sem, ahol mindkét, első generációs szülő anyanyelve a magyar nyelv. A környezet, a befogadó társadalmi légkör, az adott politikai, gazdasági helyzet, illetve a jövőre vonatkozó elképzelések mind hatással vannak arra, hogy a család milyen nyelvet választ a



kommunikáció elsődleges eszközü, illetve, hogy mennyire tartja fontosnak az anyanyelv használatát vagy annak származási nyelvként való tanítását. Ha az anyanyelv fogalmára a Skutnabb-Kangas-i (1997: 13) értelmében gondolunk, akkor nemcsak a nyelv származásra vonatkozó és időbeli elsajátítása alapján határozzuk meg azt, hanem figyelembe vesszük azt is, hogy az-e az a nyelv, amelyet az egyén funkciójában és tudásának fokában a legtöbbet és a legjobban használ. Ez pedig egy diaszpórában élő gyermek esetében idővel (többnyire egy nevelési/oktatási intézménybe kerülés kezdetével egyidőben) nagy eséllyel változik egy számára idegen nyelvű oktatási környezetben. A nyelvek pedig, ahogy Kontra (2010) is írja, beszélőkkel együtt változnak. A nyelvcsere a kulturális változásokra adott adaptív válasz, amelyek java részét a társadalmi-gazdasági ökológiai tényezők teszik ki. Diaszpórában élő gyermekek esetében tehát az idegen környezetbe való mielőbbi alkalmazkodás elősegítése, majd később saját karrierjük, életvitelük érdekében megfontolandó társadalmi-gazdasági ökológiai tényezők alakítják azt, hogy melyik nyelv használata válik dominánssá.

Teljesen természetes folyamat következménye, hogy a diaszpórában élő magyar származású gyermekek, akik anyaországi társaiktól eltérően nem tisztán magyar nyelvi környezetben nőnek fel, vélhetően alacsonyabb szinten, regiszteren ismerik majd és használják a magyar nyelvet, illetve a kultúra elemei is kevésbé épülnek be személyiségükbe<sup>8</sup>. Ettől függetlenül tarthatják anyanyelvüknek a magyar nyelvet, de annak elsajátítása számukra már származási nyelvként történik meg, illetve azokban az intézményekben, ahol azt tanulhatják, származási nyelvoktatásról beszélünk. Tove Skutnabb-Kangas (1997) szerint egy embernek több anyanyelve is lehet, és idővel változhat is, hogy mit tart annak, melyik nyelvet határozza meg akként.

A származási nyelv elsajátítása az anyanyelvhez hasonlóan ideális esetben természetes módon történik, azaz a diaszpórában élő szülők a gyermek születésétől fogva a mindennapi kommunikáció részévé teszik a magyar nyelvet. A környezet, vagy a magyarul nem beszélő másik szülő által használt másik származási nyelv, adott esetben az ország hivatalos nyelvének elsajátítása viszont a diaszpórában élő

---

<sup>8</sup> Kutatásunk során a diaszpórában élő magyar származású gyermekek esetében figyeltük meg a nyelvi regiszter különböző szintjeit. A határon túli magyar kisebbségek nyelvi helyzete nem tartozik kutatásunk tárgykörébe, emiatt a magyar származású gyermekek nyelvi regiszterével kapcsolatban nem tudunk nyilatkozni.

magyar származású gyermekeket a korai kétnyelvűek táborába emeli, kit-kit a kétnyelvű elsőnyelv- vagy korai másodiknyelv-elsajátítók közé (Illés-Molnár, 2009a, 2009b).

### 2.2.5. Nyelvi szocializáció és családi nyelvpolitika

A nyelvi szocializáció, illetve egy adott nyelv megőrzésének, áthagyományozásának és fejlesztésének terepe egy gyermek életében elsőként a család, illetve az a társas környezet, amelybe születik, majd ebbe a korai rendszerbe kapcsolódnak be az intézményes nevelés-oktatás szintjei is (bölcsőde, óvoda, iskola). Minden család, akár többségi, akár kisebbségi nyelvi környezetben él, tudatosan vagy tudattalanul kialakít magának egy ún. '*családi nyelvpolitikát*' (Family Language Policy), amely magában foglalja az adott család rendszere által elfogadott nyelvhasználati szokásokat, a család nyelvi meggyőződését, a családi identitás nyelvi leképeződését. A családi nyelvpolitika (FLP) kifejezés a szociolingvisztika tudományterületének kutatásaihoz tartozik és irodalma (Spolsky 2004; Tannenbaum 2005; King – Fogle 2006; King – Fogle – Terry 2008; Schwartz 2008; Curdt – Christiansen 2009; Kopeliovich 2010; Fogle – King 2013; Revis 2016) egyre nagyobb szerepet kap a családok globálisan megfigyelhető „nemzetköziesedése” kapcsán. A családi nyelvpolitika jellemzésére széles körben használatos modellek többsége a nyelvpolitika működési területeiből indul ki. King – Fogle – Terry (2008) a nyelvpolitikai három alterületének (státusztervezés: nyelvek funkciójának vizsgálata; korpusztervezés: nyelvi struktúrák vizsgálata; nyelvelsajátítás-tervezés: nyelvtanulás és tervezés) koncepciójára építve határozták meg a családi nyelvpolitika működését. Státusztervezéskor a szülők döntése áll a középpontban: használják-e születendő vagy megszületett gyermekeik esetében az általuk beszélt nyelveket, vagy sem. A korpusztervezés az, amikor az adott nyelven belül döntenek egy változat mellett, amelyet majd ők használnak a családi interakciók során. A nyelvelsajátítás-tervezés pedig döntés a nyelv tanításának formális vagy informális keretek közötti megvalósulásáról. Egy következő modell szerint a nyelvpolitika a *nyelvi hiedelmek*, *nyelvgyakorlatok* és a *nyelvi menedzsment* területeire osztható fel (Spolsky 2004). Spolsky (2004) szerint a nyelvi hiedelmek magukban foglalják az emberek

vélekedését és ideológiai meggyőződését egy hozzájuk kötődő nyelv kapcsán; a nyelvgyakorlatok az emberek mindennapi, tényleges és megfigyelhető nyelvi viselkedésére vonatkoznak; a nyelvi menedzsment pedig a meglévő nyelvgyakorlatokkal szembeni kétségek kezelésére és azok módosítására tett kísérletre utal. A modell az egyes családok otthoni (anyanyelv, származási) nyelvének fenntartására irányuló gyakorlati erőfeszítések során felmerülő összetett kapcsolatok és gyakorlatok kategorizálásához és összefoglalásához nyújt segítséget, lehetővé téve, hogy a különálló komponensek integrálhatóvá váljanak egy strukturális, rugalmas és bővíthető keretbe. A való életben a családi gyakorlatok nem feltétlenül követik a modell logikáját. Ez sok esetben azért van így, mert a szülők által kitűzött célok és a ténylegesen megvalósult gyakorlat között különbség lehet, a nyelvátörökítés szintjén pedig ez a tendencia még inkább megfigyelhető akár nemzeti-etnikai, akár diaszpórában élő kisebbségek esetében. Annak ellenére, hogy a kisebbségi, örökségül kapott nyelvvel kapcsolatos attitűdök általában pozitívok a kisebbségi háttérrel rendelkező, kisebbségben élő családok esetében, mégsem mindig jár sikerrel a kisebbségi/családi nyelv átadása a következő generációk számára. A szülői törekvések, szándékok, hiedelmek, ideológiák a gyermekek nyelvi fejlődésében jelentős szerepet játszanak, azonban ezek érvényesülése a gyakorlatban változatos képet mutat. De Houwer (1999) kritikus beavatkozási tényezőként a 'hatásba vetett hit' (impact belief) koncepcióját vezette be a hiedelmekkel és gyakorlatokkal kapcsolatos diskurzusba. Funkciója annak a ténynek a feltárása, hogy a szülők képesek voltak-e gyermekeiket a kisebbségi nyelv használatára szocializálni. A 'hatásba vetett hit' tényezőjének meghatározása során a szülők meggyőződhetnek arról, hogy képesek-e valamilyen ellenőrzést gyakorolni gyermekeik nyelvi működése, fejlődése felett (Revis 2016). A szülői részvétel szerepe már a gyermek nagyon korai nyelvi fejlődésében kimutatható és egy következetes stratégia mentén haladó, ösztönző módszerek alkalmazását követő családi nyelvpolitika jóval sikeresebb lehet az örökség vagy származási nyelvek elsajátításában, használatában és fejlesztésében, főként olyan környezetben, ahol az örökség vagy származási nyelv kevesebb támogatást kap, illetve kevésbé elérhető közösségi szinten (De Houwer 1999).

A *'parental involvement'* kifejezés, amely éppen a különböző (nyelvi) kompenzációs programok elindítása során merült fel az Európában és az Egyesült Államokban élő családok esetében, azonban nemcsak részvételt, hanem részvétel általi *'bevonódottságot'* is jelenthet (Podráczky 2012b). Imre (2017) disszertációjában a két fogalom (részvétel és bevonódás) közötti különbséget és határvonalat magyarázza el. Ennek megfelelően a gyermek tanulási folyamatának egyik meghatározó szereplője a szülő, aki *részvételével* minden olyan tevékenységet támogat, amely a gyerek készségfejlődését, tanulását, fejlesztését szolgálja. A *bevonódás* során a szülő célzott tevékenységeket végez a gyermek iskolai előrehaladásához köthetően, s ezek a tevékenységek valamilyen módon az iskolához intézményes keretek között, együttműködés vagy megállapodás keretében, sok esetben az iskola által nyomon követhető vagy elvárható módon kapcsolódnak (Imre 2007). A mi értelmezésünkben tehát a részvétel tehát egy jóval általánosabb támogatási keretet, a bevonódás pedig a részvétel egy specializáltabb formáját jelenti.

A család tehát a nyelvpolitika szempontjából kiemeleten fontos területnek számít, mivel annak kritikus szerepe van a gyermek nyelvi környezetének kialakításában, későbbi nyelvi fejlődésében. Fishman (1991) szerint a család olyan természetes határvonalat képez, amely védő funkcióval rendelkezik a külső nyomások ellen. Fishman munkásságának jó részét teszi ki a proaktív nyelvfenntartás kutatása, a nyelvváltás, nyelvvesztés folyamatának visszafordítása (Reverse language shift – RLS) a kisebbségi, etnikai nyelvek esetében, mégpedig a családi és közösség közös erőfeszítése révén (Fishman 1991, 2000). A családi nyelvpolitika tudatos vagy tudattalan alakítása, a szülői részvétel és bevonódás mértéke a diaszpórában élő, magyar származású családok esetében is fontos tényező. Ahogy majd a későbbi elemzés során látni fogjuk, a hétféle magyar iskolák és óvodák működése nagyban épít a szülői részvételre, szerepvállalásra, bevonódásra és elköteleződésre nemcsak a gyermekek nyelvi fejlődésének biztosítása, hanem a közösség fennmaradása érdekében.

### *2.2.6. A magyar mint idegen vagy származási nyelv oktatása és tanulásának lehetőségei külföldön*

A magyar mint idegen nyelv vagy származási nyelv tanulására világszerte megannyi lehetőség kínálkozik, kezdve az egyetemek hungarológiai tanszékének, magyar intézetek tevékenységéből kiindulva a hétvégi magyar iskolák és óvodák működésén át az egyéni lehetőségekig. Az Európán belüli és a tengerentúlon működő intézmények gyakorlatáról számos tanulmány részletesen értekezik, dolgozatunknak ezek vizsgálata nem kiemelt célja. Kutatásunk során azonban számos olyan tanulmánnyal és elemzéssel találkoztunk, amelyek az egyes országokban fellelhető magyar nyelvre vonatkozó oktatási gyakorlattal és lehetőségekkel foglalkoznak. Úgy véljük, hogy hasznosnak mutatkozhat a hungarológiai, illetve származási nyelvre vonatkozó vizsgálatok országok szerinti kiemelése más országok gyakorlatának későbbi bemutatásához, további kutatások folytatásához. Az eddig eredményeket lásd: Molnár 2002 (Amerika); Csire – Seidler 2008 (Ausztria); Antal 2010 (Bulgária); Horváth 2008 (Dánia); Tóth 2015 (Észtország); Marthy 2014 (Finnország); Farkas 2005, Varga 2011 (Franciaország); Katalinić – Sekso 2016, Oszkó 2016 (Horvátország); Köves 2010 (India); Waseda 2008 (Japán); Hegedűs 1980 (Kanada); Kong 2008 (Kína); Koutny 2010 (Lengyelország); K. Lengyel 2009, 2014, Balogh – Dorkota 2010, Brandt 2017 (Németország); Szilvási 2011 (Norvégia); Balla 2016 (Szerbia); Szilvási 2010, Misad 2011 (Szlovákia); Gárdosi 2014, 2018, Mátyás 2016 (USA).

A magyar, mint származási vagy örökségnyelv oktatásáról, a helyi oktatási intézményrendszer működéséről és módszertani gyakorlatokról szintén számos helyen készült már beszámoló, lásd Varga 2011, Pávai – Rakitai (2017), Papp – Kovács – Kovács 2019 (Anglia); Kovács 2002, Hatoss 2004, Szabó 2017, Palotai, Jenő – Szabó, Ágnes – Jarjabka 2017, Palotai, Wetzl és Jarbjaka 2019 (Ausztrália); Csiszár 2009, Mentsik 2018 (Ausztria); Tamás 1966, Papp – Vaskó 2017, Gárdosi 2018 (Kanada); Illés-Molnár 2009a, 2009b, 2010, 2012, 2013 (Németország); Pelles 2002 (Olaszország); Fáy Fisher 1938, Fejős 1991, Kovács É. 1996, Németh 2008, Győri – Győrfi 2009, Szentkirályi 2013, Gárdosi 2014, 2018, Fogarasi – Fózer – Polgár-Turcsányi 2014, Petreczky 2016 (USA); Bába 2015 (tengerentúli összefoglalás).

## 2.3. Diaszpóratörténeti/-politikai kontextus

A kutatás témáját taglalva a tágabb, szociolingvisztikai perspektíva felől indulva elértünk egy specifikusabb dimenzióig, amely a Magyarország mint anyaország diaszpóráát érintő politikáját és annak történetét veszi górcső alá. A diaszpóratörténet/-politika kontextusában a hétvégi magyar iskolákra és óvodákra, mint diaszpórintézményekre tekintünk; olyan oktatási kezdeményezésekre, amelyeket az egyes diaszpóráközösségek (kivándorló magyarok körei) vagy azok tagjai hoztak létre különböző időszakokban és alapítanak a mai napig. Papp – Kovács – Kovács (2019) szerint a különböző történelmi hullámokban létrehozott intézmények egy része jellemzően egyházhoz vagy cserkészethez kapcsolódóan működött – nagy részük, főként az amerikai iskolák és óvodák a mai napig aktív együttműködést folytatnak az előbb említett szervezetekkel.

Ezen alfejezet keretei között a diaszpóra fogalmi meghatározása után a magyar diaszpórákutatás területének eredményeit is beemeljük az elemzésbe, azonban a különböző földrészekben és országokban működő diaszpóra közösségekről és az általuk működtetett szervezetekről eddig napvilágot látott, kutatásunk szempontjából releváns tanulmányokról és dokumentumokról csak felsorolásszerűen értekezünk. A témakör széleskörű szakirodalmáról nem célunk újabb elemzést készíteni, hiszen maga a diaszpórákutatás és diaszpórapolitika csak közvetett módon, földrajzi, történeti és nyelvkörnyezeti formában kapcsolódik dolgozatunk témájához (Haugen 1972); kutatásunk a hétvégi magyar iskolákat és óvodákat a diaszpóra transznacionális kontextusában helyezi el (Papp – Kovács – Kovács 2019). Ebből adódóan a diaszpóra fogalom és kutatás szakirodalmának áttekintését követően az általunk használt munkafogalmat a szakirodalom kritikai elemzése nélkül rögzítjük, azt az értelmezési keret definiálásához használjuk.

### 2.3.1. *A diaszpóra fogalma*

A diaszpóra fogalma, kezdetben kizárólag a zsidó, örmény és görög népek szétszóródására, szétválasztására vonatkozott, és eredetileg csak egyes meghatározott

etnikai és/vagy vallási csoportok történelmi, pszichológiai tapasztalataira, népelemszórványok megnevezésére hivatkozva használtak (Fejős 2004; Bauböck – Faist 2010; Tölölyan 1991). Tágabb értelmezés szerint diaszpórának tekinthető az allochton kisebbség, vagyis minden olyan, földrajzi széttagoltságban élő nép, népcsoport, közösség, amely szülőföldjét vándorlás vagy menekülés következtében hagyta el (Fejős 2004; Gázsó 2016), ellentétben a határváltozások által kisebbségi létbe került nemzeti/etnikai csoporttal, azaz autochton kisebbséggel. A diaszpóra fogalmának jelentése és használata az utóbbi évtizedekben folyamatosan változott, megkérdőjeleződött. Eredeti jelentéstartalmától eltérően diaszpórában élő kisebbség már nemcsak vallási kisebbség lehet, hanem a jelentés kiterjed a bevándorlók, menekültek, külföldön élők, vendégmunkások, a száműzetésben és etnikai közösségekben élők csoportjára is (Tölölyan 1991). A migráció a diaszpóra létrejöttének egyik elengedhetetlen eleme, amely a mai modern társadalmak folytonos változásai kapcsán napjaink egyik legfontosabb világméretű jelenségévé vált. Migráció során tartós lakóhely-változtatásra kerül sor, amely lehet országon belüli vagy nemzetközi szintű is. Diaszpórák a migráció jellegétől függően lassabban és gyorsabban alakulnak: az egyéni mozgások és a tömeges vándorlás fokozatos vagy azonnali diaszpórák kialakulásához vezethetnek. A gazdasági, társadalmi, természeti vagy politikai migráció következtében létrejövő diaszpórák egyik fő közös jellemzője, hogy földrajzilag szétszóródva, más népcsoportok közé ékelődve léteznek és különböző szinteken igyekeznek származási kultúrájuk és nyelvük megőrzésére. A diaszpóra fogalmát tekintve nincs ideális típusdefiníció; a koncepció fejlődésével különböző kritériumok mentén jutottak el a szerzők a fogalmat jellemző sajátosságok meghatározására (Safran 1991; Clifford 1994; Cohen 1997; Esman 2009; Bauböck 2010).

Clifford (1994) Safran (1991) kapcsán a diaszpóráközösségekről való korábbi vélekedéseket említi, amelyek folyamatosan az elképzelt hazába való visszatérésről álmodozó, ahhoz erős szálakkal és érzelmekkel kapcsolódó népcsoportokról beszélnek. Ennek következtében a szóban forgó diaszpóráközösségek tagjainak nem állt szándékában a befogadó társadalomba történő integráció, erős társadalmi-kulturális határvonalakat húztak maguk köré. Ezt a régi koncepciót váltotta fel Hall kulturális identitásról szóló elgondolása, amely a diaszpóra fogalmának új megközelítése mellett az identitás posztmodern kritikájaként szolgált. Hall

hangsúlyozza, hogy a kultúra a „valamivé” válás, nemcsak a valami lenni kérdése is (Hall 1994: 225), ezáltal a közösség lényege immár nem kizárólag a közösségnek a szülőfölddel való viszonyában rejlik, hanem öröksége kulturális reprodukciójában és újraértelmezésében (Hall 1990). Hall szerint egy nemzet a kulturális reprezentáció rendszere, jelentéseket létrehozó, nem kizárólag politikai entitás. Az *új etnicitás* és a reprezentáció kapcsán olyan kollektív identitásokról beszél, amelyek számára a kultúra eszköz lesz, szimbolikus tőke (Feischmidt 1997). Az identitás posztmodern értelmezésében a szubjektum nem rendelkezik lényegi vagy folytonos identitással, helyette folyamatosan alakul, formálódik a szubjektumot körülvevő kulturális rendszerek függvényében. A hibrid identitások („sem-sem”, „vagy-vagy”) is előtérbe kerülnek, az identitásválasztás szabadsága, a merev kategóriák, határok elutasítása. Hall nyomán Feischmidt a kritikai multikulturalizmus és a posztmodern identitáselméletek kapcsán hangsúlyozza, hogy egy merev határok és kategóriák nélküli társadalomban egyetlen kategória mögött vagy egyetlen személy életében is a tapasztalatoknak és identitásoknak egész skálája képzelhető el (Feischmidt 1997).

Az 1990-es évek határnyitásai és munkaerő-vándorlásai következtében a diaszpórát érintő újfajta értelmezések a fogalom kereteit már nem kizárólag az érzelmi kapcsolat, a száműzetés fájdalma, a hazatérés gondolata mentén rögzítették, hanem beemelték a világ nyitottabbá válása következtében kialakult mobilitási lehetőségek által kínált paradigmákat is (Meyer et al. 1997). Brubaker álláspontja szerint ahelyett, hogy a diaszpórákat csoportokként vagy zárt etno-kulturális entitásokként értelmeznénk, sokkal inkább diaszpóra álláspontokról, projektekről kellene beszélnünk. A diaszpórák meghatározásának kritériumaival ellentétben arra kellene a hangsúlyt helyezni, ahogy maguk az anyaországok konstruálják, tekintenek a hozzájuk kötődő diaszpórára; azok 'igényelt' tagjait milyen projekkel, intézkedésekkel vonják be az anyaország életébe<sup>9</sup>. A 2000-es évek koncepcióiban Bauböck and Faist (2010) a transznacionális közösség fogalmát is beemelik a diaszpóra fogalom meghatározására irányuló törekvések közé. Úgy vélik, hogy míg a transznacionális közösségek magukba foglalják a diaszpórákat, addig nem minden transznacionális közösség tekinthető diaszpórának. Az identitásépítés folyamatát

---

<sup>9</sup> Kutatásunk későbbi fejezetében a nemzetpolitikai kontextus által nyújtott értelmezési keretben a magyar állam diaszpórapolitikáját és intézkedéseit is áttekintjük.



tekintve úgy vélték, hogy a diaszporikus megközelítések fókusza általában a kollektív identitásra koncentrál, miközben a transznacionalizmusé már a személyek és identitásuk határokon átnyúló mobilitásáról szól. Az International Organization for Migration (IOM) nevű szervezet szótára 2004-ben a diaszpórákat „olyan embereknek vagy etnikai népességnek határozza meg, akik elhagyják a hagyományos etnikai szülőföldjüket, és szétszóródva élnek a világ többi részén”<sup>10</sup> Fejős (2004) a mai migrációs folyamatokat látva hangsúlyozza, hogy a világszerte folyamatosan létrejövő újabb és újabb diaszpórák a meglévő, régi diaszpórák működési sajátosságait, létének jellegzetességeit is megkérdőjelezzik. Az újabb diaszpórák esetében inkább egy egyéni, elkülönült identitástudat kialakulása figyelhető meg mintsem az a fajta multikulturális látásmód, nemzeti identitásforma, amely az etnikai vagy nemzeti kisebbségek, szomszédságok esetében korábban tapasztalható volt (Clifford 1994, Fejős 2004). Fejős Björklundre hivatkozva rávilágít a földrajzi mozgások következtében sebezhető nemzetállamok és ugyanezen jelenség miatt virágzó transznacionális nemzetek különböző helyzetére. Egy-egy diaszpóra életében változó mértékben vannak jelen azok a nemzetállamok, amelyekből az előbbiek formálódtak, azonban az újabb törekvések már a konstrukcionista irányzat felől, a nemzetállami kereteken túlmutató transznacionális folyamatokra irányítják a figyelmet. Gázsó kiemeli, hogy a diaszpóra alapkritériumaként a legtöbb diskurzusban aktív szerepet kapó migrációs eredet „elsősorban nem a tényleges, tehát a személyesen átélt migrációt jelenti, hanem az elvándorlás eseményének kollektív tudatban való megjelenését, szimbolikus, közösségformáló erejét” (Gázsó 2016: 9).

A kisebbségben élő közösségek kapcsán a diaszpóra fogalma mellett sokszor megjelenik a szórvány kifejezés, melyet sokan a diaszpóra szinonimájaként használnak. Nyelvi jelentést tekintve azonban számos kutató a fogalmak eredete, következésképpen a tartalma miatt különbséget lát (Ilyés 2010, Bodó 2011, Nádor 2014), Gázsó (2020) szerint pedig a szórvány kifejezés akár hungarikumnak is nevezhető annak jelentéstartalma kapcsán. Bodó azt állítja, hogy a diaszpóra fogalma esetében az *elvándorlás*, szórvány esetében a *helyben maradás* tényét kell kiemelni,

---

<sup>10</sup> Engaging Diasporas for Development, IOM Policy-Oriented Research  
[https://www.iom.int/jahia/webdav/site/myjahiasite/shared/shared/mainsite/policy\\_and\\_research/policy\\_documents/iom\\_research.pdf](https://www.iom.int/jahia/webdav/site/myjahiasite/shared/shared/mainsite/policy_and_research/policy_documents/iom_research.pdf). [2019.11.10.]

s ez alapján különbséget tenni. A diaszpóráközösségek az eredeti életterüktől távol telepedtek le, az őket befogadó országokban nem számítanak őshonos kisebbségnek; a szórványban maradt közösség(ek) viszont „maradék jelleggel”, érdekérvényesítő képesség hiányában helyben keveredtek az ott lakó etnikumokkal (Bodó 2011). Ilyés (2010) -es tanulmányára Bodó (2011) és Nádor (2014) is hivatkozik, és egy külső és belső viszonyt tükröző, terminológiai kettősség elfogadására tesznek javaslatot a diaszpóra fogalmát illetően. Ennek megfelelően ajánlásuk szerint *„diaszpórán a Magyarországról „nyugatra” elvándorolt egyének által létrehozott közösséget, szórványon pedig azokat az etnikai csoportokat érthetjük, akik a történeti Magyarországon, a magyar etnikai tömböktől távol, más etnikumok által határolt területeken éltek és élnek”* (Illyés 2010, Nádor 2014: 6). Ilyés 2010-ben még terminológiai kettősséget hangsúlyozott, mely szerint a magyar kisebbségpolitika élesen elkülöníti a „nyugatra” elvándorolt kisebbséget (diaszpóra) az őshonos, határon túli vegyeslakosságú településeken élő közösségektől (szórvány). A dolgozat későbbi részében látni fogjuk, hogy a jelenlegi nemzetpolitika (korábban kisebbségpolitika) koncepciója az *'egységes, egyesített magyar nemzet'* ideája mentén alakul olyannyira, hogy a Magyar Diaszpóra Tanács IX. plenáris ülésén a diaszpóra magyarságára a Kárpát-medence magyarságával azonos súlyú és azonos méltóságú nemzetrészként utaltak nemzetpolitikáért felelős politikusok. Ennek alapján a magyar diaszpóra-fogalom még mindig eltér a nemzetközileg használt terminustól, azonban továbbra sem felcserélhető, azonos jelentéstartalmú szavakról van szó, azok kapcsán sokkal inkább egy politikai diskurzusváltás történt.

A hazai és nemzetközi szakirodalom a diaszpóra fogalmának megközelítésekor annak zömmel territoriális, kevésbé temporális természetét vizsgálja; egyelőre kevés kutató fordít figyelmet az tér-idő dimenzió együttes szemlélésével a diaszpóráközösségek szempontjából. Gázsó (2020) kutatásában a diaszpóralét szempontjából kiemelten meghatározó tényezőnek tekinti az időt, és hangsúlyozza, hogy a befogadó ország társadalmába történő integrációhoz, az etnikai határmegtartáshoz, ezáltal a közösség származási kultúrájának átadásához hosszabb időre van szükség, „a diaszpóra mint közösségi létforma lényegében egy hosszú távú, *longue durée* jelenség” (Gázsó 2020: 151). Peeren (2006) tanulmánya az irodalom szemszögéből közelít a témához: a diaszpóra tudat előállítása és

reprodukciója szempontjából elválaszthatatlan tér és idő kapcsolatának elemzésével foglalkozik Bakhtin kronotóp-konceptiójának<sup>11</sup> segítségével. Peeren szerint míg a legtöbben a diaszpóráról főként az elmozdulás szemszögéből gondolkodnak, a kronotóp hozzáadja az időbeli távolság dimenzióját a kontextushoz. Az elmozdulás ugyanis térbeli és időbeli távolságot is feltételez egy adott helytől. Diaszpóra kontextusban a szülőföld nem csak távollevő, hanem térben és időben is elmúlt, hátrahagyott entitás (Peeren 2006: 72). Peeren Fortier alapján hangsúlyozza, hogy a szülőföld elhagyása nem feltétlenül jelenti egy bizonyos életmód vagy létforma elvesztését, hiszen éppen a diaszporikus közösségek példája mutatja, hogy a szülőföld kronotópját, vagyis az idő-tér hagyományát hogyan lehet újra megvalósítani vagy „újrátagolni” olyan „szokásos terek” létrehozásával, ahol a szokások és az emlékezet jelzi a létfontosságú időbeli dimenziót. (Fortier 1999: 47 idézi Peeren 2006: 73). *„Az elveszített haza elterjedt retorikája ellenére a folytatás valamilyen formája megtalálható a diaszpóra kultúrájában. Noha a közösség saját kronotópja szempontjából „természetes” környezet hátra is maradt, a környezet fenntartására irányuló igény megtartása – a visszatérés igénye – feltétlenül szükséges, annak érdekében, hogy az ezzel a kronotóppal együtt járó gyakorlatok máshol is megmaradjanak. A kronotóp együtt utazik a diaszporikus közösséggel a szétszóródás különböző helyeire, és ott fejlődik tovább ezen új helyek saját kronotopikus szervezeteivel kölcsönhatásban. A diaszpórát tehát az jellemzi, hogy a szétszórt közösségek hogyan kapcsolódnak egymáshoz és a szülőföldhöz azáltal, hogy a térben és az időben fennálló kapcsolatokat megteremti az idő-tér megosztott performatív (megszokott és emlékeztető, emlékeztetőerősítő) felépítése révén: egy megosztott krónotóp formájában”* (Peeren 2006: 73).

Az időtényezőt vizsgálva a magyar diaszpóra kontextusában kérdésként merülhet fel, hogy maga a diaszpóra lét mennyiben egy (átmeneti) állapota közösségnek, és milyen irányba tart a közösség maga. Az egyik irányt és időbeli végpontot a Magyarországon élő nemzetiségek által is képviselt nemzeti kisebbségi lét jelentheti, amely jogokat biztosít a kisebbségi nyelv oktatása és az érdekképviselet

---

<sup>11</sup> A kronotóp Mihail Bakhtin (1895–1975) orosz irodalomtudós által alkalmazott kifejezés egy adott narratívum által az irodalmi műben hivatkozott idő és tér koordinátáira. A tér-idő meghatározza az egész történet egységét. Bakhtin, M.M. “Forms of Time and of the Chronotope in the Novel.” *The Dialogic Imagination: Four Essays* by M.M. Bakhtin. Ed. Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1996, 84–258.

terén is. A másik időbeli végpontot a teljes asszimiláció jelentheti, melynek „eléréséhez” a diaszpóralét csak egy átmeneti állapotot jelent.

A diaszpóra fogalmának változásairól és a magyar diaszpóra helyzetéről, fejlődéstörténetéről hazai és nemzetközi tanulmány még hosszabban és részletesebben értekeznek, azonban dolgozatunk következő részeiben sokkal inkább azokra koncentrálunk, amelyek a magyar állam és a diaszpóra magyarság kapcsolatáról a jelen folyamatait vizsgáló kontextusban íródtak (Fejős 2004; Sík 2000; Papp Z. 2010, Bába 2015; Gázsó 2015, 2016; Kovács 2019, Papp – Kovács – Kovács 2019, Gázsó 2020).

### *2.3.2. A magyar diaszpóra sajátosságai*

A magyar diaszpóra számszerű meghatározását, ennek következtében a magyar diaszpóráközösségek egy-egy országon belüli elhelyezkedésének ábrázolását több tényező segíti és egyben gátolja is. A diaszpórákat befogadó országok népszámlálási gyakorlatai nem feltétlenül térnek ki az etnikai identitás kérdéskörére vagy nem ugyanazt a módszert, mintavételi eljárást használják a lakosság etnikai hátterének vizsgálatára (a legtöbb esetben csak a születési országra és az állampolgárságra kérdeznek rá, ennek következtében a kivándorolt magyarok leszármazottai, azaz a későbbi generációk már nem szerepelnek magyarként feltüntetve a befogadó ország adatbázisaiban). Továbbá a népszámlálásban résztvevőknek nem minden esetben kötelező választ adnia az etnicitást firtató kérdésekre, és vannak olyan országok is, ahol a nem számottevő mértékben jelenlevő kisebbségek az 'egyéb' kategóriába sorolódnak a válaszok alapján. Az Európai Unióhoz való csatlakozás és az uniós polgárok szabad mozgása szintén tovább bonyolítja a megszámlálhatóság kérdéskörét. Mindezek következtében az országok által nyújtott hivatalos adatok nem jelentenek feltétlenül hiteles adatokat és tudományos igazolhatóságot. Ha a magyar hatóságok és felmérések felől közelítjük meg a számadatokról szóló diskurzust, akkor is többféle megoldással szembesülünk. A diaszpórában élő magyarok becsült számadatairól és annak eltéréseiről Papp Z. Attila értekezik hosszabban 2010-es tanulmányában (Papp 2010). A legtöbb nemrég megjelent tanulmány több különböző adatszolgáltatás eredményéből következtetett a diaszpóra körülbelüli létszámára



A magyar diaszpóra számának esetleges meghatározása mellett az egyes diaszpórák közösségei számáról is csak hozzávetőleges adatokkal rendelkezünk. A szakirodalmi források és statisztikai adatok (Németh 2008; Papp 2010; Bába 2015; Gázsó 2016; Papp – Kovács – Kovács 2019, Gázsó 2020), valamint a kivándorlási történelmi és aktuális állapota alapján az Amerikai Egyesült Államok, Kanada, Argentína, Brazília, Izrael és Ausztrália területén él a legtöbb magyar származású személy. Ezek a területek az ún. 'rég' diaszpórákat találjuk, amelynek tagjai a 19. század második felétől, nagyobb számban pedig a 20. században jelentek meg a fent említett országokban. Az 'új' diaszpórák közösségei esetében – Egyesült Királyság, Németország, Ausztria és Franciaország – az átjárhatóság és a szabad mozgás jelenti a bővülés okát. Dolgozatunk későbbi fejezetében a diaszpórák nagyságát alapul véve áttekintjük az általunk vizsgált hétféle magyar iskolák és óvodák elhelyezkedését, azok számszerű megjelenését a diaszpóra nagyságához képest.

A magyar diaszpóra sajátosságairól az utóbbi évtizedekben számos tanulmány, elemző kötet számolt be a tudományos kutatások széleskörű skáláján mozogva. Ezekről kiváló felsorolás található Kovács Nóra tanulmánykötetében (Kovács 2009: 10), amely a történettudomány, a népeségtudomány, a könyvtártudomány, a néprajz és kulturális antropológia, a szociolingvisztika és a szociálpszichológia területén eddig megjelent tanulmányokat foglalja magában. Fontosnak tartjuk megemlíteni azokat az műveket, amelyekre Kovács (2009) gyűjtése alapján saját kutatásunk szempontjából is releváns háttéranyagként tekintünk (Szántó 1984, 2001; Puskás 1985; Bartha 1991, 1993a, 2002; Fejős 1993, 2004; Zelliger 1996/1997; Meleg 1999; Kovács É. – Meleg 2000; Sík 2000, 2000a; Kovács N. 2000, 2002; Papp Z. 2008, 2010; Németh 2008; Csiszár 2009; Szentkirályi 2013; Bába 2015; Gázsó 2016; Papp – Kovács – Kovács 2019, Kovács 2019, Gázsó 2020). Ezek az írások többségében a nyugati magyar diaszpóra közösségei és a diaszpórák kutatás történeti vonatkozásairól szólnak. A nyugati magyar diaszpórák közösségei létrejöttéről a 19. század második felétől, az 1870-es évektől datálódó modern kori vándormozgalmak kialakulása után szólnak bizonyítékok (Papp 2010). A nem kizárólag a nyugati diaszpóráról szóló elemzések a rendszerváltás időszakát követően jelentek meg főként az addig diplomáciai okok miatt kevésbé vizsgálható latin-amerikai (Kunz 1997; Kurucz 1999; Boglár – Kovács 1999; Kovács 2002) vagy éppen izraeli (Kovács É. – Vajda

2002; Papp 2004; Bányai 2011; Olosz 2015; Szűcs 2017; Surányi 2019) közösségek esetében.

### *2.3.3. A magyar diaszpóra intézményrendszere*

Diaszpórában élő közösségek történelmi, politikai, egyéb okokból is különböző viszonyokat ápolhatnak azzal az anyaországgal, amelyből érkeztek, s ugyanez igaz lehet a befogadó országgal való kapcsolatra is. Erős, ambivalens vagy éppen bizonytalan kapcsolatok mind más és más jellegű diaszpóratörekvéseket indukálnak. Az anyaországhoz vagy annak kultúrájához erősen kötődő diaszpórák esetében megfigyelhető a nemzeti identitás fenntartására, a hagyományok és a nyelvi-kulturális örökség őrzésére és átadására irányuló törekvés, valamint az etnikai szolidaritás. E törekvés láthatóvá válásának legjobb jele az adott diaszpóra intézményesülése, amely ezáltal közösségi és fizikai keretet biztosít az elképzelések megvalósításának.

A magyar diaszpóra intézményrendszere több pillérre épül: társadalmi, kulturális és vallási/egyházi szervezetek, ezeket összefogó ernyőszervezetek működésére, s egyúttal a magyar nyelvű médiumok jelenlétére. Ebbe a keretbe kapcsolódnak be társadalmi szervezatként a hétvégi magyar iskolák és óvodák, amelyek jelenléte minden olyan országban, ahol kisebb-nagyobb, újabb vagy régebbi magyar diaszpórák közösség él kiemelt jelentőséggel esik latba a nyelvi-kulturális integráció és/vagy asszimiláció kihívásait tekintve.

### *2.3.4. A magyar állam nemzet-/diaszpórapolitikai koncepciója*

A magyar állam esetében átfogó és tudatos nemzetpolitikáról már a rendszerváltást követő időszakról kezdve, tudatos diaszpórapolitikáról azonban csak 2010 óta beszélhetünk. Ennek hivatalos indoklását a *Magyar Diaszpórapolitika. Stratégiai Irányok* című dokumentumban találjuk: „A Kormány egy régi adósságát törlesztette, amikor a diaszpórában élők és Magyarország közötti viszonyt rendezte. Kimondtuk,

*hogy szükség van az anyaország és a diaszpóra közötti kapcsolatok ki-, illetve újjáépítésére*".<sup>13</sup>

A kivándorlási politikákkal, más néven diaszpórapolitika vagy diaszpóra elkötelezettségi politikákkal kapcsolatos tanulmányok a relevánsnak ítélt politikák számában és típusában is nagy különbségeket mutathatnak egymással (Pedroza – Palop-García 2017). Pedroza – Palop-García az elmúlt két évtized eredményeit összegezve háromféle megközelítést mutat be a diaszpórapolitikák elemzése terén:

- számos kutató a bevándorlás, az integráció és az állampolgársághoz való hozzáférés politikájának tanulmányozása révén járult hozzá a migrációs politikák rendszerezéséhez (see Boucher et al., 2012, Cerna, 2009, Helbling et al. idézi Pedroza – Palop-García 2017) Ezek a kutatások főként földrajzilag és tematikusan fókuszáltak az adott országok bevándorláspolitikájának egy részhalmazára (menedékjog, munkaerő-vándorlás, magasan képzett migráció stb.).
- ezzel párhuzamosan a származási országok által kidolgozott kapcsolatépítő politikákról szóló összehasonlító kutatások is nagymértékben fejlődtek, tipológiába rendezve az állampolgárság elméleti modelljein alapuló politikákat (Bauböck 2003), vagy a küldőállam – diaszpóra kapcsolatra épülő típusokat.
- néhány kutató összehasonlító elemzéseket végzett az országok diaszpórapolitikáját illetően és aztán csoportosította őket (Ragazzi, 2014a, Gamlen (2006); Gamlen, Cummings, Vaaler, & Rossouw (2013) idézi Pedroza – Palop-García 2017

A magyar diaszpórapolitikával foglalkozó legfrissebb kutatások (Kovács 2019; Papp – Kovács – Kováts 2019; Gázsó 2020) Gamlen (2006) tipológiai rendszerét vették alapul a magyar diaszpórapolitika beazonosítására a nemzetközi diaszpórapolitikák rendszerén belül és azt az ún. *kapacitásbővítő* típusba sorolták. Gázsó 2020-as kutatása azonban az ország jelenkori diaszpórapolitikája két ideáltípushoz is igazodik, ezáltal *jogkiterjesztő* és a *kapacitásépítő/bővítő* politikaként is értelmezhető. Jelen dolgozat a fent említett kutatásokhoz hasonlóan Gamlen (2006) tipológiai rendszerét veszi alapul a magyar állam jelenlegi politikai irányát tekintve.

---

<sup>13</sup> Magyar Diaszpórapolitika. Stratégiai Irányok. Miniszterelnökség, Nemzetpolitikai Államtitkárság, Budapest, 2016:5. URL: [https://bgazrt.hu/wp-content/uploads/2019/03/03-magyar\\_diaszporapolitika-strategiai-iranyok.pdf](https://bgazrt.hu/wp-content/uploads/2019/03/03-magyar_diaszporapolitika-strategiai-iranyok.pdf) [2019.09.09.]



Gazsó azonban arra figyelmeztet, hogy az állam és a diaszpóra kapcsolata folyamatos kölcsönhatásban van; azt számos (politikai-gazdasági-társadalmi) tényező megannyi alkalommal stratégiai irányváltásra készítheti (Gazsó 2020).

A *kapacitásbővítő politikák* általában egy államközpontú, 'transznacionális homogén, nemzeti közösség' létrehozására koncentrálnak szimbolikus nemzetépítés formájában, a nemzeti identitás diskurzusának felülről érkező meghatározása révén. A nemzeti identitás meghatározása a diaszpóra felé oktatási és kulturális programok által valósulhat meg. Másrészt, a kapacitásbővítő politikákat alkalmazó államok fókusza a diaszpóra intézményesítésre, intézményfejlesztése helyeződik, ezáltal annak felülről történő koordinációjára is lehetőségük nyílik. A *jogkiterjesztő politikák* alapvetően két pilléren alapszanak: a politikai nemzetegyesítésen (állampolgársági jogok a diaszpórában élők számára is), illetve a polgári (hazaköltözés és munkavállalás támogatása) és szociális szolgáltatások (egészségügyi támogatás) kiterjesztésére a diaszpórában élőkre is.

A fentebb bemutatott stratégiai dokumentumokból is kitűnik, hogy a magyar állam kapacitásbővítő politikája a nemzetpolitikai intézményrendszer kialakításával, annak céljai érdekében bevezetett különböző programok segítségével a diaszpórán belüli célcsoport(ok) megszólítására, megtartására, érdekeltté tételére, s akár hazahívására helyezi a hangsúlyt, jogkiterjesztő politikája pedig az állampolgárság felvételének lehetőségével választójogot is biztosít a diaszpórában élő magyar származású, magyar kulturális identitással rendelkező embereknek (azokhoz a későbbi generációkhoz tartozó személyeknek is, akik személyesen nem élték át a migráció, az ország elhagyásának folyamatát).

Gazsó (2020) mutat rá, hogy a kétpólusú világrendszer megszűnését, a magyarországi rendszerváltást követően az új társadalmi, politikai és gazdasági viszonyok következtében a diaszpóralét fenntartásához szükségessé vált a magyar diaszpóra csoportkohéziós erejének megújulása, amelyhez sem a vallás, sem a politikai ellenállás nem bizonyult megfelelő eszköznek. Helyettük egyre nagyobb jelentőséget és teret kapott a kultúrnemzet eszméje, azaz a származási nyelv, kultúra, történelem, tradíciók, ünnepek megőrzése és továbbadása újabb generációk számára, amely a 2010 utáni kormányzat diaszpórapolitikai stratégiájába is hangsúlyosan épült be. Ennek jelei megfigyelhetők a támogatási rendszerek

kialakulásában, a diaszpóraszervezetek tevékenységi körében, melyek egyre inkább a magyar nyelv és a néptánc oktatására, illetve a származási kultúra értékeinek ápolására és továbbadására helyezik a hangsúlyt (Gazsó 2020). A hétvégi magyar iskolák és óvodák is a fenti kategóriába tartozó diaszpóraszervezetek, amelyek oktatási és kulturális programkínálata egyszerre több korosztály megszólítására képes, illetve a magyar identitás megélésének helyszínékként is azonosítható.

### *2.3.5. A nemzetpolitikai intézményrendszer kialakulása*

#### *Törvényi és stratégiai háttér*

A nemzeti kisebbségek érdekeire már 1990 óta kiemelt kormányzati figyelem hárul, a diaszpóráközösségekről szóló diskurzus azonban csak az elmúlt tíz évben, 2010 óta emelkedett az állam érdeklődési körébe. A jelenlegi kormány fő nemzet-és diaszpórapolitikai koncepciója az '*egységes, egyesített magyar nemzet*'-ideája mentén alakul. Ez a koncepció már 2010 után is a hivatalos kormányzati kommunikáció kiemelten hangsúlyos eleme volt. A fent említett idea a nemzet szellemi és szimbolikus egyesülésére utal, azaz arra az elgondolásra miszerint az országban minden magyar származású ember részére van hely tartózkodási helyétől függetlenül. 2010 óta az elképzelés alkotmányjogi szinten, törvényes keretek között és stratégiai dokumentumokban is rögzített keretet kapott.

A nemzetpolitika szempontjából a 2010-es választásokat követően több, a diaszpórát érintő releváns döntés is született. Az első intézkedések egyike volt a 2011. április 18-án elfogadott és 2012-ben életbe lépett *Alaptörvény* (korábban a Magyar Köztársaság Alkotmánya). E dokumentum preambulumban deklarációra került a megújult nemzetpolitikai irány, azaz *a nemzeti összetartozás és a magyar nemzet egységének* eszméje<sup>14</sup>. A korábbi Alkotmány 6§ 3. bekezdésében már megjelenik a határon túli magyar közösségek iránti felelősségvállalás kötelezettsége (a határon túli magyar kisebbségek mellé már beemelve a diaszpóráközösségeket is) és az anyaországgal való kapcsolat előmozdítása, azonban érdemi intézkedéseket, lépéseket a 2011-ig érvényben lévő Alkotmány nem rögzített (Szoták 2013). Az új

---

<sup>14</sup> Magyar Közlöny 2011/43: 10656

Alaptörvény „Alapvetés” című fejezetének D) cikke azonban az új eszmét törvényi szintre emelte. A cikk deklarálja a magyar nemzet összetartozását és megerősítését, illetve ugyanez a cikk kiterjeszti Magyarország felelősségét a külhoni magyarság iránt. *„Magyarország az egységes magyar nemzet összetartozását szem előtt tartva felelősséget visel a határain kívül élő magyarok sorsáért, elősegíti közösségeik fennmaradását és fejlődését, támogatja magyarságuk megőrzésére irányuló törekvéseiket, egyéni és közösségi jogaik érvényesítését, közösségi önkormányzataik létrehozását, a szülőföldön való boldogulásukat, valamint előmozdítja együttműködésüket egymással és Magyarországgal.”*<sup>15</sup>

Az új nemzetpolitikai koncepciót erősítő további dokumentumok egy következő példája a *2010. évi XLV. törvény a Nemzeti Összetartozás melletti tanúságtételről*, amelynek értelmében *„Az Országgyűlés kinyilvánítja, hogy a több állam fennhatósága alá vetett magyarság minden tagja és közössége része az egységes magyar nemzetnek, melynek államhatárok feletti összetartozása valóság, s egyúttal a magyarok személyes és közösségi önazonosságának meghatározó eleme. Ebből kiindulva az Országgyűlés megerősíti Magyarország elkötelezettségét a magyar nemzet tagjainak és közösségeinek egymással való kapcsolatuk fenntartására és ápolására, és az Európában elfogadott gyakorlatot alapul vevő közösségi autonómia különböző formáira irányuló természetes igényének támogatására.”*<sup>16</sup> Ez a törvény a valóban rögzíti a kormány felelősségvállalását az ország határain túl élő magyar közösségek irányába, azonban a törvény szövege a megfogalmazást illetően zömében a Magyarország határain túl, a szomszédos országokban nemzeti kisebbségként élő magyarság lehetőségeit veszi alapul, amikor a közösségi (területi, regionális, önkormányzati és kulturális) autonómia formáira irányuló természetes igény támogatásáról beszél. A diaszpóráközösségek, azaz a nem nemzetiségi, hanem bevándorló kisebbségként élő magyarok speciális helyzete a közösségi autonómia kiépítésére kevésbé ad lehetőséget, a törvény a kettő közötti különbséget nem rögzíti. A törvényt kiegészítő 33/2012. (IV. 18.) OGY határozat a nemzeti örökségről pedig már kizárólag a szomszédos országok területén élő magyarokról értekezik a kulturális örökség megmentése kapcsán: *„Meggyőződve arról, hogy a határon túli magyar*

<sup>15</sup> Magyar Közlöny 2011/43: 10657

<sup>16</sup>2010. évi XLV. törvény 3 §-a a Nemzeti Összetartozás melletti tanúságtételről - <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1000045.tv> [2020.04.01.]

*kulturális örökség megmentése és fenntartható fejlesztése nemzeti érdek, a nemzetpolitika egyik eszköze, mivel közös örökségünk megőrzése esetén az egyes örökségvédelmi célok teljesülése jótékony hatással lehet a határon túli magyar közösségek identitástudatának erősítésére, életminőségük javítására, alkalmas a szomszédos országok területén élő magyar nemzetrészeknek a szülőföldjükön való megtartására az örökségvédelemben rejlő gazdaságfejlesztési lehetőségek révén<sup>17</sup>.*

Szintén 2010-ben került módosításra az *állampolgársági törvény*, amely megteremtette az *egyszerűsített honosítási eljárás*<sup>18</sup> lehetőségét minden külhoni magyar (a szomszédos országokban és a diaszpórában élő magyarok) számára egyaránt, illetve szintén 2010-ben látott napvilágot a *Magyar Nemzetpolitika – A nemzetpolitikai stratégia kerete* című dokumentum, amelyet 2011 novemberében a Magyar Állandó Értekezlet X. ülésén fogadtak el a tagszervezetek és „*megállapodtak az összmagyarság jövője kapcsán lefektetett alapvetések közös, egyeztetett gyakorlati megvalósításában, végrehajtásában*”<sup>19</sup>. A dokumentum célja egy átfogó, komplex intézkedéscsomag létrehozása volt a külhoni magyar közösségek gyarapodása érdekében (egyaránt vonatkozva az országhatárok mentén élő nemzeti kisebbségekre és a határoktól távol élő diaszpóra közösségekre).

2016-ban a hétvégi magyar iskolák szempontjából talán legfontosabb stratégiai dokumentum jelent meg, amely a *Magyar Diaszpórapolitika. Stratégiai Irányok* címet kapta. Az előző hivatalos kormányzati anyagtól eltérően az ebben foglalt elképzelések és irányok kizárólag a diaszpórában élő magyar közösségekre fókuszálnak. A dokumentum négy fő fejlesztési irányt határoz meg: az oktatás fejlesztését, a Magyar Emigrációs és Diaszpóra Központ létrehozását, a gazdasági kapcsolatok erősítését és a diaszpóra diplomácia eszközeinek erőteljes használatát. A stratégiai anyag távlati keretben fogalmaz a magyar diaszpórapolitika irányairól, egyben elemzi a már megvalósult intézkedéseket újabb szempontok alapján. Az ötven oldalon keresztül olvasható kormányzati elképzelések első fele nemzetközi kontextusba helyezve a magyar diaszpórapolitikát, mintegy negyven ország külhoni

---

<sup>17</sup> 33/2012. (IV. 18.) OGY határozat a nemzeti örökségről  
<https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a12h0033.OGY> [2020.09.16.]

<sup>18</sup> A nemzetpolitika intézményrendszere. Kiemelt nemzetpolitikai programok.  
<https://bgazrt.hu/wp-content/uploads/2019/02/Nemzetpolitikai-programok.pdf> [2020.04.01.]

<sup>19</sup> Magyar Nemzetpolitika – A nemzetpolitikai stratégia kerete. Budapest, 2010: 8  
[https://bgazrt.hu/wp-content/uploads/2019/03/02-A-Magyar-Nemzetpolitika-%E2%80%93-A-nemzetpolitikai-strat%C3%A9gia-kerete-dokumentum-v%C3%A9grehajt%C3%A1sa\\_2013.pdf](https://bgazrt.hu/wp-content/uploads/2019/03/02-A-Magyar-Nemzetpolitika-%E2%80%93-A-nemzetpolitikai-strat%C3%A9gia-kerete-dokumentum-v%C3%A9grehajt%C3%A1sa_2013.pdf) [2020.04.01.]

kisebbségekre irányuló intézkedéseit is vizsgálja stratégiák, programok, kapcsolattartás, a gazdasági életbe való bevonás, a diplomácia, és végül a hazahívás témakörében. A dokumentum ezt követően hét nagyobb fejezetben tárgyalja azokat a stratégiai pontokat, amelyek nyomán a kormány a magyar diaszpórát kívánja megszólítani. A célrendszerek kialakítását követően rövid fejezetek tárgyalják a diaszpóra azonosítása (történeti áttekintés, számadatok, intézményrendszer), megszólítása (kapcsolattartás, Diaszpóra Tanács szerepe, Nemzeti Regiszter, közmédia műsorai), megtartása (különböző támogató és ösztöndíjprogramok és anyagi támogatás segítségével), érdekeltté tétele (olyan programok leírása, amelyek külhoni magyar fiatalokkal ismertetik meg az országot), Magyarországhoz kötése (honosítás, állampolgárság, választójog, tanulási lehetőségek, hazahívási felhívás), végül a kitörési pontok (Magyar Emigrációs és Diaszpóra Központ; gazdasági, oktatási és diplomáciai kapcsolatok) témaköröket.

### *Intézményi háttér*

A törvénnyel majdnem egyidőben az akkor regnáló második Orbán-kormány szakpolitikai szintre emelte a nemzetpolitikát és létrehozta a Miniszterelnökségen belül azóta is működő *Nemzetpolitikai Államtitkárságot*. Az intézmény kiemelt feladata a külhoni magyar közösségekkel való kapcsolatépítés, kapcsolatápolás, nemzetpolitikai programok kidolgozása, valamint az előbb említett célcsoportot érintő döntéselőkészítési folyamatokban való részvétel. A Nemzetpolitikai Államtitkárságon külön Diaszpóra Osztály is működik. Az Államtitkárság egyik háttérintézményeként 2011 novemberében megalakult a *Nemzetpolitikai Kutatóintézet*, amelynek fő feladata a nemzetpolitikai vonatkozású kutatások kezdeményezése és összehangolása lett.

Szintén 2011-ben jött létre a *Magyarság háza* elnevezésű központ, amelyet a kormány a Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt. keretein belül hozott létre. A központ különböző korosztályok számára szervez kulturális, ismeretterjesztő programokat, kiállításokat a „hagyomány és a modernitás jegyében”<sup>20</sup>. Az intézmény önreprezentációja a nemzeti összetartozásra épül, „*célja a Magyarország határain*

---

<sup>20</sup> Magyarság Háza <https://bgazrt.hu/magyarsag-haza/> [2020.04.04.]

*innen és túl élő magyar közösségek közötti kapcsolatok erősítése, a pozitív magyarsággép kialakulásának, a magyarság értékmegőrző képességének segítése, az egymás iránti felelősségérzet kialakítása, elmélyítése*” a magyarságra jellemző értékek, eredmények, sikerek bemutatásával. A Ház programjai a nemzeti identitás erősítését és a magyar szellemi, kulturális és épített örökség reprezentációját vállalta magára. Egy további, régóta a nemzetpolitikai diskurzus hangsúlyos elemeként említett entitása, a *Magyar Emigrációs és Diaszpóra Központ*<sup>21</sup> létrehozása azonban még várat magára. A kormány célja a Központ megteremtésével annak a tudásnak (tárgyi emlékek, kutatások eredményei, a magyar művelődés- és tudománytörténet szempontjából fontos diaszpóragyűjtemények) a megszerezése és megismertetése, amely eddig Magyarországon a diaszpóráról összegyűlt. A megvalósulandó tér egyben tudásbázis, bemutatótér és a nemzetközi kapcsolatépítés helyszíne is lenne, kialakítása jelenleg folyamatban van.<sup>22</sup>

---

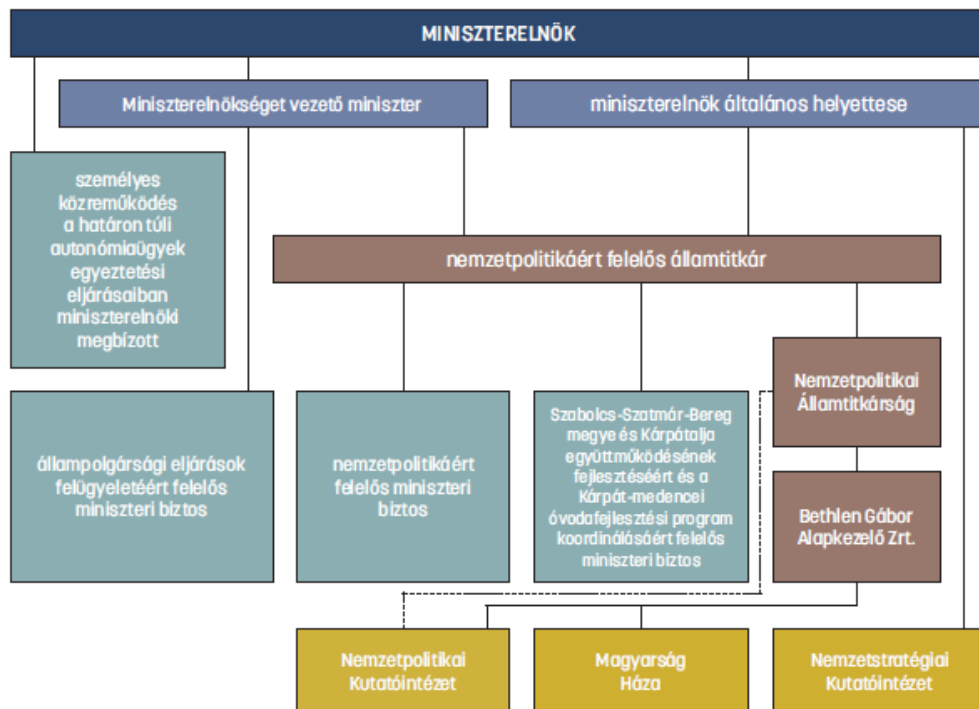
<sup>21</sup> A Magyar Emigrációs és Diaszpóra Központ megvalósítani kívánt szakmai programjának részletes tartalmi bemutatása  
[http://www.balassiintezet.hu/attachments/article/1036/Magyar\\_Emigracios\\_es\\_Diaszpora\\_Kozpont.pdf](http://www.balassiintezet.hu/attachments/article/1036/Magyar_Emigracios_es_Diaszpora_Kozpont.pdf) [2020. 04.12.]

<sup>22</sup> Semjén Zsolt nemzetpolitikáért felelős miniszterelnök-helyettes nyilatkozata a Magyar Diaszpóra Tanács IX. plenáris ülésén tartott sajtótájékoztatón – 2019. november 14. Forrás: MTI  
<https://www.origo.hu/itthon/20191114-semjen-zsolt-2010-ota-a-diaszpora-magyarsaga-azonos-sullyal-jelenik-meg-a-karpatmedence-magyarsaga.html> [2020. 04.12.]

## 2. ábra: Nemzetpolitikai intézményrendszer (2018-)

### NEMZETPOLITIKAI INTÉZMÉNYRENDSZER (2018-)

Idén a nemzetpolitikai intézményrendszert úgy alakítottuk át, hogy még teljesebben szolgálhassa a nemzetpolitikai célok megvalósítását.



59

Forrás: Nemzetpolitikai eredmények 2010–2018. Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt., 2018: 59  
<https://drive.google.com/file/d/13PvuqA6t2algiAMnU-HwgXjxMojoEVV9/view> [2020.04.21.]

A 2010 óta elindult nemzetpolitikai törekvések és intézkedések körében már megfigyelhettük a kapacitásbővítő típuson belüli *intézményfejlesztésre* irányuló törekvések eredményét, amely Magyarország esetében a nemzetpolitikai intézményrendszer kialakítására épült. Ez az intézményrendszer azonban Magyarország esetében szoros kapcsolatot mutat a *szimbolikus nemzetépítésre* épülő törekvéssel, mivel a létrehozott intézményrendszer egésze a nemzetépítés, nemzeti összetartozás ideológiáját hivatott megjeleníteni és kommunikálni. A szimbolikus nemzetépítés stratégiája a fentebb felsorolt országok (India, Örményország, Ciprus, Ukrajna, Jamaica) példáját gyarapítva Magyarországon is megjelenik különféle nagyméretű, intézményes fórumok formájában. Ezek a

találkozó az állam hajlandóságát hivatottak jelezni a diaszpóra és képviselői felé véleményük és érdekeik szem előtt tartása céljából.

2011. november 17-én alakult meg és évente ülésezik a *Magyar Diaszpóra Tanács* (MDT), amelynek létrejöttével az állam hivatalosan is elismerte a „külföldön élő magyarok” kétféle karakterét, igényeit és megközelítését (Kovács 2019). A MDT önreprezentációja szerint nem más, mint a világon szétszórtságban élő magyarság szervezeteinek közös fóruma, egyben a diaszpóra magyarság önálló képviselője. A 2006-os stratégiai dokumentum szerint a *„Tanács a diaszpóra sajátos igényeinek kiszolgálására jött létre, mivel a kapcsolatok fenntartásának és megerősítésének korábbi alternatívái kevésbé bizonyultak sikeresnek. A tapasztalatok azt mutatták, hogy a civil aktivitás mellett az állam szerepvállalása szükséges a folyamatban.”*<sup>23</sup> A Tanács négy kontinentális (Európai, Észak-Amerikai, Latin-Amerikai, valamint Ausztrál, Dél-Afrika, Izrael) és egy interkontinentális (Egyházak, Cserkészlet) szekcióból áll, tagjai folyamatos kapcsolatban állnak a magyar kormányzattal.

Hibrid kezdeményezés a 2011-ben életre hívott *Nemzeti Regiszter*<sup>24</sup> elnevezésű online platform, amely az eddigi, személyes találkozókra épülő, nagy rendezvényektől eltérően az online térben létrejövő anyaország-diaszpóra találkozóra kínál lehetőséget. A weboldal egy, a diaszpórában élő magyarok számára létrehozott virtuális adatbázisaként is felfogható. A honlap elsődleges célja az volt, hogy újrakapcsolódási lehetőséget teremtsen azok számára, akik elvesztették a kapcsolatot az anyaországgal, nekik naprakész információkat nyújtson Magyarországról. Az adatbázis különböző hasznos információkat tartalmaz a magyarság közéleti kérdéseiről, politikai, kulturális hírekről, a nemzetpolitika szárnyai alatt futó programokról, ösztöndíjakról, tanulási lehetőségekről, szervezetekről. A honlap magyar és angol nyelven is elérhető, valamint heti politikai hírlevéllel szolgál az arra feliratkozók számára. A Nemzeti Regiszter honlapon 2019. októberében jelent meg a legújabb kezdeményezés híre, amely valószínűsíthetően funkcióváltást idéz elő a honlap tekintetében. 2019. októberében ugyanis elindult a *Külhoni Magyarok* elnevezésű honlap<sup>25</sup>, amelyet az Államtitkárság új nemzetpolitikai honlapként

---

<sup>23</sup> Magyar Diaszpórapolitika. Stratégiai Irányok. Budapest, 2016: 35

[https://bgazrt.hu/wp-content/uploads/2019/03/03-magyar\\_diaszpোরapolitika-strategiai-iranyok.pdf](https://bgazrt.hu/wp-content/uploads/2019/03/03-magyar_diaszpোরapolitika-strategiai-iranyok.pdf) [2019.10.09.]

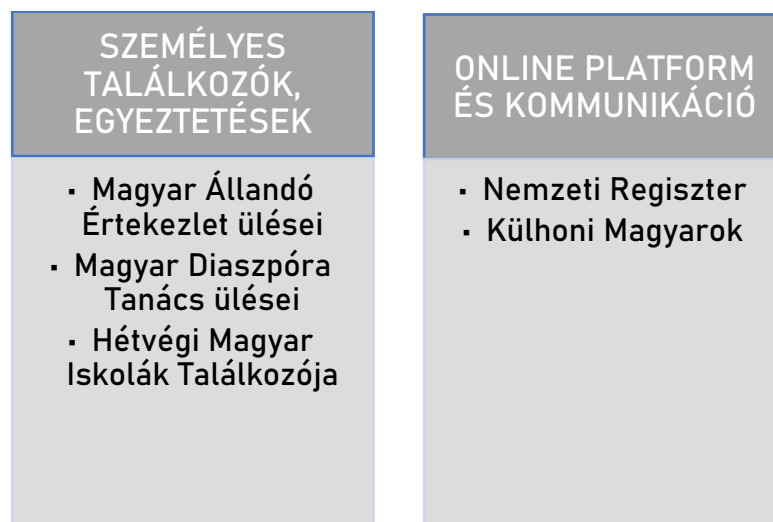
<sup>24</sup> Nemzeti Regiszter <http://www.nemzetiregiszter.hu/> [2019.10.09.]

<sup>25</sup> Külhoni Magyarok [www.kulhonimagyarok.hu](http://www.kulhonimagyarok.hu) [2019.10.09.]



definiál. Ez az oldal a legfrissebb nemzetpolitikai hírekről, valamint a Kárpát-medencében és a diaszpórában élő magyarságot érintő történésekről tudósít. Érdekességként említjük meg, hogy az új felületen három fő menüpontot talál az olvasó: Hírek, Kárpát-medence arcai, Diaszpóra. Ezek a kiemelt menüpontok reflektálnak a Kovács által megállapított tényre, miszerint az állam felismerte a „külföldön élő magyarok” kétféle karakterét, igényeit és megközelítését, s ezt különböző felületeken láthatóvá is tette. A weboldalon a 2020-as évet az 'erős magyar közösségek éveként' hirdeti a kormányzat, 'fókuszban a sikeres magyar közösségek' alcímmel.

### 3. ábra: A diaszpóramagyarságot érintő intézményes fórumok és találkozók



Ábra: saját szerkesztés

A nemzetpolitikai intézményrendszer és a hozzá kötődő online és személyes egyeztető fórumok a 2010 után bevezetett kormányzati, erősen centralizált csúcsminisztériumi rendszer következményeként értelmezhetők, melyek által a magyar diaszpóra minden korábbinál nagyobb anyaországi figyelemben és támogatásban részesült. Ez a felülről kialakított rendszer hierarchikus struktúrát, szervezetileg könnyen beazonosítható szintek szerinti működést generált a diaszpóra képviselői szervezeteinek működésében is (lásd Magyar Diaszpóra Tanács), amely ezen szervezetek sokrétű működéséből fakadóan kis teret engedett a lokális problémák és igények megvitatására (Gazsó 2020).

## *Programok*<sup>26</sup>

A következőkben szintén a kapacitásbővítő diaszpórapolitika megvalósítására hozunk több példát a magyar állam által létrehozott olyan kormányzati programok, illetve támogatások köréből, amelyek a nyelvi-kulturális identitás megőrzésére vagy éppen a diaszpórák anyagi és természetbeni támogatására irányulnak. A legnépszerűbb program mindezek közül a 2013-ban útnak indított *Kőrösi Csoma Sándor Program*, amely egyfajta kulturális revitalizációs programként is értelmezhető (Kovács 2019). A Kőrösi ösztöndíj segítségével magyarországi és külföldi magyar fiatalok utaznak ki diaszpórák közösségeihez, hogy segítsék azok munkáját, közösségépítő folyamatait, ezáltal erősítve Magyarországhoz való kötődésüket. A fiatalok kulturális eseményeket szerveznek, részt vesznek a hétföldi magyar iskolák és óvodák életében, illetve egyéni tudás alapján bővítik a diaszpórák közösség tudását és kötődését a magyar folklórkincs és hagyományok iránt. 2013-ban összesen 47 ösztöndíjas utazott ki az északi és a déli félteke országaiba, ez a szám 2019-re már 153-ra emelkedett.

További, a diaszpóra megtartására és értékeinek megőrzésére irányuló programot képvisel a 2014-ben indult *Mikes Kelemen Program*, amelynek célja a diaszpórában fennmaradt magyar könyvtári és levéltári hagyatékokról való gondoskodás. A hagyatékok rendszerezését és katalogizálását az Országos Széchényi Könyvtár munkatársai végzik; az általuk kiválogatott levéltári anyagok nagy része a Magyar Nemzeti Levéltárban kerül elhelyezésre. A *Julianus Program* 2013 óta a magyar kultúra széles körű megismerhetősége érdekében egységes rendszerbe gyűjti a világon fellelhető magyar kötődésű emlékhelyeket. A program a diaszpóra magyarság aktív részvételével zajlik abban a tekintetben, hogy az általuk küldött magyar emlékhelyekről szóló leírásokat, fényképeket és rövid történetet tartalmazó adatlapokat dolgozzák fel a program munkatársai, és regisztrálják azokat egy mindenki számára elérhető adatbázisban és térképen. Az eddigiekben bemutatott intézmények és programok a diaszpóra megszólítására és megtartására irányultak, azonban a magyar kormányzat által kitűzött következő cél, a diaszpóra érdekeltté

---

<sup>26</sup> Magyar Diaszpórapolitika. Stratégiai Irányok. Budapest, 2016: 35  
[https://bgazrt.hu/wp-content/uploads/2019/03/03-magyar\\_diaszpórapolitika-stratégiai-irányok.pdf](https://bgazrt.hu/wp-content/uploads/2019/03/03-magyar_diaszpórapolitika-stratégiai-irányok.pdf) [2019.10.09.]

*tétele* (a múlt és az anyaország iránt) is folyamatosan alakuló és bővülő szervezeti hátteret, programokat mutat.

A jelenlegi kormányzati kommunikációban megfigyelhető egy kiemelt érdeklődés azokra a többedgenerációs fiatalokra, akik származásuk szerint magyarok, viszont nem rendelkeznek saját Magyarország-élménnyel. Részükre kétféle megoldás mutatkozik a származási országhoz való kapcsolódást tekintve: *tanulási lehetőségek Magyarországon és rövid tanulmány-, illetve identitáskereső utakon* való részvétel. Az előbbiek (tanulási lehetőségek) részét képezik az egy éves, intenzív *magyar nyelvi és magyarságismereti képzések* 18-25 éves fiataloknak; szintén ide sorolhatók az egy éves intenzív *egyetemi előkészítő képzések* a diaszpórából érkező, középiskolát végzett fiataloknak; illetve a *Balassi Nyári Egyetem* rövid, kulturális és nemzeti azonosságtudatának megőrzésére és erősítésére szolgáló képzései. Az utóbbiak (identitáskereső utak) közé sorolható az izraeli diaszpóra turizmus logikájára építő *ReConnect Hungary – Magyar Birthright Program*, amelynek keretében másod- és harmadgenerációs, 18–26 év közötti észak-amerikai és kanadai fiatalok ismerhetik meg származási országuk társadalmi, kulturális és gazdasági életét. Ez a program a New York-i székhelyű Magyar Emberi Jogok Alapítvány (HHRF) kezdeményezésére indult 2012-ben, az állam csak később vállalt szerepet benne. A *Vendégségben Magyarországon – külhoni magyar fiatalok találkozója* egy 1996 óta működő egyhetes fórum, ahol a világ legkülönbébb tájain élő középiskolás korú magyar fiatalok találkozhatnak, magyarságismereti közösségi programokban vehetnek részt, illetve erős kötődést alakíthatnak ki más országokból érkezett magyar társaikkal. Az összes eddigi közül a legújabb kezdeményezés a 2016-os indulású *Rákóczi Szövetség – Diaszpóra- és Szórványprogramja*, amely 650 olyan diaszpórában és a környező országokban szórványhelyzetben élő, 10 és 25 év közötti magyar fiatal számára nyújt lehetőséget magyarországi tanulmányúton való részvételre, akik a helyi magyar közösségekben működő hétvégi iskolák, hagyományőrző és kulturális egyesületek, vallási közösségek munkájában aktívan részt vesznek. A legújabb, 2020 májusában alapított, 18 éven felüli személyeket megcélzó program a *Diaszpóra Felsőoktatási Ösztöndíjprogram*, melynek célja a magyar gyökerekkel rendelkező külföldi hallgatók magyar felsőoktatási intézményekben folytatandó tanulmányainak kiemelt támogatása. Erre a programra

először 2020-ban pályázhattak olyan személyek, akik vállalt magyar identitással és – az EU tagállamok, illetve a Szerb Köztársaság és Ukrajna Kárpátalja megye kivételével – a világ valamely országában élő magyar diaszpóra közösségekhez való aktív kapcsolódással rendelkeznek.

#### 4. ábra: Diaszpóraprogramok

A DIASZPÓRA MEGSZÓLÍTÁSÁRA IRÁNYULÓ PROGRAMOK	A DIASZPÓRA ÉRDEKELTTÉ TÉTELÉRE IRÁNYULÓ PROGRAMOK
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kőrösi Csoma Sándor Program</li> <li>▪ Mikes Kelemen Program</li> <li>▪ Julianus Program</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Magyar nyelvi és magyarságismereti képzések</li> <li>▪ Balassi Nyári Egyetem</li> <li>▪ Vendégségben Magyarországon – külhoni magyar fiatalok találkozója</li> <li>▪ ReConnect Hungary – Magyar Birthright Program</li> <li>▪ Rákóczi Szövetség – Diaszpóra- és Szórványprogram</li> <li>▪ Diaszpóra Felsőoktatási Ösztöndíjprogram</li> </ul>

Ábra: saját szerkesztés

A fentebb felsorolt programok és lehetőségek főként a diaszpórában élő gyermekek és fiatal felnőttek részére alakultak, azonban egy diaszpóra esetében nemcsak a felnövekvő generációra, hanem a velük foglalkozó, az őket segítő generációra is figyelmet kell fordítani. A dolgozat témáját adó hétvégi magyar iskolák és óvodák tanárok és a segítő személyzet nélkül nem működnének; az ő segítségük és módszertani tudásuk fejlesztése ugyanolyan indokolt, mint a gyermekek bevonása különböző programokba. A diaszpóramagyarsággal régóta kapcsolatban álló, azt különböző identitáserősítő és nyelvoktató programokkal támogató Balassi Intézet 2016-ban eredeti formájában megszűnt, szakmai munkáját jogutódlással a Külgazdasági és Külügyminisztérium Külföldi Magyar Intézetekért és Nemzetközi

Oktatási Kapcsolatokért Felelős Helyettes Államtitkársága vette át<sup>27</sup>. Az intézet továbbra is többféle *tanártovábbképzési programot* szervez a hétvégi magyar iskolák és óvodák pedagógusai számára (hungarológiai, információtechnológiai, módszertani továbbképzési konferenciák, találkozók – lásd bővebben *Magyar Diaszpórapolitika. Stratégiai Irányok* című dokumentum). Ezen felül az Intézet a *Balassi-füzetek* nevű tananyag-sorozat<sup>28</sup> fejlesztésével folyamatosan segíti a hétvégi magyar iskolákban tanítók és tanulók munkáját. Az eddig megjelent öt kötet a nyelvi fejlesztés mellett történelmi és irodalmi ismeretekkel gazdagítja a gyermekeket.

### 2.3.6. *Finanszírozás*

Ahhoz, hogy az előbbieken tárgyalt intézmények és programok működhessenek szükség van olyan pénzügyi szervezetre is, amely a finanszírozási háttérrel biztosítja. Az egyes intézmények bemutatásakor már szót ejtettünk a Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt.-ről (BGA), amely egy 2011-ben létrehozott nonprofit gazdasági társaság, feladata a Bethlen Gábor Alap pénzeszközeinek kezelése. Az Alap egy, az állam által elkülönített, a nemzetpolitikai célok megvalósítását elősegítő pénzügyi forrás, amelynek kiemelt feladata a külföldi magyarság sokrétű (egyházi, nemzetiségi, külföldi) támogatása és a támogatást biztosító pályázati rendszer működtetése. Mint minden, eddig említett nemzetpolitikai intézmény vagy program esetében, a kormány a BGA esetében is hangsúlyos célként fogalmazta meg a „világ összmagyarsága nemzettudatának erősítését” – a kollektív nemzettudat kialakítása tehát központi fogalomként konstruálódik meg a kormány diaszpórapolitikájában.

---

<sup>27</sup> 2016. június 13-án a Magyar Közlönyben jelent meg a kormány határozata a központi hivatalok és minisztériumi háttérintézmények átalakításáról, amely több mint ötven szervezetet eddigi munkáját érintette. A határozat szerint a Balassi Intézet, amely a kormány kommunikációja szerint a magyar művelődés nemzetközi kapcsolatrendszerének nemzeti intézménye, a továbbiakban a Külgazdasági és Külügyminisztérium részeként, a kulturális és tudománydiplomáciaért felelős államtitkárság felügyelete alatt folytatja munkáját.

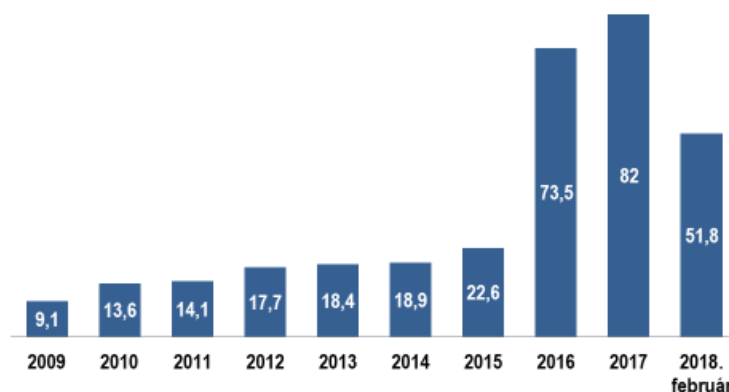
<http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK16085.pdf> [2020.04.04.]

<sup>28</sup> Balassi-füzetek

<http://www.balassiintezet.hu/hu/kiadvanyok/balassi-fuzetek/> [2020.04.04.]

5. ábra: Nemzetpolitikára fordított kiadások 2009–2018-as év elejéig bezárólag<sup>2930</sup>

**Nemzetpolitikára fordított források 2009–2018**  
(Nemzetpolitikai Államtitkárság és Bethlen Gábor Alap, milliárd Ft)



Összkormányzati szinten **2017-ben TÖBB MINT 100 MILLIÁRD FORINTOT** fordítottunk nemzetpolitikára, **2018-ban is CSAK NEM 100 MILLIÁRD FORINT** áll rendelkezésre.

Forrás: A Nemzetpolitikai Államtitkárság Diaszpórapolitikája. Szilágyi Péter helyettes államtitkár előadása a Hétvégi Magyar Iskolák 2018. február 23-i Találkozóján

A BGA pályázataiban abban az esetben hozzájárulhatnak a hétvégi magyar iskolák és a velük kapcsolatban álló diaszpóraszervezetek működéséhez is, ha a szervezetek pályáznak erre az anyaország által kínált forrásra (kutatásunk szempontjából eltekintünk a BGA által meghirdetett és kínált egyéb pályázati források bemutatására, témánknál maradva a hétvégi magyar iskolák és óvodák számára elérhető pályázatról írunk bővebben). 2020-ban „*A diaszpórában élő magyarság szervezetei és a diaszpórában található, magyar nyelvű oktatást végző szervezetek támogatása 2020*” címmel hirdették meg az 500 millió forintos keretösszegű pályázatot<sup>31</sup>, amelyre a hétvégi magyar iskolák és óvodák is pályázhattak. A szervezetek által igényelhető támogatás mértéke 500.000 Ft – 2.500.000 Ft közötti támogatási összeg között

<sup>29</sup> Az utolsó évről (2018) szóló adat csak töredékre vonatkozik – ennek forrása Szilágyi Péter helyettes államtitkár prezentációja a Hétvégi Magyar Iskolák 2018. február 23-i Találkozóján. A *Nemzetpolitikai eredmények 2010–2018.* című dokumentum szerint 2018-ban további nagy összegű támogatás, tervezetten közel 100 milliárd forint áll rendelkezésre nemzetpolitikai célokra.

<sup>30</sup> Nemzetpolitikai eredmények 2010–2018. Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt., 2018: 6  
<https://drive.google.com/file/d/13PvuqA6t2algiAMnU-HwgXjxMojoEVV9/view> [2020.09.15.]

<sup>31</sup> „A diaszpórában élő magyarság szervezetei és a diaszpórában található, magyar nyelvű oktatást végző szervezetek támogatása 2020”  
[https://bgazrt.hu/wp-content/uploads/palyazati\\_kiirasok/kulhoni\\_tamogatasok/2020/Diaszpora\\_tamogatasok\\_palyazati\\_kiras\\_2020.pdf](https://bgazrt.hu/wp-content/uploads/palyazati_kiirasok/kulhoni_tamogatasok/2020/Diaszpora_tamogatasok_palyazati_kiras_2020.pdf) [2020.04.04.]

mozgott.<sup>32</sup> Az átfogó kiíráson belül a hétvégi magyar iskolákra és szervezetekre irányuló pályázati rész megvalósításának időszaka egy év (minden év januárjának első napjától december utolsó napjáig tart), a pályázati időszak maga azonban átnyúlik a megvalósítás időszak első felébe. A tervek, programok egy részének megvalósítása tehát kizárólag utófinanszírozással történhet meg, ugyanis a BGA által nyújtott támogatási összeg legelőbb az év második negyedévében érkezik meg a sikeresen pályázó szervezetekhez. A szervezeteknek elszámolási kötelezettsége van a pályázat kiírója felé; a támogatható tevékenységek köre a pályázat célkitűzésében foglaltaknak megfelelően korlátozott.

A pályázó szervezetek támogatást igényelhetnek:

- a) olyan kulturális, családi, egyházi, cserkész, ifjúsági és sport programokra, amelyek magyar közösség érdekeit szolgálják;
- b) anyanyelvi oktatásra irányuló tevékenységekre és azt biztosító működési támogatásokra (ide tartoznak a hétvégi magyar iskolák és óvodák is);
- c) olyan írott és elektronikus média, illetve könyvkiadás támogatására, amely szintén magyar közösség érdekeit szolgálja;
- d) civil szervezetek, egyházak, belső egyházi jogi személyek, intézmények működésére, ingatlanfejlesztések és beruházások támogatására

A Hétvégi Magyar Iskolák 2020-as Találkozóján elhangzott információk szerint az idei felhívásra 482 pályázat érkezett be: közöttük osztják szét az 500 millió forint keretösszegű támogatást. Jelen dolgozathoz használt kérdőívben rákérdeztünk a diaszpórában működő hétvégi magyar iskolák és óvodák esetében finanszírozási kérdésekre, fellelhető támogatási forrásokra. A dolgozat későbbi fejezetében térünk rá ennek részletes elemzésére, annyit azonban előzetesen elmondunk, hogy az általunk is vizsgált intézmények nagy többsége él az állam által kínált támogatási

---

<sup>32</sup> Hozzátevélegesen jegyezzük meg, hogy a fent említett forrás része a külhoni magyarság szülőföldön való boldogulásának elősegítését célzó, *A magyar kultúráért és oktatásért elnevezésű átfogó pályázati kiírásnak*, amelynek keretösszegéről Pótápi Árpád nemzetpolitikai államtitkár nyilatkozott az MTI-nek 2019. december 20-án. Elmondása alapján a 2019-es évben elérhető 1,1 milliárd forintról 2020-ban kétmilliárd forintra nőtt a kormányzati támogatás mértéke.

<https://www.kormany.hu/hu/a-miniszterelnok-helyettes/nemzetpolitikaert-felelos-allamtitkar/hirek/ketszeresere-no-a-magyar-kulturaert-es-oktatasert-palyazat-keretosszege> [2020.04.20.]

forrással; annak elnyerését követően pedig abból többnyire az intézmények működési költségeit fedezik.

A Nemzetpolitikai Államtitkárság által 2016-ban publikált *Magyar diaszpórapolitika. Stratégiai irányok* című kiadvány ekképp fogalmaz: „A magyar diaszpórapolitika az elmúlt években ugrásszerű fejlődésen ment keresztül”<sup>33</sup>. Ugyanezen kormányzati szervezet 2018-ban kiadott *Nemzetpolitikai eredmények* című dokumentum reflektáló visszatekintése szerint a kormány 2010 és 2014 között rakta le a magyar nemzetpolitika elvi alapjait és keretrendszerét, létrehozta a nemzetpolitikai intézményrendszert, újraindította a Magyar Állandó Értekezletet, útjára indította a Magyar Diaszpóra Tanácsot. A nemzetpolitikai államtitkár írása a támogatások növekedésének magyarázatára a következő indokkal szolgál: „Az elmúlt években az ugrásszerűen megnövekedett támogatások felhasználását rendszerszintűvé alakítottuk (...) Amíg 2009-ben 9 milliárd forint jutott nemzetpolitikára, addig 2017-ben ez a forrás összkormányzati szinten meghaladta a 100 milliárdot. 2018-ban tervezetten közel 100 milliárd forint áll rendelkezésre nemzetpolitikai célokra”<sup>34</sup>. A kiadvány 2018-as bemutatóján a nemzetpolitikáért felelős miniszterelnök-helyettes így fogalmazott: „Sikerágazat a nemzetpolitika, amelynek támogatása az elmúlt nyolc év alatt több mint tízszeresére nőtt (...) Jelezte: az óvodától az egyetemig terjedő támogatások 2009-10-ben 9 milliárdot tettek ki, most már jóval több mint 100 milliárdot. Minimum megtízszerezték a nemzetpolitikai támogatások összegét”<sup>35</sup>. Arról, hogy ez miért történt pontosan, sem a miniszterelnök-helyettes, sem az államtitkár nem nyilatkozott, magát a tényt közölték számokkal alátámasztva. A dolgozatban közölt grafikon a 2018 februárjáig rendelkezésre álló forrásokat mutatja (51,8 milliárd Ft), de ez az összeg az év hátralevő részében még 100 milliárd Ft-ig kiegészült, tehát a ráfordítás összege nem esett újra vissza, csak arról az állami szervek sem rendelkeztek még hivatalos adatokkal.

---

<sup>33</sup> *Magyar diaszpórapolitika. Stratégiai irányok*. Budapest: Miniszterelnökség, Nemzetpolitikai Államtitkárság, 2016: 51

<sup>34</sup> Nemzetpolitikai eredmények 2010–2018. Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt., 2018: 6  
<https://drive.google.com/file/d/13PvuqA6t2algiAMnU-HwgXjxMojoEVV9/view> [2020.09.15.]

<sup>35</sup> <https://hirado.hu/belfold/kozelet/cikk/2018/04/26/tobb-mint-tizszeresere-nott-a-nemzetpolitika-tamogatasa-az-elmult-nyolc-evben>



A 2018-ra minden addiginál magasabb támogatási összegek háttérében a nemzetpolitikai államtitkárság 2017-ben, a hétvégi magyar iskolák számára kiküldött kérdőívének eredménye is szerepet játszik, amelynek célja az volt, hogy felmérje, milyen támogatásra lenne leginkább szüksége ezeknek az intézményeknek. A visszaérkezett adatok alapján szétszított támogatás mértéke az iskolák és óvodák, illetve a diaszpórában működő magyar szervezetek között 2018-ban 400 millió forintot, 2019-ben pedig összesen már 500 millió forintot jelentett (a 100 milliárd Ft-os kereten belül) A ráfordítások esetében látható, hogy azok évről évre növekednek. A fentiekén túl felmerült bennünk, hogy az Az Országos Foglalkoztatási Közhasznú Nonprofit Kft. által 2015. január és 2016. május között megvalósított 'Gyere haza fiatal' program is jócskán megemelhette az addig nemzetpolitikára fordított kiadások összegét.

### *2.3.7. A diaszpórapolitika kommunikációs szintje*

A diaszpórapolitika a nemzetpolitikának az a része, amely elsősorban a diaszpórában élő magyaroknak szól. A nemzetpolitika egy tágabb kategória, amely a magyar nemzet egészében gondolkodik, célja pedig az egységes magyar nemzetben való gondolkodás kialakítása. A kommunikáció szintjén ez irányba történő intézkedésként fogható fel a határon túli magyarok kifejezés helyett a külhoni magyarok kifejezésre való áttérés, használatának ösztönzése (Gazsó 2020). A kormányzati kommunikáció és a nemzetpolitikát/diaszpórapolitikát érintő stratégiai dokumentumok ugyanezt a szemléletváltást tartalmazzák a *'külhoni magyar közösségek'* és a *'diaszpóráközösségek'* elnevezések használatával.

Az elmúlt 10 évben a diaszpóramagyarságra fókuszálva egy újfajta diskurzus elindulása figyelhető meg. A Magyar Diaszpóra Tanács IX. plenáris ülésén 2019 novemberében a nemzetpolitikáért felelős miniszterelnök-helyettes a diaszpóra magyarságot a Kárpát-medence magyarságával azonos súlyú és azonos méltóságú nemzetrésznek nevezte, kiemelve azt, hogy *„2010 óta mindenkit szeretettel látnak Magyarországon”*<sup>36</sup>. A kormányzati kommunikáció a korábban *emigrációs*

---

<sup>36</sup> A nemzetpolitikáért felelős miniszterelnök-helyettes beszéde 2019 novemberében, a Magyar Diaszpóra Tanács IX. plenáris ülésén

*szervezeteknek* hívott magyar kezdeményezéseket ma már *diaszpóra szervezetekként* emlegeti, és azokat „*minden magyar otthonaként*” definiálja. A Nemzetpolitikai eredmények című dokumentumban a külföldi magyar közösségeket *erőforrásként* említi a kormányzati kommunikáció függetlenül attól, hogy a világ mely táján élnek. Ezáltal kormányzati szempontból már nemcsak a szomszédos országokban élő magyarok jelentenek erőforrást, hanem a távolabb élő magyar közösségek is. Szétszóródottság helyett magyarok *hálózatáról* szólnak a dokumentumok, egyes kormányzati nyilatkozatok pedig már egyenesen világnemzetről<sup>37</sup> beszélnek a 2,5 milliós diaszpóramagyarság kapcsán.

A Miniszterelnökség és a Nemzetpolitikai Államtitkárság vezetőinek néhány közleményéből a diaszpóramagyarság megszemélyesítése, egyetlen entitásként való kezelése olvasható ki: „*a diaszpóramagyarság egyre inkább meg akar kapaszkodni, meg akarja őrizni az identitását, és minden erejével azon van, hogy a magyar nemzet fontos részévé tudjon válni*”<sup>38</sup>. A Hétvégi Magyar Iskolák 2019-es Találkozásán Pótápi Árpád János államtitkár a diaszpórát már *nemzetrészként* emlegette, mi több, a rendszerváltás előtti ellenségkép narratíva helyett „*Magyarország nagyköveteiként*”<sup>39</sup>, az ország és annak kormánya mellett kiálló entitásként definiálta. A jelenlegi politika a diaszpórákötösségeket célcsoportként tekinti, és azok megtartását és érdekeltté tételét tűzte ki célul (Papp – Kovács – Kovács 2019). Beneda Attila, az Emberi Erőforrások Minisztériuma család- és ifjúságpolitikáért felelős helyettes államtitkára szintén a 2019-es Találkozáson a diaszpóra közösségi szintjéről a családi szintre helyezte a fókuszot, és a történelmi megpróbáltatásoknak ellenállni tudó, „*a nemzet szövetét*” alkotó erős családokról beszélt. Kiemelte: „*Minden magyar gyermek egyformán fontos, szülessen bárhol a világon*”<sup>40</sup>.

---

<https://www.origo.hu/itthon/20191114-semjen-zsolt-2010-ota-a-diaszpóra-magyarsága-azonos-sullyal-jelenik-meg-a-karpatmedence-magyarsága.html> [2020.04.20.]

<sup>37</sup>A külföldön működő hétvégi magyar iskolák tanárai tanácskoznak a Balassi Intézetben [https://webradio.hu/hirek/kultura/a\\_kulfoldon\\_mukodo\\_hetvegi\\_magyar\\_iskolak\\_tanarai\\_tanacskoznak\\_a\\_balassi\\_intezetben](https://webradio.hu/hirek/kultura/a_kulfoldon_mukodo_hetvegi_magyar_iskolak_tanarai_tanacskoznak_a_balassi_intezetben) [2020.04.20.]

<sup>38</sup>Sajtótájékoztató az ifjúsági közösségek és a diaszpóra támogatására írt ki pályázatokról <https://www.kormany.hu/hu/a-miniszterelnok-helyettes/nemzetpolitikaert-felelos-allamtitkar/hirek/ifjusagi-kozossegek-es-a-diaszpóra-tamogatasara-irt-ki-palyazatokat-a-kormany> [2020.04.20.]

<sup>39</sup>Hétvégi magyar iskolák találkozója Budapesten <https://www.szarajevoimagyarok.com/single-post/2019/03/01/H%C3%A9tv%C3%A9gi-magyar-iskol%C3%A1k-tal%C3%A1lkoz%C3%B3ja-Budapesten> [2020.03.19.]

<sup>40</sup>Hétvégi magyar iskolák találkozója Budapesten <https://www.szarajevoimagyarok.com/single-post/2019/03/01/H%C3%A9tv%C3%A9gi-magyar-iskol%C3%A1k-tal%C3%A1lkoz%C3%B3ja-Budapesten> [2020.03.19.]

A kormányzati kommunikáció szerint a hétvégi magyar iskolák és óvodák *a magyar oktatási hálózat*, és egyben *a magyarság hálózatának részei* is. A nemzetpolitikai eredményeket taglaló dokumentum a hétvégi magyar iskolákat és óvodákat „*össz nemzeti ügy*”<sup>41</sup>-nek tekinti, célul tűzve ki azok összehangolt fejlesztésének megvalósítását. Az akkor még általános miniszterelnök-helyettes, ma nemzetpolitikáért, egyházügyekért és nemzetiségekért felelős tárca nélküli miniszter szerint „*Az elmúlt években sikerült elérnünk, hogy már nemcsak összetartozásunk tudata szövi be láthatatlan hálóként a Kárpát-medencét és az egész világot, hanem a magyar nemzet egysége immáron kézzelfogható valósággá vált*”<sup>42</sup>.

Ezen mondatok alapján a diskurzus-alapú hálózatépítés jelenségére lehetünk figyelmesek, amely a 'kézzelfoghatóság valóság' emlegetése ellenére sem feltétlenül jelent egyet a valódi iskolahálózat meglétével (lásd részletesen a dolgozat IV. fejezetében). A hálózatépítés és a nemzeti egység megteremtése nem kizárólag érzelmi szálak diskurzusba emelését jelenti, annak erős politikai töltete is van. Jó példát jelentett erre a nemzetpolitikáért felelős miniszterelnök-helyettes európai parlamenti választásról szóló nyilatkozata a korábban említett ülésen, mely szerint a diaszpórában élő magyarok szavazatai által „*megtestesülhetett a nemzet egysége a magyar delegációban*”<sup>43</sup> (a diaszpórában élő, európai lakcímmel nem rendelkező magyar állampolgárok is szavazhattak az európai parlamenti választásokon).

---

<sup>41</sup> Nemzetpolitikai eredmények 2010–2018. Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt., 2018: 23  
<https://drive.google.com/file/d/13PvuqA6t2algiAMnU-HwgXjxMojoEvv9/view> [2020.04.21.]

<sup>42</sup> Nemzetpolitikai eredmények 2010–2018. Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt., 2018: 1.  
<https://drive.google.com/file/d/13PvuqA6t2algiAMnU-HwgXjxMojoEvv9/view> [2020.04.21.]

<sup>43</sup> A nemzetpolitikáért felelős miniszterelnök-helyettes beszéde 2019 novemberében, a Magyar Diaszpóra Tanács IX. plenáris ülésén  
<https://www.origo.hu/itthon/20191114-semjen-zsolt-2010-ota-a-diaszpora-magyarsaga-azonos-sullyal-jelenik-meg-a-karpatmedence-magyarsaga.html> [2020.04.20.]

## 6. ábra: Stratégiai irányok 2018–2022



Forrás: Nemzetpolitikai eredmények 2010–2018. Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt., 2018: 4  
<https://drive.google.com/file/d/13PvuqA6t2algiAMnU-HwgXjxMojoEvv9/view> [2020.04.21.]

A legújabb nemzetpolitikai törekvések azt mutatják, hogy jelenleg egy diaszpórapolitikai kategóriaszűkítés figyelhető meg, amely egy fokkal világosabbá teheti a diaszpórapolitika további irányait. A 2018–2022 közötti időszakra vonatkozóan hármas nemzetpolitikai/diaszpórapolitikai célrendszer kialakítása figyelhető meg, amely *„a külhoni magyarság identitásának, a magyar családoknak, valamint a magyar közösségek gazdasági erejének további erősítésére”*<sup>44</sup> irányul. A közösség-narratíva mellett megjelenik a család egységének hangsúlyozása, (*„nemzeti legkisebb biztonságot adó egysége”).* A kommunikáció szintjén egyfajta közelítés, szűkítés figyelhető meg, amely egyéni (minden egyes családot jelentő) odafigyelést ígér az eddigi közösségalapú szemléletmód mellett. A családokat érintő kiemelt figyelem mögött azonban láthatóan többféle szándék húzódik meg. A szóban forgó dokumentum szerint az erős családok erős intézményrendszereket tudnak fenntartani, amelyek pedig erős magyar identitással rendelkező közösségeket generálhatnak. Ahhoz azonban, hogy *„a külhoni is jó legyen magyarnak lenni, a magyar nemzet minden tagja számára biztosítanunk kell, hogy a szülőföldjén teremthesse meg maga és családja számára az anyagi biztonságot”*<sup>45</sup> – olvasható a nemzetpolitikáért felelős államtitkár bevezetőjében. Úgy tűnik, mintha a magyar állam

<sup>44</sup> Nemzetpolitikai eredmények 2010–2018. Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt., 2018: 2  
<https://drive.google.com/file/d/13PvuqA6t2algiAMnU-HwgXjxMojoEvv9/view> [2020.04.21.]

<sup>45</sup> Nemzetpolitikai eredmények 2010–2018. Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt., 2018: 2  
<https://drive.google.com/file/d/13PvuqA6t2algiAMnU-HwgXjxMojoEvv9/view> [2020.04.21.]

- legalábbis a kommunikáció szintjén - a külföldön élő magyar állampolgárok oktatásáért, gazdasági javaiért, és immár boldogulásáért is felelősséget akarna vállalni, ez a stratégia azonban valószínűsíthetően nem érdek nélkül való. Az erős diaszpóráközösségek nemcsak a magyarság megőrzésében és a kultúra ápolásában játszanak fontos szerepet, annál sokkal gyakorlatiasabb hasznuk is van: segítségével lehetnek a magyar állam *erős gazdasági jelenlétének megeremtésében* az egyes befogadó országokban, ezáltal egy versenyképes, magyar gazdasági szereplőkre épülő külhoni gazdasági környezet kialakításában, és a Magyarországra érkező új befektetések formájában. Ezáltal a magyar állam diaszpórapolitikája egy segítő szándékú, érzelmi indítást nem nélkülöző, de emellett konkrét gazdasági és politikai célok érdekében tevékeny politikaként válik értelmezhetővé.

A fentiekben bemutatott fejlesztési körbe a hétvégi magyar iskolák és óvodák látszólag csak az oktatásfejlesztés területén keresztül kapcsolódnak be, azonban célzott megerősítésük és támogatásuk sokkal több hasznot jelenthet a kormányzat számára, mint az a felszínen látható. Az oktatásfejlesztés mellett *a magyarokról kialakult világkép formálásában* (sokszor nem tudatosan) is nagyon jelentős szerepet töltenek be, illetve több esetben hangsúlyozza a kormányzati kommunikáció a gyermekek, fiatalok felelősségét a magyarság fennmaradásában is: *„A magyar jövő mindenütt a világon a következő generáció identitásának erején múlik”*<sup>46</sup>.

A diaszpóráközösségek elköteleződésének növelése a kormány jelenlegi politikai narratívájában hangsúlyosan jelen van. A tudatos fogalomhasználat mellett azonban egy nagyon érdekes megfigyelésre jutott a diaszpóra bevonását, elkötelezését célzó kormányzati projektek tekintetében több, nemrég megjelent tanulmány is (Kovács 2019; Papp – Kovács – Kovács 2019). A kutatók azt állapították meg, hogy a jelenleg futó nemzet/diaszpórapolitikai projektek, támogatási irányvonalak főként az idősebb, már kialakult diaszpóra közösségeket célozzák meg és támogatják; az 1945-ös és 1956-os emigránsok által létrehozott ún. rögzült, stabil diaszpóráközösségeket. A 2000-es évek határnyitásai és a munkaerő szabad áramlása következtében létrejött 'új' diaszpóráközösségekre jóval kevesebb célzott

---

<sup>46</sup> Nemzetpolitikai eredmények 2010-2018. Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt., 2018: 24  
<https://drive.google.com/file/d/13PvuqA6t2algiAMnU-HwgXjxMojoEVV9/view> [2020.04.22.]

figyelem irányul, róluk a diaszpórapolitikai anyagokban nagyon rövid leírások találhatóak, a témáról szóló diskurzus kevésbé aktív részei.

Egyes kutatók szerint az egész nemzetre kiterjedő, centralizált nemzetpolitikai stratégia csak egy ideológiai alapállás, gyakorlati szinten inkább esetlegesség jellemzi a programok és támogatások megvalósulását (Gaszó 2020). Úgy véljük, hogy a kiemelt kormányzati figyelem, a centralizált diaszpóráképviselő kialakítására irányuló törekvések, a kultúrnemzetté válás érdekében célzottan támogatott tevékenységek, valamint a magyar nemzeti identitás kiterjesztése, és a diaszpóra nagykövetségi szerepbe állítása túlmutatnak egy egyszerű ideológiai elképzelésen, az a gyakorlat szintjén is célirányosan működik, a segítő szándék mellett konkrét bel-és külföldi gazdasági és társadalmi haszon reményében.

## 2.4. A hétvégi magyar iskola és óvoda mint oktatási-nevelési intézmény

A hétvégi magyar iskola és óvoda fogalmának első megközelítése során fontos szempontként említettük, hogy annak meghatározásához az egyes intézmények eltérő szervezeti és szakmai működése, különböző funkciókat betöltő jellege miatt többféle értelmezési dimenzió bevonása szükséges. A korábbi alfejezetekben a szociolingvisztika és a diaszpóratörténet/-politika mentén vizsgáltuk a hétvégi magyar iskolák és óvodák társadalmi és diaszpórain intézmény jellegét, jelen szakaszban pedig azok oktatásban betöltött szerepére, az általuk képviselt képzési formára helyezzük a hangsúlyt.

### 2.4.1. A kiegészítő oktatás

A hétvégi magyar iskola és óvoda mint oktatási/képzési forma egy tágabb, világszinten működő és egyre inkább elterjedt képzési forma, oktatásszervezési kategória része, amelyet az angol szakirodalom *'supplementary school'* (kiegészítő iskola) néven illet. Ennélfogva a képzési formát tekintve nem beszélhetünk magyar sajátosságról, számos más, diaszpórában élő etnikai kisebbség is működtet hasonló szakmai és szervezeti jellegű, oktatási profillal is rendelkező intézményt. A kiegészítő iskola az iskolarendszeren kívüli oktatás egy széles körben elterjedt formája, amely részét képezi egy még tágabb kategóriának, melyet kiegészítő oktatásként (*'supplementary education'*) definiál a szakirodalom. A kiegészítő oktatás jelensége egyszerre ismert és rejtélyes fogalom (Aurini – Davies – Dierkes 2013). Ismert, mert hosszú évtizedek, sőt évszázadok óta létező jelenség a gyermekek kiegészítő jellegű, iskolán kívüli taníttatása, nevelése, azonban egyszerre rejtélyes is, mert az ehhez kapcsolódó adatgyűjtés, dokumentáció és eredményességi vizsgálatok máig alul-reprezentáltak a hazai és nemzetközi elemzések szintjén egyaránt. Jelen kutatás Strand (2007) és Bastiani (2000) alapján a kiegészítő oktatás terminusát egy *széleskörű gyűjtőfogalomként* értelmezi, amely *nem szinonimája* a különböző formális oktatást kiegészítő oktatási kezdeményezéseknek és képzési formáknak, hanem egy azok lefedését célzó, tágabb kategóriát, rendkívüli sokféleséget jelző oktatási ágazatot képvisel. A kiegészítő oktatás expanziója és intézményesülése

leginkább a 21. században érhető tetten. Aurini – Davies – Dierkes a kiegészítő oktatás kapcsán a század egyik legfontosabb oktatási jelenségéről, s egyben egy nagymértékben szervezetlen globális folyamatról, struktúráról, egyenesen egy „ipari szörnyetegről” beszélnek; olyan oktatással és társadalommal kapcsolatos felvetések sorozatáról, amelyek mindegyikének tevékenysége bizonyos mértékben metszi egymást, de egyben specifikus elvárások köré is szerveződik. Az oktatásnak ezen szektorát különböző szervezeti modellek, küldetések és pedagógiai elképzelések keveréke jellemzi (Aurini – Davies – Dierkes 2013). A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy a kiegészítő oktatás címszó alá számos alkategória kapcsolható; a téma kutatói részéről sincsen konszenzus annak tekintetében, hogy pontosan mely, a formális oktatási rendszeren kívül működő képzési formákat sorolják e tág oktatási struktúra által kialakított halmazba.

Értelmezésünkben a kiegészítő oktatás gyűjtőkategória alá soroljuk mindazokat a kiegészítő oktatási formákat és típusokat, amelyek a hivatalos iskolai oktatás keretein kívül látnak el kiegészítő oktatási tevékenységet. Ennek megfelelően ide soroljuk *a kiegészítő iskolát (supplementary school), a szombati iskolát (Saturday school), a közösségi iskolát (community school), a több közösséget is kiszolgáló közösségi iskolákat (single community after school programmes, mixed-community after-school programmes), az iskola utáni klubokat (after-school clubs), a komplementer oktatást (complementary school), az anyanyelvoktató iskolát (mother-tongue schools), a származási nyelvet oktató iskolát (heritage language school), a közösségi anyanyelvoktatást (community mother-tongue provision), a tanulási centrumokat (learning centres), a japán Jukut<sup>47</sup> (vizsgára vagy felvételre előkészítő magániskolák), a főként Amerikában elterjedt felkészítő iskolákat (cram schools), illetve a magánoktatást és/vagy korrepetálást (privat tuition), a vasárnapi iskolát (Sunday schools), a hitoktatást (faith tuition), és a cserkészmozgalmat (scouts movement)* is (lásd Gordon – Bridglall – Meroe 2004; Maylor et al. 2010; Aurini – Davies – Dierkes 2013; Ramalingam – Griffith 2015; Papp-Kovács-Kovács 2019; NRCSE<sup>48</sup>). Egyes kutatók átfedésben használják az iskolán kívüli képzési formákat a

---

<sup>47</sup> A japán *Juku* rendszer

<https://educationinjapan.wordpress.com/resource-room/the-juku-system-the-other-face-of-japans-education-system/> [2020.04.24.]

<sup>48</sup> National Resource Centre for Supplementary Education

<https://www.supplementaryeducation.org.uk/supplementary-education-the-nrc/> [2020.04.24.]



tanórán kívüli kiegészítő foglalkozásokkal (Andrews 2001; Miller 2003), így például a gyermekfelügyeletet (napközi) vagy a gazdagító tevékenységeket (sport, zene, művészetek) is a kiegészítő oktatás halmazába sorolják (Imre 2018). Jelen dolgozat a tanórán kívüli foglalkozásokat nem tekinti a kiegészítő oktatás fogalmi keretébe tartozó szerveződéseknek, mert azok habár kiegészítő jelleggel működnek, de a kiegészítő iskolákkal ellentétben szervezetileg nem, vagy alig különíthetők el a közoktatás intézményrendszerétől.

Némely szakirodalmi forrás a kiegészítő oktatás egyes formái esetében (főként az iskolai előrehaladást és tanulmányi teljesítményt segítő típusokat ideértendő) az *'árnyékoktatás'* terminusát alkalmazza, amellyel a szerzők azt próbálják meg hangsúlyozni, hogy ezek az iskolán kívüli képzési formák némely esetben mennyire szorosan követik és kompenzálják párhuzamos útmutatások és tantervek által a formális oktatási rendszer által nyújtott általános képzést. Az 'árnyék' metafora az oktatás ezen formájának viszonylagos rejtettségre, félig strukturált intézményi jellegére is utal, amely nemcsak megvalósulása szempontjából, hanem a politikai diskurzusban is szinte árnyékként, észrevétlenül jelenik meg annak ellenére, hogy a világ számos országában (főként Japánban, Koreában és Szingapúrban) elterjedt, és főként az iskolai teljesítményt, előrejutást kiegészítő vagy javító szerveződések esetében gyermekek millióit érintő dollármilliókat jelentő iparágyszerű működésről beszélhetünk (lásd 17 ország példája, Aurini – Davies – Dierkes 2013: 17). Úgy véljük, hogy a hétvégi magyar iskolák sokkal inkább átvitt értelemben, mintsem a szó szoros értelmében köthetők az árnyékoktatáshoz. Gordon Győri (2008) szerint az árnyékoktatás a nem-formális oktatási tevékenységek egy jól körülhatárolt fajtája, amely többnyire magánoktatási keretek között, pénzért folytatott oktatási tevékenységként jellemezhető. Ezzel szemben a hétvégi magyar iskolák csoportos oktatási formaként, anyagi haszonszerzéstől független tevékenységet jelentenek, valamint nem tekintik elsődleges feladatuknak a tanulók előre jutásának segítségét a befogadó országok oktatási rendszerében, sokkal inkább annak etnikai és kulturális jellegű tartalmakkal történő kiegészítésére fókuszálnak.

Összefoglalóan, jelen kutatás a hétvégi magyar iskolákat és óvodákat a képzési forma alapján legtágabb értelemben a kiegészítő oktatás, azon belül pedig a kiegészítő iskola fogalmi keretébe sorolja.

#### 2.4.2. A kiegészítő iskola

A kiegészítő iskola (*'supplementary school'*) fogalma eredetileg annak etnikai alapú szerveződésének szemléltetésére szolgált, utalva azokra az iskolai oktatást kiegészítő kezdeményezésekre, amelyek tanulási lehetőséget biztosítottak a hivatalos iskolai keretek között zajló oktatáson kívül, amellet vagy annak kiegészítéseként (Richards, 1995; Reay és Mirza, 1997; Mirza és Reay 2000; Seddon; Cowen és Tree, 2006 idézi Maylor et al. 2010). Mayor és társai alapján az utóbbi időben egyre több kutató (lásd Archer and Francis, 2006; Creese and Martin, 2006; Creese et al., 2008; Francis et al., 2008; Issa and Williams, 2009 idézi Mayor et al. 2010) használja a *'complementary school'* elnevezést a *'supplementary school'* helyett annak – általuk vélt – negatív konnotációja miatt<sup>49</sup>.

A kiegészítő iskola (*'supplementary school'*) elnevezést az Egyesült Királyságban először az 1960-as években használták az afro-karibi gyermekek hátrányos megkülönböztetése kapcsán létrejött szervezések esetében. Azóta más jellegű közösségek is létrehozták saját kiegészítő iskoláikat abból a célból, hogy gyermekeik megismerhessék a származásukból adódó kulturális örökséget, történelmet, nyelvet, melyek által ösztönzést kaphatnak egy pozitív és erős identitásérzet, hovatartozás, magabiztosság és önbecsülés kialakítására. Az angol (brit) szakirodalom lényegesen több forrással rendelkezik a kiegészítő iskolák és képzések tekintetében, mint bármely más ország. Ennek ellenére Angliában, ahol a hétvégi/kiegészítő iskolák száma megközelíti a 3-5000-et, sem kormányzati, sem szakmai szinten nincsen pontos statisztikai adatbázis a hétvégi/kiegészítő iskolákról; működésükről csak helyi, régiós elemzések találhatók, átfogó elemzés egyelőre nem

---

<sup>49</sup> Magyarul nehéz megfogalmazni a két angol kifejezés közti árnyalatnyi különbséget, talán a 'pótló' (*supplementary*) és a 'kiegészítő' (*complementary*) jelzők lennének erre a legmegfelelőbbek, de a kiegészítő és a pótló jelentés is mindkét kifejezés esetében fellelhető a szótárban. A fent említett kutatók vélhetően a 'pótlás' szóhoz negatív jelentést tartalmat társítanak (valami hiányának jeleként tekintenek rá), míg a 'kiegészítő' jelzőt jóval pozitívabb konnotációval (egyik és másik folyamat egymás melletti létezésének jeleként) azonosítják. A kifejezések a hivatalos iskola és a közösség által létrehozott fakultatív iskola viszonyát is jellemezhetik, azok együttműködését vagy annak hiányát.

készült. Az országban az iskolarendszeren kívüli képzési programok szakmai támogatására 2006-ban jött létre egy országos jellegű szakmai támogató szervezet (National Resource Center for Supplementary Education – NRCSE)<sup>50</sup>; amely a szakmai segítség mellett a hétvégi/kiegészítő iskolákról szóló társadalmi-politikai diskurzus kiszélesítését is célul tűzte ki<sup>51</sup>.

A világszerte működő kiegészítő iskolákat többnyire etnikai, nemzeti vagy vallási közösségek tagjai alapítják, illetve működtetik önkéntes alapon. Ezek a közösség-vezérelt szervezetek kulcsfontosságú információs és érdekképviselői pontokként működnek a közösség felnőtt és gyermek tagjai számára egyaránt. A Paul Hamlyn Foundation által készített jelentésből<sup>52</sup> kiolvasható, hogy a kiegészítő iskolák java részét szülői közösségek irányítják; azok alapvető oktatási kínálatában pedig anyanyelvi, vallási és kulturális ismereteket, tantárgyi támogatást, sport, zene, tánc és dráma tevékenységeket találunk. Simon alapján elmondhatjuk, hogy a kiegészítő iskolák különböző implicit társadalmi projektek révén az identitásépítés helyszínékként is működnek, amelyeken keresztül lehetőség nyílik a közösség identitásának megőrzésére, megvédésére és újraépítésére szélesebb társadalmi diskurzusok keretében. Simon szerint a kiegészítő iskolák egyben összetett társadalmi-politikai vállalkozások is (Simon 2018). Ramalingam és Griffith 2015-ös jelentése szerint a kiegészítő iskolák kapcsán olyan iskolarendszeren kívüli, közösség-vezérelt oktatási programokról beszélhetünk, amelyek személyre szabott, nem formális és gazdag tanulási környezetet kínálnak a különféle etnikai közösségekből származó gyermekeknek és fiatal felnőtteknek anyanyelvük és/vagy más tantárgyak tanulásának segítése mellett kulturális tevékenységek végzéséhez, illetve lehetőséget adnak az identitás komplex kérdéseinek feltárására, egymást támogató hálózatok kialakítására (Ramalingam – Griffith 2015). Mirza és Reay a Karib-térségből származó, de Angliában élő afro-karibi színes bőrű közösség kiegészítő iskoláiról szóló tanulmányban a kiegészítő iskolákat alulról szerveződő, önfenntartó képzések összességének nevezi (Mirza – Reay 2000). Az általuk

---

<sup>50</sup> Supplementary Education

<https://www.supplementaryeducation.org.uk/supplementary-education-the-nrc/> [2020. 03. 04.]

<sup>51</sup> the Bulletin: What is supplementary education?

<https://www.supplementaryeducation.org.uk/wp-content/uploads/2013/01/nrcsebulletin-12-summer2009.pdf> [2020. 03. 04.]

<sup>52</sup> Supplementary schools case studies. Paul Hamlyn Foundation. May, 2015 <https://www.phf.org.uk/wp-content/uploads/2015/06/PHF----Education-Resources-Rpt-final.pdf> [2020. 03. 04.]

bemutatott iskolák annak ellenére, hogy egy új társadalmi mozgalom eredetét jelentik, és ezáltal a faji alapú társadalmi változások mozgatórugói, szinte máig láthatatlanok az új társadalmi mozgalmak irodalmában. Conteh és Brock a téma kapcsán közösségek és önkéntesek által teremtett „biztonságos terek” -ről (*safe spaces*), „harmadik térről” (*third spaces*) beszélnek, amelyek lehetőséget teremtenek identitás-értelmezésre és -építésre a közösség saját nyelvén, illetve más társadalmi eszközökön keresztül. A kiegészítő iskolák a kétnyelvűség elősegítését, valamint az örökül kapott és a befogadó ország kultúrájának megértését hivatottak elősegíteni olyan gyerekek számára, akik közös etnikai-nyelvi háttérrel rendelkeznek (Conteh – Brock 2010). Kiegészítő iskolák létrehozásával az etnikai kisebbségekből származó szülők (sok esetben egész bevándorló közösségek) átvállalják gyermekeik speciális igényeinek kielégítését a mainstream az oktatási rendszerben. Ezeknek az intézményeknek a működése hozzájárul az iskolai rendszer diverzitásához, egy alternatív, segítő tanulási környezet kialakításához (Ramalingam – Griffith 2015).

A kiegészítő iskola kifejezés eredeti jelentéstartalma (etnikai kisebbségek által létrehozott kiegészítő oktatási tevékenységek) egy bizonyos idő elteltével kitágult, főként akkor, amikor a kifejezést bizonyos vallási kisebbségek is használatba vették. Ezen szerveződések a kiegészítő iskolát a valláshoz, hitoktatáshoz kötődő képzési formákkal (zsinagógai iskola, héber iskola, vasárnapi iskola) egyenértékűen használták (Holtz, Dorph and Goldering 1997).

A kiegészítő iskolákkal kapcsolatban a szakirodalom a célok mentén három nagyobb (egymást néhol átfedő) típust azonosít (Hall 2002; NRC Bulletin 2009; Maylor et al 2010; OECD 2014; Ramalingam – Griffith 2015; Okumura 2017; Simon 2018; Papp – Kovács – Kováts 2019):

- 1) *nyelvoktatással (anyanyelv, idegen nyelv, származási nyelv, örökségnyelv) és etnikai/kulturális hagyományőrzéssel foglalkozó, anyanyelvcentrikus vagy kultúraátadó iskolák*: fő céljuk egy közösség, etnikai csoport nyelvének és kulturális értékeinek átörökítése a következő generációra hozzájárulva az erős két- vagy többnyelvűség kialakulásához (McCarty 2012), illetve az egyes etnikai csoportok történelmének és hagyományainak megismeréséhez. Ezen iskolatípus segítségével az iskolarendszerben elsajátított ismeretek a származási kultúrkör által nyújtott tudással egészülnek ki.

- 2) *a formális oktatást (nemzeti alaptantervet) támogató/eredménynövelő szerveződések/árnyékiskolák*: egyéni fejlesztést, csoportos felkészítést, felzárkóztató oktatást nyújtanak hangsúlyosan a gyermekek iskolarendszeren belüli teljesítményének növelése érdekében.
- 3) *a mainstream-ellenes iskolák*: egy gyökeresen új koncepció mentén, a mainstream oktatás ellenében, annak értékeitől eltérően működnek; kiegészítő jellegük megkérdőjelezhető, mert nem valami mellett, hanem helyett működnek.

Korábban jeleztük, hogy értelmezésünkben – néhány más szerzőhöz hasonlóan – a kiegészítő oktatás kategóriája alá soroljuk a hittel, hitélettel, civil-vallási szervezésekkel kapcsolatos kiegészítő képzési formákat is, lásd *vasárnapi iskola, cserkészlet*; ezen kezdeményezések bevonásáról a kiegészítő oktatás tárgykörébe azonban jelenleg még nem alakult ki egységes konszenzus (Maylor et al. 2010). A valláshoz kötődő képzések egyes típusai (esetünkben a vasárnapi iskolák) amiatt kerültek be az elemzés paradigmái közé, mert a kutatási mintában szereplő (keresztény) egyházi fenntartású vasárnapi iskolák nem kizárólag hitközpontú nevelést, hanem származási nyelv- és kultúraoktatást is folytatnak; a kulturális és történeti ismeretek átadása azonban a vallás jegyében történik. A kiegészítő vallási oktatás bármilyen más jellegű formája nem tartozik a dolgozat tárgykörébe. Hasonlóképpen a dolgozat foglalkozik a *származási nyelvet oktató iskola* (esetünkben népfőiskola) elnevezésű képzési formával is, mivel a kutatási mintába bekerült egy ilyen jellegű tevékenységet folytató, nem kifejezetten hétvégi iskolaként definiált, de a származási kultúrkörhöz kapcsolható intézmény is. Kutatásunknak nem célja a magánoktatás és/vagy egyéni felkészítés (az iskolai teljesítmény javítása céljából történő tantárgyi felkészítés; nyelvvizsgára való felkészítés) tanulmányozása, az ugyanis szorosán nem tartozik a dolgozat tárgyköréhez.

### *2.4.3. Hétvégi magyar iskolák és óvodák a kiegészítő oktatás kontextusában*

#### *A hétvégi magyar iskola és óvoda mint kiegészítő iskola*

A világszerte működő hétvégi magyar iskolák a képzési forma tekintetében nem tekinthetők sajátos esetnek, ugyanis működési országaikban más etnikai kisebbségek is rendelkeznek hasonló funkciók és szervezeti keretek mentén működő intézményekkel. A hétvégi magyar iskolák és óvodák ezen etnikai iskolák egyikeként működnek, országtól függően különböző jogi keretek mentén képviselve a magyar kisebbség származási kultúráját és nyelvét.

A téma legfrissebb hazai szakirodalmi forrását az MTA Kisebbségkutató Intézetének munkatársai által készített tanulmány (Papp – Kovács – Kovács 2019) jelenti, amely az egyesült királyságbeli hétvégi magyar iskolákat vizsgálta az angol szakirodalom és terepkutatás révén. Az elemzés felsorolja a kiegészítő iskolák jellemzőit, azokat általában alulról szerveződő, önfenntartó képzések összességéként, közös etno-lingvisztikai háttérrel rendelkező önkéntesek által szervezett valamely tantárgy és/vagy az anyanyelv oktatását szorgalmazó, kulturális tevékenységet biztosító intézményekként definiálja. A kutatók feltételezése szerint a hétvégi magyar iskolák által kialakított tér nemcsak egy tanulási közeg, hanem egyben találkozási pont, kulturális közösségteremtő intézmény, közösségi válasz. Ezen intézmények a magyar származású személyek kivándorlással és integrációval kapcsolatos reflexióinak és narratíváinak, valamint nyelvi-kulturális identitásának megélése és termelése mellett a diaszpóra intézményesülését is serkentik. A fent említett tanulmány mellett a magyar iskolákról szóló európai tudás jelentős részét Illés-Molnár Márta németországi kutatásai jelentik. Illés-Molnár szerint ezen intézmények és a szülők közös feladata a gyerekek kettős (nyelvi) identitásának tudatosítása és rögzítése különféle társadalmi csoportosulások (cserkészlet, egyesületek, missziók) által működtetett ún. hétvégi vagy délutáni iskolákban (Illés-Molnár 2009a). A tengerentúli hétvégi magyar iskolákról részletesebb, jóval korábbi időkre visszatekintő elemzéseket találunk. A témában az egyik legtöbbet idézett magyar szakirodalmi forrás Németh Szilvia interjú-és dokumentumelemzése az Amerikában működő hétvégi magyar iskolákról (Németh 2008). A szerző szerint

főként a kezdetekben, a vasárnapi/hétfégi magyar iskolák az ún. magyar templomok mellett működtek az iskoláskorú gyermekek magyarság-ismeretének, nyelvmegőrzésének és magyarságtudatának erősítése céljából. Németh kutatásából kiolvashatjuk, hogy Amerikában a *vasárnapi iskola* és a *magyar iskola* két, egymástól kissé eltérő funkciót látott el: az előbbi a tantárgyak tanításán túl a hitbéli nevelésre, míg az utóbbi a nyelvi kompetencia fejlődésének elősegítése mellett a cserkészlet által elsajátítható ismeretekre helyezi a hangsúlyt. Egy további forrás, Palotai-Wetzl-Jarjabka 2019-es tanulmánya három kontinens magyar diaszpórájának áttekintésével ad információt arról, hogy milyen szerepet játszik a nyelvoktatás a diaszpóra közösségekben élő magyarok kulturális identitásának megőrzésében. Hétfégi magyar iskolára vonatkozó definíciót ezen szerzők sem adnak, de a három kontinensen működő iskolák mindegyikében felfedezni vélték a magyar identitás megőrzésére irányuló egységes törekvést. Bába Szilvia 2015-ben készült doktori disszertációja (magyar identitás vizsgálata a tengeren túli diaszpórában) arra a következtetésre jutott, hogy napjainkban jellemzően a kulturális, vallási szervezetek, a hétfégi magyar iskolák, a sajtótermékek és az ünnepek megtartása biztosítják a magyar és a magyar származású emberek számára az etnikai identitás megnyilvánulásait, megélési tereit, lehetőségeit. *„Ám ezek nemcsak megnyilvánulási lehetőségek, hanem az etnikai szocializáció színterei is, hiszen az egyén a szocializáció folyamán alakítja ki identitását”* (Bába 2015:244-245).

Szakmai és szakirodalmi tapasztalatok alapján megállapíthatjuk, hogy a hétfégi magyar iskolák a kiegészítő iskola funkciói közül elsősorban az anyanyelvcentrikus és a kultúraátadó jelleget hordozzák magukon, ugyanis azok:

- etnikai közösség által vezérelt oktatási programokat működtetnek
- a mainstream oktatásból hiányzó származási nyelvet és kultúrát jelentő tudást biztosítják
- a kulturális és nyelvi kompetencia kialakításának és erősítésének bázisát alkotják
- identitásképző és -erősítő társadalmi térként funkcionálnak

Az intézmények elsődleges célja tehát a származási kultúra-és nyelvismeret közvetítése, manifeszt módon nem találkozni eredménynövelő jellegzetességekkel a befogadó ország oktatási rendszeréhez igazodóan. Eredménynövelő jellegzetességeket, ezáltal a hazai mainstream oktatás gyakorlatát megkérdőjelező, annak hiányosságait kiegészítő szemléletet paradox módon sokkal inkább a magyar oktatási rendszerhez történő igazodás mentén találunk, amely leginkább diszciplináris tárgyak a hazaitól eltérő szemléletű és módszertani oktatásában, valamint a magántanulók (egyéni tanulói munkarenddel rendelkezők) tanulmányi felkészítésében nyilvánulnak meg.

### *A hétvégi magyar iskola és óvoda mint (oktatási) rendszerelem*

A hétvégi magyar iskolák és óvodák a szakirodalomban és a jelenlegi nemzetközi oktatási paradigmában egy iskolarendszeren kívüli képzési programként, kiegészítő képzési formaként értelmezhetők, amelyek nem képezik sem a befogadó ország, sem a származási ország (köz)oktatási rendszerének részét, sokkal inkább az előbbit kiegészítő, helyenként ahhoz igazodó funkciókat látnak el.

Az oktatási rendszerek élő, komplex, többfunkciós rendszerek, amelyek működése és általános légköre a társadalom széles szeletére kihatással van. A modern köz- vagy tömegoktatás a nemzetállamok kialakulásával vált elérhető opcióvá minden ország teljes népessége részére, ezáltal a szocializáció második legfontosabb színterévé lépett elő. Ezt az időszakot megelőzően a családok, a közvetlen környezet, a közösség, a vallás, a törvények és a különböző szakmák előírásai jelentették a szocializáció, az oktatás és nevelés közegeit. Halász a modern oktatási rendszert nemzeti és országos szinten, valamint négy alapvető kritérium (résztevők köre, szabályozás, finanszírozás és felügyelet) mentén azonosítja (Halász 2001). Az oktatási rendszerek értelmezése kapcsán Parsons, Luhmann és Habermas nevével fémjelzett társadalomelméleti megközelítéseket veszi alapul, melyek a modern társadalmat rendszerekből és alrendszerekből felépített képződménynek tekintik, melynek egyik alrendszere maga az oktatási rendszer. Parsons a szervezeti elkülönülésben, Luhmann a sajátos logikában, Habermas pedig a sajátos funkcióban látja az oktatási rendszer társadalmi alrendszer jellegét. Az



oktatási rendszerek a rendszerfejlődés által léphetnek az intézményesülés különböző szintjeire.

Az oktatási rendszer mint a társadalom egyik alrendszere több funkció ellátására hivatott és képes, amelyek a személyes, a közösségi és a rendszerszintű folyamatok támogatását egyaránt lehetővé teszik. A köz- vagy tömeg (többségi) oktatás a tudás és a tananyag átadását a népesség egésze számára teszi elérhetővé, azonban mivel az oktatásnak ez a formája az oktatási rendszerek legmagasabb szintjét képviseli, a tananyag átadása központi előírások, követelmények és szabályok által standardizált formában történik. A mainstream rendszerben problémaként vagy kihívásként jelentkezhet az egyéni sokféleség a különböző tanulási utak szempontjából. A tudás- és értékátadás esetében az oktatási rendszerek részéről elengedhetetlen nemcsak a külső tényezők (kormányzat, aktuálpolitika) által előírt explicit (hazaszeretet, hovatartozás, világkép alkotás), hanem a belső tényezők (szervezeti és szakmai jellemzők, ismeretek) által hordozott, az identitás kialakításában nagy szerepet játszó implicit értékek (szocializációs minták, viselkedés, tapasztalatok), azaz a rejtett tanterv (Szabó 1985), illetve rejtett tudás (Farkas 2014) figyelembevételével is (Halász 2001). Az oktatás más társadalmi rendszerekhez történő kapcsolódása a magasabb absztrakciós szintek (érték-és kultúraátadás) mellett gyakorlatiasabb módon is megvalósul: a gazdaság működésének és növekedésének egyik kulcsszereplőjeként (közvetlen pénzügyi módon, áru- és szolgáltatásjelleggel vagy a munkaerőpiaci kereslet által), valamint politikai rendszerek legitimitációját és stabilizálódását segítő, tudásmeghatározó vagy azt kiterjesztő elemeként (autonómiára nevelés vagy annak korlátozása révén). Autonómiáról nemcsak politikai szinten, hanem egyéni, intézményi és rendszerszinten is beszélhetünk, mégpedig egyéni döntési és szakmai jogkör, intézményi gyakorlat és oktatási irányvonal, valamint a rendszer centralizáltságának mértéke alapján.

A modern, nemzeti vagy országos oktatási rendszerek eltérő fejlődési modellek mentén alakultak ki, országos és nemzeti elterjedésükhöz is több lépcsőn, fejlődési állomáson át vezetett az út (Halász 2001)

1. állomás: az iskolák vagy iskolahálózatok egy adott társadalmi csoport tulajdonában vannak, egymástól függetlenül működnek felülről érkező

kontroll nélkül; az oktatás tartalmát adott társadalmi csoportok határozzák meg

2. állomás: állami beavatkozás és befolyásolás által olyan szabályok keletkeznek, amelyek alkalmazása egy idő után minden független iskola számára is kötelező lesz; kialakul egy egységes szabályozás; elkezdődik az egységesülés folyamata, de még nem beszélhetünk állami vagy országos rendszerek kialakulásáról
3. állomás: megtörténik az oktatási rendszer tényleges szerveződése: kialakul maga az oktatási rendszer és annak alrendszerei, törvényei, szabályai, az oktatási rendszer összekapcsolódik a politikai-közigazgatási rendszerrel is; csökken a saját tulajdonban lévő iskolák aránya, illetve azok szorosabb igazodását várják el.

*Az egységesülés* folyamata azt jelenti, hogy az addig egymástól eltérő elvek alapján működő, különböző tulajdonosok által irányított részrendszerek egységes szabályozási rendbe épülnek be, ezáltal működésük egységesebbé válik, mozgásterük csökken, ez azonban nem feltétlenül vezet centralizációhoz. A *rendszerbe szerveződés* viszont már az egyes elemek, alrendszerek között kialakuló kölcsönös függésre utal, nem pedig egymástól független elemek (iskolák, hálózatok) közösen irányított halmazára. Egy valóságos, struktúrára épülő rendszer alakul ki, amelynek elemei befolyással vannak az egész rendszer működésére. Halász a rendszerbe szerveződés egyik legjellegzetesebb megnyilvánulására példaként az iskolarendszer kiépülését hozza, amely szintenként és fokozatonként egymásra épülő utakat és haladási irányt mutat a rendszerbe belépők számára.

A mai modern társadalmakban trendet formálón, egyre nagyobb hangsúllyal jelennek meg a formális oktatási rendszerek keretein kívül működő képzések, képzési formák (Halász 2001, Aurini – Davies – Dierkes 2013, Farkas 2014, Imre 2018), amelyek már nemcsak a tudásátadás, hanem a közösségteremtés színterei is egyben. Jellegzetességük, hogy zömében alulról szerveződnek és egyéni vagy közösségi igényekre fókuszálva alakítják ki a szerveződés működési keretét, funkcióit, szabályait, azaz egy általuk létrehozott rendszert. Ezeknek a képzéseknek a többsége a mainstream oktatás rendszere által felépített oktatási hegemonia ellensúlyozását

célozza és annak hiányosságaira etnikai, vagy diszciplináris értelemben reflektál. A kiegészítő oktatás formáinak elterjedése a diaszpóráközösségekben a tömegoktatás „etnikai vakságára”, diszciplináris értelemben pedig az iskolai tudás versenyképességének növelésére adott válaszként is értelmezhető. A tudás és a tananyag átadása a közoktatással ellentétben az alapító társadalmi csoport és közösség igényeinek megfelelő módon és formában, nem standardizált módon zajlik. Az egyéni tanulási és fejlődési utak biztosítása célként, nem problémaként jelenik meg. A fókusz a belső (implicit) értékek átadására irányul, amelyet külső tényezők kevésbé befolyásolnak. A szolgáltatás és árujelleg az állami szektortól és a formális oktatás kereteitől távolabb elhelyezkedő kiegészítő képzések esetében erősebb, amely főként az „árnyékoktatás”, az egyéni felkészítés/korrepetálás, vagy éppen a tanulási centrumok kapcsán figyelhető meg. A kiegészítő oktatás különböző képzési formái többnyire helyi, nem országos szinten működnek, ezért nem jelentenek „kritikus tömeget” vagy veszélyt a mainstream oktatási rendszerre nézve (Hall et al. 2002). Az állami finanszírozás mértéke alacsony, illetve nem állandó, ezért az intézmények legfőképpen a szülői támogatásokra, befizetésekre, adományokra támaszkodnak. Az oktatás és tanulás közege nem feltétlenül „iskolásított”, a tudásátadás terét egyéni és/vagy közösségi igények alakítják. A közoktatás rendszerének javításában játszott szerepéhez képest a politika egyelőre kevésbé hangsúlyos módon van jelen a kiegészítő képzések esetében, azonban a kiegészítő oktatás 21. századi expanziója e téren is lényeges változásokat hozhat magával.

A fentiekben megpróbáltuk szemléltetni, hogy a modern oktatási rendszerek és a kiegészítő képzések világa mennyiben mutat hasonló vagy eltérő jellegzetességeket, ha azokat rendszerszinten értelmezzük. Felmerül a kérdés, hogy a hétvégi magyar iskolák és óvodák mint kiegészítő képzési formák tekinthetők-e rendszernek, illetve, ha igen, mitől válnak azzá. Egy rendszer létrehozásához szükség van valamilyen ideára, ahhoz kötődő célokra és személyekre, rendszerszintű szabályozásra, finanszírozásra és felügyeletre is. Önálló entitások által létrehozott rendszerek később mozgalommá, hálózattá, vagy komplex rendszerré is fejlődhetnek. A hétvégi magyar iskolák és óvodák esetében egy alulról jövő kezdeményezést látunk, amelynek alapjait a diaszpóráközösségek önálló szervezetei (iskolák, óvodák, tanodák, nyelvtanfolyamok) jelentik. Ezen önálló kezdeményezések

mindegyike a közösség különböző igényei és erőforrásai által építette fel azt a mikroközösségi etno-kulturális intézményt, amely a meglévő országos oktatási rendszereken *kívül*, azok *mellett* hozott létre egy speciális képződményt. Ezek a (mikro)iskolák/óvodák egy adott diaszpóráközösség szimbolikus vagyonát képezik, a közösség tagjai által felállított szabályok és elképzelések alapján működnek, a tudástartalom kialakításában, annak átadásának és értékelésének módjaiban belső szakmai és szervezeti tényezők játszanak szerepet. Kultúraátadó és újratermelő funkciójuk révén a diaszpóráközösség által felhalmozott tudás és az általa megalkotott értékek újabb generációk számára történő továbbadására nyújtanak lehetőséget, a befogadó országbeli iskolarendszerben nyújtott iskolai eredményesség növelése nem kifejezett céljuk. Felülről érkező közvetlen kontroll kevés esetben (lásd: állami szervezetekhez, pl. konzulátus, nagykövetség kapcsolódó intézmények esetén), az anyaország részéről érkező egyre aktívabb szerepvállalás azonban egyre nagyobb mértékben tapasztalható, főként a diaszpóráközösségekre irányuló politikai diskurzus szintjén. A mikroiskolák/-óvodák által alkotott intézményhalmaz jelenleg a hálózatépítés szakaszában van, azaz az egyes mikrorendszerek egymáshoz való közelítése, szakmai kapcsolódása zajlik. Az egységesülés folyamata bizonyos igények mentén megfigyelhető (tanterv, értékelés, erőforráskihasználás), kölcsönös függést létrehozó struktúra kialakításának, vagyis a rendszerré válásnak az igénye – legalábbis a közösségek részéről – azonban nem manifeszt célkitűzés.

A modern oktatási rendszereket vizsgálva a kiegészítő oktatás gyűjtőfogalma alá tartozó képzések (ezáltal a hétvégi magyar iskolák és óvodák is) Velkey (2013) szóhasználatával élve a rendszer *„újrátársadalmazásának”* megvalósulási formájaként is felfoghatók. *„Az újrátársadalmazás ugyanis éppen azért sikeres, mert a szociális rendszer (életvilág) mindennapi gyakorlatán keresztül fokozatosan beépül az egyes alrendszerek belső szabályozóiba. Nem legyőzi, vagy korlátozza a lázadás eredményeként azokat, és nem is önkorlátozza saját magát a konfliktusok, működési zavarok romboló hatásainak elkerülése miatti egyfajta megvilágosodás eredményeként, hanem valóban újrátársadalmazítja az elkülönült alrendszerek mindegyikét, így a teljes rendszert is”* (Velkey 2013: 26).

### *A hétvégi magyar iskola és óvodára jellemző tanulási környezet*

A kiegészítő oktatás fogalmának áttekintése, illetve a hétvégi magyar iskolák kategorizálása kapcsán a tanulás iskolarendszeren kívüli jellegéről, azaz nem-formális környezetben való megvalósulásáról már röviden értekeztünk. A tanulás megvalósulását lehetővé tevő tanulási környezeteknek általában három nagy típusát különíti el a szakirodalom: a formális, a nem-formális és az informális közeget (Farkas 2014). Ezek definiálását többen megkísérelték már Magyarországon is; a leginkább ismertek és a legtöbbet hivatkozottak a Komenczi (2001), Tót (2002) és Csoma (2002) által megfogalmazott definíciók, amelyek ugyan eltérő hangsúllyal közelítenek a témához és a fogalomhoz, azonban a lényeges jegyek (környezet, szervezettség, szándékoltság, cél, idő, kimenet) mentén közös álláspontot képviselnek. A tanulás különböző formáinak meghatározásában és elismertetésében az Európai Bizottság 2001-ben kiadott *Memorandum az életen át tartó tanulásról* című dokumentuma játszott fontos szerepet, amely éppen az életen át tartó tanulás (lifelong learning) aspektusából kiindulva hívta fel a figyelmet a formális tanulás mellett a nem-formális és informális tanulási módok jelentőségére és aktualitására. A dokumentum a nem-formális tanulás kapcsán kiemelte, hogy annak iskolán kívüli megvalósulása következtében számos esetben azt nem tekintik „igazi” tanulásnak, munkaerőpiaci és társadalmi értéke alacsony (Farkas 2014). Nem-formális tanulás esetén ugyanis a hivatalos iskolai közeg nem szükségeltetik az ismeretátadás és -elsajátítás, valamint a kompetenciafejlesztés megvalósulásához, azonban szervezettség és tudatosság annál inkább. A tanulás eredménye ebben a keretben nem feltétlenül dokumentált végbizonyítvány formájában.

### *Nem-formális tanulás a diaszpórában*

Ha a hétvégi magyar iskolák által formált tanulási környezet szervezettség alapján történő meghatározására vállalkozunk, akkor mindenképpen a nem-formális tanulás keretei közé sorolhatjuk őket, hiszen az általuk nyújtott képzés annak ellenére, hogy szervezeten zajlik, nem épül egységes curriculumra vagy nemzeti sztenderdre. A hétvégi magyar iskolák nevében szereplő 'iskola' szó kissé paradox módon áll a

megnevezésben, hiszen az kizárólag egy keretet, jobban megérthető szervezési módszert jelent. A különbség a hagyományos iskola megnevezéssel ellentétben egyebek mellett abban ragadható meg, hogy a hétvégi iskolák heti/kétheti/havi egy alkalommal veszik magukra az iskola mindennapi funkcióját; némely esetben valódi iskolaépületben tanítanak, míg máshol kulturális intézményekben, ahol éppen hely adódik. Esetükben sokkal inkább hibrid kezdeményezésekről beszélhetünk, mintsem egy, a jelenleg működő magyarországi oktatási környezet által behatárolható tevékenységről. A társadalmi elismerés vagy kézzelfogható, mérhető haszon egyelőre három esetben azonosítható a diaszpórában élő gyermekek szemszögéből: azon diákok esetében, akik külföldön élnek, mégis, a magyar oktatási rendszerben magántanulóként (2020-tól egyéni tanulói munkarendben) teljesítik az anyanyelvi környezetben élő gyermekek számára előírt tananyagot, osztályzatot, érdemjegyet kapnak teljesítményükért. A második és harmadik esetben a hétvégi magyar iskolák tanulói nyelvvizsgát tehetnek magyar nyelvből és/vagy érettségizhetnek magyar nyelvből a származásnyelvi közeg erre szolgáló intézményeiben.

#### *2.4.4. Kiegészítő oktatás a magyar oktatási rendszerben*

A magyarországi oktatási rendszer régi és folyamatosan bővülő problematikája a hátránykompenzáció megoldatlansága és a tudástartalmakhoz való egyenlő hozzáférés biztosítása (Keller – Mártonfi 2006; Radó 2007a; Csapó, Fejes, Kinyó és Tóth 2014; Buda 2015, L. Ritók 2016). Ennélfogva a formális oktatás keretein kívül eső kiegészítő képzési formák és tanulási lehetőségek is a legtöbb esetben valamilyen társadalmi igény vagy hiány kielégítésére jöttek létre a közoktatás által sok esetben elhanyagolt területek és csoportok védelmében legyen szó hátránykompenzációról, tehetséggondozásról, vagy etno-kulturális ismeretátadásról. Ebben az alfejezetben olyan kezdeményezéseket mutatunk be, amelyek a hétvégi magyar iskolákkal és óvodákkal ellentétben nem külföldi országok magyar diaszpóráközösségei, hanem Magyarországon élő nemzetiségek, kisebbségek, közösségek igényeire és aspirációira adott válaszként értelmezhetők, ezáltal párhuzamba állíthatók a hétvégi magyar iskolák és óvodák működésével. Dolgozatunknak nem célja ezen kezdeményezések részletes elemzése, sokkal inkább a jelenlegi magyarországi

gyakorlat rövid, ismertetőjellegű áttekintése. A kiegészítő oktatás magyarországi példáit az angolszász világból megismert és jelen dolgozatban is részletezett kiegészítő oktatás témakörén belül tárgyaljuk annak egy lehetséges típusaként. A kiegészítő oktatás magyarországi, múltbéli és napjainkban létező megvalósulási formái kapcsán az alábbi kezdeményezéseket tudtuk azonosítani<sup>53</sup>:

- *vasárnapi iskolák* (kezdet: 18-19. század, szervező-fenntartó: a magyar állam; tevékenység: kiegészítő oktatás az iparoktatásban résztvevőknek)
- *Vasárnapi Iskola Szövetség* (kezdet: 1989; szervező-fenntartó: Gyermek Evangélizációs közösség; tevékenység: Magyarország határain belül végzett, kizárólag vallási oktatás, gyermekmisszió)
- *tanoda program/mozgalom* (kezdet: 1990/2004; szervező-fenntartó: civil szervezetek; tevékenység: hátránykompenzáció, eredménynövelés)
- *vasárnapi iskola mozgalom* (kezdet: 2005; szervező: Vasárnapi Iskola Alapítvány; tevékenység: Magyarország határain túl, az etnikai és a szórványmagyarság részére vallási alapon létrehozott intézmények – vallási, nyelvi és kulturális ismereteket átadó tevékenység)
- *kiegészítő nemzetiségi oktatás* (kezdet: 2011/2013; szervező-fenntartó: nemzetiségi intézmények, a magyar állam; tevékenység: nemzetiségi nyelv és népismeret oktatása)
- *mainstream-ellenes iskolák* (pl. Budapest School mikroiskola hálózat – kezdet: 2018; szervező-fenntartó: Budapest School Lab, tevékenység: személyre szabott tanulási modell, modul alapú tanulás)

Jelen dolgozat keretében a különböző megvalósulási formákat háromféleképpen (célok, igény, rendszerbe való beágyazottság szerint) csoportosítottuk, de természetesen ezek a kezdeményezések számos más megközelítésmód szerint is kategorizálhatók.

---

<sup>53</sup> A kiegészítő oktatás magyarországi megvalósulási formáiról, példáiról a Mellékletek 5. sz. számú kiegészítése tartalmaz egy hosszabb leírást; ezt a dolgozatban terjedelmi okokból nem közöljük.

1. táblázat: A kiegészítő oktatás magyarországi, múltbéli és napjainkban létező megvalósulási formái

Célok szerint	Igény szerint	Rendszerbe való beágyazottság szerinti
a) anyanyelvcentrikus vagy kultúraátadó típus: kiegészítő nemzetiségi oktatás; vasárnapi iskola mozgalom	b) jól definiálható nyelvi, kulturális közösségi igény megvalósulásának eredménye: kiegészítő nemzetiségi oktatás; vasárnapi iskola mozgalom; Vasárnapi Iskola Szövetség; mainstream-ellenes iskolák	a) rendszeren kívül, annak kiegészítésére létrehozott forma, amelyet később a rendszer elismert: kiegészítő nemzetiségi oktatás; tanoda program; mainstream-ellenes iskolák
b) eredménynövelő típus: tanoda program; vasárnapi iskola (az iparoktatásban)	c) mások által megfogalmazott igény, amely a célközönség számára csak kínálatként jelenik meg: tanoda program, vasárnapi iskola (az iparoktatásban)	b) rendszeren kívül, annak kiegészítésére létrehozott forma, amely a rendszer hiányosságait hivatott pótolni: vasárnapi iskola mozgalom; Vasárnapi Iskola Szövetség; vasárnapi iskola (az iparoktatásban); egyéb felzárkóztató programok; tehetségprogramok
c) mainstream-ellenes iskolák: The Budapest School mikroiskola hálózat		
d) vallási, hitoktatással foglalkozó iskolák: Vasárnapi Iskola Szövetség; vasárnapi iskola mozgalom		

táblázat: saját szerkesztés

Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy a kiegészítő oktatás egykori és jelenlegi magyarországi gyakorlata széleskörű képet ad arról, hogy milyen formában, szinteken és tematika mentén van szükség a hivatalos oktatási rendszerből kimaradt vagy éppen háttérbe szorult szegmensek pótlására. Az általunk bemutatott példák (lásd Mellékletek 5. sz. kiegészítés) egy-egy lehetséges válaszként, megoldásként vagy kompromisszumként is értelmezhetők adott társadalmi csoportok, közösségek pl. diaszpórák közösségek igényeinek megvalósulása szempontjából.

A hétvégi magyar iskolák és óvodák működése leginkább a nemzetiségi közösségek által létrehozott nyelvi-kulturális tudást átadó, valamint a szórványban élő magyar anyanyelvű diákok részére létrehozott vallási oktatást felvállaló



vasárnapi iskolákkal állítható párhuzamba. A kiegészítő nemzetiségi oktatás azonban sokkal inkább a nevében és jelent kiegészítő oktatást, hiszen ellentétben a hétvégi magyar iskolákkal, ezek a szerveződések az oktatási rendszer részét képezik, működésüket törvény szabályozza.

A tanoda mozgalom számos szempontból jó példával szolgálhat a hétvégi magyar iskolák és óvodák számára: a) koncepcionálisan kidolgozott; b) kiépültek a program és a mozgalom működési sztenderdjei; c) a tanodákban és a közoktatásban dolgozó pedagógusok között aktív együttműködés, párbeszéd tapasztalható; d) kiépült a hálózatos és intézményi partnerség a tanodák között. A tanodák intézményesülése és a törvényi szabályozás által rendszerelemmé válása pozitív és negatív példát is jelenthet a hétvégi magyar iskolák és óvodák számára: a szabályozás és a rendszer elemként való működés magában hordozza ugyan a szakmai munka korlátozásának, illetve/valamint a közösségi igények háttérbe szorulásának veszélyét, ugyanakkor a normatív támogatási rendszer orvosságot jelenthet az eddigi finanszírozási nehézségek kezelésére.

A kiegészítő nemzetiségi oktatás mint képzési forma által kínált példa és jogi kategória a hétvégi magyar iskolák és óvodák számára minta lehet arra nézve, hogy az adott befogadó országok oktatási rendszerében ilyen módon is megvalósulhatna a magyar származású diákok kiegészítő iskolai tanulmányainak megszervezése és elismertetése.

# A KUTATÁS

## 3.1. A kutatás céljai

A hétvégi magyar iskola és óvoda témával foglalkozó hazai szakirodalom mindaddig azok vizsgálatára az egyes befogadó országok gyakorlata és intézményrendszere tekintetében tért ki; ezen intézmények tágabb perspektívából történő átfogó elemzése nem valósult meg. Mindezek alapján a kutatás fő célkitűzései a következők:

- a hétvégi magyar iskolák és óvodák világának szisztematikus bemutatása
- a hétvégi magyar iskolákról és óvodákról szóló jelenlegi tudás bővítése és rendszerezése
- a téma elhelyezése egy tágabb, oktatásszociológiai kontextusban
- a hétvégi magyar iskolák és óvodák szerepének és működésének vizsgálata a diaszpórában élő magyar közösségek életében

Ennek mentén a dolgozat kísérletet tesz:

- a hétvégi magyar iskolák és óvodák leíró, tipológiai és működést érintő rendszerszintű vizsgálatára,
- a téma terminológiájának rendszerezésére, az annak kapcsán felmerült dilemmák érvényességének áttekintésére, illetve egy ún. bázisfogalom kialakítására,
- a hétvégi magyar iskolák és óvodák három különböző kontextus felől történő többfunkciós vizsgálatára, sajátosságainak áttekintésére a hazai és nemzetközi szakirodalomból válogatott írások segítségével
- a hétvégi magyar iskolák és óvodák elhelyezésére a nemzetközi és magyar iskolarendszer oktatási térképén,
- a hétvégi magyar iskolák és óvodák kapcsolati hálózatának elemzésére,
- a hétvégi magyar iskolák hálózatosodási folyamatának vizsgálatára,
- az oktatás szocio-kulturális összefüggésbe helyezésével a diaszpórában élő magyar közösségek bemutatására, oktatást érintő aspirációinak elemzésére, valamint
- az anyaországból érkező támogatások, elvárások és lehetőségek körének feltárására.

A dolgozat *Mellékletei* között kiemelt szerepet tulajdonítottunk az Izraelben működő Tel-Avivi Magyar Iskola és Óvoda, valamint az Aucklandi Magyar Iskola és Óvoda esettanulmányok formájában történő bemutatásának.

A kutatás és a dolgozat elkészítésének időszakát is végig a téma sokrétű, annak mélyebb rétegei megértésére törekvő, többféle nézőpont felől történő megközelítésének szándéka vezérelte. Kutatásunk eredménye a pedagógia/nevelésszociológiai/szociolingvisztikai kutatások számára hasznos információkkal szolgálhat egy kevésbé ismert, a formális oktatás keretein túlmutató képzési típus megismerésével.

### 3.2. Kutatói kérdések és hipotézisek

A hétvégi magyar iskolák és óvodák témaköréhez kapcsolódóan a következő *kutatói kérdéseket* és *hipotéziseket* fogalmaztuk meg:

1. *Léteznek-e olyan elemek, közös jellemzők, amelyek mentén megragadható, standardizálható, modellálható a hétvégi magyar iskolák és óvodák működése?*

*H1:* A hétvégi magyar iskolák és óvodák magyar származású, de nem Magyarországon felnövő gyermekek és fiatalok részére kialakított kiegészítő jellegű, főként a származási nyelv és kultúra átadását közvetítő ismeretátadó intézmények, amelyek működési jellegét és célrendszerét javarészt a helyi magyar diaszpóráközösség igényei és lehetőségei, illetve adott befogadó országokban fennálló körülmények alakítanak.

2. *Tekinthetünk-e egységes rendszerként a diaszpórában működő oktatási intézmények azon halmazára, amelyet hétvégi magyar iskoláknak és óvodáknak hívunk?*

*H2/a:* A hétvégi magyar iskolák és óvodák olyan mikroiskolák hálózataként írhatók le, amelyek egyszerre jelentenek kapcsolódási pontot két iskolarendszer (a befogadó és a származási ország) között, ugyanakkor azok peremén helyezkednek el.

*H2/b:* A peremhelyzet és a mikroiskola-jelleg ellenére fellelhetők olyan működésbeli tényezők, amelyek a sokrétűség, sokszínűség és decentralizáltság mellett mégis egyfajta rendszerré formálják a hétvégi magyar oktatási intézményeket. Oktatási rendszerek esetében a rendszerjelleg a résztvevők köre, a szabályozás, a finanszírozás és a felügyelet kritériuma mentén válik azonosíthatóvá.

*3. Képesek-e a hétvégi magyar iskolák és óvodák betölteni alapvető funkciójukat, a származási örökség (nyelv, kultúra, identitás) átadását a következő magyar generációk számára; ennek sikere milyen tényezőkön múlik?*

*H3:* A hétvégi magyar iskolák és óvodák ökoszisztémájában legalább öt fő szereplőt azonosíthatunk: a helyi közösséget, avagy a fenntartót, a gyermeket, a szülőt, a tanárt és a magyar államot. Valamennyi szereplő elkötelezettsége és távlati szemlélete szükséges az intézmények alapvető funkcióinak és céljainak (nyelvi fejlesztés, ismeret- és kultúraátadás, identitáserősítés) sikeres és hosszú távú megvalósulásához. Bármely szereplő részéről az intézmények működésébe történő beavatkozás kizárólag a többi szereplő érdekének figyelembevételével képzelhető el.

*4. Milyen haszna, hozadéka van a hétvégi magyar iskolák és óvodák által nyújtott tudásnak a diaszpórában élő magyar származású gyermekek szempontjából; kimutathatók-e ennek különböző típusai adott befogadó országokban?*

*H4:* A hétvégi magyar iskolákban és óvodákban szereshető tudás hasznosságát és hozadékát egyéni és családi perspektívák, a helyi társadalom működésmódja és elvárásai, valamint az adott diaszpóráközösség fizikai és időbeli távolsága a származási országtól egyaránt befolyásolják.

### 3.3. A kutatás módszertana

A kutatás kérdéseinek megválaszolásához több különböző területen eltérő eszközrendszerrel végeztünk vizsgálatot. A kutatás egyaránt épül kvantitatív és kvalitatív komponensekre; a kvantitatív módszerek alkalmazása a dolgozat átfogó jellegéhez (kérdőíves vizsgálat, kérdőív-elemzés), a kvalitatív módszerek (dokumentum-elemzés, tartalomelemzés, terepkutatás [résztevő megfigyelés]) az eredmények mélyebb megértéséhez járultak hozzá. A dolgozat *Mellékleteiben* megtalálható esettanulmányok/esetleírások a kollaboratív/résztevő akciókutatás mint tudományos megközelítés felől különféle módszerekre (órai és résztevő megfigyelések, félig-strukturált interjúk, dokumentumelemzések) támaszkodva két hétvégi magyar iskola (és óvoda) működésének mélyebb elemzésére, megértésére adtak lehetőséget.

Fontosnak tartjuk a dolgozat metodológiája esetében deklarálni, hogy az általunk használt különféle módszerekre mint egymást kiegészítő, a kívánt tudás és információ megszerzésére irányuló lehetőségekre tekintünk. Tudatában vagyunk annak, hogy az általunk alkalmazott kvalitatív és a kvantitatív módszerek, valamint azok kombinációi bizonyos mértékig beavatkozást jelentenek a kutatás által érintett személyek, intézmények életébe, ennek megfelelően a kutatás eredményére is hatással vannak (Babbie 2001). A kutatás során a téma viszonylagos ismeretlensége miatt különösen fontosnak tartottuk a leíró és feltáró nézőpont érvényesítését. Az esettanulmányok kapcsán az erős objektivitásra (strong objectivity) a (természet)tudomány attitűdjének „értéksemleges, elfogulatlan, egyéni preferenciákat meg nem jelenítő” értelmében (Harding 1991, 1992; Banks 2007; Kovács 2019) két fő okból kifolyólag nem tudtunk törekedni: a társadalomtudományi kutatások eltérő szemléletéből az objektivitást illetően, valamint személyes érintettségből fakadóan. Mivel a Tel-Avivi Magyar Iskolában és Óvodában és az Aucklandi Magyar Iskolában pedagógusi jelenlétünk a kollaboratív/résztevő akciókutatás mint tudományos megközelítés révén a résztevő és a megismerő attitűdre egyaránt támaszkodott, ezáltal befolyásolta a megismerés tárgyának (jelen esetben ezen intézmények) objektív bemutatását a megismerő alannal való viszony függvényében. A merev elhatárolódást nélkülöző szerep következményeként viszont a megismerés

mélyebb rétegeibe történő bevonódásra adott lehetőséget, amely szubjektív, mégis ítéletalkotástól mentes leírást teremtett – ebben áll tehát a dolgozat *szubjektív objektivitása*. Konkrétbaban, abban a kutatói igyekezetben, amely vállalja a saját szemszögből történő, de ítéletalkotástól mentes értelmezést. A tudományos nézőpont fenntartása érdekében viszont fontosnak tartottuk az önnön bevonódottságunkra történő folytonos reflektálást, elkerülve ezzel az „abszolút igazság” feltételezését. Az általunk használt kvalitatív módszerek (interjúk, terepmunka) saját jelenlétünkől függetlenül törekedett a legminimálisabb beavatkozással járó folyamatos megfigyelésre, méghozzá a helyzetekre, jelenségekre, pedagógiai szituációkra adott leírásokkal, magyarázatokkal. Ezzel úgy véljük, hogy olyan rejtett motívumokat is felfedezhettünk a két szóban forgó iskola és óvoda életében, amelyekre kívülállóként nem adódott volna lehetőségünk.

Kutatásunkban a kvantitatív adatgyűjtés elemei közé tartozott az általunk végzett *kérdőíves felmérés*, amely egy részletes és naprakész adatbázis létrehozására törekedett a diaszpórában működő hétvégi magyar iskolákról és óvodákról, feltárva 1) a hétvégi magyar iskola és óvoda terminus dilemmáit, 2) helyüket a magyarországi és az adott diaszpórában működő oktatási rendszerekben, 3) ezen intézmények működési sajátosságait, 4) az iskolák és óvodák külső és belső kapcsolatrendszerét, 5) céljait és funkcióit, 6) közös vonásait, eltéréseit, specifikumait. Az általunk végzett kérdőíves vizsgálat mellett a Nemzetpolitikai Államtitkárság által készített 2017-es és 2019-es felmérések adataira és az ugyanezen kormányzati szerv által közzétett, térképpel ellátott adatbázisra<sup>54</sup>, valamint a 2018-as Hétvégi Magyar Iskolák Találkozóján készült résztvevői névsorra is támaszkodtunk azzal a céllal, hogy minél inkább átfogó képet kapjunk a hétvégi magyar iskolák és óvodák jelenlegi helyzetéről. Célunk elérését több dolog nehezítette: egyrészt az, hogy sem kutatásunk kezdetén, sem jelenleg nem áll rendelkezésre pontos és konkrét adat ezen intézmények valós számáról; ezzel sem a velük kapcsolatban álló magyarországi hivatalos szervezetek (Miniszterelnökség/Nemzetpolitikai Államtitkárság, Magyar Diaszpóra Tanács,

---

<sup>54</sup> Hétvégi magyar iskolák – térkép. Nemzeti Regiszter  
[https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?hl=hu&ll=51.91405259539451%2C-0.4165245546874985&z=8&mid=lyy8Ddc3wM\\_tJzYQXVmL0fijPiPE](https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?hl=hu&ll=51.91405259539451%2C-0.4165245546874985&z=8&mid=lyy8Ddc3wM_tJzYQXVmL0fijPiPE) [2019.10.09.]

Külügyminisztérium, Balassi Intézet), sem maguk a hálózatba egyelőre nem tömörült iskolák és óvodák, sem azok az országok, amelyekben működnek, nem rendelkeznek.

Az általunk végzett kutatás azt a célt tűzte ki, hogy saját kutatómunka és a rendelkezésre álló adatok segítségével egy valós adatokon nyugvó adatbázist hozzon létre, amelynek elemzésével a hétvégi magyar iskolák és óvodák jelen helyzete bemutathatóvá válik. Ennek okán még a kérdőíves vizsgálat megkezdése előtt, 2019 januárjában levélben kerestük fel a Nemzetpolitikai Államtitkárságot azzal a kéréssel, hogy kutatási célból engedjenek betekintést a kérdőíves felmérések, adategyeztetések, a diaszpóráközösségek adatszolgáltatásai kapcsán gyűjtött információk által nagy valószínűség szerint általuk vezetett, a hétvégi magyar iskolák és óvodák adatait tartalmazó adatbázisba. Az intézményi listához végül nem sikerült hozzájutunk, ennek részletei a *Mellékletekben* található (1. sz. kiegészítés)

Kutatásunk számadatai a fentiek fényében a következőképpen alakultak. Az előzőekben említett saját adatgyűjtés és a rendelkezésre álló adatok alapján 2019 januárjára 227 szervezet adatait rögzítettük egy Excel táblázatba, amelyekről információkat és elérhetőségeket kerestünk. A lista a kapcsolatfelvétel és a további adatgyűjtés révén által egyre szűkült, ugyanis több intézményről kiderült, hogy 1) már nem létezik, 2) létezik, de egyáltalán nem végez oktatási tevékenységet, 3) létezik, de nem hétvégi magyar iskolát vagy óvodát működtet, 4) Magyarországgal szomszédos államban található, és a helyi közoktatás szintjén, a gyermekek mindennapi órarendjébe illeszkedően lehetőség kínálkozik a magyar mint kisebbségi nyelv tanulására, ezáltal nincsen igény vagy szükség a hivatalos iskolaidőn kívül működő hétvégi oktatás kialakítására, 5) az elérhető információk alapján valószínűsíthetően nincs magyar kötődése. E szűrők alkalmazását követően 160-ra csökkent azoknak a szervezeteknek a száma, amelyek valószínűsíthetően hétvégi magyar iskolát és/vagy óvodát működtetnek, a) bejegyzett, jogilag önálló, nonprofit alapon működő, iskolaként/óvodaként, b) egy már korábban bejegyzett egyesület, klub szárnyai alatt kezdte annak egyik alszervezeteként, nem önálló iskolaként/óvodaként.

Minden olyan intézménnyel megpróbáltuk felvenni a kapcsolatot, amelyhez elérhetőséget találtunk. Ezt követően, a 2019/2020-as tanév során került sor a standardizált kérdőíves adatfelvételre. Az előzetes adatgyűjtést követően 155 intézmény számára küldtük ki a 62 kérdést tartalmazó kérdőívet (lásd: *Mellékletek*),

amelyet végül a megkérdezettek 39%-a, azaz 61 intézmény küldött vissza kitöltve<sup>55</sup>. Az adatfelvétel standardizált kérdőív igénybevételével, online kitöltéses módszerrel történt<sup>56</sup>. A viszonylag kevés elemszám a fentiekben említett számadatok által mutatott eltérések korlátozzák a mélyebb, az összefüggéseket is feltáró kvantitatív elemzést, azonban elmondható, hogy szinte valamennyi érintett országból legalább egy intézmény bekerült a vizsgálati mintába.

Az alábbi térképen zöld színnel jelöltük azokat az országokat, ahol azonosítani tudtunk legalább egy, jelenleg is működő hétvégi magyar iskolát és óvodát (alapsokaság)<sup>57</sup>. Lila színnel jelöltük azokat az országokat, amelyek szintjén legalább egy intézmény részt vett a jelen dolgozathoz készült kérdőíves felmérésben (mintasokaság). Látható, hogy a két szín között jelentős átfedések vannak - a kérdőívek válaszaiból származó adatok ennek megfelelően földrajzi értelemben megfelelően reprezentálják a világban működő hétvégi magyar iskolák és óvodákkal kapcsolatos tendenciákat.

---

<sup>55</sup> A megszűnt és nem hétvégi magyar iskola/óvoda-jelleggel működő intézmények listáját, illetve a megszűnés okait is a Mellékletek 2. sz. kiegészítése tartalmazza.

<sup>56</sup> A kérdőív a LimeSurvey program felhasználásával történt. (<http://www.limesurvey.org/en/>). A kérdőív 8 hónapig volt elérhető a kutatáshoz kötődő intézmények számára. A kérdőív a Mellékletekben megtalálható.

<sup>57</sup> Új-Zéland és az Aucklandi Magyar Iskola nem szerepel a térképen, illetve az alap- és mintasokaságban sem. Ennek oka, hogy a kérdőíves vizsgálat idejekor ez az intézmény még nem létezett, alapítására 2020 februárjában, első foglalkozásának időpontjára 2020 októberében került sor.



7. ábra: Hétvégi magyar iskolák és óvodák a világban (zöld színnel jelölt: alapsokaság, lila színnel jelölt: mintasokaság)



Ábra: saját szerkesztés

A térkép megtekintése teljes méretben :

<https://www.google.com/maps/@18.0781628,-13.1421966,3z/data=!4m2!6m1!1s11qdwzXREBDd8HCZ-SzJnCyrKbkBPq84D>

2. táblázat: Alapsokaság és mintasokaság – az adatbázisban szereplő és a válaszadó intézmények száma országokra lebontva

Alapsokaság		Mintasokaság	
Ország	Azonosított intézmények száma	Ország	Válaszadók száma
Ausztria	5	Ausztria	2
Belgium	5	Belgium	1
Ciprus	1	Ciprus	1
Csehország	1	Csehország	1
Észtország	1	Észtország	1
Finnország	2	Finnország	0
Franciaország	6	Franciaország	2
Hollandia	4	Hollandia	0
Izland	1	Izland	0
Írország	3	Írország	1
Lengyelország	1	Lengyelország	0
Litvánia	1	Litvánia	0
Németország	18	Németország	7
Olaszország	3	Olaszország	2
Oroszország	1	Oroszország	0
Portugália	1	Portugália	0
Spanyolország	4	Spanyolország	1
Svédország	4	Svédország	1
Svájc	6	Svájc	4
Norvégia	1	Norvégia	1
Anglia	14	Anglia	7
Skócia	1	Skócia	0
Wales	1	Wales	0
Bosznia-Hercegovina	1	Bosznia-Hercegovina	1
Izrael	1	Izrael	1
Macedónia	1	Macedónia	1
Szerbia	1	Szerbia	0
Törökország	1	Törökország	1
Ukrajna	3	Ukrajna	2
Dél-afrikai Köztársaság	1	Dél-afrikai Köztársaság	1
Kanada	14	Kanada	4
USA	34	USA	13
Argentína	1	Argentína	1
Chile	1	Chile	0
Brazília	2	Brazília	0
Uruguay	1	Uruguay	0
Ausztrália	8	Ausztrália	4
Összesen	160	Összesen	61

táblázat: saját szerkesztés

Látható, hogy a 160 intézményt tartalmazó adatbázisban a felsorolt országok közül kevés kivétellel legalább egy iskolától és/vagy óvodától érkezett válasz a kutatás kérdéseire (sok esetben mindössze egy intézmény található meg az adott országban), ezáltal egy markáns, földrajzilag és rendszerszinten is változatos kép rajzolódik ki előttünk. Kutatásunkat kvantitatív elemekre építő kvalitatív jellegű vizsgálatként definiáljuk, ezáltal a kérdőíves adatfelvétel válaszainak minőségét helyeztük előtérbe annak számosságával szemben. Mindezeket figyelembe véve a hétvégi magyar iskolák és óvodák által képviselt oktatási forma bemutatását az általunk kapott és a Nemzetpolitikai Államtitkárság által közzétett 2017-es adatok közös elemzésével, valamint a tereptapasztalat által szerzett szakmai tudás segítségével kíséreljük megtenni.

A kutatás során további módszereket is alkalmaztunk: a beavatkozásmentes vizsgálatok közül a dokumentumelemzés módszerét, ami lehetővé tette a számszerűsített (kvantitatív) adatok kvalitatív adatokkal történő kiegészítését, ezáltal beemelve a hétvégi magyar iskolákkal és óvodákkal kapcsolatos jelenlegi diaszpórapolitikáról, a Magyarországon rendelkezésre álló nem formális tanulási lehetőségekről (kiemelt tekintettel a tanoda programra és a vasárnapi iskolákra), illetve a hétvégi oktatási intézményekkel kapcsolatban álló háttérszervezetek szerepéről szóló dokumentumokat a dolgozatba. Ezek közül kiemeljük a 2016-os *Magyar diaszpórapolitika. Stratégiai irányok* címűt, amellyel a magyar diaszpórával kapcsolatos jelenlegi kormányzati álláspontok és támogatások keretrendszerén belül foglalkozunk. Szintén kiemelten foglalkozunk a tanoda program működéséről szóló dokumentumokkal, amelyek ráirányítják a figyelmet a program és a hétvégi magyar iskolák hasonlóságaira és különbözőségeire, azok szerepére a magyar társadalomban bel-és külföldön. A kutatás során a jelen állapotok megértéséhez szükséges, közelmúltbéli és aktuális, a pedagógiai kutatás számára tanulságos dokumentumokat (Nádasi, 1996; Kontra 2011) tekintettük szükségesnek beemelni az elemzésbe, történeti forráselemzéssel nem foglalkoztunk.

Módszertani lehetőségként a tartalomelemzést kizárólag olyan tekintetben használtuk, amellyel a hétvégi magyar iskolákhoz és óvodákhoz köthető online kommunikáció, és a pedagógiai produktumok által közzétett közlések tanulmányozhatóvá váltak (Móré 2010). A tartalomelemzés forrásaiként az iskolák és

óvodák honlapjait, a velük kapcsolatban álló kormányzati és háttérintézmények honlapjait és közösségi weboldalait vettük alapul, figyelve a médiában megjelenő, témánkat érintő megjelenésekre, a médiatartalom elfogultságára, valamint az információnyújtás minőségére.

A dolgozat *Mellékletei* között szereplő két esettanulmány kiemelt helyet foglal el; ezek szervesen kapcsolódnak a hétvégi magyar iskolákról és óvodákról szóló általános, leíró elemzéshez; szervezeti példákon keresztül egészítik ki a kutatás alapjául szolgáló téma mélyebb megértését. Az esettanulmányok készítésével nem egyszerűen adatokat igyekeztünk közreadni, hanem olyan eszközt kialakítására tettünk kísérletet, amelynek eredményei az empirikus adatgyűjtés révén egyedi példákkal egészítik ki a dolgozat első része által általánosságban alkotott képet (Takács 2017). Célunk az egyéni jelentéstartalmak, folyamatok, egyedi, speciális esetek *hogyan*-jának és a *miért*-jének (Golnhofer 2001), leírása volt az összegyűjtött információk rendezése, értelmezése által. A dolgozatban szereplő esettanulmányokban/esetleírások folyamán a világszerte működő magyar hétvégi oktatási intézmények közül a *Tel-Avivi Magyar Iskola és Óvoda* életéről, működéséről és jellegzetességeiről kaphatunk közelebbi képet, illetve betekintést nyerhetünk az Új-Zélandon formálódó *Aucklandi Magyar Iskola és Óvoda* alapítástörténetébe.

### 3.4. A kérdőíves vizsgálat mintája

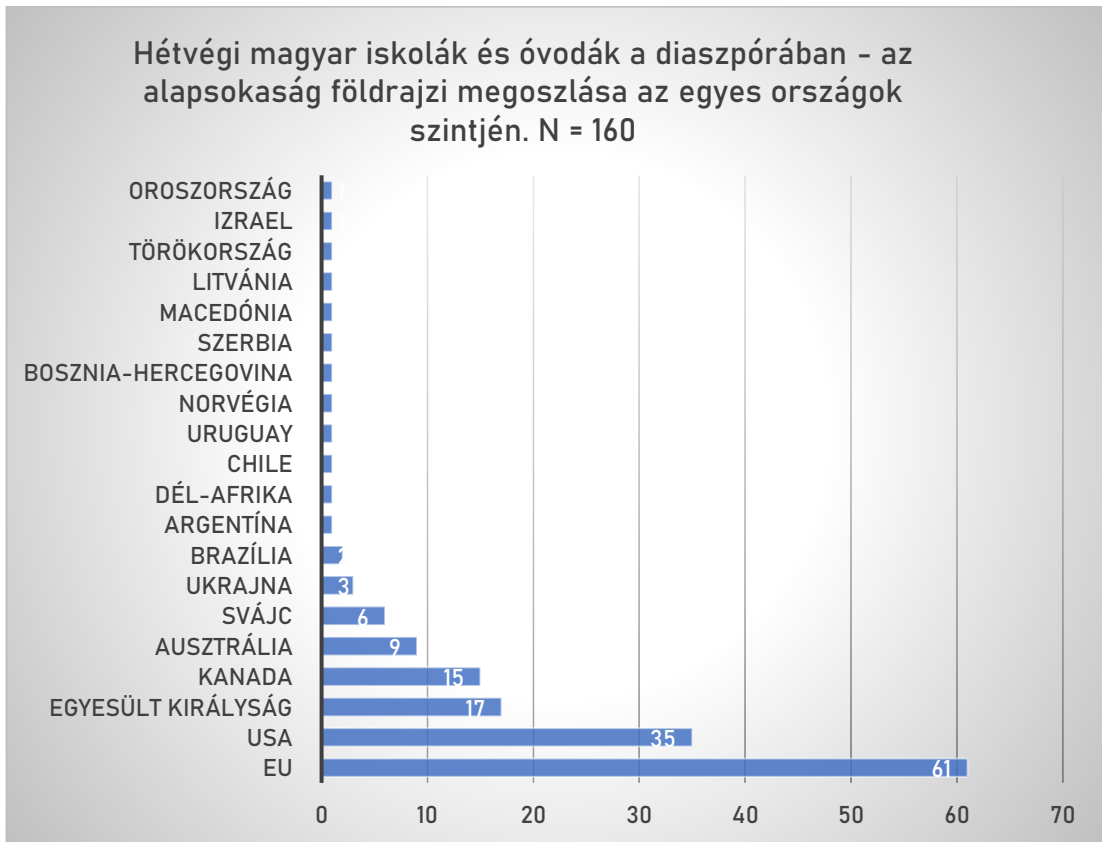
A módszertani alfejezetre (3.3) utalva rögzítjük, hogy a vizsgálat alapsokaságát az adatgyűjtési eljárást és szelekciót követően azonosított 160, a mintasokaságot pedig a kérdőívet kitöltő és visszaküldő 61 intézmény<sup>58</sup> alkották. Az adatfelvétel önkitöltős módszerrel történt, minden intézményt egy személy képviselt. A mintába került iskolák részéről az intézmények vezetői (41), helyettesei (2), vezető tanárai (9) tanárai (2), vagy egyéb pozíciót betöltő személyek (7) a standardizált kérdőívet online töltötték ki. A vizsgálat során ismételt felkérések segítségével csak törekedni tudtunk arra, hogy a minta a *földrajzi elhelyezkedés* alapján is egyenletes eloszlású legyen, azt befolyásolni a földrajzi távolság miatt azonban nem tudtuk. Az adatok szerint az alapsokaság esetében földrajzi megoszlásban a világ 37 országáról, míg a minta esetében a világ 23 országáról beszélhetünk.

Ha településtípus szerint vizsgáljuk a mintában szereplő intézményeket, akkor láthatjuk, hogy azok mindegyike három kivétellel városban működik: főként a fővárosokban, területi régiók vagy tagállamok központi városában, illetve történelmileg, gazdaságilag vagy kulturálisan meghatározó szereppel bíró közepes és nagyobb városokban végzik tevékenységüket. A három kivételt két kisváros és egy falu alkotja tízezer fő alatti lakosság létszámmal. Kevesebb, mint tíz olyan intézményről tudunk, amelyek közepes méretű, 100 ezer lakosnál kisebb városban működnek. Minden más szervezet 100 ezer lakos feletti (néhány esetben milliós nagyságú) városban folytatja tevékenységét.

---

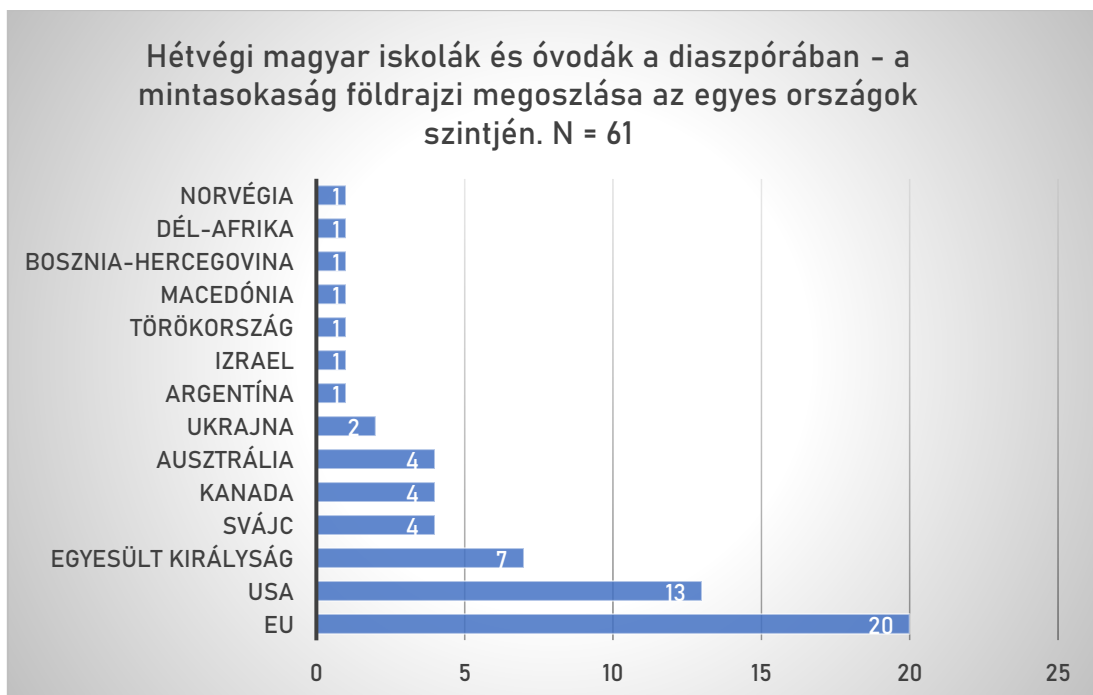
<sup>58</sup> A kutatás alap- és mintasokaságába két olyan intézmény [*Burgenlandi Népfőiskola (Ausztria); A Szerb Köztársasági Magyarok Egyesületének, a Magyar Szónak magyar nyelvtanfolyama (Szerbia)*] is bekerült, amelyek név és működési jelleg szerint kevésbé szorosan köthetők az adatbázisokban felsorolt sokasághoz, azonban több okból kifolyólag mégis a hétvégi magyar iskolák és óvodák körébe soroltuk őket. 1) jelölve vannak a Nemzeti Regiszterben szereplő, hétvégi magyar iskolákat és óvodákat tartalmazó térképen; 2) céljaik, feladataik és számos működési jellegük megegyezik a diaszpórában működő más hétvégi magyar iskolák és óvodák által meghatározottakkal (kiegészítő kisebbségi oktatást folytatnak iskolai keretek között, céljuk a magyar nyelv és kultúra átadása, a magyar identitás és öntudat megőrzése, a magyarság fenntartása).

8. ábra: Hétvégi magyar iskolák és óvodák a diaszpórában - az alapsokaság földrajzi megoszlása az egyes országok szintjén. N = 160



Ábra: saját szerkesztés

9. ábra: Hétvégi magyar iskolák és óvodák a diaszpórában - a mintasokaság földrajzi megoszlása az egyes országok szintjén. N = 61



Ábra: saját szerkesztés

Történelmi, szociálpolitikai, diplomáciai és egyéb okokból kifolyólag magyar származású emberek a világ számos államában éltek és élnek a mai napig. Míg némely külföldi ország esetében a magyar diaszpóra létszáma százezres méreteket ölt, addig más államokban jóval kisebb létszámú közösségről beszélhetünk (lásd Magyarok Világszövetsége kiadványai; Tóth 2001). Jelen kutatást tekintve egyértelmű kapcsolatot figyelhetünk meg az adott diaszpóra magyarságának számszerű képviselője és közéleti jelenléte, valamint az adott országban működő hétvégi magyar iskolák (és/vagy óvodák), magyar oktatási intézmények jelenléte között. Több kutatás több korszakban kísérletet tett már az egyes országokban, kontinenseken működő hétvégi magyar iskolák számszerű behatárolására (USA: dr. Nagy 1965; Sándor 1980; Fejős 1988 idézi Fishman 1982; Kovács 1996; Németh 2008; Papp Z. 2008; USA, Kanada, Latin-Amerika: Bába 2015; Anglia: Papp – Kovács – Kovács 2019), illetve manapság már a nagyobb magyar diaszpórák közösségeik saját ernyőszervezetei is megpróbálják számon tartani az egyes országokban aktuálisan működő oktatási intézményeket (lásd MAOSZ<sup>59</sup> Anglia, AMAPED<sup>60</sup> Ausztria, AMPE<sup>61</sup> Ausztrália; AMIT Amerikai Egyesült Államok, SMOSZ<sup>62</sup> – Svédország; Berni Nagykövetség<sup>63</sup> Svájc; Torontói Nagykövetség<sup>64</sup> Kanada).

Ha a jelen kutatás alapsokaságát tekintjük (N = 160) tekintjük, akkor a hétvégi magyar iskolák és/vagy óvodák földrajzi megoszlása színes képet mutat, azonban jól kirajzolódik egy hárompólusú kép az Európa – Amerika – Ausztrália tengelyek mentén. Láthatóvá válik az Európai Unión belüli országokban, valamint a 'rég' diaszpórákban (USA, Kanada, Ausztrália) működő szervezetek felülreprezentáltsága, amelyhez számszerűleg gyorsan felzárkózott az immár nem az EU részeként funkcionáló, az 'új' diaszpórák (Papp – Kovács – Kovács 2019) közé sorolható Egyesült Királyság is. Az Európai Unió kívül, de még az európai földrészen elhelyezkedő országokban 1-1 példát láthatunk hétvégi oktatási intézményekre csakúgy, mint egyes latin-amerikai és eurázsiai országokban. Adataink azt mutatják, hogy főként az 1956-os forradalom utáni emigránsokat befogadó országokban (Latin-Amerika, Ausztrália)

---

<sup>59</sup> Magyarok Angliai Országos Szövetsége – iskolák <https://maosz.org.uk/iskolak/> [2018.01.17]

<sup>60</sup> Ausztriai Magyar Pedagógusok Egyesülete – iskolák és óvodák <https://amaped.at/> [2018.01.17]

<sup>61</sup> Ausztráliai Magyar Pedagógusok Egyesülete – iskolák <http://ampe.com.au/our-schools/> [2018.01.17]

<sup>62</sup> Svédországi Magyarok Országos Szövetsége – tagszervezetek <http://www.smosz.org/> [2018.01.17]

<sup>63</sup> Svájci magyar iskolák, óvodák, cserkészcsapatok <https://bern.mfa.gov.hu/page/svajci-magyar-iskolak-ovodak-cserkeszcsapatok> [2018.01.17]

<sup>64</sup> Magyar iskolák Kanadában [https://toronto.mfa.gov.hu/page/tor\\_iskola\\_hmsz](https://toronto.mfa.gov.hu/page/tor_iskola_hmsz) [2018.01.17]

aktívabb szervezkedés és közösségi jelenlét figyelhető meg. Azokban az országokban viszont, ahová a magyar politikai, kereskedelmi és kulturális kapcsolatok alig vagy kizárólag a gazdasági érdekek szintjén fellelhetők, nem találunk hétvégi magyar iskolákat, ezáltal intézményesült diaszpórákat sem (lásd távol-keleti országok, arab országok, illetve a Dél-Afrikai Köztársaság kivételével az afrikai országok. További kutatások keretében mindenképpen érdekes lenne megvizsgálni, hogy ezekben az országokban beszélhetünk-e egyáltalán magyar diaszpóráközösségekről, s ha igen, akkor azok jelenleg miért nem rendelkeznek vagy igényelnek olyan társadalmi intézményeket, amelyek működése magyar nyelvoktatásra és hagyományőrzésre irányul. A mintasokaság (a kérdőívet kitöltő intézmények) nagyon hasonló tendenciát mutat az iskolák földrajzi elhelyezkedésével és válaszadási hajlandóságával. A legtöbb válasz az Európai Unió, az USA, az Egyesült Királyság, Kanada és Svájc területéről érkezett, illetve 1-1 ország képviseltette magát az eurázsiai, latin-amerikai és afrikai térségből is. A kapott eredmények alapján arra következtetésre jutottunk, elsősorban nem az országok méretétől függ a hétvégi magyar iskolák és óvodák száma és alakulása, sokkal inkább meghatározó tényezőt jelent az adott országban élő magyar származású közösség számbeli jelenléte és területi elhelyezkedése. Minél nagyobb egy külföldi országban a diaszpóráközösség, illetve az minél kiterjedtebb részén él az adott államnak, annál több magyar oktatási kezdeményezés jelenléte figyelhető meg.

Az intézmények *profiljára* vonatkozó válaszokból kirajzolódik, hogy azok zömében (41 eset) mindkét képzési szint (iskola és óvoda) működtetését vállalják; 8 intézmény tart kizárólag iskolai foglalkozásokat, olyan szervezetről a minta és az alapsokaság alapján sem tudunk beszámolni, amely viszont csak óvodai foglalkozásokat tart. 10 esetben kaptunk információt arról, hogy a származási nyelv és kultúra oktatásán túl milyen egyéb (jóga, babakör, népfőiskola, közösségi könyvtár, angol nyelvtanfolyam, kórus, ringató, színjátszócsoport) tevékenységi körök is színesítik az intézmények profilját.



A mintában szereplő intézmények *tanulóinak létszámával* kapcsolatban általánosságban elmondható, hogy annak alakulása szervesen kötődik az iskolák és óvodák múltjához és megítéléséhez: minél inkább részévé válik az iskola egy közösség életének, és minél többféle lehetőséget kínál a különböző tudásszinten lévő gyermekeknek, annál többen tudnak vele kapcsolódási pontot találni.

A felvehető tanulók számát a szervezetileg önálló intézmények maguk határozzák meg, míg az alszervezetként, esetleg iskolatársulás részeként működő, ernyőszervezetek támogatását élvező intézmények esetében a tanulólétszám kialakítása több szereplő közös döntése. Ennek mentén közös irányvonalak jelölhetők ki és kialakítható a képzési struktúra fenntartásához szükséges létszám is. A válaszok alapján jól látható, hogy a gyermekek létszáma jelentős eltéréseket mutat országonként és intézményenként. A létszám tekintetében megfigyelhető a régi, nagy múlttal bíró, főként tengerentúli diaszpórák közösségek időbeli és számbeli előnye, azaz a diaszpóra hangsúlyos jelenléte és nagysága: az amerikai, kanadai, ausztrál és argentin iskolák – közülük is főként a nagyvárosokban található intézmények – nagy és stabil tanulólétszámmal (egy intézmény kivételével kb. 20 – 100 fő) működnek. Ha Európán belüli eredményeket nézzük, akkor a többi európai országhoz képest a tengerentúli példákhoz hasonlóan magas (kb. 25-120 fő) tanulólétszámmal működnek a svédországi, svájci, német és ausztriai intézmények – utóbbi esetében feltételezhetően a határmentiségből fakadó nyelvi és kulturális kapocs és közelség is hatással van a beiratkozás és elköteleződés mértékére. Az új diaszpórák közül fontos megemlíteni az angliai iskolák helyzetét, melyekben szintén nagylétszámú magyar származású diákság tanul (kb. 35-160 fő) – az angliai iskolákban tanuló diákok számának emelkedése a Magyarországról történő kivándorlás tükré is egyben.

### 3. táblázat: Korosztály és átlagos tanulólétszám

Korosztály	Átlagos tanulólétszám
2-3 év	15,53 fő
3-6 év	15,28 fő
6-10 év	13,59 fő
10-14 év	10 fő
14 év felett	7,13 fő
egyéb (felnőttek)	41,6 fő

táblázat: saját szerkesztés

A három alsó korosztály tekintetében a csoportok hasonló nagyságúak, de az életkor előrehaladtával (a felnőttoktatástól eltekintve) folyamatosan csökken az átlag tanulólétszám. Az intézményektől érkezett kiegészítő megjegyzések is jelzik, hogy a tinédzserkor közeledtével a részvételi szándék és a belső motiváció egyre láthatóbb módon redukálódik, a diákok figyelmének és érdeklődési körének fenntartása országtól függetlenül kihívást jelent az intézmények számára. Az az 'iskolás' keret és a közösségi programokon való részvétel, amely a fiatalabb korosztály számára rendszerességet, biztonságot, kiszámíthatóságot, színes elfoglaltságot jelenthet, az idősebb diákok esetében egy idő után teherként jelentkezhet más jellegű, sokasodó elfoglaltságaik mellett, érdeklődési körük változásának következményeként. Figyelmük a család által preferált közösségi elfoglaltságok felől többnyire a kortárs közösség irányába fordul, annak programjai és szervezetei vonzóbb elfoglaltságot jelentenek számukra. Emellett, a tizenévesek számára sok esetben még nem nyilvánvaló a nyelvtanulás praktikus hozadéka, nem látják annak kézzelfogható eredményét. A tanulók részéről ebben a korban nem feltétlenül triviális egy nyelv ismeretének, tudásának lehetséges haszonként történő azonosítása, ha annak eredménye nem jelenik meg valamiféle kézzelfogható elismerés (nyelvvizsga, bizonyítvány bejegyzés, érettségi) formájában. Felnőttek kiemelkedően nagy számban két angliai, egy amerikai és egy ausztriai intézményben tanulnak (10-120 fő) – elköteleződésük és részvételük mértékének nagysága valószínűsíthetően a tudás megszerzésének gyakorlati vagy jogi hasznosíthatóságából (pl. állampolgárság) és érzelmi töltést nem nélkülöző indíttatásából ered.

Az intézmények vizsgálata a *tanulók generációs megoszlás* szemszögéből azt mutatja, hogy azok több, mint kétharmada az első bevándorlói generációhoz tartozó gyermekeket oktat. Mellettük kiemelkedő számban jeleztek az intézmények olyan tanulókat is, akik átmenetileg az országban tartózkodó magyar állampolgárok gyermekei (diplomáták, ideiglenes munkavállalók magyarországi magántanulóként is bejegyzett gyermekei). Az iskolák és óvodák fele jelezte, hogy jelen vannak náluk második generációs bevándorlók leszármazottai is, vagyis azok a gyerekek, akiknek szülei még Magyarországon születtek, de ők már nem. Elenyésző esetszámban (8) találtunk az iskolákban és óvodákban olyan gyermekeket, akik a bevándorlók harmadik generációját képviselik, azaz már szüleik sem Magyarországon születtek, és a magyar nyelvet származási nyelvként tanulták.

Jelen kutatás esetében fontosnak tartottuk, hogy *életkori szempontból* is láttatni tudjuk a gyermekek hétvégi magyar iskolai és óvodai részvételét. Három korosztály jelenléte mutat kiemelkedő tendenciát: a 3-6, 6-10 a 10-14 éveseké. Az óvodáskorú és a 14 év feletti gyermekek esetében kisebb a kereslet ezekre a foglalkozásokra; az utóbbiak esetében a fentebb felsorolt okok, az előbbiek esetében pedig annak játékosabb, kevésbé a konkrét tanulásra fókuszáló jellege állhat<sup>65</sup>. A felnőttképzés iránti igény viszont egyre növekvő tendenciát mutat, de egyelőre még kevés iskola profilja tartalmazza ezt a lehetőséget is.

Kutatásunk vizsgálta azon tanulók jelenlétét is az intézményekben, akik amellett, hogy a befogadó ország iskolarendszere által támasztott követelményeket *magántanulóként* (a jelenlegi jogi fogalommeghatározás mellett egyéni tanulói munkarendben) teljesítik a magyarországi közoktatási rendszerben, ezáltal ott is tanulói státuszt élveznek. A kérdésre 46 iskola és óvoda adott választ: 35 jelezte, hogy nincsenek ilyen státuszban lévő tanulóik, 10 esetben viszont arról számoltak be, hogy jelenleg is vannak, vagy voltak már magyarországi magántanulói státusszal rendelkező diákjaik. Ezt a tanulói jogállást az időszakosan az országban tartózkodó (pl. külszolgálatot, szakmai projektet teljesítő szülők) gyermekek mellett eddig olyan

---

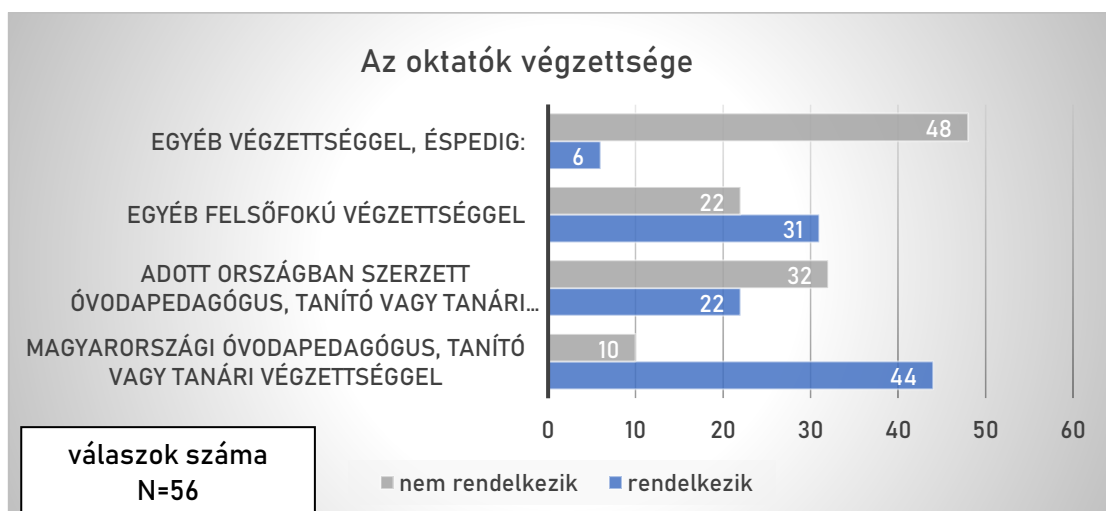
<sup>65</sup> Ez alatt azt értjük, hogy az óvodai foglalkozások során előkerülő mondókákat, énekeket, verseket játékokat, fejlesztő gyakorlatokat a családok maguk is megtaníthatják a gyermekeknek, azok elsajátításához nem feltétlenül szükséges egy intézmény által nyújtott kiegészítő segítség. A származási nyelven történő írás-olvasás megfelelő tanítása azonban olyan kompetenciákat és időkeretet is igényelhet, amelyekre a családok mindennapi életében nincs elegendő kapacitás; emiatt jobban hajlanak a kiegészítő segítség igénybevételére.

diákok is kérvényezhették, akik életvitelszerűen is külföldön élnek, viszont egyéni felkészüléssel teljesíteni tudták a magyar iskolarendszer követelményeit.

A mintába került intézmények *vezetőinek és oktatóinak végzettsége* széles skálán mozog. A kapott adatok azt mutatják, hogy a vezetői/koordinálói/ügyvezetői szerepkört betöltő személyek közel kétharmada egyetemi (MA, MSc, MBA) végzettséggel, egyharmada pedig főiskolai és annak megfelelő (BA, BSc) diplomával rendelkezik. 5 fő esetében kaptunk információt középfokú végzettségről (1) és doktori fokozatról (4). A vezetők több, mint fele (45 fő) 10 vagy annál kevesebb ideje lát el vezetői feladatokat, 10 fő egy húszéves időszakon belül jelölte meg munkájának kezdetét, négyen pedig még ennél is régebben, 27, 30, 31 és 42(!) éve foglalkoznak oktatásszervezéssel és -irányítással (2 esetben nem kaptunk választ a kérdésre).

Az oktatásban résztvevők több, mint fele első generációs bevándorlóként érkezett az adott befogadó országba, magyarországi óvodapedagógus, tanító vagy tanári (humán és reál tantárgyakból egyaránt szerzett) végzettséggel rendelkezik (44). Hozzájuk csatlakoznak azok a személyek (22), akik az adott országban szereztek pedagógusi végzettséget (néhány esetben a magyar végzettséget kiegészítve), főállásban is oktatnak. Számos iskolában nem feltétel a szakképzettség az oktatói munka ellátásához, de a kapott adatok azt mutatják, hogy az iskolák és óvodák zömében felsőfokú végzettséggel rendelkező szakemberek jelentik a tanári gárdát: orvos, egyetemi oktató, tolmács, lelkész, nyelvész, közgazdász, mérnök, fizikus, jogász, szakfordító, programozó is részt vesz az intézmények munkájában.

10. ábra: A hétvégi magyar iskolákban oktatók végzettsége



Ábra: saját szerkesztés

A dolgozat *Mellékletei* tartalmazzák a Nemzetpolitikai Államtitkárság 2017/2018-as felmérésének adatait az iskolákban oktató pedagógusok végzettségéről (*Mellékletek, 1. ábra*). Az oktatók végzettségével kapcsolatos változó megoszlása nagyon hasonló az általunk végzett jelenlegi, és az általuk végzett korábbi vizsgálatban, amely az adott változó esetében mintánk reprezentativitását erősíti meg. Nádor 2003-as tanulmányával, ha nem is ellentétben, de azt árnyalva (azt írja: *„...a származási nyelv és a kultúra átadása sok esetben a közösség olyan lelkes, de nem szakképzett tagjaira hárul, akik egyéb munkájuk mellett, a szabad idejükben, autodidakta módon szereznek oktatási tapasztalatokat”* (Nádor 2003: 2) eredményeink azt mutatják, hogy a hétvégi magyar iskolákban és óvodákban származási nyelvet oktatók zöme szakképzett, pedagógusi végzettséggel rendelkezik; kevesebben vannak olyanok, akik végzettség hiányában autodidakta módon szereztek oktatási tapasztalatokat. Ugyancsak Nádor jegyzi meg, hogy ellentétben a magyar mint idegen nyelvi szaktanárok több mint harminc éves múltira visszatekintő képzésétől a származási nyelvet tanítók részére szükséges *„...összetett képességeket követelő tanítói és tanári feladatra, amely egy diaszpóráközösségben vár a pedagógusra, a jelenleg második tanárszakként működő képzés nem nyújt mélyreható felkészítést”* (Nádor 2013: 3).

A hétvégi magyar iskolák és óvodák működése alapvetően a helyi közösség igényeinek figyelembevételére épül, illetve annak részvételén, aktivitásán alapul. Ez a fajta közösségalapú szemléletmód az önkéntes munka, a humán erőforrás hangsúlyos jelenlétét feltételezi a gépezetben. A kutatás mintáját alkotó hétvégi magyar iskolák és óvodák válaszai (N= 56) alapján elmondható, hogy a 61 intézmény majdnem fele, 43% jelezte, hogy oktatóik önkéntes munka keretében oktatják a gyermekeket. Abban az esetben, ha a szervezet működési alapelve nem a teljes önkéntességre épül, valamint rendelkezésre állnak megfelelő anyagi források, az intézmények rendszeresen vagy kiemelkedő tevékenység esetén anyagi juttatást tudnak a pedagógusok és/vagy a vezetők részére biztosítani.

### 3.5. A kutatás korlátai

A fent említett kutatás az adatbázis létrehozásával és elemzésével egy országokon átívelő, világszinten működő jelenség vizsgálatát tűzte ki célul, ezért annak lehetséges korlátaira (földrajzi távolság, információáramlás nehézségei, válaszadási hajlandóság mértéke) mint a kutatás természetes velejáróira tekintettünk. Rizikófaktoroként vettük számba a kérdőív kitöltését illető nehézségeket, illetve a hozzáférhető, előzetes kutatási adatok hiányából adódó információhiányt. Úgy gondoljuk, hogy kutatásunk tapasztalata rámutatott arra is, hogy jelenleg milyen korlátozott tudással rendelkezünk a vizsgált jelenségről, illetve milyen akadályokba ütközik a nemzetközi szintű kapcsolatteremtés még ebben a globalizált világban is.

Mivel a hétvégi magyar iskolák és óvodák nagy része önkéntes alapon létrejött, saját forrásokból és kapacitások által működő szerveződés, ezért nem várható el tőlük olyan mértékű adatszolgáltatási hajlandóság, mint amely a magyarországi iskolarendszerben működő akár formális/nem formális/informális oktatást folytató intézmények részéről hivatalos kérvényezési eljárást követően az esetek zömében igen. Minden egyes intézmény (N=155) számára, amelyről megbizonyosodtunk, hogy oktatási tevékenységet folytat a diaszpórában, egy részletes, a kutatás lényegét leíró felkérő levelet, valamint a doktori iskola vezetőjének támogatásáról szóló hivatalos levelet küldtünk. Mindezt azért, hogy az iskolák és óvodák lássák, kutatásunk hivatalos keretek között, intézményi támogatással zajlik. Ezt követően kapták meg az adatbázisban szereplő intézmények a kérdőív elérhetőségét tartalmazó második levelet, amelyre többen személyes üzenetben is reagáltak. Végül a nyolchónapos kitöltési szakaszt (és több emlékeztető emailt) követően érkeztek vissza az intézmények számára eljuttatott kérdőívet. A visszaérkezési arány hasonló volt a hétvégi magyar oktatási intézmények részére anyagi és eszközjellegű támogatást nyújtó Nemzetpolitikai Államtitkárság által folytatott vizsgálat esetében is (lásd *Mellékletek, 1. sz. kiegészítés*), vagyis kifejezetten elégedettek lehetünk, hogy ilyesfajta függelmi helyzet nélkül is elértük ugyanezt.

A kutatásnak több gyakorlati hozadéka van: a) sikerült a szakirodalomban fellelhető információk és különböző statisztikai adatok összevetésével egy korántsem teljes, de aktuális adatbázist összeállítani a hétvégi magyar iskolákról és

óvodákról; b) a kérdőív nyitott kérdéseire kapott válaszok segítségével az intézmények működését érintő részleteket, sajátosságokat fedeztünk fel, melyek által lehetőség nyílt a hétvégi magyar iskolák és óvodák egyfajta tipologizálására; c) rendszerszintű összefüggéseket találtunk a hétvégi magyar iskolák és óvodák működésének elemzése kapcsán.

## HÉTVÉGI MAGYAR ISKOLÁK ÉS ÓVODÁK – DIAGNOSZTIKA, KÖZELÍTÉS, ELEMZÉS A RENDSZER(EK) SZINTJÉN

A kutatás során a hétvégi magyar iskolák és óvodák mint intézmények rendszerszintű vizsgálatára, elemzésére helyeződik a legfőbb hangsúly. Jelen dolgozat 2. fejezetében megtörtént a hétvégi magyar iskola és óvoda fogalmának és jelenségének kontextusba ágyazása, az általános terminológiai dilemmák áttekintése, továbbá a lingvisztikai, diaszpórapolitikai és képzési forma szerinti vetületek áttekintése is. Ebben a fejezetben a hétvégi magyar iskola és óvoda fogalmát megpróbáljuk a kapott kutatási eredmények függvényében, az intézmények szemszögéből árnyalni, majd adatainkra és a szakirodalmi forrásokra támaszkodva kísérletet teszünk a hétvégi magyar iskola és óvoda névvel jelölt intézményekre vonatkozó sajátosságos, sokrétű jegyek megragadására. Egyúttal, megkíséreljük ezen intézmények rendszerjellegének, és (közösségi-szakmai) kapcsolódási pontjainak vizsgálatát.

### 4.1. A fogalmi keretek és elnevezések árnyalása

A dolgozat jelen pontján a hétvégi magyar iskolákról és óvodákról<sup>66</sup> tudjuk, hogy az ún. kiegészítő oktatás keretrendszerén belül csoportos képzési formaként működnek, és többségében egy adott diaszpóráközösség tagjainak kezdeményezése és önkéntes munkája kapcsán jöttek létre azzal a céllal, hogy kiegészítő nyelvi és kulturális támogatást nyújtsanak a közösség számára egy 'biztonságos', vagy 'harmadik térben' (Conteh – Brock 2010). Ez a harmadik tér a közoktatástól és a családtól független közeget jelent, amelyet a szocializáció harmadlagos, kiegészítő terepeként is értelmezhetünk. Ahhoz, hogy jobban megértsük a hétvégi magyar iskolák és óvodák működését és a közeget, melyben léteznek, két fő szempont szerint vontuk vizsgálat alá az intézmények egyéni válaszait: az elnevezésre (névválasztás) és annak magyarázatára vonatkozóan.

---

<sup>66</sup> Jelen dolgozatban általánosságban és az egyértelműség kedvéért használjuk a 'hétvégi magyar iskola és óvoda' kifejezést és annak többes számú változatát a vizsgált társadalmi intézmények megnevezésekor, valamint azok leírására, elemzésére.



11. ábra: Leggyakrabban előforduló kifejezések a diaszpórában működő oktatási intézmények hivatalos nevében



Ábra: saját szerkesztés

Ahogy az a kiegészítő oktatás esetében is láthatóvá vált, azt és annak típusait kellően sokféle elnevezéssel illetik nemzetközi és hazai szinten is; ehhez hasonlóan ugyancsak sokrétű és színes palettát találunk a magyar diaszpóra oktatási intézményeinek névválasztása esetében is. Kezdve a hétvégi magyar iskola és/vagy óvoda, magyar iskola és/vagy óvoda, tanoda, iskola és/vagy óvodaegyesület, magyar foglalkozások, oktatási központ, vasárnapi iskola általánosabb tevékenységet felölelő terminusaitól eljuthatunk a teljesen egyéni névválasztásig.

A fenti ábrán az adatbázisban szereplő (alapsokaság) és a kérdőívet kitöltő (mintasokaság) intézmények által a névválasztás során leggyakrabban használt kifejezések szerepelnek. Mindkét adathalmazt tekintve elmondható, hogy az 'iskola és óvoda' kombinált megnevezés kevésbé népszerű az intézmények esetében, sokkal inkább vagy az 'iskola' és annak változatai (tanoda, school) jelenik meg, vagy a működési keretet is megjelenítő 'egyesület, kör, klub, ház + iskola' elnevezés. Véleményünk szerint mindez azért alakulhatott így, mivel ezen szervezetek többféle tevékenységi kör mentén végzik munkáját, az oktatás csak egy szeletét képezi a más jellegű, pl. kulturális, közéleti, gasztronómiai elfoglaltságok mellett. A legjellemzőbb tendencia a képzési forma jellegét (iskola, óvoda elnevezések), valamilyen sajátos ismertetőjegyet és/vagy a földrajzi elhelyezkedését (országot, esetleg várost megjelenítő főnév) magában foglaló névválasztásban véltük felfedezni, és kevésbé láttuk tipikusnak a foglalkozások időbeli gyakoriságának megjelölését az intézmények hivatalos nevében<sup>67</sup>.

*Az új iskola logónk egy páva kékfestőben, mint az egyik utolsó hungarikum, s a pávaszemek pedig az ausztrál mimóza virág. Ezzel is utalva a két ország közötti kapcsolódási pontra. Az iskolánk azért változtatta meg a nevét, mert így egyértelműbb a diaszpórában is, hogy az iskolánk Sydneyben működik. (ausztrál iskola)*

Több intézmény a Magyarországon jellemző iskolaelnevezésekhez igazodva egy-egy híres történelmi személy, író, költő vagy éppen zenész nevével fémjelzi tevékenységét (lásd: *Bartók Béla Bostoni Magyar Óvoda és Iskola; Arany János Magyar Iskola és Óvoda; Szent László Népe Magyar Iskola; Divéky Adorján Hétvégi*

---

<sup>67</sup> Az alapsokaságot és a mintasokaságot tartalmazó adatbázist lásd a Mellékletekben.

*Magyar Iskola*), de többször megjelenik az állatnevek és a természetből vett szavak használata is (*Bölcs Bagoly Tanoda, Tavaszi Szél Kulturális Egyesület; Tulipan Ungarischer Schulverein; Csodaszarvas (WUKK) Magyar Kulturális Egyesület; Puli klub; Bóbita óvoda és iskola; Mákvirág Óvoda és Kisiskola*). Vannak olyan esetek, amikor egy-egy név szójáték is egyben (*BOSKOLA = Bartók Béla Bostoni Magyar Óvoda és Iskola, MISI Magyar Iskola, Minnesotai Magyarok Szervezete; Csík Hágó Magyar Iskola és Óvoda [Chicago székhellyel]; COMAT – Coventry Magyar Tanoda*). A vallási szervezetekhez, egyházakhoz kapcsolódó intézmények a kötődést és a korábban említett 'vasárnapi iskola' megnevezést nevükben is jelzik (*Reményik Sándor Kerestyén Magyar Iskola; Washingtoni Magyar Református Egyház Vasárnapi Iskola; Az Angliai Magyar Református Egyház Vasárnapi Iskolája*). Olyan esettel is találkoztunk, amikor az iskolának nem volt hivatalos neve; az oktatás a helyi közösség (jelen esetben a *Dél-Afrikai Magyar Szövetség Klubháza*) egy termében működő foglalkozást jelentett (feltételezhetően a többi közösségi elfoglaltság mellett), vagy nevéből alig-alig lehetett következtetni annak profiljára, tevékenységi körére (lásd *Zengő Zenei Műhely, Hungaroring, Puli klub, Skolabusz, Bóbita klub, Magyarra hangolva program*). A magyar és idegen nyelvű elnevezések közös használata az intézményt reprezentáló felületeken vagy pályázatok kapcsán főként a német és az angol nyelvterületeken működő iskolák és óvodák esetében figyelhető meg.

A kiegészítő oktatás magyarországi megvalósulását taglaló fejezetben a magyarországi tanodákkal is foglalkoztunk azok képzési jellegét vizsgálva. A névválasztás kapcsán is megpróbáltunk kapcsolódási pontokat keresni a tanoda elnevezés kapcsán úgy az adatbázisban, mint a mintában. Megállapíthatjuk, hogy a diaszpórában 'tanoda' elnevezéssel illetett intézmények (*Bölcs Bagoly Tanoda; Varesei Magyar Ház Tanoda; Oszlói Magyar Tanoda; Birmingham Magyar Tanoda; Guildford Magyar Tanoda és Játzóház; Coventry Magyar Tanoda*) kizárólag az elnevezés szintjén kapcsolódnak a magyarországi tanodák képzési jellegéhez, ugyanis a tanoda mint intézmény jelenlegi magyarországi funkciója (hátrányos helyzetű gyermekek felzárkóztatása, tanulássegítés) nem tartozik a diaszpórában működő oktatási intézmények tevékenységi körébe, a kiegészítő oktatásnak nem a felzárkóztatást vagy a tanulmányi eredmények javítását célzó válfaját vállalták

feladatul, hanem a származási kultúrában való elmélyedést. A magyarországi tanodák többsége hátrányos helyzetű, többnyire vidéki településeken található, ezzel szemben a diaszpórában működő tanodák többsége jóléti államok kedvező gazdasági és szociális helyzetben lévő településein. Ennél fogva a diaszpórában működő tanodák elnevezése sokkal inkább a szó hagyományos értelmében vett iskola, tanintézet, ismeretátadó helyhez kötődő jelentésére reflektál (eredet [tanoda <tan + oda (főnévképző)]; fn rég Iskola [<tan (ít)]) (Juhász – Szőke – O. Nagy – Kovalszky (1975), mintsem a tanoda, mint szolgáltatás jelenlegi magyarországi gyakorlatára.

A kutatás során fontosnak tartottuk megvizsgálni az oktatási tevékenységet végző diaszpóraszervezetek jogi és szervezeti függetlenségének és önállóságának és azok hivatalos elnevezésének lehetséges összefüggéseit. A jogi alapállást azért emeltük be a névválasztás témakörébe, mert a két szempont összevetésével lehetőségünk nyílt ezen oktatási kezdeményezések intézményesültsége mértékének áttekintésére. Vizsgálatunk eredménye szerint a válaszadó intézmények közel fele (N=30) önálló, bejegyzett szervezet, de közel ugyanennyi intézményt (N=28) azonosítottunk, amelyek alszervezetként egy nagyobb szervezet égisze alatt folytatják tevékenységüket. 3 olyan kezdeményezést is azonosítani tudtunk, amelyek működése egyik kategóriába sem volt sorolható, azok nem bejegyzett, hanem alkalmi szerveződésként működnek.

Elmondható, hogy a jogilag önálló, saját név alatt bejegyzett, nonprofit szervezetek nevében jellemzően megjelenik az iskola és/vagy óvoda kifejezés (*Berni Magyar Iskola és Óvoda Egyesület, Washingtoni Magyar Iskola, Tel Avivi Magyar Iskola és Óvoda*), de ugyanez a kifejezés névben való megjelenése nem mindig jelent önálló szervezeti státuszt. Annak ellenére, hogy egy intézmény iskola és/vagy óvoda kifejezést is tartalmazza a nevében, és nincsen utalás annak nem önálló működésére, kiderülhet, hogy mégsem egy jogilag önálló, bejegyzett szervezetről beszélünk (lásd *Montágh Imre Southendi Magyar Iskola és Óvoda* – a Southendi Magyar Közösség egyik alszervezete; *BOCI Hétvégi magyar iskola* – A Bolognai Olasz-Magyar Kulturális Egyesület egyik tevékenységét képezi). Olyan esettel is találkoztunk, amikor az iskola kifejezés egy szervezeti keretek és jogi bejegyzés nélkül működő kezdeményezés nevében jelent meg (lásd *Hawaii magyar iskola* – alkalmankénti foglalkozások szervezeti háttér nélkül), vagy egy szintén szervezeti keretek nélkül működő

kezdeményezés neve (*Hungaroring*, Észtország) kevésbé engedett annak tevékenységi körére következtetni. Végül, egy olyan iskoláról is tudomást szereztünk, amely – ugyancsak nélkülözi a szervezeti kereteket, és egyelőre hivatalos neve sincsen, azt egyszerűen *A Dél-afrikai Magyar Szövetség Klubházában működő magyar iskolának* hívják.

A nagyobb szervezetek alszervezeteként működő intézmények zöme kapcsán megállapítható, hogy azok többsége a fenntartó szervezet nevét is viseli, és ahhoz kapcsolja az iskola vagy óvoda kifejezést (lásd *Thurgau Magyarok Egyesülete*, *Madridi Madách Egyesület Lyceum Hungaricum Iskolája*, *Az Angliai Magyar Református Egyház Vasárnapi Iskolája*). Látható, hogy kizárólag az intézmények elnevezéseit alapul véve teljesen egyértelműen nem következtethetünk azok szervezeti jellegére (önálló bejegyzettség, szervezeti működésmód), viszont egyértelműbb módon állapítható meg azok tevékenységi köre és etnikai háttere.

A jogi alapállás és a névválasztás összevetésével a diaszpórában működő oktatási kezdeményezések intézményesültsége mértékét szeretnénk volna áttekinteni. Az intézményesültség egyik fokmérője lehet, ha egy szervezet saját névvel és szervezeti önállósággal is rendelkezik: mintánk esetében ez az intézmények 40%-ról volt elmondható. A sokaság esetében az 'iskola' 51,25%, az 'óvoda' 21,25%, az 'iskola és óvoda' kifejezés 13,13%-ban jelent meg a kezdeményezések nevében, amely arra utal, hogy azok többsége formális, intézményesült formában működik, tevékenységüket valamilyen szervezetileg elfogadott és rögzített alapelvek, célok és irányok határolják. A különböző funkcióval (politikai, oktatási, kulturális, egyházi stb.) rendelkező etnikai alapon létrehozott intézmények működése kiemelt jelentőségű a kulturális, kulturális asszimiláció elkerülése és a kulturális másság megőrzése és az etnikai határok kijelölése szempontjából, ugyanis azok intézményként funkcionáló jelenléte magának a diaszpórának az intézményesülését segíti elő. Ahhoz azonban, hogy ezek az intézmények hosszú távon is működőképeseek legyenek erős kulturális lábnyommal rendelkező, célirányos és társadalmilag látható, de egyben a harmonikus integrációt szem előtt tartó közösségek szükségesek.

A névválasztás sokszínűségének áttekintése után térjünk át a 'hétvégi magyar iskola és óvoda' mint a diaszpórában működő oktatási intézmények kapcsán leginkább használt kifejezés mögöttes tartalmáról szóló válaszok elemzésére. Az

iskolák és óvodák képviselői közül többen rövid, tömör, míg mások nagyon részletesen kifejtett válaszokat adtak arra a kérdésünkre vonatkozóan, hogy pontosan mit is értenek a *hétvégi magyar iskola és óvoda* elnevezés alatt. Minden visszajelzés esetében olyan kulcsszavakra kerestünk rá, amelyek egyezést mutatnak az iskolák saját, és a szakirodalom által közölt definíciók tartalmával. Arra voltunk alapvetően kíváncsiak, hogy mely kulcsszavak mennyire épültek be az intézmények önreprezentációjába. A legtöbb esetben az alábbi kifejezéseket azonosítottuk: magyar (35), nyelv (32), foglalkozás (18), hétvégi (13), gyerek (13), iskola (12), kultúra (12), hagyomány (9), intézmény (8), anyanyelv (6), szombat (5), diaszpóra (4), közösség (4), kéthetente (3), származási (2), kiegészítő (2), szakkör (2), identitás (1), tantárgy (1), vasárnap (1) szavak szerepeltek a zárójelben jelzett számok alkalmával. A válaszokat végül három kategória alapján csoportosítottuk:

1) A nyelvoktatás és a származási kultúra átadására koncentrálo magyarázat

- *„Magyar nyelvű fejlesztő foglalkozások olyan gyerekeknek, ahol legalább egy szülő aktívan beszél a magyar nyelvet”*
- *„Intézményi keretek között tesszük lehetővé a külföldön élő magyar gyermekek számára magyar nyelvi kompetenciájuk fejlesztését rendszeres hétvégi foglalkozásokkal”*
- *„Mert a magyart mint származás nyelvet tanítjuk diákjainknak”*
- *„Hetente maximum egyszer tartott, életkorspecifikus anyanyelvi foglalkozás/tanítás óvodás vagy iskoláskorú gyerekeknek”*
- *„Anya-apa-nagyapa-nyelvi-gyorstalpaló vájt fülűeknek”*
- *„Közösség építés céljából 2 hetente találkozunk, ennek keretében biztosítunk magyar nyelv fejlesztést.”*
- *„A hétvégi magyar iskolánk elsődleges feladata az anyanyelv és a magyar kultúra továbbadása a diaszpórában élő gyermekeknek, heti rendszerességgel.”*
- *„Kétheti gyakorisággal csoportos iskolai jellegű foglalkozásokat nyújtunk, továbbá iskolanapok közötti időszakra egyéni nyelvtudási szinthez és korhoz igazított anyanyelvi tananyag hazaküldésével támogatjuk az anyanyelvet gyermeküknél megőrizni akaró szülők erőfeszítéseit”*
- *„A szervezet legapróbb tagjai számára a nyelvi és honismereti alapok létrehozása”*
- *„Magyarország területén kívül ápolni a magyar gyökereket és gazdagítani a gyerekek tudását a származási országuk hagyományairól, nyelvéről, kultúrájáról.”*
- *„Ingyenes magyar órák az érdeklődőknek”*
- *„Hétvégi magyar nyelv és irodalom foglalkozások.”*

2) az oktatás kiegészítő jellegére koncentráló magyarázat

- *„Határon túli, állami iskolán kívüli oktatási intézmény”*
- *„Olyan rendszeres hétvégi foglalkozás gyermekeknek, ami az állami oktatási rendszerben biztosított tananyagot kiegészíti vagy azon kívüli anyagot tanít”*
- *„Olyan intézmény, amely a külhoni magyar gyerekek számára biztosít kiegészítő oktatást magyar kultúra, hagyományok és anyanyelv megőrzés céljából.”*
- a. *„A hétvégi magyar iskola és óvoda fogalma alatt olyan szervezett oktatást és nevelést kell érteni, amelyeket valami ok miatt nem lehet gyakorolni az intézményes iskolákban és óvodákban”*
- b. *„A részben vagy teljesen magyar családokból származó gyerekek számára fenntartott, nem formális vagy informális keretek között működő foglalkoztató.”*

3) a szervezési jellegre koncentráló magyarázat

- c. *„Egy foglalkozás, ahova nem hét közben, fáradtan kell menniük a gyerekeknek, ahol magyarul beszélgethetnek társaikkal és közben játékos módon tanulhatnak”*
- d. *„Az oktatás/foglalkozás hétvégenként történik, az iskolai oktatáshoz képest csökkentett óraszámban, nem minden tantárgyát, hanem csak egy-két tantárgyat oktatunk, speciális célokra fektet hangsúlyt”*
- e. *„Nem hétköznapi van és nem szigorú iskolai rendszerben és formában. Élményalapú játékos oktatás folyik kéthetente vasárnap. Nem akkreditált intézmény.”*
- f. *„Nem főidőben tanulják a gyerekek a magyart, hanem mint egy szakkör”*
- g. *„A mi iskolánk nem hétvégen tartja osztályait. Mi hetente egyszer gyűlünk, minden hétfő este 6:30 - 8:30ig.”*
- h. *„Olyan, a magyar kultúra átadásában segítő, havi rendszerességgel működő, de nem tanrendszerű tevékenységet folytató foglalkozás, amely segíti az idegennyelvi környezetben a nyelv megőrzését”*
- i. *„Hétvégenkénti (a mi esetünkben két hetenként) magyarságismeretet, magyarságtudatot fejlesztő közösségi program.”*
- j. *„Rendszeres, kiszámítható, az anyaországi kerettantervhez igazított program mentén való felkészítés, tanítás, keresztyén hitünk és magyarságtudatunk elkötelezett beoltása - mely gyermekeinkből emberebb embereket és magyarabb magyarokat nevel, mert hisszük, hogy aki "embernek gyenge az magyarnak alkalmatlan”*

Az intézmények válaszai sokrétű magyarázattal szolgáltak a célcsoportra, a működésre és a feladatkörökre vonatkozóan: a nyelvi fejlesztés, a kultúraátadás és a közösségi jelleg visszatérő elemként jelenik meg számos esetben. A

magyarázatokból jól láthatóan kirajzolódik a képzési forma közoktatást *kiegészítő (foglalkozás, szakkör, klub jellegű), iskolarendszeren kívüli*, nyelvi és kulturális ismeretátadást szolgáló jellege, amelynek fő célja az erős kulturális identitás és származástudat megteremtéséhez szükséges elemek (nyelv, kultúra, néprajz, honismeret, vallás) megőrzése, átadása és fejlesztése idegennyelvi és eltérő kultúrájú közegben.

A szervezeti jelleg behatárolását illetően megfigyelhető, hogy a válaszadók az 'intézmény' és a 'rendszer' kifejezésekkel sokkal inkább a közoktatási rendszert és annak intézményeit illették, mintsem a hétvégi magyar iskolák és óvodák által kínált foglalkozások, programok összességét. Ebből következően egy lazább keretek között szervezett, nem felülről szabályozott oktatási és kulturális irányultságú kezdeményezések halmaza azonosítható, amelyek az elnevezések szintjén éppen ellenkezőleg, az 'iskolásítás'<sup>68</sup>, intézményjelleg felé törekvés tendenciáját mutatják.

## 4.2. Működési keretek

### 4.2.1. Fenntartói háttér

Az előző fejezetben a hétvégi magyar iskolákat és óvodákat azok elnevezései és szervezeti/szerveződési típusai szerint tekintettük át, beemelve az azok közötti összefüggéseket a kutatás értelmezési keretébe.

A típusokat tekintve vizsgálatunk eredménye azt mutatta, hogy a válaszadó intézmények közel fele (N=30) önálló, bejegyzett szervezet, de közel ugyanennyi intézményt (N=28) azonosítottunk, amelyek alszervezetként egy nagyobb fenntartó szervezet égisze alatt folytatják tevékenységüket. 3 olyan kezdeményezésről tudunk, amelyek működése egyik kategóriába sem volt sorolható, mert azok habár önálló, de mégsem bejegyzett, sokkal inkább alkalmi szerveződésként működnek.

Egy intézmény életében a fenntartó szerepe és jellege meghatározó erővel bír, főként, amikor az egy közösség szerves részeként működik. A mintában szereplő hétvégi magyar iskolák és/vagy óvodák java része önkéntes alapon, közösségi összefogásként, alulról jövő kezdeményezésként jött létre és vált önálló, bejegyzett

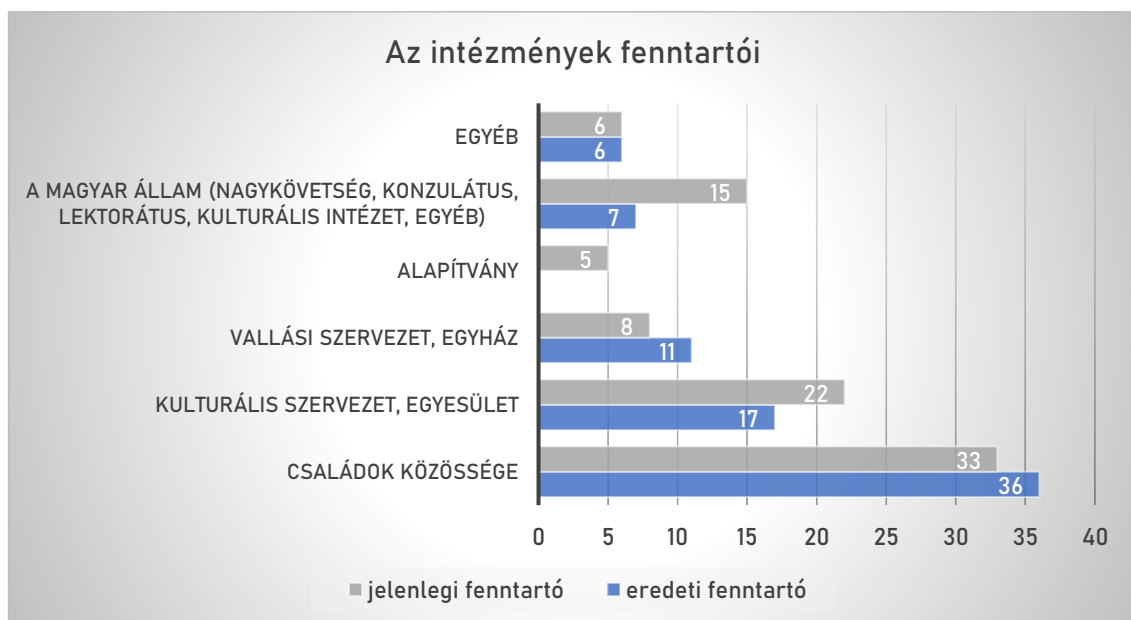
---

<sup>68</sup> A nem-formális és informális tanulás elismerése Magyarországon (2007). Egy OECD projekt tanulságai. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest



intézménnyé, vagy egy közösség már korábban működő szervezetének alszervezeteként kezdete meg működését. A közösségi alapú szerveződés a fenntartóval való viszony terén is demokratikus, közösségalapú jelleget mutat; a szervezeti struktúra lapos, nem jellemző az erősen tagolt, hierarchikus működés. A mintában szereplő számos intézmény hosszú évtizedek óta működik, esetükben a jelenlegi fenntartó nem feltétlenül ugyanaz az entitás, amely a működés kezdetekor volt. A kapott eredmények kapcsán áttekintettük az intézmények eredeti és jelenlegi fenntartóiról kapott adatokat, amelyek jelentős eltéréseket nem, de bizonyos irányok változását mutatják.

12. ábra: Az intézmények (eredeti és jelenlegi) fenntartói



Ábra: saját szerkesztés

Ha az eredeti fenntartóról kapott adatokat tekintjük, akkor elmondható, hogy az intézmények több, mint felét eredetileg családok közössége alapította, ezt követik a kulturális szervezet, egyesület, vallási szervezet, egyház, a magyar állam (nagykövetség, konzulátus, lektorátus, kulturális intézet, egyéb), végül az egyéb fenntartó irányítása alá eső kezdeményezések. Alapítványi fenntartásban egyetlen válaszadó intézmény sem működött a kezdetekben. A jelenlegi helyzet annyiban mutat eltérést a kezdeti fenntartói hálózat kapcsán, hogy még mindig a családok közössége által szerveződik a legtöbb intézmény, azonban elmozdulás figyelhető meg a kulturális szervezet, egyesület, és a magyar állam fenntartásába tartozó

kezdeményezések felé. Ez a változás jelentheti a családok közössége által létrehozott intézmények betagozódását egy új vagy már meglévő szervezet kereteibe, illetve több olyan állami vagy kulturális szervezet létrejöttét, amely magyar iskolát és/vagy óvodát is tervez működtetni egyéb más tevékenységei mellett. Az okok között kereshetjük a pályázati lehetőségek szélesebb körű kihasználásának vagy éppen a helyben rendelkezésre álló források igénybevételének lehetőségét, a szervezet kapcsolati hálózata révén kialakuló előnyöket, vagy éppen a magyar állam által az adott országban biztosított létesítmények igénybevételének lehetőségét. Csökkenő tendenciát mutat a vallási felekezetek által fenntartott intézmények létrejötte, ezzel egyidőben az alapítványi fenntartás egyre népszerűbbé válik. Az egyéb keretek között működő iskolák és/vagy óvodák száma az eredetihez képest változatlan maradt.

#### *Iskola-és óvodaalapítás az egyes diaszpórák közösségeiben*

A felmérés eredményei azt mutatják, hogy a mintában (N=61) szereplő intézmények több, mint kétharmada (48) a 2000-es évek után kezdte meg működését, kevesebb, mint egyharmada (13) az, amely régebbi alapítású. A legrégebbi kezdeményezések (6) a múlt század derekán indultak, őket követően három iskolát a rendszerváltás idején alapítottak (Franciaország, Ausztria, Ukrajna) alapítottak, négyet pedig a 90-es évek közepén (Németország, Svédország, USA, Kanada).

#### 4. táblázat: A legrégebbi alapítású hétvégi magyar iskolák és óvodák (a mintasokaság alapján)

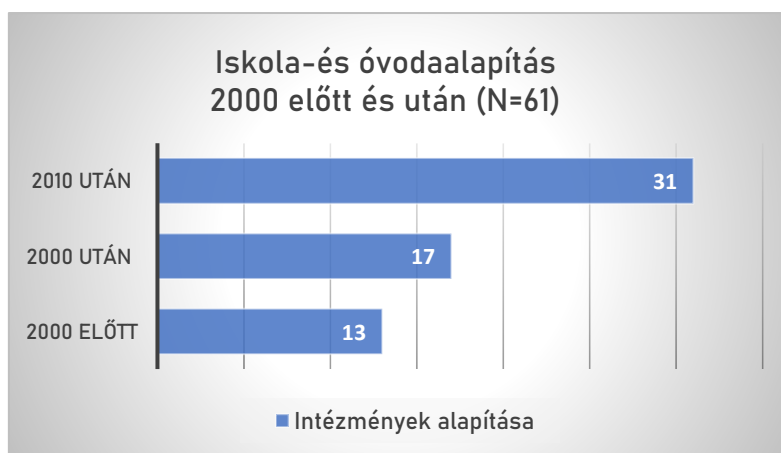
1952	Zrínyi Ifjúsági Kör (Argentína)
1958	Clevelandi Magyar Iskola (USA)
1961	Magyar Iskola Sydney / korábban Hungarian School Flemington (Ausztrália)
1978	Magyar Kultúr Kör (Ausztrália)
1978	Reményik Sándor Keresztyén Magyar Iskola és Óvoda (USA)
1980	Arany János Magyar Iskola (Kanada)

táblázat: saját szerkesztés

Látható, hogy a mintában szereplő legrégebbi hétvégi magyar iskolákat és óvodákat az olyan nagy múltú és nagy létszámú magyar diaszpórák közösségek alapították, mint az egyesült államokbeli (1,4 millió fő), a kanadai (<316 ezer fő), az az ausztrál (közel

70 ezer fő), vagy éppen az argentin (40 ezer fő)<sup>69</sup>. A kilencvenes évek kezdetén a határnyitás és azt követő időszak a nyugat-európai diaszpóráközösségek mozgolódását és élénkülését tükrözi a németországi (178 ezer fő), az ausztriai (90 ezer fő), a franciaországi (40 ezer fő), és a svédországi (27 ezer fő) magyarok esetében, akik ekkora indítják be a mai napig is működő iskoláikat, óvodáikat.

13. ábra: Iskola-és óvodaalapítás 2000 előtt és után



Ábra: saját szerkesztés

A 2000 után létrejött intézmények (48) több, mint fele 2010-ben vagy azt követően kezdte meg működését. Nem véletlenül hangsúlyozzuk ki a 2010-es évet, az ugyanis már a dolgozat egy korábbi fejezetében, a magyar állam diaszpórapolitikájának elemzése kapcsán is meghatározó szerepet kapott. Ekkor indult el a magyar kormány részéről az a diaszpórapolitikai stratégiai irányváltás, amely diskurzusváltást is hozott a diaszpóráról szóló kommunikációban. A kapott adatok alapján kirajzolódni látszik egy olyan irány, amely kapcsolatot mutat a stratégiaváltás, az anyagi és szakmai jellegű támogatások (2013: a Kőrösi Csoma Sándor program elindulása) és a diaszpóráközösségek iskola és/vagy óvodaalapítási kezdeményezései között. Természetesen a kormányzati szándék<sup>70</sup> csak egy a sokféle tényező közül, amely intézményalapításra motiválhatta az egyes diaszpóráközösségeket; emellett azok erősödése, számbeli növekedése, lelkes, motivált pedagógusi csapatok kialakulása,

<sup>69</sup> Az adatok forrása: *Magyar diaszpórapolitika. Stratégiai irányok*. Budapest: Miniszterelnökség, Nemzetpolitikai Államtitkárság, 2016: 31

<sup>70</sup> Az általunk készített kérdőívben konkrétan nem kérdeztünk rá az alapítás körülményeire és annak motiváló tényezőire, ezért a fenti megállapítást a kapott válaszok fényében tesszük.

megfelelő gyermeklétszám, vagy éppen a letelepedés véglegessé válása, a kisebbségi lét tudatosulása, a kulturális asszimiláció elkerülésének igénye is elindíthatnak egyfajta ébredési mozgalmat. Az adatok alapján kevés olyan intézményről tudunk, amely érdeklődés hiányában szűnt meg, jelenleg sokkal inkább az alapító személyek vagy kulcsfigurák távozása, vagy éppen az adott országok közbiztonsági helyzetének változása vezet iskolabezárásokhoz (lásd *Mellékletek 2. sz. kiegészítés*). A mintában szereplő eredmények alapján nem tudunk általános érvényű megállapításokat levonni a hétvégi magyar iskolák és óvodák alapításának jellemző tendenciáiról, mert az adatbázisban szereplő másik 99 hétvégi magyar iskola és óvoda keletkezési idejéről nincsenek pontos információink. A viszonylag kis elemszámú mintát azonban folyamatok jellemzésére, tendenciák kirajzolódására alkalmasnak tekinthető.

A magyar diaszpórában jelenleg kb. 2,5 millió külhoni magyar él, azonban a diaszpóra szervezeti aktivitásában ennél jóval kevesebben vesznek részt, a becsült összlétszám kb. 5-15%-a (Gazsó 2020).

### *Kapcsolódási és együttműködési lehetőségek*

A magyar diaszpóra oktatási intézményeinek vizsgálata nemcsak jogilag, hanem szervezeti és szervezetek közötti szinten is megannyi érdekességet mutat. Nem egy olyan oktatási kezdeményezést ismerünk Magyarországon is, amely egyes szervezetek független tevékenységéből bizonyos idő elteltével mozgalmá, szervezetek hálózatos együttműködésévé fejlődik (lásd alternatív iskolák, nyelviskolák, tanodák esete). Kutatásunkban arra is kíváncsiak voltunk, hogy a diaszpóramagyarság esetében léteznek-e olyan oktatással foglalkozó szervezetek közötti együttműködések, amelyek egy közös cél mentén alakultak, egymás működését segítik, és magasabb szintű érdekek képviselőire jogosultak. A felmérés során azt is vizsgáltuk, hogy ezeknek a társulásoknak, együttműködéseknek a képviselőire léteznek-e önállóan működő, különböző jogosultságokkal rendelkező, irányító-segítő szerepkörrel rendelkező intézmények.

Eredményeink azt mutatják, hogy a mintában szereplő intézmények több, mint fele (34 szervezet) formálisan nem tagja egy országon belüli iskola- vagy

óvodatársulásnak, ernyőszervezetnek, viszont informális együttműködésekre számos példa merült fel. A szervezetek kevesebb, mint egyharmada számolt be formális keretek között mozgó együttműködésekben való részvételről, egyéb esetekről 5 válasz érkezett (3 intézmény nem válaszolta meg a kérdést). Az intézmények közötti együttműködések szintjén kíváncsiak voltunk arra is, hogy a fent említett iskola- vagy óvodatársulásoknak létezik helyi, önállóan működő, iskolák/óvodák irányítását, összefogását, segítségét végző intézménye, vagy ennek hiánya tapasztalható. A kérdést 44 intézmény válaszolta meg, ebből 18-an arról számoltak be, hogy országukban az együttműködést egy irányító/összefogó szervezet koordinálja, 26 válasz ennek ellenkezőjét mutatta, még hozzá az informális összeköttetés hangsúlyát a közösen végzett munkában. Összességében azt látjuk, hogy formális és lazább kapcsolódások szintjén is sokrétű partnerséget tükröznek az intézmények közötti együttműködések.

Az angliai intézmények többsége a MAOSZ-t, azaz a *Magyarok Angliai Szövetségét*<sup>71</sup> jelölte meg ernyőszervezetként, de a Cambridge-ben működő magyar iskola jelezte, hogy a MAOSZ mellett az ottani Bilingual Group-nak is tagja egyben. A MAOSZ honlapján a szervezet önreprezentációja is olvasható: „*A Magyarok Angliai Országos Szövetsége (MAOSZ) az Egyesült Királyságban élő magyarság különböző egyesületeinek országos ernyőszervezete, amely mentes mindenféle pártpolitikai és vallási beállítódástól*”. Feladataik közé sorolják a magyar iskolák és a hozzájuk kapcsolódó közösségek támogatását; a tagszervezetek közötti és az egyéni együttműködések elősegítését; a magyarság érdekképviseletét; a magyar nyelv, kultúra és hagyományok ápolását. A szervezet székhelye Londonban van, de működése és tagsága az Egyesült Királyság teljes területén érvényesül. Ausztráliában a 2013-ban alakult AMPE, azaz az *Ausztráliai Magyar Pedagógusok Egyesülete*<sup>72</sup> segít szervezeti, személyi és szakmai szinten is az intézményeknek<sup>73</sup> és pedagógusaiknak. Az AMPE számos területen nyújt támogatást, kezdve a magyar és ausztrál állam felé irányuló érdekképviseletől konferenciák és a magyar érettségi országos megszervezésén át a közös követelményrendszer és tanterv kidolgozásáig. Az ausztrál iskolák némelyike azonban nemcsak a magyar ernyőszervezet, hanem a

---

<sup>71</sup> Magyarok Angliai Országos Szövetsége - <https://maosz.org.uk/rolunk/> [2020.03.20.]

<sup>72</sup> Ausztráliai Magyar Pedagógusok Egyesülete - <http://ampe.com.au/> [2020.03.20.]

<sup>73</sup> Ausztráliai magyar iskolák <https://www.youtube.com/watch?v=YNEbdxL-Nf0> [2020.03.20.]

Victoria állambeli Ethnic School Association, illetve a NSW Federation of Language Schools támogatását is élvezi. Ezek a helyi szervezetek pedagógustovábbképzéssel, állami támogatásokkal, egységes keretrendszer kidolgozásával és állami érdekképviseléssel segítik a hozzájuk kapcsolódó etnikai kisebbségek kezdeményezéseit. Az AMIT, azaz az *Amerikai Magyar Iskolák Találkozója*<sup>74</sup> 2013-ban jött létre a New York-i Arany János Magyar Iskola és az American Hungarian Collegium szervezésében; az USA egész területét átfogó hálózatába eddig 32 intézmény kapcsolódott be. A kezdeményezés alap gondolatát a környező iskolák és óvodák közötti kapcsolatrendszer és eszmecsere kialakításának igénye adta, amely sokkal inkább egy fórum formájában valósult meg, mint iskolák hivatalos társulásaként. Mottója a következő: „*Mi együtt-működünk!*” A szerveződés amellett, hogy lehetőséget biztosít a magyar nyelv és kultúra tanításának módszertani kérdéseit érintő rendszeres eszmegbeszélésekre, előadásokat, mini workshopokat, didaktikai konferenciát szervez, valamint rendszeres szakmai továbbképzést biztosít az amerikai magyar iskolák pedagógusai és vezetői számára. A szervezet segítséget nyújt tanítási anyagok, vizsgarendszerek kifejlesztésében, összeállításában is. Közvetítő szerepe nemcsak az amerikai iskolák belső szintjére, hanem azok és a magyarországi kulturális és oktatási intézmények közötti szélesebb szintre is kiterjed.

#### 2020: előtérbe kerül az online térben történő együttműködés

A 2020-as év nem várt változást hozott a hétvégi magyar iskolák és óvodák számára. A koronavírus által okozott nemzetközi járvány hatására, melynek következtében a személyes találkozások, csoportfoglalkozások egy időre ellehetetlenültek, az online tér vált az oktatás és kapcsolattartás legfőbb eszközévé. Az intézmények közösségi oldalain, honlapján olvasható információk mind azt mutatják, hogy a közoktatásban zajló folyamatokkal párhuzamosan a hétvégi iskolák is áttették színhelyüket az online osztálytermekbe különböző erre szolgáló programok segítségével.

„*Az amerikai magyar iskolák is összefogtak az USA-ban életbe léptetett iskolabezárások hatására*” – ezzel a felütéssel indul az Üzlet című online gazdasági magazin egy 2020 áprilisában megjelent cikke<sup>75</sup>, amely az amerikai magyar iskolák virtuális térben történő összefogásáról ír. A cikk szerint ez a

<sup>74</sup> Amerikai Magyar Iskolák Találkozója <https://amit-ny.org/rolunk/k%C3%BCIdet%C3%A9s> [2020.03.20.]

<sup>75</sup> Az amerikai magyar iskolák is összefogtak az USA-ban életbe léptetett iskolabezárások hatására <https://azuzlet.hu/amerika-magyar-kisiskolasok-osszefogasa-a-virtualis-terben/?fbclid=IwAR3wKKkNNYUISZeFIMERFkpuY8VCmt90jpuQU1HQcX82lInrd9d6uqNXfzU> [2020.04.24.]

fajta kapcsolat is segít a nehéz helyzetben rendkívül fontos összetartozás érzés fenntartásában, amelynek egyik eddigi felelősei éppen a hétvégi magyar iskolák és óvodák voltak. A cikk szerint az amerikai hétvégi magyar iskolák többsége az online oktatásra állt át, amely nemcsak a gyerekek számára, hanem az iskolavezetőknek is kihívás, ugyanakkor a tudásmegosztás a web-en keresztül is folyamatos. A magazin idéz az egyik floridai iskola vezetőjét idézi, aki szerint *“Ugyanakkor öröm tapasztalni, hogy Amerikában nagyon jó a kapcsolat a magyar iskolák vezetői között”*. Az AMIT a jelenlegi helyzetben a köré csatlakozó iskolák és óvodák számára webináriumokat, előadásokat szervez, ezzel segítve a hozzá kapcsolódó iskolák munkáját. A floridai iskola vezetője hozzátette, hogy a magyar iskolák szerepe talán még fontosabbá vált a vírus idejére bevezetett szociális távolságtartás idejére, ugyanis az identitás megőrzését szolgáló ismeretek átadása mellett az online térben is segíti az amerikai diaszpórák közösség kapcsolatainak szorosabbá tételét.

Olaszországban egyelőre nincsen olyan ernyőszervezet vagy szakmai képviselő, amely a hétvégi iskolákat összefogná, segítené, azonban a visszajelzések azt mutatják, hogy a cseh és az orosz/ukrán közösséggel való (kevésbé a nyelvoktatásra koncentráló) együttműködés kialakítására mutatkoznak lehetőségek. A Svájcban működő zürichi és bázeli iskolák<sup>76</sup> évente legalább egyszer szerveznek találkozót, tapasztalatcserét a szakmai fejlődés érdekében, míg Németországban a müncheni konzulátus által működtetett konzuli modell<sup>77</sup> szárnyai alá tartozik több intézmény is. A konzulátus szerepkörével kapcsolatban pozitív és negatív visszajelzések egyaránt érkeztek: némelyek az iskolák szerepkörének csorbulását, ezzel egyidőben egyre sikertelenebb tagiskolai működésről számoltak be, míg mások a *Konzuli Modellben* előremutató irányt látnak, főként a lobbitevékenység szintjén, amely a hétvégi iskolák elismertetése érdekében folyik tartományi és országos szinten egyaránt. Franciaországban a 2015-ben alakult FRAMOSZ, a *Franciaországi Magyar Szervezetek Szövetsége*<sup>78</sup> fogja össze a különböző magyar kezdeményezéseket. Az egyesület célja a franciaországi magyar közösségek segítése a magyar nyelv, a magyarságtudat, a hagyományok és a kultúra ápolása és tanítása terén; a Franciaországban élő magyar kultúra megismertetése; az ott tartósan vagy átmenetileg élő magyar származású emberek beilleszkedésének megkönnyítése. A

<sup>76</sup> Svájci magyar iskolák és óvodák

<https://www.magyarhaz.ch/index.php/magyarhaz/iskolak> [2020.03.20.]

<sup>77</sup> Konzulátusi modell - Németország

[https://www.ungarisches-institut.de/images/content/Sprachschule/klzs\\_modellben.pdf](https://www.ungarisches-institut.de/images/content/Sprachschule/klzs_modellben.pdf) [2020.03.20.]

<sup>78</sup> Franciaországi Magyar Szervezetek Szövetsége

<http://ach-strasbourg.fr/hu/framosz/> [2020.03.20.]

Macedóniában 2003-ban alakult Magyarok Teleház Szervezete<sup>79</sup> jelenleg az egyetlen macedón magyar szervezet, így az intézmény számára jelenleg nem adták a lehetőségek a más, lokálisan működő magyar szervezethez való kapcsolódásra. A magyar nyelv és kultúra ápolása, megőrzése és terjesztése mellett az anyaországi kapcsolattartásra, valamint kulturális rendezvények szervezésére terjed ki a szervezet működési kerete. Norvégiában egy új oktatási intézmény létrehozásán dolgoznak (Hamari Magyar Tanoda), amely a már működő Oszlói Magyar Tanoda partnerkapcsolata lesz.

A kutatáshoz használt kérdőívben arra kértük az intézményeket, hogy jellemezzék ezen ernyőszervezetek, társulások jogosultsági köreit, illetve fejtsék ki azokat az előnyöket, amelyek a tagsággal járnak számukra. A válaszok alapján elmondható, hogy az ernyőszervezetek, társulások legnagyobb része szervezői, pályázatíró, szakmai segítséget igénylő feladatokat lát el, olyan egyéb feladatok mellett mint konferenciaszervezés, továbbképzések koordinálása. Kevés olyan példával találkoztunk, amelyek esetében a szervezet kötelező előírásokat vagy ajánlásokat fogalmaz meg, sokkal inkább egy koordinátori és segítői szerepkör válik láthatóvá a jogosultságot illetően. A svájci iskolák jelezték, hogy esetükben a HSK<sup>80</sup> (egy szabványosított teszt letételét lehetővé tevő központi szervezet, amely az idegen nyelvi jártasság felmérésére szolgál) fogja össze az idegen nyelvű oktatással foglalkozó intézményeket; ez a szervezet rendez továbbképzéseket, biztosít termet az oktatáshoz, és állít ki hivatalos bizonyítványokat.

Az azonos országon belüli hálózatos együttműködés feltételezhető előnyökkel jár a tagintézmények számára. A válaszokból az tűnik ki, hogy a fent említett ernyőszervezetek és társulások felől érkező segítség többféleképpen hasznosulhat egy-egy helyi kisebb vagy nagyobb hétvégi oktatási intézmény esetében. Mindenképpen kiemelendő a pályázatírásban nyújtott segítség, az ún. konzorciumi partnerség, amely a helyi források és a származási országból érkező támogatások elérésében jelent leginkább előnyt. A szakmai továbbképzések közös erővel, ezáltal

---

<sup>79</sup> Macedóniai A Magyarok Teleház Szervezete  
<http://www.telehaz.mk/> [2020.03.20.]

<sup>80</sup> HSK= Heimatliche Sprache und Kultur – jelentése: anyanyelv és kultúra, amely egyben egy svájci kormányprogram is. A program angol anyanyelvű és más idegen nyelvet beszélő közösségek számára lehetőséget biztosít anyanyelvi órák szervezésére a helyi svájci iskolákban.  
Forrás: <https://www.hsk-english.ch/faq> [2020.04.25.]



magasabb költségvetéssel nívósabb formában valósíthatók meg: a meghívott előadók ellátása és a legújabb szakmai anyagok beszerzése mindenképpen könnyebben biztosíthatóvá válik több intézmény összefogása által.

Kutatásunk a hétvégi magyar iskolák és óvodák országos szintű együttműködési formáinak feltérképezésén túl célul tűzte ki annak bemutatását is, hogy a szóban forgó intézmények helyi, régiós, országos és nemzetközi szinten milyen egyéb összeköttetésekkel, együttműködési megállapodásokkal rendelkeznek. A válaszok alapján kapott kép sokszínű és változatos: a helyi önkormányzatoktól, egyházi gyülekezetektől kezdve kormányzati és nem kormányzati szervezeteken át magyarországi és nemzetközi intézményekkel is kapcsolatban állnak a diaszpóra oktatási szervezetei. Legnagyobb arányban magyarországi szervezetekhez kötődően jeleztek kapcsolódási pontot az intézmények: a Nemzetpolitikai Államtitkárság, a Balassi Intézet, a Rákóczi Szövetség, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, az ECL nyelvvizsga központok, valamint a pécsi és debreceni egyetemek neve került legtöbbször említésre. A helyi önkormányzati, egyházi, valamint az egyéb kategóriába sorolt szervezetekkel való kapcsolat azonos arányt mutat, 15-15 esetben jeleztek ezirányú kötődéseket. Érdekesség a válaszok kapcsán, hogy az egyéb szervezetek említésekor a legtöbb válaszadó a helyi magyar szervezetekkel, hétvégi magyar iskolákkal kiépített kötődésre asszociált; mindez a korábbi együttműködésekről adott válaszok valódiságát erősíti meg. A helyi önkormányzatok főként a helyszín biztosításában segítkeznek, az egyházak és a hozzájuk kapcsolódó cserkészszövetségek pedig a közösségi hitélet keretében működtetett vasárnapi foglalkozások révén kapcsolódnak az iskolákhoz. Az egyházi iskolák nemcsak a származás, hanem a hitbéli meggyőződés alapján is próbálnak kapcsolatokat építeni, erre jó példa a Vasárnapi Iskolai Szövetséghez való tartozás Angliában, illetve a Pax Romana említése Ausztriában. Nem kormányzati szervezetek közül a számos külföldi városban működő Magyar Házak (pl. Brüsszel, Varese, San Diego, Washington), az USA-ban aktív American Hungarian Federation és a The Hungarian Initiatives Foundation neveit hozták fel példának az iskolák és óvodák. A kormányzati szervezetek listáján az adott országban működő oktatási minisztériumok, tartományi szenátusok, kisebbségekkel foglalkozó politikai szervezetek, illetve nagykövetségek és konzulátusok szerepelnek.

## *Hálózatosság*

Az előzőekben megvizsgáltuk, hogy milyen helyi és régiós együttműködések segítik a diaszpórában működő hétvégi magyar iskolák és óvodák munkáját. Egy, az egész világra kiterjedő együttműködő hálózat egyelőre nem épült ki a magyar diaszpóra oktatással és kultúraátadással foglalkozó intézményei között, ehhez ugyanis több tényező együttes jelenlétére lenne szükség. Kérdőíves vizsgálatunk során szeretnénk volna megtudni, hogy milyen arányban mutatkozik igény egy, a hétvégi magyar iskolák és óvodák közötti világszintű együttműködését segítő hálózat kiépítésére: a kapott adatok azt mutatják, hogy ennek megvalósulását a válaszadó intézmények több, mint 90%-a egyértelműen szükségesnek érzi, több szervezet pedig jelezte is, hogy már dolgozik egy lehetséges megoldáson ez ügyben. Az eredmény elemzésénél természetesen figyelembe kell vennünk az adatbázisban szereplő 99 olyan intézmény akár eltérő véleményét, szándékát a hálózatos együttműködés elősegítése, szükségessége terén, amelyek nem töltötték ki a kutatáshoz szükséges kérdőívet. A válaszadás elmulasztása mögött éppen azt is feltételezhetjük, hogy ezek az intézmények kevésbé vagy nem érzik fontosnak az együttműködést, vagy ezáltal egy átfogó kép kialakítását a hétvégi magyar iskolákról és óvodákról.

Az intézmények számára a kérdőív lehetőséget biztosított arra is, hogy bővebben is kifejtsék érveiket a hálózatosodás mellett és ellen, válaszaikból jó néhányat idézünk is. Általánosságban elmondható, hogy ezt a bizonyos hálózatos együttműködést az intézmények semmiképpen sem valamiféle központi irányítás által vezérelve képzelik el, sokkal inkább laza kapcsolat kialakítására törekednének egyfajta érdekvédelmi szervezet létrehozásával. Egy-egy iskola jelezte, hogy tudomásuk szerint a Nemzetpolitikai Államtitkárság az elmúlt években már tett a hálózatosodás elősegítésére irányuló erőfeszítéseket, illetve a világszintű kapcsolódás egy követendő példjaként az AMIT (Amerikai Magyar Iskolák Találkozója) neve is felmerült. Az adatok azt láttatják, hogy a lehetséges együttműködésnek a következő fókuszpontokra kellene koncentrálnia: iskolák és országok közötti tapasztalatcsere megvalósulása; szakmai cserekapcsolatok kialakítása és erősítése; ötlet- és tudástár, illetve tananyag-és segédanyagbázis létrehozása egy mindenki által hozzáférhető online felületen; tananyagfejlesztés:

speciálisan kialakított tankönyvek magyart mint származási nyelvet tanuló gyermekek számára; tanári továbbképzési rendszer kialakítása; tréningek szervezése; a magyar mint származási nyelv tantárgy elismertetése; széleskörű tájékoztatás az elérhető anyagi forrásokról; közös táboroztatás és cserelehetőségek. Jó néhány válasz a közös, egységes tanterv és tanmenet kialakítására irányuló törekvéstről szólt, ez a kérdés azonban egyben nagyon megosztó véleményeket is szült (az egységes tanterv lehetőségét érintő szándékokról és ellenvetésekről bővebben a dolgozat következő fejezetében térünk ki). Mindenesetre az egyelőre nem létező, de gondolatban felmerült közös tantervet vagy tanmenetet a válaszadók többsége úgy képzei el, hogy az konkrétan a külföldön élő, hetente, kéthetente vagy ritkábban találkozó diákoknak megfelelő módon legyen kialakítva. Az egyik válaszadó kissé visszafogottabban fogalmazva azt írta:

*„Talán a tananyag terén lehetne körvonalazni egy hozzávetőleges irányt, tempót”. (amerikai egyházi iskola)*

Fontosnak tartjuk kiemelni azt a választ, amely szerint ennek a világszintű, globális együttműködésnek a Magyarországra visszaköltöző gyermekek integrációjára is figyelmet kellene fordítania, illetve elősegíteni annak könnyebb megvalósulását azáltal, hogy a magyar iskolarendszerben dolgozó pedagógusokat is felkészítik a diaszpórából érkező gyerekek fogadására. Az integráció kapcsán az átjárhatóság témája is megjelent az egyik válaszban, mely szerint a hálózatos együttműködés a különböző országokban működő hétfégi magyar iskolák közötti esetleges váltást is megkönnyítené (külszolgálatot teljesítő, munkahelyi kiküldetés miatt külföldön élő családok esetében például ez a lehetőség nagy segítséget jelentene).

#### Az online oktatás mint a hálózatosodás egy alternatívája

Az egyik iskola válaszában felmerült az online osztályok létrehozásának lehetősége is. A 2020-as évben a koronavírus okozta világjárvány következtében lezajlott rendkívüli események miatt az addig kisebb-nagyobb sikerrel működő digitális oktatás sokkal inkább előtérbe került nemcsak a közoktatásban, hanem a hétfégi magyar iskolák és óvodák szintjén is; ez az opció az oktatásszervezés és tudásátadás egyik lehetséges módját jelentette az elmaradt találkozások helyett. Korábban az AMIT webináriumunka kapcsán már szóba került a hétfégi magyar iskolák online térbe „költöztetése” a vírus idejére, amely egy áthidaló megoldást jelentett az egészségügyi járvány

következtében kialakult helyzetben. Mindemellett a legnagyobb közösségi oldalon jó néhány éve létezik a *Külföldi Magyar Iskolák* nevű zárt csoport, amely az ahhoz csatlakozó iskolák számára oszt meg közérdekű információkat, országos és nemzetközi kezdeményezéseket, illetve az egyes iskolák által készített, mások számára is érdekes vagy hasznos videófelveteleket. A leírás szerint az említett kezdeményezés *„Egy csoport a KÜLFÖLDÖN MŰKÖDŐ ISKOLÁKNAK. Tippek, ötletek, programok az anyanyelv megőrzéséhez, megőrzéséért. Itt megoszthatod tapasztalataidat és segítséget kérhetsz, ha elakadtál a magyar nyelv átadásában. Mert az anyanyelvedet nem felejtheted el - külföldön sem”*<sup>81</sup>. Az összefogás jeleként 2020 áprilisában a magyar költészet napjához kötődően 22 amerikai és kanadai hétvégi magyar iskola tanára osztotta meg ezen az oldalon azt az általuk készült videót, melyben otthonról, kamera előtt szavalták el Gyimóthy Gábor Nyelvlecke című versét. Az egyes tanárok felvételeiből később videómontázs készült, ezzel kedveskedtek a náluk tanuló gyermekeknek, akikkel jó ideig nem találkozhattak személyesen. A *Csak semmi Pom Pom 2016* elnevezésű, zárt csoport szintén a legnagyobb közösségi oldalon működik 2016 óta a hétvégi magyar iskolákban tanító tanárok jó gyakorlatainak gyűjtőhelyeként, azonban látogatottsága és aktivitása jelenleg jóval elmarad az előzőekben említett másik csoporttétől.

Szakmai szemszögből vizsgálva az online kezdeményezéseket, azok opcióként kiváló megoldást jelentenek a pedagógusok és az oktatásban közreműködők között zajló szakmai tapasztalatcsere, problémamegoldás és információáramlás biztosítására, azonban a hétvégi magyar iskolák tanulói számára éppen a diaszpórában oly limitált alkalmakra redukálódott származási nyelvi közegben történő tartózkodás, ezáltal pl. a szervezett keretek között működő hétvégi magyar iskolák és óvodák biztosítják a magyar nyelv gyakorlásának, a magyar kultúra megismerésének legjobb lehetőségét. A személyes találkozások rendkívül fontos szerepet töltenek be a gyermekek tanulási útja során, a pozitív nyelvi attitűd kialakításában; az online oktatás viszont kiváló kiegészítésként szolgálhat egy-egy hétvégi magyar iskolai foglalkozás között eltelt időben, vagy éppen világjárványok idején.

A hálózatosodás kapcsán több válaszadó kételyeket is megfogalmazott, illetve különböző lehetséges megoldásokat vetett fel. A válaszadók egy része hiányolta a megfelelő hozzáállást és személyeket, akik által működtethető lenne egy ilyen hálózat. Mások jelezték, hogy inkább maradnának az országos szintű együttműködéseknel, annak legfeljebb egy online térben történő *kiterjesztését* tudják elképzelni a távolság okozta probléma miatt. Az egyik szervezet felvette egy ún. szakmai tanácsadó szervezet létrehozását, amely a szakmai segítségnyújtásban tudná segíteni az összes, annak szolgáltatásaira igényt tartó iskolát és óvodát.

---

<sup>81</sup> Külföldi Magyar Iskolák – a Facebook csoport leírása  
<https://www.facebook.com/groups/1094908007288673/about/> [2020.04.30.]

*„Szerintem egy ilyen hálózat nem lenne túl célszerű. Inkább hasznosnak tartanák egy központi Szakmai Támogató Központot, amelynek feladata az lenne, hogy az iskolák egyéni kérelmei alapján szakmai téren támogassa a tanárok tevékenységét (pl. célirányú képzések szervezése kisebb csoportoknak, tankönyvek készítése és eljuttatása, módszertani oktatások szervezése, a helyi adottságok és kapacitások felmérése és ezek elemzése, majd tanácsadás...)”. (macedóniai iskola)*

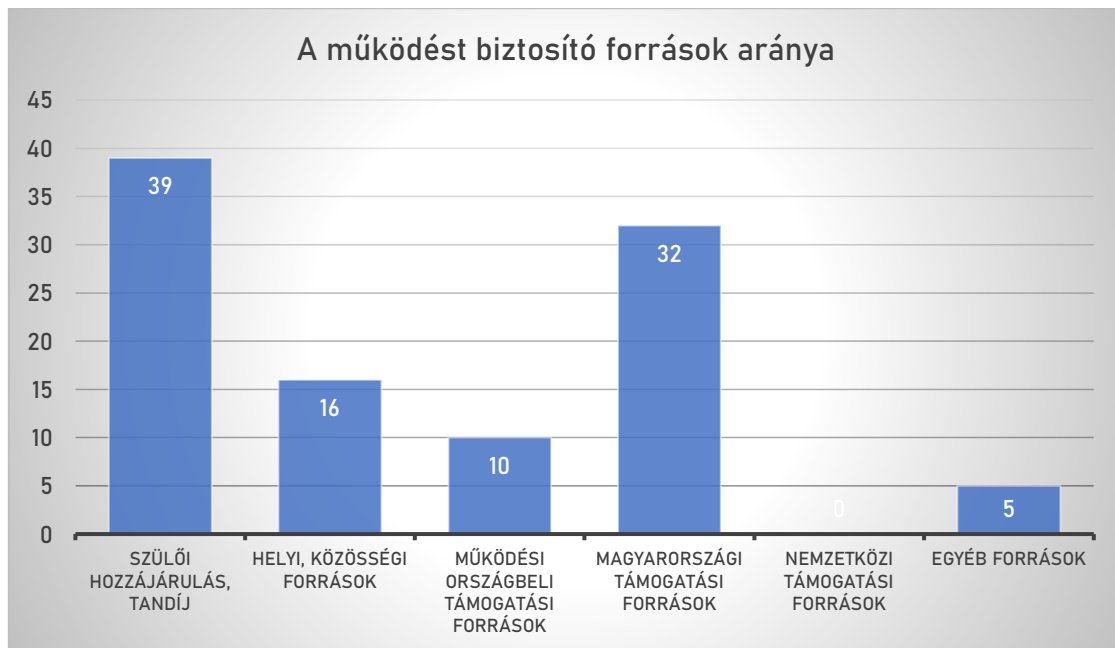
A magyar diaszpórapolitikai fejlesztési koncepciója mentén, 2017 óta minden évben megrendezett Hétvégi Magyar Iskolák Találkozóján és a 2011 óta a Balassi Intézet szervezésében megszervezett szakmai továbbképző programokon résztvevők (egy intézményből maximum 1-2 fő képviselő) utazási és szállásköltségeit a Nemzetpolitikai Államtitkárság vállalja magára; emiatt tudnak részt venni a tengerentúli és óceániai iskolák képviselői is minden évben a rendezvényen. A magyar állam a szervezést illetően olyan pénzügyi forrással rendelkezik, amely a többségében önkéntes szerveződésként létrehozott, szülői hozzájárulásból, tandíjból, egyesületi tagdíjakból működő tevő hétvégi magyar iskolák, de még az ő megsegítésüket célzó ernyőszervezetek sem tudnának összegyűjteni, illetve nonprofit szervezetekként bevétel híján nemzetközi találkozók szervezésére fordítani. Ennek következtében a magyar állam által pályázati rendszerben kínált éves anyagi támogatás és a találkozók szervezése által megkezdett, felülről generált hálózatosodás az állami szerepvállalás mértékének növekedését eredményezi egy alapvetően alulról jövő kezdeményezés rendszerében. *A Magyar Diaszpóra Tanács* is évente ülésezik, azonban annak ülései nem feleltethetők meg a hálózatos együttműködés egy megvalósulási formájának, annak működési elve ugyanis nem intézményi, hanem regionális képviselőten alapul, ezáltal a helyi problémák, gyakorlatok, igények megvitatására alig alkalmas, sokkal inkább egyfajta érdekképviselői szerveződésként, fórumként definiálható az intézmények és a kormány között. A sokrétűségnek és sokszínűségnek teret adó, a mindenkori magyarországi kormányzástól független, diaszpóraszervezetek tömörítő szervezet, a *Magyarok Világszövetsége* a 2010-es időszakra szinte teljesen szerepét veszítette, *„következésképpen a diaszpóraszervezetek egymás közötti és magyarországi*

*kapcsolatainak ápolása lényegében a magyar kormány irányítása alá került, melynek legfőbb nemzetpolitikai célkitűzése az összehangolás és a centralizáció”* (Gaszó 2020: 155). Ezt ellensúlyozandó alulról szerveződő hálózatos együttműködés megvalósulása az intézmények működésében tapasztalható sokrétűség, a fizikai távolság, az eltérő igényszint és sok más tényező miatt egyelőre nehézkesnek tűnik, egy online térben, felületen történő, minden intézményt érintő kooperáció azonban alternatív lehetőséget és jó kezdetet jelenthet a későbbi kibontakozáshoz (lásd a Széchenyi István Egyetem által fejlesztés alatt álló távoktatási felületet, amelyről egy rövid leírást közlünk a *Mellékletekben 4. kiegészítés* címszó alatt).

#### *4.2.2. Működési források*

Jelen dolgozat szintjén korábban már tárgyaltuk az önkéntesség és a közösségalapú szemlélet szerepét a szervezeti működés szemszögéből; ebben a fejezetben azt vizsgáljuk, hogy az intézmények milyen forrásokra, támogatási formákra támaszkodhatnak, illetve ezen források közül melyek azok, amelyek a legnagyobb arányban jelennek meg költségvetésükben az utóbbi években (a kitöltők a kérdés kapcsán több választ is megjelölhettek). A válaszokból jól látható módon két fő bevételi forrás, a szülői hozzájárulás/tandíj és a magyarországi támogatási források jelenléte emelkedik ki. Ha az eredeti fenntartóról kapott adatokat áttekintjük, akkor láthatjuk, hogy a válaszadó intézmények több, mint felét családok közössége alapította, tehát nem meglepő, hogy a családok anyagilag is hozzájárulnak az iskolák és óvodák működéséhez. A válaszok alapján nagy arányú a magyarországi támogatási források jelenléte az intézmények költségvetésében; a támogatások elbírálása és folyósítása a Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt.-hez (BGA) tartozik. A helyi, közösségi és a működésbeli országok által kínált támogatásokon alapuló források jelenléte csekély mértékben, de szintén kimutatható, nemzetközi támogatásban viszont egyik intézmény sem részesül.

14. ábra: A működést biztosító források aránya



Ábra: saját szerkesztés

Érdekességként említjük meg, hogy a Magyarországról érkező legjelentősebb támogatási lehetőséget, a BGA által megpályázható forrást nem minden arra jogosult intézmény igényli - a válaszadók 41,8%-a azt jelezte, hogy nem részesülnek ebben a bevételi lehetőségben. Ennek okait nem ismerjük, feltételezésünk szerint azok többfélék lehetnek: célzott politikasemlegesség; politikai elhatárolódás a jelenlegi kormányzattól; az anyaországi támogatásokkal kapcsolatos, a magyar jogszabályok mentén történő elszámolás nehézségei (jogi kifejezések ismeretének hiánya, hiányos magyar nyelvismeret); megfelelő anyagi háttér a teljesen független munka biztosítására. A támogatás az utóbbi években többszörösére emelkedett, jelenleg 500.000 Ft – 2.500.000 Ft közötti összegre pályázhatnak az iskolák (a pályázat teljes támogatási keretösszege: 500.000.000 Ft.) Sok iskola nem tudja nélkülözni ezt az anyagi segítséget; az egyik olasz intézmény válasza szerint a magyar állam támogatása nélkül nagyon nehezen valósulhatna meg a hétvégi iskola és óvoda működtetése, a kapott összeg így is csak kb. 60%-át fedezi a kiadásainak. A vallási szervezetekhez kötődő iskolák és óvodák vezetői jelezték, hogy a szülői hozzájárulás mellett az egyházi adományokat is beépítik az intézmények költségvetésébe. A tandíj vagy szülői hozzájárulás jelentős bevételi összeg a legtöbb intézmény számára, illetve sok helyen ehhez adódnak még az egyesületi tagsági díjakból érkező

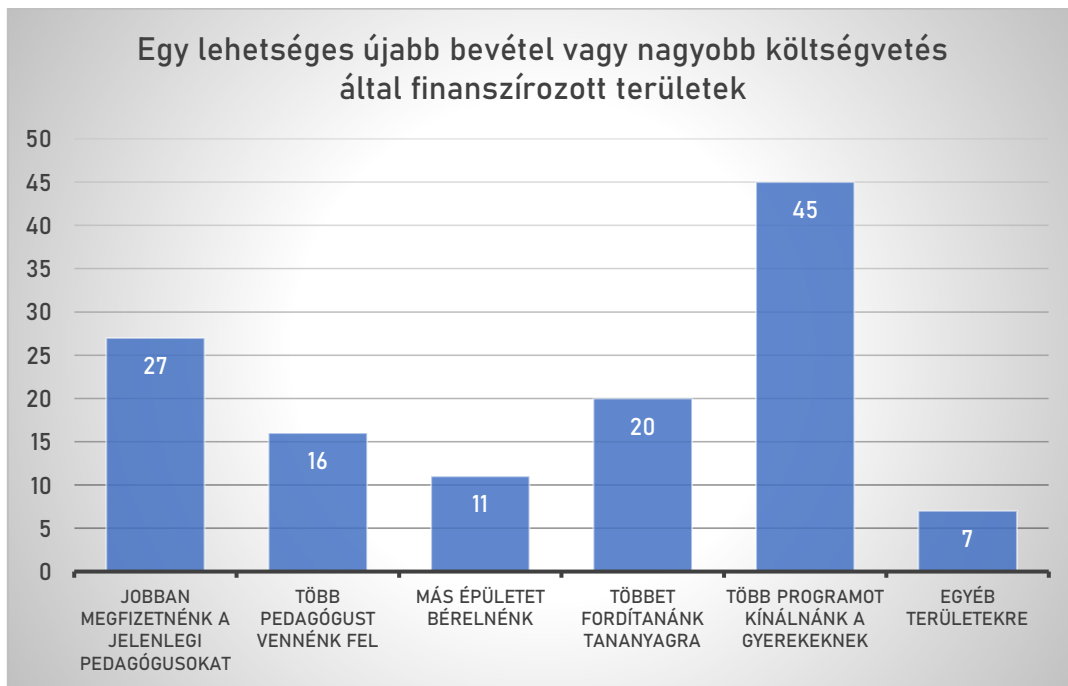
támogatások. Van olyan iskola, amelynek működését az alapító személy biztosítja nemcsak szakmailag, hanem anyagilag is, a szülői hozzájárulás minimális. Ausztria esetében a Kancellári Hivatal népcsoporttámogatására is számíthatnak az intézmények.

Az anyagi bevételek és támogatások mellett több intézmény is arról számolt be, hogy a más jellegű (személyi, eszközalapú, képzési jellegű) állami vagy a Balassi Intézettől érkező szakmai támogatások jelentős mértékben segítik a munkájukat; bizonyos intézmények kizárólag ezeket veszik igénybe a fent említett anyagi támogatás helyett. Személyi és szakmai segítséget jelent a Körösi Csoma Sándor programban kiérkező ösztöndíjasok jelenléte és munkája az adott közösségek és szervezeteik életében (munkájukról bővebben lásd Gázsó 2020: 136-143); a külföldi magyar intézmények részére írt és küldött tankönyvek, segédanyagok, játékok; a pedagógusok részére biztosított szakmai továbbképzések, találkozók; illetve a magyarországi rövidebb-hosszabb jellegű tanulást, tartózkodást segítő programok.

A jelenlegi bevételi források és hozzájárulások a működést, a helyszínbérlést, a gyermekek oktatási segédeszközökkel való ellátottságát egyelőre minden válaszadó szervezet esetében biztosítani tudják. Mindig van azonban olyan elképzelés egy intézmény életében, amely anyagi források, eszközellátottság, személyi kapacitás hiányában alulmarad a fontosabb célokkal szemben, de egy további támogatás segíthetne ezek megvalósításában is. A kérdőív kitöltésekor az intézményeknek lehetőségük nyílt jelezni (ebben az esetben is lehetőségük volt több válasz adására), hogy nagyobb költségvetés esetén mely működési területre fordítanának több pénzt, hová csoportosítanának egy lehetséges újabb bevételt.



15. ábra: Egy lehetséges újabb bevétel vagy nagyobb költségvetés által finanszírozott területek



Ábra: saját szerkesztés

A válaszokból azt látható, hogy a plusz bevételi forrást a legtöbb válaszadó a gyermekek részére közvetlen módon használná fel, azzal számukra különféle programokat, lehetőségeket kínálnának. A pedagógusok magasabb anyagi megbecsülésének lehetősége, illetve több pedagógus bevonása az iskolai/óvodai munkába nemcsak a tanárok számára hozhatna közvetlen hasznot, hanem közvetett módon segítené a gyermekek érdekét is. Az újabb, modernebb tananyagok, oktatási segédanyagok beszerzése szintén fontos prioritást élvezne egy plusz bevételi forrás rendelkezésre állása esetén. 11 esetben jelölték meg a válaszadók, hogy más épületet bérelnének, ha erre anyagi lehetőségük lenne, 7 esetben pedig egyéb célokra fordítanák az egyelőre képzeletbeli összeget.

#### 4.2.3. Tárgyi feltételek

A hétvégi magyar iskolák és óvodák hivatalosan nem részei sem az azokat befogadó, sem a származási nyelvet és kultúrát képviselő országok közoktatási rendszerének; némely esetben azonban az adott országbeli multikulturális vagy kisebbségi nyelvi

programok részeként értelmezhetők<sup>82</sup>. A kiegészítő jellegből adódóan az államok többsége (hacsak nem biztosítja önként a kisebbségi nyelvoktatást) alapvetően nem vállal semmilyen kötelezettséget ilyen jellegű intézmények támogatására, ennek megfelelően az oktatás helyszínét az iskoláknak-óvodáknak saját maguk számára, illetve a fenntartó szervezetek, közösségek által kell biztosítaniuk. Velük szemben előnyös helyzetben vannak a konzulátusi modellben működő szervezetek, amelyek részére a foglalkozások helyszínéül a fenntartó magyar állam rendelkezésre bocsátja a tulajdonában lévő ingatlanokat.

A tárgyi feltételek kapcsán elmondható, hogy a mintánkban szereplő intézmények kétharmada nem saját tulajdonú helységben vagy épületben tartja az általa kínált foglalkozásokat; elenyésző hányaduk jelezte, hogy az épület az őket fenntartó szervezet tulajdonában van. Jelenleg két olyan intézményről tudunk, amely magyar állami tulajdonban (konzulátus vagy követség) lévő épületben tart foglalkozásokat, összejöveteleket. 11 válaszadó élt az egyéb opció választásának lehetőségével, amelyből láthatóvá vált, hogy igény esetén alternatív megoldások is szóba jöhetnek, pl. a foglalkozásvezető otthonában, a gyermekek otthonában, iskolaszék épületében, egyetemi tantermekben, gyermekcentrumban, kantonok által a helyi kisebbségi csoportok részére fenntartott helyszíneken szervezett foglalkozások. Ezeknek a kivételes, egyedi megoldásoknak a háttérében több tényező is állhat: egyrészt pénzügyi okok (nincs megfelelő forrás terembérlésre; ingyenesen rendelkezésre bocsátott terem kap az iskola, amelyet azonban más közösségek is használnak), fizikai okok (nincs megfelelő épület, terem, amely megfelelő helyszínt biztosítana), szervezést segítő okok (az iskolavezető otthona, a gyermekek otthona többnyire állandó, rendelkezésre áll). Látható, hogy ha megvan a megfelelő szándék, közösségi igény, akkor arra legtöbbször megfelelő megoldás is létezik, még akkor is, ha nem áll rendelkezésre kellő anyagi forrás egy iskola jellegű épület vagy tanterem bérlésére. Ugyanúgy, ezek az alternatív megoldások megfelelően reprezentálják a decentralizáltságból és az alulról jövő szerveződések jellegéből fakadó olyan

---

<sup>82</sup> Ausztráliában több régiós kisebbségi oktatási program létezik, melyeknek részei a helyi hétvégi magyar iskolák is: The Ethnic Schools Association of Queensland, NSW Community Languages Schools Program. Ezek a szervezetek az Ausztráliai Etnikai Iskolák Ausztrál Szövetségéhez (AFESA), és a közösségi nyelvek hivatalához (CLA) is kapcsolódnak.

rugalmas lehetőségeket, amelyek intézményi rendszerbe tagozódva aligha képzelhetők el.

Feltételezhető, hogy az intézmények a gyermeklétszám és a funkció függvényében próbálják a számukra legmegfelelőbb helyszínt megtalálni, amely némely szervezet esetében egyet jelent a közösség által szervezett találkozások, más jellegű rendezvények színterének biztosításával, míg másoknál az adott tér kizárólag a tanítás céljait szolgálja. A válaszok alapján kitűnik, hogy az iskolák többsége 1-4 helységet használ foglalkozások tartására, azonban az 5-10 terem igénybevételére is jó néhány példa mutatkozik. Két amerikai iskola jelezte, hogy az általuk tartott hétvégi magyar iskolai és óvodai foglalkozások *14 helységben* zajlanak - mindkét intézmény 100 feletti tanulói létszámmal rendelkezik.

#### *4.2.4. Célrendszer*

A dolgozat 2.4.2 alfejezetében részletesen tárgyaltuk a kiegészítő iskola mint szerveződés sajátosságait, a szakirodalmi források segítségével pedig azonosítottuk annak célok szerinti három, - egyes kutatók vélekedése alapján - négy lehetséges altípusát. A téma kutatóinak zöme szerint az *anyanyelvcentrikus vagy kultúraátadó*, az *eredménynövelő*, a *mainstream-ellenes* és a *vallási oktatást felvállaló* iskolák céljai és működése között többféle átfedés is lehetséges (Strand 2007, Maylor et al. 2010), azok nem függetlenek egymástól; ez is az egyik oka annak, hogy ezek a szerveződések képesek közösségek széles körét kiszolgálni. A nyelv és a vallás oktatása például gyakran együtt jár a népismeret, kulturális ismeretek tanításával; maga a nyelv és a vallás pedig a kulturális identitás fontos elemének tekinthető (Issa and Williams 2009 idézi Maylor et al. 2010).

A kérdőívben a célrendszerre irányuló kérdést nyílt kérdésként fogalmazzuk meg, lehetővé téve, hogy a szervezetek hosszabban is kifejtsék, hogy milyen célok mentén indultak a kezdetekben, s ezek hogyan változtak az évek folyamán. A válaszok esetében leggyakrabban használt kifejezések - *nyelv, közösség, kultúra* - a legtöbb diaszpóráközösség esetében érvényre juttatott legalapvetőbb célokra tesznek utalást. Úgy véljük, hogy e három leggyakrabban használt kifejezés alkalmas a kapott válaszok kategorizálására is; melléjük negyedikként társítottuk a vallási alapon

működő intézmények válasza miatt a hitoktatás témakörét is. A fent leírtak alapján tehát az intézményi célok rendszerében alapvető fontosságú a 1) *nyelvoktatás* (ezen belül is: a beszélt nyelv elsajátítása; helyesírás, olvasás; magyar nyelvi kompetencia fejlesztése; kétnyelvűség biztosítása; nyelvvizsgaszerezés; magántanulók segítése; családok szakmai megsegítése; a magyar identitás megélése mellett a többnemzetiségű létben való eligazodás segítése), 2) *közösségépítés* (ezen belül is: találkozások és magyar közösség biztosítása; magyar gyökerek ápolása; magyar közösség építése, erősítése; összefogás; családi hangulatú foglalkozások), 3) *kultúraátadás* (ezen belül is: kultúra, történelem ismerete; közös ünneplések, játékok; hagyományörzés a művészeteken keresztül; népzene, néptánc tanítása), 4) *hitoktatás* (ezen belül is: gyülekezet bővítése; Bibliaiskola; gyermekfoglalkozások Istentisztelet alatt). A mintában szereplő intézmények válasza alapján elmondható, hogy azok működése és az annak vállalt céljai szintén nem határolhatók el élesen még, ha egy intézmény alapvetően a nyelv oktatását, a kultúra átadását vagy a vallási ismeretek továbbítását célozta meg elsődlegesen. Eredményeink azt mutatják, hogy a nyelvtanítás és a kultúraátadás az etnikai alapon működő (nem vallási oktatással foglalkozó) hétvégi magyar iskolák és óvodák esetében elválaszthatatlan egységet alkotnak, tisztán csak az anyanyelv oktatásával, vagy tisztán a magyarság kultúrájának átadásával foglalkozó iskolákat és óvodákat nem tudtunk elhatárolni. Hangsúlyeltolódások természetesen lehetnek, hiszen a közösség igénye, a gyermekek kora, a csoportok nyelvi szintje és sok más tényező is befolyásolhatja a nyelvoktatás és a kulturális ismeretátadás arányát a foglalkozások során, illetve a tanmenet szintjén. A két előbbi funkciót szervesen egészítik ki a kulturális identitás erősítését célzó törekvések és a közösségépítésre irányuló gyakorlatok a nem vallási oktatással foglalkozó intézményekben is. A vallási oktatást is felvállaló szervezetek célja elsődlegesen a vallási ismeretek elsajátíttatása, ennek sikeréhez azonban a magyar nyelvi kompetencia erősítésére is szükség van. Ennélfogva a két funkció esetükben úgy kapcsolódik össze, hogy a vasárnapi iskolák többsége lehetőséget biztosít a vallással (Bibliaoktatás) és a nyelvvel való találkozásra a közösség keretén belül, emellett az évek folyamán tevékenységük kibővült a kultúraátadó funkcióval (néprajzi ismeretek átadása, néptáncoktatás) is, mely által a magyar (kulturális) identitás erősítése felzárkózott ezen intézmények fő célkitűzései közé.

A célrendszer vizsgálata nemcsak az alapvető működési célokra irányult, hanem annak feltárására is, hogy az intézmények működésében a kezdeti célokhoz képest történt-e változás, illetve, ha igen, akkor ez miben nyilvánul meg. A válaszok azt mutatják, hogy a kezdeti célokat külső és belső erők egyaránt befolyásolták, alakították. A változást végül két nagyobb kategóriaként, strukturális jellegű és a képzést érintő célokként tudtuk azonosítani.

Strukturális jellegű célok változását idézték elő a közösségfejlődés dinamikájában történt változások (iskola köré épült közösség fejlesztésének igénye, a közösség fejlődése által megfogalmazott igény egy iskola létrehozására), illetve a tanulói létszám és összetétel változásai (felmenő rendszerben történő oktatás kialakításának célja) is. A képzést érintő célok változását indukálta egy növekvő közösség megváltozott igénye az intézmények által nyújtott oktatás kiterjesztésére vonatkozóan (vallási jellegű oktatás mellett célként fogalmazódott meg a kulturális ismeretek beemelése az oktatás szintjére), valamint egy magyarországi jogintézmény változásához való adaptív szemléletváltás (a magántanulói rendszer megszűnése<sup>83</sup>, a továbbiakban egyéni tanulói munkarend kérelmezésének lehetősége, ehhez való alkalmazkodás).

#### *4.2.5. Bemeneti feltételek és lehetőségek*

A magyarországi közoktatás rendszerét kiegészítő oktatási kezdeményezésekben (lásd tanoda vagy kiegészítő nemzetiségi oktatás) történő részvétel alapvetően a gyermekek döntésén és szándékán alapul, az erről szóló döntést azonban az iskola vagy a család segíthet meghozni. Hátrányos helyzetű tanulók esetében a részvétel elsősorban az iskolai teljesítmény javítását célozza, a kiegészítő nemzetiségi oktatásban résztvevő diákok szempontjából viszont a nemzetiségi nyelv és kultúra elsajátítása, megőrzése és fejlesztése az alapvető indíttatás.

A hétvégi magyar iskolák és óvodák foglalkozásain való részvétel többnyire a tanuló és családja közös döntésének eredménye, amely a származási nyelv és kultúra elsajátításán túl a közösséghez tartozás igényén is alapul. A kezdeti

---

<sup>83</sup> Egyéni tanulói munkarend  
[https://www.oktatas.hu/koznevelas/egyeni\\_tanuloi\\_munkarend](https://www.oktatas.hu/koznevelas/egyeni_tanuloi_munkarend) [2020.04.30.]

időszakban a közösség, a család és az egyház egyaránt ösztönző erőt jelenthetnek főként a bölcsődés-, óvodás-, és kisiskoláskorú gyermekek biztonságérzetének és otthonosságának kialakulása esetében. Később, a kiskamaszkor és a kamaszkor idején már lehet azt mondani, hogy a gyermek teljes mértékben saját akaratából, szándékából vesz részt, illetve marad távol a foglalkozásoktól; ennél fiatalabb életkorban erről nehéz érdemi választ kapni. Kutatásunk során később részletesen tárgyaljuk a motiváció kérdéskörét, jelen esetben azt csak bevezető gondolatnak szántuk az intézménybe kerülés és annak feltételei témájában.

A hétvégi magyar iskolák és óvodák szervezett, de nem formális keretek között tartanak különféle foglalkozásokat, ennek megfelelően az intézmények mindegyike egyénileg dönthet az elköteleződés mértékének meghatározásáról. A mintasokaságot kitevő iskolák és óvodák kétharmada kizárólag beiratkozással látogatható; a résztvevő gyerekekről az intézmények hivatalos iskolai/óvodai nyilvántartást vezetnek. Az alkalmanként, foglalkozásonként adott előzetes bejelentkezés alapján történő részvételt a válaszadó intézmények elenyésző hányada (7 válasz) engedélyezi, magasabb arányban (11 válasz) vannak azonban azok a helyek, amelyek látogatásához egyáltalán nincsen szükség beiratkozásra vagy bejelentkezésre, bárki, bármikor részt vehet a foglalkozásokon akár előzetes bejelentkezés nélkül is. Ezt az opciót főleg azok az intézmények teszik lehetővé, amelyek többsége egyedüli, kis létszámú iskolaként/óvodaként működik az adott országban (Törökország, Hawaii, Ciprus, Észtország, Dél-Afrika, Olaszország, Szerbia, Macedónia). Két egyházi intézmény is jelezte az ad hoc jellegű részvétel lehetőségét: ennek az opciónak a háttérében a vasárnapi istentiszteleteken való megjelenés áll, azaz a szülők vallásgyakorlásához szorosan kötődik a gyermekek iskola részvétele.

A dolgozatot kiegészítő két esettanulmányban megfigyelhető, hogy az előzetes jelentkezés és a tandíj/hozzájárulás több alkalomra előre befizetése milyen mértékben befolyásolja az elköteleződést, illetve az iskola/óvodai foglalkozásokon való részvételt, ezáltal a szervezők számára egy kiszámíthatóbb működési jelleget. A tel-avivi példa mutatja, hogy az alkalmankénti megjelenés és díjfizetés hozzájárult egy kevésbé kiszámítható működésmódhoz, amely nagyban megnehezítette a tanárok, szervezők munkáját a felkészülés és a távlati célok megvalósítása

szempontjából. Az Aucklandi Magyar Iskola már az induláskor letette voksát az előzetes jelentkezés és az előzetes díjfizetés bevezetésével, ezáltal kívánva növelni az elköteleződés mértéke, biztosítani az órai jelenlétet, és megkönnyíteni a tanárok munkáját a felkészülést, szervezést illetően.

*A bemeneti feltételek szintjén* az iskolák és óvodák többsége egyáltalán nem támaszt követelményt a diákok felé, elenyésző hányaduk jelezte az egyik leginkább relevánsnak tekinthető tényező, a magyar származás fontosságát. 21 intézmény jelezte (13 iskola, 8 óvoda), hogy a hozzájuk járás feltétele az alapfokú, szóbeli kommunikációra alkalmas magyar nyelvtudás, beszédértés; tapasztalataink alapján azonban úgy látjuk, hogy a kapott eredménynél jóval több intézmény esetében – hacsak látens módon is – de jelen van egyfajta elvárás a származási nyelv minimális tudásszintjének meglétére, legalábbis annak alapszintű megértésére vonatkozóan. Az alapfokú, szóbeli kommunikációra alkalmas nyelvtudás birtoklására vonatkozó látens elvárás mögött képzési szintenként többféle ok meghúzódhat. Az iskolák szintjén ésszerű, tanulásszervezési okok állhatnak a háttérben: kevés intézménynek van ugyanis kapacitása a teljesen kezdő, a származási nyelven kommunikálni egyáltalán nem tudó, azt családi körben egyáltalán nem használó gyermekek oktatására, nevelésére. Ez az opció a legtöbb esetben elkülönített kezdeti foglalkozásokat jelentene mindaddig, amíg lehetőség nem nyílik e tanulók nyelvi integrálására; megfelelő személyi vagy tárgyi feltételek híján a megvalósítás teherként hárulhat az iskolákra. Az óvodáskorúak csoportjaiban már szerepet kapnak a mondókák, énekek, versek, játékok, amelyek előadásában, eljátszásában a gyerekek az életkor előrehaladtával aktív szereplőkké válnak. Az óvodák jellemzően egy már meglévő magyar alapszókincsre építenek, azt fejlesztik a foglalkozások során, emiatt egy alapfokú, legalább kommunikáció szintű nyelvtudás és/vagy beszédértés megléte nem elengedhetetlen, de hasznos lehet a kezdeti időszakban. Illés-Molnár Márta 2009-es tanulmányában ennél szigorúbban fogalmaz és azt írja: *„A magyar mint származási nyelv tanításakor nem állíthatjuk követelményként a magyar nyelv – az életkornak megfelelő – teljes ismeretét. Feltételként kell azonban szabnunk a magyar nyelvi kompetencia meglétét”* (Illés-Molnár 2009a: 64).

### 4.3. Az iskola és óvodai foglalkozások rendszere

#### 4.3.1. Az oktatásszervezés jellege

A tárgyi feltételekről szóló fejezetben már tárgyaltuk a hétvégi magyar iskolák és óvodák kötődésének fizikai jellegét a működési és származási országok oktatási rendszerét illetően, a jelen kutatáshoz használt kérdőív azonban a szakmai, oktatásszervezési kapcsolódásra is egyaránt választ próbált találni. A vizsgálat során kiderült, hogy a szóban forgó intézmények több, mint fele (34) egyáltalán nem mutat *a helyi oktatási rendszerhez történő igazodásra* utaló törekvést; 10 esetben láthattunk példát az évfolyamszerkezet szintjén, 5 esetben egyéb módon, 2 alkalommal pedig a pedagógiai program szerint történő kapcsolódásra. Az évfolyamszerkezet szintjén alkalmazott adaptáció főként az Európában működő, a pedagógiai program igazítása pedig az angolszász rendszert követő brit és ausztrál intézmények esetében figyelhető meg (lásd Pávai – Rakitai 2017, Papp – Kovács – Kovács 2019). A dolgozathoz mellékelte első esettanulmány (a Tel-Avivi Magyar Iskola és Óvodáról) részletesen kifejti, hogy például a vallási hagyományokból fakadó identitásbeli és életmódbeli különbségek, illetve a vallási alapon működő helyi iskolarendszer miatt miért válik szinte lehetetlenné a helyi oktatási rendszerhez történő kapcsolódás. A vegyes házasságban élő szülők elvárásai szintén eltérnek a diplomáciai küldetést teljesítő szülők személelmódjával az oktatandókat, illetve azok tematikájának hangsúlyát illetően. A második esettanulmány (Aucklandi Magyar Iskola) azt mutatja, hogy az intézmény létrehozásának és működésének koncepciója sokkal inkább és tudatosan igazodik az új-zélandi iskolai hagyományokhoz és módszertani keretekhez, azaz egy projekt központú, tanuló- és tanulásfókuszú szemléletmódhoz, mintsem a magyar iskolarendszer inkább ismeretanyagközpontú szemléletéhez.

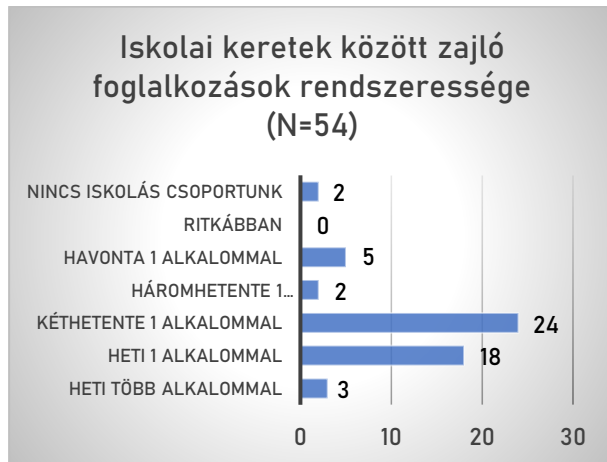
Az intézmények profilja kapcsán láthattuk, hogy milyen arányban vannak azok, amelyek mindkét *képzési szint* (iskolai és óvodai) keretein belül is tartanak foglalkozásokat, míg mások inkább egyiket vagy másikat kapacitálják (a felnőttoktatást jelen esetben az iskolai szint alá soroljuk). A két fő képzési szint az életkori sajátosságokból adódóan az oktatásszervezés terén némely esetben eltérő



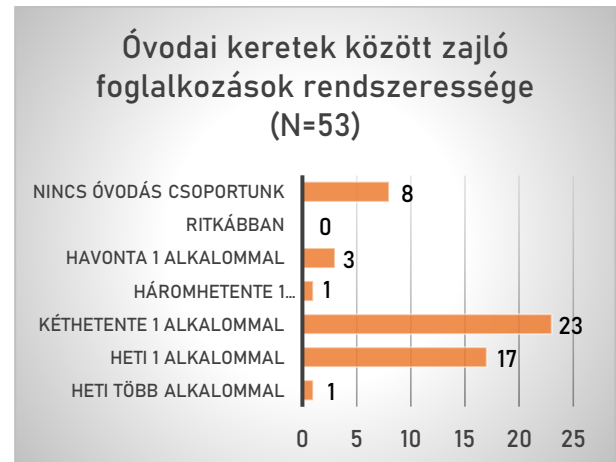
megközelítést igényel, főként a találkozások fizikai megvalósulását (foglalkozások rendszeressége, ideje és hossza) illetően.

*A foglalkozások rendszeressége, gyakorisága* mindkét képzési szinten két fő irányt jelöl: a kétheti vagy a heti találkozások ismétlődését. Elenyésző esetben találtunk olyan intézményeket, amelyek ennél a gyakoriságnál sűrűbben vagy ritkábban szervezik foglalkozásaikat. Heti rendszeres találkozókat szervez egy kivétellel a mintában szereplő az összes, német nyelvterületen (Németország, Ausztria) működő intézmény, valamint a vallási alapon működő iskolák zöme is hetente tartja foglalkozásait (vasárnapi iskola az Istentiszteletek alatt). Hetente zajlik a tanulás 2 kanadai, 2 svájci, és 2 ausztrál intézményben is. Elmondható, hogy kéthetente vagy annál ritkábban találkoznak a területileg nagyobb országok (USA, Ausztrália) iskolái, illetve az összes angliai intézmény ilyen rendszerességgel szervezi foglalkozásait. Azokban az országokban, amelyet 1-1 intézmény képviselte a mintában (Törökország, Izrael, Ciprus, Macedónia, Svédország) szintén kéthetente ismétlődik a találkozások száma. Mintánk alapján kimutatható, hogy a fenti időközöknél ritkábban, háromhetente vagy havonta szervez találkozókat (többek között) az a három kezdeményezés, amelyek egyelőre kizárólag foglalkozások szintjén működnek, nincsenek szervezeti keretbe ágyazva. Rajtuk kívül a dolgozathoz kapcsolt második esettanulmányból kiderül, hogy az Aucklandi Magyar Iskolában a foglalkozások egyelőre szintén csak havi rendszerességgel valósulnak meg, méghozzá azon egyszerű oknál fogva, miszerint esetében egy teljesen új, ez évben indult kezdeményezésről beszélünk; a foglalkozások gyakoriságának növekedése az iskola mint szervezet erősödésének, az azt fenntartó közösség elkötelezettségének függvénye).

16. ábra: Iskolai keretek között zajló foglalkozások rendszeressége



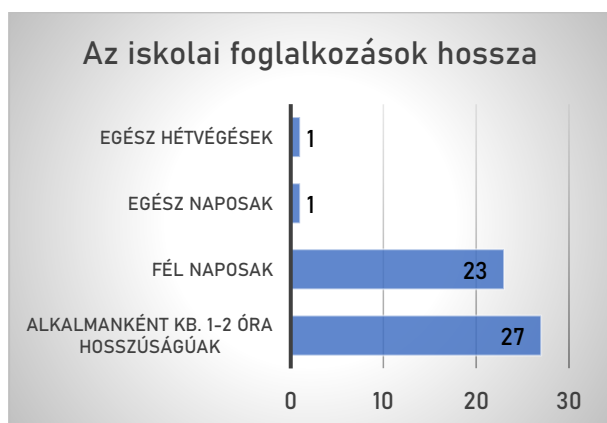
17. ábra: Óvodai keretek között zajló foglalkozások rendszeressége



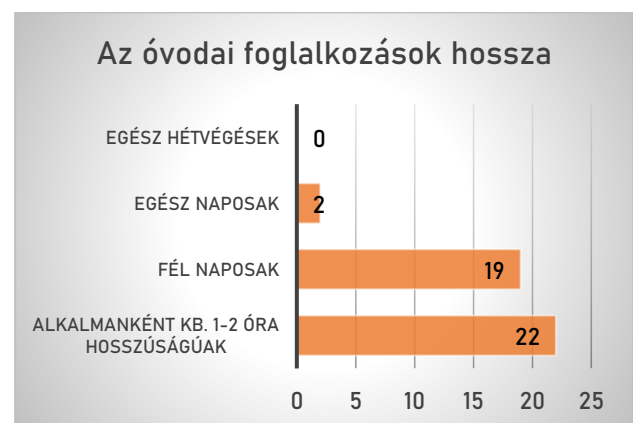
Ábrák: saját szerkesztés

A foglalkozásokat - a kezdeményezés általánosságban használt nevével összhangban - a kapott adatok szerint is nagy többségben hétvégén tartják az intézmények, azok zöme szombatra vagy vasárnapra esik. Mindössze 6-6 intézmény jelezte, hogy a találkozóikra valamelyik hétköznap kerül sor, vagy hétköznapra és hétvégére egyaránt szervezik őket. A foglalkozások hosszát tekintve túlsúlyban vannak az alkalmanként 1-2 óra időtartamú összejövetelek mind az iskolák, mind az óvodák esetében, de közel hasonló gyakorisággal követik őket a fél napos hosszúságú foglalkozások is. Egész napos elfoglaltságot mindössze két, egész hétvégés programot viszont mindössze egy biztosít intézmény az óvodai, egy pedig az iskolai foglalkozások esetében.

18. ábra: Az iskola foglalkozások hossza



19. ábra: Az óvodai foglalkozások hossza



Ábrák: saját szerkesztés

A visszajelzések azt mutatják, hogy az alkalmanként 1-2 órás foglalkozások szervezése főként azokban az országokban megoldható (lásd Németország, Anglia), ahol létezik annyi működő iskola és óvoda, amennyi lefedi az ország területének nagy részét, ezért a tanulóknak nem kell nagy távolságokat megtenni a foglalkozásokon való részvételért. Olyan országokban viszont, ahol nagyobb távolságra helyezkednek el az iskolák a tanulók lakóhelyétől (lásd USA), illetve az országban maximum egy-két hétvégi magyar iskola és óvoda található (lásd Törökország, Hawaii-szigetek, Ciprus, Olaszország, Új-Zéland) legalább egy fél napos program szervezése indokolt.

*„Arizónában (máshol is az USA-ban) nagy kihívást jelent, hogy a családok nagy távolságokról jönnek össze az iskolai alkalmakra. Így a tapasztalat azt mutatja, hogy legalább egy félnapos (4-6 óra) program szervezése jobban összehozza a családokat, mint egy rövidebb foglalkozás. Jobban megéri a szülőknek, nagyszülőknek elhozni a gyerekeket egy hosszabb programra. Vannak, akik egy órát vagy még ennél is többet utaznak azért, hogy részt vehessenek az iskolai alkalmakon”. (amerikai iskola)*

Ha a foglalkozások rendszeressége kontextusából nézve rápillantunk a dolgozat 4.1. alfejezetében lévő 11. ábrára, akkor láthatjuk, hogy annak ellenére, hogy zömében hétvégére esnek a foglalkozások, a 'hétvégi' kifejezés az intézmények neveiben az alapsokaságot tekintve mindössze 10, a mintát tekintve 5 alkalommal jelenik meg. A 'hétvégi magyar iskola és/vagy óvoda' mint általános érvényű kifejezés használata az elnevezés, utalás terén sokkal inkább az anyaország (származási ország), mintsem a diaszpóráközösségek részéről figyelhető meg. Úgy véljük, hogy a 'hétvégi' kifejezés előtagként való használata a 'magyar iskola/óvoda' kifejezés előtt megkülönböztető jellege miatt vált a hivatalos diskurzus részévé – ugyanis az anyaország által kiírt támogatások nyelvezetében és a kommunikáció szintjén is szükség volt egy olyan jelzőre, amely kellően, de mégsem nagyban különbözik a magyarországi magyar iskola kifejezéstől. Ha a diaszpóráközösségek szempontjából nézzük a dolgot, ott nem volt szükség az időbeliséget jelző kifejezés hangsúlyos jelenlétére a névválasztásban, mivel maga a 'magyar iskola' terminus is kellően hangsúlyos megkülönböztető jelleget képvisel a befogadó ország nyelvi és etnikai alapállásához képest. A mintában szereplő intézmények által adott magyarázatok szintjén a 'hétvégi', 'hétvégén', kifejezések már 17 alkalommal fordulnak elő, amelyből arra következtetünk, hogy a kifejezés lényege az iskolák/óvodák számára inkább a

mélyebb rétegekben keresendő. A 'hétvége' egyrészt jelenthet egy határvonalat a tanulók és a családok hétközben, a befogadó országban elfogadott szokások szerint élt élete és aközött, amelyet egy más helyszínről, kultúrkörből hoztak magukkal, vagy örökül kapták azt. Hétközben a tanuló és a család a kötelezettségeknek, feladatoknak (iskola, munkahely) és a befogadó ország közege által alakított és elfogadott szabályoknak megfelelően alakítja életét. A hétvége zömében az általuk vállalt programoknak és feladatoknak megfelelően telik, és ők választhatják meg a közeget, amelyhez arra az időre kapcsolódnak. Gázsó rögzíti, hogy *„a diaszpóra alapjában véve egy közösségi létforma és nem egyénileg választott életstílus”* (Gázsó 2020: 150). Kijelentését annyiban egészítenénk ki, hogy a külföldi magyar közösségekben élő családoknak viszont a közösségi létformán belül megvan az az egyéni választása, hogy milyen mértékben és módon kapcsolódnak magához a diaszpórához. A kapcsolódás egyik formája lehet a hétvégi magyar iskolában és óvodában töltött idő, amely azáltal, hogy szabad választás alapján teremt találkozási pontot gyerekeknek és a felnőtteknek, egyben közösségteremtő, a közösségi létet erősítő funkciót is betölt. A hétvégi magyar iskolák már a foglalkozás idejének, funkciójának és formájának kijelölésével határteremtő intézményekké válnak, választóvonalat jelentenek a többségi társadalmi és a kisebbségi lét között. A mintában szereplő intézmények között vannak olyan szervezetek is, amelyek hétköznap tartják foglalkozásaikat, ezáltal a működési jelleg kontextusában nem, de az ismeretátadás és célrendszer szerint hétvégi magyar iskolaként és óvodaként értelmezhetők (lásd, *Mellékletek*, 2. sz. kiegészítés).

#### *4.3.2. A hétvégi magyar iskolák és óvodák oktatói*

Pedagógusnak, oktatónak lenni többet jelent a szakmában való jártasságnál, egy tudásrendszer birtoklásánál; a tanításhoz egyéniség és olyan személyiség szükségeltetik, amely követendő és pozitív példát nyújt minden korosztály számára (Restyánszki 2005). Pedagógusnak hívjuk a kisgyermek-nevelőket, az óvónőket, a tanítókat, a tanárokat, a szakiskolai és a szakmai oktatókat is – azokat a szakembereket, akik a nevelés-oktatás különböző szintjein személyiségüket és tudásukat kombinálva járulnak hozzá a tanulás és nevelés sikeréhez vagy éppen

kudarcához. A társadalom ma hajlamos jóval többet elvárni az iskolától, mint akár néhány évtizeddel ezelőtt: eredményes oktatást, különböző háttérből érkező tanulók gördülékeny integrációját, helyzet és személyiség-orientált szemléletmódot, szociális érzékenyítést, technológiai iránymutatást, folyamatos szakmai fejlődést. Képzőintézménytől függ, hogy ezeknek és további elvárásoknak hogyan tud megfelelni a pedagógus, illetve az iskola maga hogyan képes összehangolni belső világát és annak szereplőit a megoldandó feladatokkal és kihívásokkal kapcsolatban. A tanárszerep sokrétű tevékenységben való helytállást követel, amely a szakmai elvárások, valamint adott országok és intézmények gyakorlatának függvényében folyamatos változáson megy keresztül. Napjainkban a köz- és felnőttoktatásban dolgozó pedagógusok jó része kénytelen a *szerephez* kötődő elvárások függvényében végezni munkáját, kevés lehetőség kínálkozik saját személyiségük kibontakoztatására, a képzés és a munkavégzés által kialakult képességeik, kompetenciáik birtokában történő hiteles és sikeres munkavégzésre. A sikeres helytállás már nem ugyanazt fejezi ki a mai oktatók számára, mint amit régen, a katedrán álló pedagógusok számára jelentett. A katedra szerepe egyre jobban háttérbe szorul, a tanár a diákok közegének egyre aktívabb részese lesz fizikai értelemben is. A tudás mindenható birtokosa funkció sokkal inkább egy aktívabb, segítői szerepkörre formálódik (Niemi 2005): tutorrá, mentorrá, irányítóból iránymutatóvá válnak a jelen pedagógusai. A tanítás és nevelés folyamatának sikerességéért azonban nemcsak az iskola világának résztvevői, hanem az iskola mint szervezet is felelős, méghozzá olyan erőforrások mozgósításával, amelyek a pedagógus saját személyiségét és módszereit is fejlesztik (Restyánszki 2005).

A hétvégi magyar iskolák pedagógusai és az oktatásban résztvevő egyéb önkéntesek, ösztöndíjasok, vendégtanárok szerepét eredetileg sem a katedra-típus jellemezte: sokkal inkább mentori, segítői, szervezői szerepkörben láthatók. Szerencsésnek érezhetik magukat a diaszpórák közösségeiben oktató pedagógusok abból a szempontból, hogy nem kell megfelelniük nap mint nap központi elvárásoknak, időrabló adminisztratív terheknek. Azonban semmiképpen sem nevezhető könnyűnek a dolguk rengeteg más szempontból. Itt azokra a diaszpórában szükséges összetett képességeket igénylő tanári és tanítói feladatokra, nehézségekre gondolunk, amelyekre még a magyar mint idegen nyelv tanári szakot

végzett hallgatókat sem készítik fel, nemhogy a nem ezen a speciális területen végző kollégáikat. Elsőként említenénk a gyermekek összetételének változatosságából, tudásszintjük eltérő jellegéből adódó folyamatos, minden órán akár gyermekenként egyénileg szükséges differenciálást. A gyermekek biológiai életkora nem feltétlenül korrelál az életkor szerint „elvárható” nyelvtudással, ennek nagyon egyszerű oka pedig a kiegyensúlyozott kétnyelvűség ritkán tapasztalható esete. A gyermekek a befogadó országokban (érkezési vagy születési időtől függően) anyanyelvként vagy idegennyelvként tanulják és használják az ország hivatalos nyelvét/nyelveit, emellett szerencsésebb esetben lehetőségük van családi körben is gyakorolni a szintén érkezési időtől függően anyanyelvnek vagy származási nyelvnek tartott magyar nyelvet. A magyar nyelv elsajátítására és gyakorlására limitált lehetőség áll rendelkezésre a befogadó országok nyelvi közegében. Ennélfogva, ha nem is mindennapi pedagógiai kihívásokkal szembesülnek ezen intézmények tanárai, de a foglalkozások szintjén rendszeres és összetett problémamegoldásra, kreativitásra van szükség részükről.

A pedagógiai munka egyik alapfeladatát, a tervezést tekintve több nehézség is felmerül: az első és legfontosabb a megannyi hétvégi magyar iskola esetében megfigyelhető esetleges tanulói jelenlét, azaz a gyermekek részvételében kevésbé kimutatható rendszeresség. A foglalkozások nem kötelező jellegűek, legtöbb esetben hétvégeként zajlanak, amely azt is jelenti, hogy a tanulók szabadidejének egy része fordítódik a származási nyelv tanulására – ezt erősíti meg a hétvégi magyar iskolák működéséről beszámoló amerikai tanulmányok (Fogarasi – Fózer – Polgár-Turcsányi 2014; Petreczky 2016, Pávai – Rakitai 2017) is: *„A gyerekek is sokszor mondanak le egyéb hétvégi programokról (sportról, szakkörökről stb.), hogy szombat reggel órákra mehessenek. Mivel az iskola vonzáskörzete rendkívül nagy, sokszor többórányi utazást is vállalva érkeznek a diákok (és a szülők) New York, New Jersey és Connecticut államokból”* (Petreczky 2016). A közoktatással ellentétben az iskolakötelesség nem lehet szempont még külső motivációként sem, emiatt a gyermekek egyéni, belső motivációjának erősítésére van szükség minden alkalommal ahhoz, hogy kedvvel, tette és tanulásra készen érkezzenek a hétvégi magyar iskolákba. Spontán programok, fáradtság, egyéb okok miatt könnyen lehetséges, hogy nem minden foglalkozáson tud minden tanuló részt venni. A

tervezés szempontjából a pedagógusnak tehát egyszerre kell készülnie arra is, hogy minden tanuló jelen lesz az órán, ezáltal mindegyikük tudásszintjének megfelelő feladatokra van szükség, valamint arra is, hogy a csoport egy része hiányzik majd, ezáltal annak dinamikájában, összetételében változások következhetnek be. Folyamatos reflexióra van szükség a helyzetnek, a tanulók aznapi közérzetének, fáradtsági szintjének, életkor és nyelvtudás szerinti megoszlásának, családi hátterének megfelelően. A felkészülés sok pedagógus számára egyéni elképzelések alapján történő munkát jelent, más iskolákban egy, az ott tanító pedagógusok által közösen készített tanterv mentén próbálnak meg haladni a gyermekekkel. A közoktatásban manapság elvárt különböző háttérből érkező tanulók gördülékeny integrációja a hétvégi magyar iskolák pedagógusai munkájának mindig is része volt, ugyanis minden egyes tanuló tudásszintje és családi háttere annyira különböző, ahány helyről érkeztek az adott országba. A standardizálás, kategorizálás esélytelen bármilyen tényező mentén, az egyéni fejlesztéshez szükséges személyiség-orientált szemléletmód viszont elengedhetetlen. A foglalkozások kiegészítő jellegéből fakadóan rendkívül fontos, hogy azok élményt, a kötelező iskolai tanulmányoktól független érdekes elfoglaltságot jelentsenek a gyermekeknek; ezek jelenthetik leginkább a rendszeres részvétel és fejlődés zálogát. A legújabb technikai vívmányok, modern pedagógiai módszerek és eszközök használata, alkalmazása, és a gyermekek számára elérhetővé tétele szintén sokat lendíthet a foglalkozások sikerén. Mindezek mellett, nem utolsósorban még egy kritikus pontja van a hétvégi magyar iskolák működésének a tanárok szempontjából, amely főként az egyes országok eltérő oktatási rendszereinek különbözőségéből fakad (Pávai – Rakitai 2017). Az Angliában élő magyar pedagógusok tanulmánya alapján a hétvégi magyar iskolák és óvodák működését pedagógiai tekintetben mindenképpen nehezíti az a tény, hogy a magyarországi tanári diplomával rendelkező pedagógusok és az angliai oktatási rendszerben tanuló diákok két, egymástól nagymértékben különböző oktatási és társadalmi rendszerben szocializálódtak, ebből adódóan a pedagógusok átképzése, a brit rendszer módszertani tárházának megismerése elengedhetetlen a sikeres oktatás és fejlődés érdekében. A hétvégi magyar iskolákban tanító pedagógusok szakmai továbbképzése tehát nemcsak szakmai tudásuk megőrzésére és fejlesztésére kell, hogy irányuljon, hanem az adott befogadó ország oktatási

rendszerének megismerésére is. Ebből adódóan úgy véljük, hogy a Magyarországon szervezett továbbképzések vitathatatlanul hasznos segítséget jelentenek a szakmai fejlődésben, de nem tudnak reflektálni minden egyes ország sajátos iskolai gyakorlatára, és annak elvárásaira, ahhoz helyi képzésekre van szükség.

Mivel a hétvégi magyar iskolák és óvodák tanárai, segítői a gyermekekkel csak bizonyos időközönként találkoznak a közoktatásban megszokott napi szintű kapcsolattartáshoz képest, ezért a gyerekekkel töltött limitált idő alatt még fontosabbá válik személyiségük és szakmai tudásuk. Az időkorlát ellenére az iskolák mindent megtesznek, hogy a helyi iskolarendszer által nem biztosított, a gyermekek származási kultúrájához kapcsolódó látens és manifeszt tartalmakat minél hathatósabb módon átadják. A pedagógusok azok a személyek, akikre a szakmai és a közösségi felelősség egyszerre hárul az iskolák és óvodák működtetése, azok közösségi szerepének erősítése által, illetve a diaszpóralét limitált forrásai ellenére az elérhető tudástartalom megfelelő közvetítése révén. A diaszpóra oktatási intézményeiben a pedagógusok szerepe és sok esetben önkéntes munkája nagyon is hangsúlyos: szakmai elhivatottságuk és példamutatásuk a felnövekvő generációk önazonosságának alakulásában, a magyar identitás megerősítésében is nagy szerepet játszik<sup>84</sup>.

### *Pedagógusszervezetek jelenléte*

Nemcsak a hétvégi magyar iskolák és óvodák mint szervezetek, hanem a gyerekeket tanító pedagógusok között is többféle együttműködési forma figyelhető meg. Ezeknek a partnerségi viszonyoknak a személyes jellegű formája (egyres pedagógusok közötti privát kapcsolat) kevésbé nyomon követhető, azonban a már létező pedagógusszervezetek által képet kaphatunk a kérdőívet kitöltő intézmények tanárainak jelenlegi gyakorlatáról a szakmai tudásmegosztás terén. A visszaérkezett

---

<sup>84</sup> A pedagógusok munkájának hangsúlyosságáról kormányzati szintű diskurzust is láthatunk. A Külgazdasági és Külügyminisztérium 2018-ban, a Balassi Intézetben négynapos módszertani konferenciát szervezett a külföldön működő hétvégi magyar iskolák pedagógusai számára, amelyen Hammerstein Judit külföldi magyar intézetekért és nemzetközi oktatási kapcsolatokért felelős helyettes államtitkár hangsúlyozta: a minisztérium „végtelenül hálás” a hétvégi magyar iskolák pedagógusainak azért, mert önkéntes munkaként, a saját szabadidejüket áldozzák fel azért, hogy segítsék a diaszpóramagyság identitásának megőrzését.

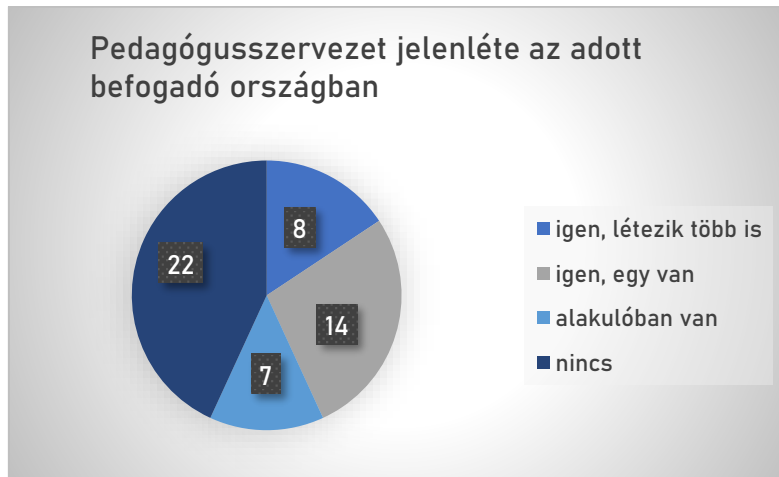
Hétvégi magyar iskolák a Balassi Intézetben

<http://www.balassiintezet.hu/hu/esemenyek/2252-hetvegi-magyar-iskolak-a-balassi-intezetben/> [2020.03.03.]



válaszok (N=51) többsége alapján elmondható, hogy jelenleg a hétvégi magyar iskolák és óvodák működési országainak többségében nincsen működő magyar pedagógusszervezet. A válaszok kevesebb, mint egyharmada egy, 8 válaszoló pedig több pedagógusszervezet jelenlétéről tanúskodott. Néhány alakulóban lévő kezdeményezésről is érkezett adat.

20. ábra: Pedagógusszervezet jelenléte az adott befogadó országban



Ábra: saját szerkesztés

Országokként áttekintve a válaszokat érdekes eredményeket látunk. Az Egyesült Államokban működő intézmények java része több pedagógusszervezetről számolt be, de akadtak olyanok is, akik kizárólag egyről tudtak (ennek okáról lentebb bővebben értekezünk). Angliában a válaszok többsége szerint éppen alakulóban van egy pedagógusszervezet, de olyan szervezettel is találkoztunk, amely nem tudott erről a kezdeményezésről. Németországban és Ausztráliában az intézmények többsége legalább egy pedagógusszervezet működését említette, a svájci iskolák pedig egyöntetű választ adtak pedagógusszervezetek hiányáról.

#### *A szakmai segítségnyújtás megvalósulási formái és helyszínei*

A szakmai segítségnyújtás és továbbképzés a válaszok alapján többféle módon áll a pedagógusok rendelkezésére. A *Balassi Intézet* minden második évben pedagógiai szemináriumot, szakmai továbbképzést szervez a hétvégi magyar iskolában és óvodában tanító személyeknek. A képzésre jelentkezés útján lehet bekerülni, az személyi limithez kötött. A Nemzetpolitikai Államtitkárság által 2017 óta minden

évben megrendezett *Hétfégi Magyar Iskolák Találkozója* sokkal inkább találkozási lehetőséget jelent a diaszpórában működő oktatási intézmények számára, mint szakmai továbbképzést. A rendezvényen résztvevőket minden évben tájékoztatják a legújabb pedagógiai kezdeményezésekről, de a módszertani elmélyülésre, a részletekbe menő szakmai tapasztalatcserére, a közös gondolkodásra ez a terep nem ad megfelelő lehetőséget.

A Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kara 2019-ben már tizenkilencedik alkalommal rendezte meg *A nyugati szórványban magyar nyelvet tanító pedagógusok továbbképzését*<sup>85</sup>, amelyre a tavalyi (2019-es) évben tizenhárom országból harmincegy hétfégi, vasárnapi magyar iskolákban tanító pedagógus érkezett, akik az ötnapos rendezvényen a magyar nyelv és kultúra oktatásában használható, a tanulói aktivitásra épülő módszerekkel ismerkedhettek meg. A program szervezői a továbbképzések során arra törekednek, hogy olyan tudáskészletet, eszköztárat állítsanak össze, amelyek a tanulói aktivitás ösztönzését segítik (pl. kooperatív tanulás, projektoktatás, drámapedagógia, élménypedagógia).

A kapott adatok alapján látható, hogy a speciálisan a hétfégi magyar iskolákban és óvodákban tanító személyek részére megrendezett találkozó és továbbképzés mellett az intézmények tanárai egyéb magyarországi konferenciákon, tanártovábbképzéseken is részt vesznek, ezek jellegét és sajátosságait azonban nem fejtették ki részletesen.

A kérdőív által érkezett visszajelzések azt mutatják, hogy a hétfégi magyar iskolák és óvodák pedagógusai számára a legtöbb szakmai továbbképzés az adott befogadó országokon belül valósul meg, sok esetben egy-egy ernyőszervezet vagy iskolatársulás által biztosítva azt. Ezek általában többnapos rendezvények, míg egyes iskolák esetében 1-1 napos, hétfégés eseményekről (értekezletek, helyi konferenciák) beszélhetünk.

---

<sup>85</sup> A nyugati szórványban magyar nyelvet tanító pedagógusok képzése  
<https://uni.sze.hu/az-apaczai-karon-talalkoztak-a-nyugati-szorvanyban-magyart-tanito-pedagogusok?fbclid=IwAR0PIFYyYfVry2D2nKXmIczeLlux62pb4E9F-X3g008Lg7-VUkIuV3Cz7yU> [2020.03.20.]

## Példák az egyes diaszpóráközösségekből

Az *USA-ban* főként az AMIT (Amerikai Magyar Iskolák Találkozója) a szakmai együttműködés és továbbképzés egyik fő mozgatórugója, azonban a szervezet által nyújtott lehetőségeket sem feltétlenül tudja minden iskola igénybe venni a távolság, az időhiány vagy éppen az eltérő szakmai irányultság miatt. Léteznek más, kisebb hatókörrel rendelkező továbbképzések is (Boston, San Francisco), de a hatalmas távolságok miatt kevés intézmény tudja igénybe venni az általuk kínált lehetőségeket, ehelyett jobbra az online kínálat közül válogatnak. Olyan esettel is találkoztunk, amikor, habár létezik több továbbképzés is az adott országban, az nem minden iskola számára elérhető.

*„Lehetek őszinte? Örülünk, hogy élünk. A mi pedagógusaink a hétköznapiakban is amerikai iskolákban teljes állásban dolgozó pedagógusok. Lelkiismeretesen ezen a munkán túlmenően felkészülnek még a magyar iskolai tanóráikra is, lényegében a benzinpénz fejében eltöltik fél vasárnapjukat a magyar iskolában ingyen és bérmentve. Igen, néha felhívjuk egymást és elbeszélgetünk a gyerekekről, vagy egy-egy alkalmanként kialakult nehéz szituációról. Az iskolai programokat (versek, kis színdarabok) közösen álmodjuk meg, de, hogy rendszeres tanári értekezleteket hívjak össze... Nem vagyok én inkvizítor. Ha valami fontos, eldöntendő ügy van, akkor skype konfira összeülünk.” (amerikai iskola)*

*„Nem igen valósul meg. A tanárok egymástól tanulnak. Előnyben vannak a cserkész vezetők. Inkább a magyarországi tananyagra támaszkodunk és ad irányt, keretet a tanároknak.” (amerikai iskola)*

*„Igen, létezik több is. (...) De Hawaii szülők és oktatók számára nem elérhető.” (amerikai iskola)*

Az *Egyesült Királyságban* a MAOSZ többféle funkciója mellett egyfajta szakmai koordinátori szerepet is betölt; a szövetségnek van oktatásért felelős bizottsági tagja, akinek feladata értesíteni a pedagógusokat a számukra rendelkezésre álló programlehetőségekről, workshopokról. A MAOSZ egy jelenleg fejlesztés alatt álló oktatási adatbázissal és segédanyagtárral is rendelkezik, ezt minden tagszervezet számára elérhetővé teszik a jövőben. A szövetség kínálata mellett az intézmények válasza azt mutatják, hogy pedagógusok házon belül, az egyes iskolákban is megpróbálnak naprakészek maradni saját szervezésű képzések, műhelyek által, illetve bátorítva vannak online és magyarországi, valamint az angol iskolarendszer által kínált helyi továbbképzéseken való részvételre.

Az *ausztráliai* pedagógusok visszajelzései arról tanúskodnak, hogy számos ausztrál nyelvoktatással foglalkozó szervezet kínál számukra konferenciákat, workshopokat, végzettséget adó nyelvkurzusokat, illetve az Amerikai Pedagógusok Egyesülete is minden évben két napos konferenciát szervez továbbképzés céljából. A Balassi Intézet által szervezett továbbképzésen is

részt szoktak venni, ugyanúgy belső képzéseket is tartanak iskolán belül, de volt már olyan tréning is, melyet az éppen aktuális Kőrösi Csoma Sándor ösztöndíjas tartott számukra.

A *svájci* iskolák tanárai arról számoltak be, hogy annak ellenére, hogy nem működik az országban magyar pedagógusszervezet, szakmai szinten jó néhány helyi, magyarországi és online lehetőség kínálkozik számukra a fejlődésre, emellett autodidakta módon is képzik magukat. Az iskolákat fenntartó egyesületek támogatják az ezeken való részvételt.

*Németország* bajor részén a Münchener Magyar Főkonzulátus által szervezett magyar nyelvű, illetve a Felsőbajor Kormány által előírt tanári továbbképzések jelentik a szakmai fejlődési lehetőségeket különböző vendégelőadók bevonásával. A főváros környékén önálló szervezésben vagy a fenntartón keresztül is van lehetőség továbbképzéseken részt venni, de a házon belüli csoportos megbeszélések is teret kapnak. Más német iskolák jelezték, hogy magyarországi továbbképzéseken (Győr, Veszprém) is többször részt vettek, de olyan visszajelzés is érkezett, amely a más hétfégi iskolák által kínált kezdeményezések szakmaiságát erősen megkérdőjelezte.

*Ausztriában* a 2004-ben alakult Ausztriai Magyar Pedagógusok Egyesülete kínál szakmai segítséget, azok a tanárok pedig, akik főállásban az osztrák közoktatási rendszerben tanítanak, a helyi kötelező továbbképzéseken vesznek részt. A szervezet honlapja<sup>86</sup> számol be az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetrel közös külföldi magyar pedagógusszervezetek együttműködését gondozó stratégiáról és megállapodásról is, ennek keretében az OFI által készített tankönyvek és szakmai anyagok eredményesen használhatók a szakmai kooperációban résztvevő iskolákban.

*Szerbiában* 2014 óta a Petőfi Sándor program aktuális ösztöndíjasa vezeti a helyi magyar diaszpórák közösség részére tartott magyar nyelv tanfolyamot, ugyanis a helyi magyar egyesületnek nincs módjában anyagi juttatást biztosítani egy főállású tanár számára. Ennélfogva az ösztöndíjas kiutazása előtt továbbképzésen vesz részt, hogy megfelelő szakmai felkészültséggel érkezzen a közösséghez.

A kapott adatok azt mutatják, hogy a pedagógusok részéről szakmai fejlődésre való törekvés adott, a továbbképzéseken való részvétel azonban sok esetben anyagi, időbeli és fizikai korlátokhoz kötött.

---

<sup>86</sup> Ausztriai Magyar Pedagógusok Egyesülete  
<https://amaped.at/p/about/> [2020.03.20.]

#### 4.3.3. A pedagógiai tervezés színtere: tantervek, pedagógiai és oktatási programok

A hétvégi magyar iskolák és óvodák nem képezik a közoktatás intézményrendszerének részét sem Magyarországon, sem az őket befogadó országokban, működésük a hivatalos iskolaidőn kívülre esik. Ennélfogva működésüket jellemzően az őket fenntartó szervezetek egyedi szervezeti és működési szabályzata, nem pedig a közoktatási rendszer által előírt, szabályozó funkcióval rendelkező alaptantervek és kerettantervek határozzák meg. Két iskolarendszer peremén elhelyezkedő kezdeményezéseket látunk, amelyek – néhány kivétellel (lásd konzulátusi iskolák, vallási szervezetek által működtetett iskolák) – önállóan döntenek arról, hogy milyen pedagógiai elveket vallanak, milyen szakmai irányelvek mentén szervezik tevékenységüket, és milyen jellegű tudástartalmat és ismerethalmazt közvetítenek gyermekek, fiatalok és felnőttkorúak számára.

A hétvégi magyar iskolák és óvodák a befogadó és a származási országok szintjén nem kötelezhetők hivatalosan előírt tanterv, képzési program vagy tanmenet alkalmazására, illetve egységes, minden hétvégi iskola és óvoda számára követendő tantervet sem követnek<sup>87</sup>. Adott befogadó országok által nyelvtanításra és/vagy kisebbségi oktatásra megfogalmazott irányelvek természetesen léteznek, de ezek inkább a szervezeti működés körülményeit, mint a tananyag tartalmát és minőségét szabályozzák.

Kutatásunk során fontosnak tartottuk, hogy megvizsgáljuk a hétvégi magyar iskolák és óvodák tantervre, tanmenetre, pedagógiai programokra irányuló egyéni gyakorlatát, illetve azokat a véleményeket, attitűdöket, amelyek egy lehetséges, egységes tantervvel kapcsolatosan megfogalmazódnak. A kérdőív által kapott adatok (válaszok száma N=52) azt mutatják, hogy az intézmények több, mint fele rendelkezik

---

<sup>87</sup> A bajorországi konzuli modellben működő hétvégi magyar iskolák esetében (4 intézményről van szó) ha nem is az egységesítésre törekvés, de a felülről érkező kontroll és jóváhagyás jelensége tapasztalható; erről a modell leírásában olvashatunk: „a hétvégi magyar iskolák által kidolgozott tanterveket egységes szakmai szempontok alapján hagyja jóvá a Külgazdasági és Külügyminisztérium Nemzetközi Magyar Nyelvi Képzésekért és Oktatásért Felelős Főosztálya”.

Egy másik bajorországi intézmény, amelyet a konzulátusi modellből az ő kifejezésüket használva 'kirúgtak' másként vélekedik egy lehetséges egységes tantervről: „Azt csak tanárokkal lehet megoldani. Sajnos a mostani hivatalos Bajorországi Magyar Iskola nem üti meg ezt a szintet. A nemhivatalos iskolák viszont tényleg jók, de nincsen kapcsolatunk egymással, mert szétszabdalt minket a Müncheneri Magyar Főkonzulátus”. (németországi iskola)

[https://munchen.mfa.gov.hu/page/magyar-anyanyelvi-oktatas-konzuli-modellje-bajororszagban\\_tartalom](https://munchen.mfa.gov.hu/page/magyar-anyanyelvi-oktatas-konzuli-modellje-bajororszagban_tartalom)  
[2020.04.29.]

saját készítésű oktatási tervvel/tantervvel/pedagógiai programmal, amely a helyben folyó pedagógiai munka és az oktatásszervezés alapját adja. Öt esetben kaptunk visszajelzést arról, hogy más intézményektől átvett oktatási/pedagógiai programokat használnak az intézmények, illetve hat esetben egy éppen készülõben lévõ dokumentumról számoltak be. Nyolc intézmény válasza azt mutatja, hogy õk egyáltalán nem rendelkeznek ilyen szakmai anyaggal. A helyileg készült tantervek, pedagógiai programok az intézmények többsége számára a szakmai munka fontos alapját képezik, mûködési keretet és szabályozási rendszert biztosítanak a szervezet minden tagja számára. Az iskolák az általuk használt tantervet/tanmenetet/pedagógiai programot minden évben a tanulócsoporthoz igényeinek megfelelõ módon alakítják, illetve az adott oktatóra bízzák, hogy azt a tanulók képességeihez igazítsa.

A kutatás során fontosnak tartottuk megvizsgálni, hogy a hétvégi magyar iskolákban gyakorlati szempontból mennyire lenne megvalósítható egy központilag készült, egységes tanterv bevezetése, illetve annak helyi adaptációja. A válaszok alapján az ezzel kapcsolatos attitűdök vegyes képet mutatnak. A 46 válaszadó intézmény fele szerint nincsen szükség egy egységes tanterv bevezetésére a hétvégi magyar iskolákban, 19 válaszadó éppen ellenkezõleg, szükségesnek látná egy ilyen jellegû dokumentum bevezetését. Az érvek és ellenérvek mellett érdekesnek találtuk a 4 db, egyéb kategóriát választó kitöltõ indoklását: az egyik német iskolavezetõ egy tantervi ajánlást tudna elképzelni egységes tanterv helyett; egy angliai iskolavezetõ jelezte, hogy már dolgoznak egy nem egységes, hanem *egységesített* mintatanterven; a vasárnapi, egyházi fenntartású iskolák zöme számára a Bibliaiskola tanterve eleve adott, más típusú dokumentum emiatt nem szükséges; egy angliai intézmény vezetőjének véleménye szerint pedig tantervi szinten inkább a befogadó országok rendszeréhez, mintsem egymáshoz kellene közelítenie a hétvégi iskoláknak és óvodáknak:

*„Minden országnak más az iskolai rendszere, a hétvégi iskoláknak ehhez kell alkalmazkodni szerintem, hiszen így fognak a tanulók a legjobban tanulni. Minden kohort más, minden életkor nehéz, és a differenciáltság családonként változik. (angliai iskola)*

Javaslatok szintjén az egyes intézmények részéről megfogalmazódott, hogy milyen körülmények között tartanak elfogadhatónak egy, a hétvégi magyar iskolákra és óvodákra vonatkozó egységes vagy egységesített tantervet:

*„Akkor, ha az figyelembe veszi a diaszpórában lévők alacsonyabb anyanyelvi szintjét és lényegre törő, inkább átfogó tárgyi ismereteket tartalmazó, néphagyományokat is magába foglaló tanterv lenne.” (amerikai iskola)*

Az egységesítéssel kapcsolatos ellenvetések zöme kiemelte, hogy egy ilyen szintű szabályozás ellenkezne a hétvégi magyar iskolák és óvodákban közreműködő tanárok szakmai szabadságának elvével, és nehézkessé válna annak a rugalmas szemléletmódnak a megtartása, amely jelenleg jellemzi az intézményeket. Bevezetése nehézséget jelentene a különböző tudásszintek figyelembevételénél is, ezáltal a tanulók részvételét is befolyásolná. Egy válaszadó rendszerszintű érvet hozott fel az egységes tanterv ellen:

*„Nem beszélhetünk homogén hétvégi magyar iskolarendszerről. Az egységes tanterv megölné a helyi iskola mérethez és egyéni igényekhez kialakított rugalmas fejlesztési módszereket. Nyilvános ötlettár, hasonló körülmények között működő iskolák gyakoribb kommunikációja egymással megerősítő és segítő lehet.” (amerikai iskola)*

*„Semmiképp! A gyerekek tudásszintje, körülményeik, képességeik annyira eltérőek, hogy egy egységes tanterv (kerettanterv) lehetetlenné tenné a tanítást! Elérhető segédanyagokra (a kétnyelvűek szakszerű tanítási módszereit figyelembe véve) azonban nagy szükség lenne!” (angliai iskola)*

A válaszadó intézmények szerint a jelenlegi gyakorlatot követve a továbbiakban is a saját, egyéni és helyi igényekhez igazított helyi tanterv szerinti működés, vagy egy nem kötelező érvényű, sokkal inkább segítség és ajánlás jellegű, sztenderdektől mentes mintatanterv beemelése lehet a követendő út.

A jelen dolgozathoz készült kérdőív elméleti szinten vizsgálta az egységes alapokon nyugvó alaptanterv bevezetésének lehetőségét. A központi curriculum ellen és emellett szóló érvek az eredmények kapcsán azt az üzenetet hordozzák, hogy annak megvalósulását kizárólag a helyi adottságok figyelembevételével tudnák elképzelni az intézmények. A helyzet ettől fogva válik paradoxszá, hiszen egységesen követendő követelmények és előírások meghatározásakor lehetetlen minden egyes iskola és óvoda sajátosságának figyelembevétele.

Úgy látjuk, hogy komoly akadályokba ütközne egy egységes vagy egységesített tanterv bevezetése a hétvégi magyar iskolákban több szempontból is, de főként annak okán, hogy a hétvégi magyar iskolák ökoszisztémájára erőteljes hatást gyakorol az adott befogadó ország kulturális környezete és hagyományai, a kiegészítő oktatás kereteinek lehetőségei, az iskolák és óvodák életét meghatározó helyi szereplők (gyermek, szülő, tanár, fenntartó) igényei, tudásszintje, az erre reflektáló módszertan sajátossága, illetve az intézmények „egyéni története”, sajátos működési jellege. Továbbá, ellenérvként tudjuk felsorakoztatni, hogy a hétvégi magyar iskolákban a tudásátadás a működésnek csupán az egyik fontos eleme, amelyet olyan más, hasonlóan fontos vagy némely esetben hangsúlyosabb elemek egészítenek ki, mint a közösségépítés, illetve a hozott vagy öröklött kultúrában való jártasság elsajátítása. Mindezek mellett úgy látjuk, hogy a hétvégi magyar iskolákban és óvodákban tanuló gyermekek viselkedésrepertoárja és tudáskészlete egyaránt magán hordozza a befogadó és a küldő ország közegének jellegzetességeit, de a családban vagy a magyar nyelvhez és kultúrához köthető szűkebb társadalmi közegben, közösségben elsajátított minták egy része kizárólag a hétvégi magyar iskolai és/vagy óvoda által képviselt környezetben érvényesíthető, a befogadó országbeli „hagyományos” iskolákban kevésbé. Ennélfogva úgy véljük, hogy bármely oktatási termék akkor lehet hatékony és adaptálható ilyen változatos környezeti tényezők mellett, ha annak előkészítésében, fejlesztésében és implementálásában a helyi és a magyar kultúrában járatos pedagógusok és közösségi szereplők egyaránt szerephez jutnak.

#### *4.3.4. Módszertan*

A hétvégi magyar iskolák és óvodák témájának tárgyalása elképzelhetetlen a magyar nyelv tanításának különféle módszertani lehetőségeiről szóló kitekintés nélkül. Ez a fejezet részletesen foglalkozik a magyar mint idegen nyelv és a magyar mint származási nyelv tanításának metodológiájával, az azok közötti eltérésekkel, illetve a téma szempontjából releváns megközelítésekkel.

A magyar mint idegen nyelv oktatása több száz éves múltra tekint vissza, kiépült intézményrendszerrel, szakmai-módszertani háttérrel rendelkezik. Ezzel szemben a magyar mint származási nyelv tanítása ennél jóval rövidebb múlttal



rendelkezik, intézményrendszere helyett intézményhálózata folyamatosan alakul, változik, fogalmát egyelőre nem övezi konszenzus, módszertana jelenleg is kialakulóban van. A származási nyelv fogalmát a dolgozatban a szociolingvisztika kontextusa felől már érintettük, ebben a fejezetben megpróbáljuk árnyalni annak megközelítésmódját. *„Származási nyelvről akkor beszélünk, amikor az egyén (születésétől vagy gyermekkorától) olyan nyelvi (makro)környezetben él (és nevelkedik), amely nem szülei (vagy egyik szülője) anyanyelve, (...) a kivándorlók első generációja szülőföldjének környezeti és/vagy hivatalos nyelve”* (Illés-Molnár 2010: 68-69). Rögzítettük, hogy a magyar diaszpórák közösségek első generációjának, azaz azoknak a személyeknek, akik még Magyarországon nőttek fel és nevelkedtek, a magyar nyelv anyanyelve. A második és harmadik generáció tagjai esetében már származási nyelvről beszélünk, mert a nyelvet nem jellemzi az anyanyelvi teljesség, a magyar nyelv nem a kommunikáció elsődleges eszköze az adott makrokörnyezetben, illetve használata limitált közegre és közösségre korlátozódik.

A diaszpórában élő magyar származású gyermekek esetében legalább két típust különíthetünk el nyelv-tudat szerint: azokat a beszélőket, akiknek a magyar nyelvet illetően van vagy nincs idegennyelv-tudatuk. Azok a gyerekek, akiknek a magyar nyelv *származási nyelve*, és még, ha azt nem is feltétlenül tartják anyanyelvüknek, nincs idegennyelv-tudatuk (Illés-Molnár 2010). Esetükben a magyar nyelv a család és egy adott közösség nyelve, körülöttük legalább egy minimális méretű beszélőközösség található; a nyelv hangzásvilága, szabályai nem idegenek számukra, nyelvtudásukat azonban nem jellemzi anyanyelvi teljesség. Esetükben a magyar vonatkozású kulturális ismeretek átadása meglévő nyelvi kompetenciájuk erősítését, tágítását, illetve a magyar kulturális kompetencia kialakítását teszi lehetővé (Illés-Molnár 2019a). A gyerekek másik csoportja számára a magyar amiatt válik *idegen nyelvvé*, mert, habár egyes felmenőik beszéltek magyarul és bizonyos helyzetekben használták is azt, számukra valamilyen oknál fogva mégsem adták át a nyelvet, tudatukba az idegen nyelvként épült be. Ennek ellenére ezekben a gyerekekben is kialakulhat egyfajta kötődés a nyelv iránt, érzelmekkel, emlékekkel társíthatják azt, és akár a család kulturális hagyatékeként válik azonosíthatják. A diaszpórában élő magyar származású gyermekekhez hasonlóan ugyanúgy idegennyelv-tudata van azon különböző okok miatt Magyarországra érkező külföldi

állampolgároknak<sup>88</sup>, akik korábban a magyar nyelvvel sem közösségi, sem családi, sem egyéni szinten nem találkoztak, annak hangzásvilága és szókinccse teljesen idegen számukra. Helyzetük annyiban más a magyar származású gyermekekhez képest, hogy tőlük eltérően ezt a csoportot semmilyen személyes kötődés, családi háttér nem fűzi a magyar nyelvhez, annak nincs érzelmi vagy származáshoz kötődő konnotációja számukra, ezáltal arra teljes mértékben idegen nyelvként tekintenek. A két utóbbi csoport esetében a magyar nyelv tanítása a magyar mint idegen nyelv módszertana kérdéskörébe tartozik; a magyar nyelvet származási nyelvként beszélők oktatása viszont alapvetően nem idegen nyelvi szemlélet szerint történik, azonban annak tanításában helyet kap annak módszertana is (Illés-Molnár 2012).

Falus Iván 2006-ban megjelent *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai* című kötete az oktatási módszereket három kategóriába sorolja: 1) klasszikus módszerek, 2) interaktív módszerek, 3) és újgenerációs módszerek (Falus 2006). A közoktatásban és felnőttoktatásban dolgozó pedagógusok mellett a hétféle magyar iskolákban és óvodákban oktatók munkájának egyaránt része azoknak a módszereknek, munkaformáknak és eszközöknek a kiválasztása, alkalmazása, amelyek egy adott csoport igényeinek a leginkább megfelelnek, illetve összhangban vannak a pedagógus személyiségével. A hétféle magyar iskolák és óvodák körében végzett kutatásunk eredményei változatos módszertani tárházat, főként interaktív, élményalapú és újgenerációs módszerek alkalmazását mutatják az intézmények gyakorlatában, melyre a visszajelzések alapján több okból is szükség van: egyrészt a csoportok heterogenitása (amely a differenciálás, a képességekhez és tudásszintekhez történő alkalmazkodás szükségességét indukálja a pedagógusok gyakorlati munkájában), másrészt a gyermekek motivációjának fenntartása miatt (amelyhez az elsajátításra szánt tananyag tartalmát élményszerűvé, érdekessé, a helyi hagyományokba illeszkedővé, annak mennyiségét pedig a csoportok, egyének szintjének megfelelően, és módszertanilag változatos módon kell befogadhatóvá alakítani).

*„Olyan módon, játékkal, drámapedagógia módszerekkel tanítani, belopni életükbe a magyar nyelvet/ kultúrát, ami némileg eltér a megszokott tanítási formáktól és követelményektől, és melynek egy egységes, központilag diktált tanterv nem éppen a 'szószólója'”. (németországi iskola)*

---

<sup>88</sup> Külföldi állampolgárok alatt jelen esetben elsősorban a magyar közoktatásban tanuló nem magyar állampolgársággal rendelkező gyermekeket és fiatalokat értjük.

*„Itt a diaszpórában mindenképpen a magyar nyelv, hagyományaink, kultúránk megtartása, ápolása a cél. Ez ugyanúgy megmaradt. Talán csak a módszerben történt változás, mert most már inkább az élményalapú oktatás a nagyobb megtartó erő, hogy a családok felvállalják a hétfői 1-2 órás utazást, hogy elhozzák gyermekeiket az iskolába”. (ausztrál iskola)*

Szőnyi György Endre megállapítása szerint a magyar közoktatásban résztvevő, a magyar kultúrában szocializálódott gyermekeknek, fiataloknak oktatott történelem, irodalom, művészet és sok más, átadása a külföldiek számára speciális módszert kíván, illetve azt olyan formában kell emészthetővé tenni, hogy érdeklődést keltsen, és biztosítsa a tanuló tananyagra, ismeretekre való ráhangolódásának lehetőségét (Szőnyi 2006). Szőnyi érvei elsősorban a magyar mint idegen nyelvet tanulókra vonatkoztak, azonban Illés-Molnárral (2012) egyetértve jelen dolgozat is amellet érvel, hogy a magyart mint származási nyelvet tanulókra is ugyanúgy érvényes a megállapítás. Az idegennyelv-tanítás módszertana néhány esetben segíthet a származási nyelv tanításában is főként olyan tanulók esetében, akik számára a magyar nyelv tanulása egy idegen nyelv tanulását jelenti. Nádor (2003) szerint azonban míg az idegen nyelvet tanuló diákok esetében éppen a nyelv 'idegensége', előzetes ismeretének hiánya miatt ideális esetben kiegyensúlyozottan fejlődnek a szóbeli és írásbeli készségek, addig a nyelvet származási nyelvként tanuló diákok készségeiben nagyfokú eltérések mutatkozhatnak (lásd a magasabb nyelvi szinten kommunikáló tanulók írásbeli készségeinek – olvasás, olvasott szöveg megértése, írás, írott szöveg alkotása – javítása, amely számos esetben elmarad a szóbeli készségektől, fejlesztése pedig sok időt vesz igénybe). Megoldásként az elektronikus média (hírek, könyvek, cikkek, videók, filmek, zenék) használatát emeli ki, amelynek ösztönzésével a tanulók észrevétlenül is a nyelvelsajátítás módszereivel fejlesztik tudásukat (Nádor 2013).

Korábban a pedagógusokat érintő nehézségek kapcsán egy angliai példán keresztül (Pávai – Rakitai 2017) foglalkoztunk a módszertani és szakmai átképzés szükségességéről a magyarországi tanárképzésből hozott szakmai tudás, tapasztalat és az angliai iskolarendszer eltérő szemlélete kapcsán. A hétfői magyar iskolák jellegének kialakításában ezért a közösség (főként a szülők) igényei és elképzelései mellett a befogadó ország iskolarendszerének a tudás közvetítésének

módjait illető hagyományai, jellegzetességei is kiemelt szerepet kapnak. Helyszín és közösség válogatja, hogy módszertanilag mely irányba billen a mérleg nyelve.

A magyar mint származási nyelv tanításának módszertana jelenleg is alakulóban van; azonban, még, ha realizálódik egy általános elfogadott módszertan, az éppen az intézmények sokrétűsége és sajátosságai miatt valószínűsíthetően nem jelent majd egységes módszertani szemléletet és irányt, sokkal inkább ajánlást, mintát, segédletet, lehetőséget. Kutatási eredményeink azt mutatják, hogy a hétvégi magyar iskolákban és óvodákban oktatók a magyar, illetve az adott országbeli pedagógusképzésben és továbbképzések során tanult, az egyéni és intézményi tapasztalatok szerint bevált, illetve egyes tudásterületek és ismeretekhez kötődő régi és újabb módszertani szakkönyvek és irányok (lásd mesepedagógia, néptáncpedagógia, drámapedagógia, élménypedagógia) által kínált módszerek sokaságából folyamatosan építik fel azt az intézményenként eltérő módszertant, amelynek fő jellemzője a rugalmasság és a helyzetekhez kötődő alkalmazkodási készség.

A jövő egyik nagy módszertani kihívása a kutatók szerint annak a legújabb diaszpóra-csoportnak a kezelése lesz, amely az elmúlt évek, évtizedek során vált a diaszpóráközösségek részévé. Az ezt a csoportot alkotó személyek, családok jellemzője, a diaszpóra-létet ideiglenes állomásként tekintik, tudatosan tervezik a hazatérést egy néhány éves külföldi tartózkodás után. Ennélfogva a diaszpóráközösségek iskolái és óvodái által nyújtott eddigi nyelvmegőrző és kultúraátadó tevékenysége számukra kevésnek bizonyul, rendszeres és a magyar oktatási rendszerhez és annak követelményeihez igazodó iskolai és óvodai foglalkozásokat igényelnek. Jelen kutatás átfogó jellege miatt nem vállalkozott a hétvégi magyar iskolákon és óvodákon belül klaszter-jelleggel megjelenő, a diaszpóra-létet ideiglenes állomásként tekintő diákok és családjaik által megfogalmazott konkrét igények, módszertan és tematika felmérésére, ennek vizsgálata egy specifikusabb megközelítést, további kutatást igényel. Mindenesetre ezen diákcsoporthoz vizsgálata és helyzetének megoldása a téma kutatói szerint több évre való kutatói feladatot adhat különböző szakterületek képviselőinek (Nádor 2013).

#### *4.3.5. Az ismeretek tárházának forrásai: tankönyvek, tananyagok, segédanyagok*

Ahhoz, hogy a diaszpórában élő magyar származású gyermekek szert tegyenek arra a közös, kulturális tudásra, amellyel a nyelv anyanyelvi beszélői rendelkeznek, hasonló mennyiségű ismeretanyagot kellene feldolgozniuk, mint a magyar kultúrkörben szocializálódó, a magyar közoktatás rendszerében tanuló diákoknak. Ez az alternatíva számos okból kifolyólag akadályokba ütközik (ezek jó részét az egységes tanterv ötletére felhozott érvek és ellenérvek kapcsán már taglaltuk), elég csak arra gondolnunk, hogy a diaszpórában élő magyar származású gyermekek számára elsősorban a befogadó országok oktatási rendszere által előírt tananyagmennyiséget és ismereteket kell elsajátítaniuk. Két(féle) iskolarendszer minden elvárásának teljesítése lehetetlen vállalkozás. A hétvégi magyar iskolák és óvodák több szempontból sem alkalmasak és nem is vállalkoznak a magyar közoktatási rendszerben előírt tananyagmennyiség és ismeretek sokaságának elsajátíttatására éppen kiegészítő jellegük és eltérő célok alapján létrehozott funkciójuk miatt. A hétvégi magyar iskolák a magyar diaszpóráközösségek befogadó országaiban létrehozott mikroiskolák hálózataként, egy decentralizált intézményhalmazként értelmezhetők, amelyek ahelyett, hogy a származási vagy a befogadó ország iskolarendszerét képviselnék, azok peremén helyezkednek el, hidat alkotnak két kultúra, két rendszer között. Illés-Molnár németországi kutatásai és pedagógiai gyakorlata során a magyar mint származási nyelv ismeretanyag-együttesét oly módon alakította ki, hogy azt a magyarországi közoktatásban megjelenő tanegységek alapján, abból „leképezett” módon modulokba rendezte, nyelvtani, irodalmi, történelmi, földrajzi és művelődéstörténeti ismereteket nevezett meg, a modulokat pedig további témakörökre, témákra bontotta (Illés-Molnár 2010). Ezek átadásához a nyelvhasználat fejlesztését szem előtt tartó módszertan kidolgozását javasolja. Ezen felül jó megoldásként említi a magyar történelem fonalára felfűzve oktatni a magyar mint származási nyelv tárgyát képező ismereteket, legalábbis azokat, amelyek erre alkalmasak (Illés-Molnár 2012). A modulok bevezetése, a gyakorlati alkalmazása egyelőre a németországi magyar iskolákban terjedt el, más országokban működő hétvégi magyar iskolák és óvodák nem jelezték, hogy adaptálták volna a kidolgozott programot.

Nádor (2003) a tananyagok, tankönyvek tekintetében évtizedeken keresztül megfigyelhető kiegyensúlyozottságról ír az idegen- és származásnyelv ellátottságát illetően, és két sorozatot említ, amelyek a 70-es, 80-as években közel azonos időben éltek virágkorukat. Számunkra az Anyanyelvi Konferencia származási nyelvet érintő sorozata releváns, amely *„egészen az óvodás kortól kezdve, pontos életkori határok szerint rendezve, már „nyugati magyarokat” is bevonva a munkába abból a célból készült, hogy a magyar egyesületekben, hétvégi iskolákban legyen olyan tankönyv, amelynek már a pusztán létezése is emelhetné a származásnyelvi oktatás presztízsét. Az elkészült tankönyvek az ún. „nagybetűs kultúra” értékeit közvetítették, a magyar néphagyományokat (meséket, népdalokat), irodalmi és történelmi eseményeket, személyeket igyekeztek a középpontba helyezni, a magasabb szinteken szemelvényeket, verseket olvastattak, szemben a kortárs magyar nyelvkönyvek grammatizáló felfogásával”* (Nádor 2003: 3). Az ekkori tankönyvek hátránya azok mérete és súlya volt, ennek megfelelően nehezen jutottak el távolabbi országokba, vagy sok esetben a helyi közösség politikai és elvi okok miatt zárkózott el a magyarországi tananyagok használatától. Már a rendszerváltás ideje körül sokkal inkább előtérbe került a kommunikatív nyelvoktatás, melynek különböző platformjai felváltották az addigi, erősen grammatikaalapú nyelvkönyveket (lásd *Halló, itt Magyarország I-II.*, a Debreceni Nyári Egyetem *Hungarolingua*-sorozata). A szerző szerint az anyaországoknak kell vállalniuk a származási nyelv és kultúra tanítására alkalmas tananyagok létrehozásának anyagi terheit, mivel a diaszpóra- és szórványközösségek ritka esetben rendelkeznek ennek finanszírozásához szükséges forrásokkal. Nádor hosszabban értekezik azokról a 2000-es évek után kezdődött tananyagfejlesztő projektekről, amelyek a Határon Túli Magyarok Hivatala, majd a Szülőföld Alap támogatásával, a Balassi Intézet szakmai irányításával készültek (lásd *Kiliki a Földön* oktatócsomag kezdő és középhaszadó kötete, ahhoz kapcsolódó kiegészítő 10 részes oktatófilm és egy interneten megoldható multimédiás feladatsorozat; *eMagyarul* sorozat és a hozzá kapcsolódó interaktív *„Tíznyelvű szótár”*). (Uő. 2003). A legújabb, 2011 óta szintén a Balassi Intézet által készített kiadvány egy mára már ötrészes tananyagsorozat a Balassi-füzetek nevet viseli, a legfiatalabb korosztálynak készült, őket próbálja meg mesés, játékos formában tanulásra ösztönözni.

## Balassi-füzetek

„Azért hoztuk létre a Balassi-füzetek tananyagsorozatát, hogy a délutáni, hétvégi magyar iskolákban tanító önkéntes pedagógusok, vagy a gyerekeikkel, unokáikkal otthon foglalkozó szülők, nagyszülők munkáját megkönnyítsük”<sup>89</sup> – olvasható az Intézet hivatalos oldalán közzétett állásfoglalásban. A sorozat ötlete a tanári továbbképzések és a magyar mint idegen nyelv tanítására szolgáló tanfolyamok tapasztalatai alapján született meg, azonban annak szemlélete a nyelvet nem idegennyelvi, hanem származási nyelvi szempontból közelíti meg. A Balassi-füzeteket megelőzően egyáltalán nem léteztek olyan tankönyvek, amelyek a kétheti iskolai foglalkozások menetrendjéhez, a tanulók rendkívül széles tudásszintjéhez *próbáltak volna igazodni*. A Balassi-füzetek tankönyvsorozat színek szerint jelzi az életkori és a különböző tudásszintekhez történő kapcsolódást; a témaválasztást tekintve pedig nyelvi, művelődéstörténeti és kulturális tudástartalmakat kínál a gyermekeknek mesék, ünnepek, magyarországi kalandok és játékos feladatok köré csoportosítva. A tananyagok modulszerűen variálhatók, kilenc fejezetben egy-egy félévre elegendő témát nyújtva. Az ötödik rész az addigiaktól eltérően egy módszertani kelléktárat is tartalmaz a hétvégi magyar iskolákban tanító pedagógusok számára, illetve különböző ötleteket a feladatok differenciált megoldására. A Balassi-füzetek négy kötete jó kiindulóalapot és tanmenetet jelent az iskolák számára, azonban leginkább olyan diákoknak okoz élményt és ad egyben segítséget is, akik már valamilyen szinten írni és olvasni tudnak, illetve megfelelően értik a hozzájuk intézett beszédet. A *Kalandra fel!* című, piros jelzésű kötet egyelőre az egyetlen, amely azoknak a 10–18 éves fiataloknak készült, akiknek viszont a származási nyelven történő írás és olvasás egyáltalán nem erősségük.

A 70-es, 80-as években készült tankönyvek kapcsán Nádor megjegyzi, hogy azok átütő ereje és széleskörű használata ellenére némely esetben már az első néhány óra után világossá vált: *„nincs olyan tankönyv, ami mindenkinek egyformán megfelelné”* (Nádor 2003: 4). Ez a mondat a mai napig tartja érvényességét, melyet ezen kutatás eredményei is igazolnak. A diaszpórában működő hétvégi magyar iskolák és azok tanárainak mindegyike többféle tankönyvet, tananyagot, segédanyagot használ egyszerre, kombinálva a magyarországi és a saját készítésű változatokat. A magyarországi tankönyvek és tananyagok közül népszerűnek mutatkoznak a Mozaik és az Apáczai kiadó könyvei, amelyeket többen ötletként, saját átdolgozásban, mások bizonyos témakörök feldolgozása kapcsán használnak. Számos iskola a helyi lehetőségeket is beemeli, pl. az Újvidéki Fórum könyvkiadó

<sup>89</sup> Balassi Intézet kiadványai – Balassi-füzetek  
<http://www.balassiintezet.hu/hu/kiadvanyok/balassi-fuzetek/> [2020.04.28.]

által kiadott, magyarul tanuló szerb ajkúaknak szánt könyveket, vagy éppen az Európai Iskola könyvsorozatait. Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet által készített kísérleti tankönyveket is beemelték az iskolák az általuk használt tananyagok közé, főként amiatt, mert azok online elérhető, letölthető verzióban is rendelkezésre állnak. A Pécsi Tudományegyetem oktatói által fejlesztett MagyarOK tankönyvcsalád leginkább a felnőttek oktatása terén hasznosítható, a gyermekek részéről ezek a könyvek még túl magas általános szókincset követelnek meg, illetve a könyvek témaválasztása a felnőttek számára jobban követhető. A Balassi-füzetek kapcsán a válaszok azt tükrözik, hogy azok gyakori használatban vannak, azonban kevés olyan diák van, akikkel valóban ezen könyvek tematikai és fejlesztési iránya, tempója mentén lehet haladni. A fent említett tankönyveken túl jelenleg nem áll rendelkezésre olyan egyszerű, alapvető információkat tartalmazó írásfüzet vagy olvasókönyv, amely kétnyelvű gyermekek részére készült (pl. a betűk és hangok közötti különbséget magyarázva), és a szülők vagy nagyszülők is magabiztosan segíthetnének használatában. Ehelyett a kezdő beszélők és írástanulók számára szinte minden iskola saját készítésű tananyagokkal készül, melyet aztán kombinál az anyanyelvi beszélők részére készült taneszközökkel és segédanyagokkal, illetve a gyermekek egyéni igényeihez igazodó saját készítésű feladatlapokkal.

A hétfélig magyar iskolák és óvodák által (a fent említetteken túl) leginkább használt oktatási anyagok, tankönyvek:

- *Meixner-féle fejlesztő könyvek (Játékház, Olvasólapok)*
- *Olvasókönyv I- II*
- *Ablaknyitogató I- II*
- *Halló, itt Magyarország!*
- *Szalai – Szili: Lépésről lépésre*
- *Szebenyiné Nagy Éva: Böngésző*
- *Kompetencia alapú nyelvtani és helyesírási feladat gyűjtemények*
- *Szalay tankönyvkiadó beszédfejlesztő tankönyvei*
- *Diszlexia-megelőző kiadványok*
- *Mesélő nyelvtan sorozat*
- *Bosnyák Viktória Nyelvkincstár sorozata*
- *Balatoni Kata Így tedd rá! módszertani kiadványai*
- *Bajzáth Mária mesepedagógián alapuló módszertani könyvsorozata*
- *a LOGICO elnevezésű készségfejlesztő tanulójáték*
- *Kiliki a földön 1 - magyar nyelvkönyv gyerekeknek*
- *Forrai Katalin: Ének az óvodában*
- *Magyar népmesék*



- *Klett tankönyvkiadó magyar kiadványai*
- *Csigabiga folyóiratok*
- *Mesék az ABC házból*
- *Kerek egy esztendő*

Az intézmények vezetőinek lehetősége volt hosszabban is kifejtteni, hogy mely tankönyveket, tananyagokat használják a foglalkozások alkalmával, illetve miért éppen ezeket találták a leginkább hasznosíthatónak munkájuk során.

*„Minden pedagógus maga válogatja össze órára/- és gyerekre vonatkozó tananyagot, a csoportjaink igen színesek, ezért egy igen magas fokú differenciált oktatásra van szükség. Jómagam főleg az Apáczai Kiadó gondozásában megjelent tankönyveket veszem alapul”. (németországi iskola)*

*„Balassi füzetek. Emellett a különböző csoportok vezetői mind használják azokat a nekik bevált anyagokat, munkafüzeteket, melyeket még otthoni pedagógus korukban használtak. Többségük azóta is kapcsolatban van otthoni volt kollégákkal, s tőlük a legfrissebb bevált anyagokat is beszerzik...”. (amerikai egyházi iskola)*

*„Főleg segédkönyveket használunk a nagyobb korosztálynál az eltérő tudásszint miatt; nyelvtanhoz a Mesélő nyelvtan sorozatot, Bosnyák Viktória Nyelvkincstár sorozatát. Az olvasni tanulóknál jól lehet használni Meixner Ildikó Játékház könyveit. Mindemellett az online elérhető anyagokat és számos más tankönyvből is válogatunk anyagot témának, tudásszintnek megfelelően”. (ausztrál iskola)*

A tankönyvek, segédanyagok és módszertani segédletek sokrétű és változatos használata azt mutatja, hogy az intézmények a tananyagban való mennyiségi haladás helyett a gyermekek igényeihez való alkalmazkodást helyezik előtérbe, amely elengedhetetlen az ennyire differenciált nyelvi regiszterrel bíró oktatási terepeken. Még azokban az iskolákban is, ahol a csoportok kialakítása korosztály alapján működtethető, az azonos életkor nem jelent garanciát azonos tudásszintre vagy azonos fejlődési stádiumra. Fontos szempontot jelent még a családi nyelvhasználat, a támogatói háttér, a nyelvi közeg elérhetősége, illetve a pedagógiai módszerek hatása egyes gyermekek fejlődésére. A téma kapcsán az intézmények a jelenlegi helyzetet illető és a további fejlődést generáló tényezők szükségességéről is nyilatkoztak. Nagy egyetértés mutatkozott abban, hogy az online hozzáférhetőség, letölthetőség a magyarországi tankönyvkiadók kiadványai kapcsán hatalmas segítséget jelentene a diaszpórában működő iskolák számára. Jelenleg csak a kisebb létszámú csoportokkal rendelkező intézmények tudják minden gyermek számára

biztosítani a saját, hazavihető tankönyveket, de azt is azért, hogy a pedagógusok Magyarországról elhozzák azokat számukra. Nagyobb létszám és nagyobb távolság esetén ugyanis a szállítás nehézségekbe ütközik. A speciálisan a hétvégi magyar iskolák és óvodák számára írott tankönyvek szükségessége, illetve az online tudástár létrehozása a válaszokban markánsan előkerül:

*„Magyar mint idegen nyelvtankönyv, illetve magyar mint származási nyelvtankönyv gyerekeknek sokat segítene. Kb. hat évre lebontva”. (ausztrál iskola)*

*„Megfelelő tananyag, ami évente kinyomtatható, ami jár munkafüzettel, amiben házfeladatot végeznek. Különösen olyan tankönyvre, ami olyanok által használható, akik nem beszélnek folyékonyan magyarul. Az ilyen osztályokban általában több korosztály van egyszerre”. (amerikai iskola)*

*Jó lenne, ha valaki írna olyan tankönyvet, amelyet az itteni helyzethez szabna”. (ausztrál iskola)*

*„Leginkább egy gyereknyelven megírt hagyományainkat ismertető tankönyvre, amely tele lenne képekkel, alatta a neve, legyen az eszköz, tárgy, ruhadarab stb...., és egy kimondottan részükre íródott magyar dalos könyv, amelyben nincs zeneelmélet, csak maga a kotta és a szöveg”. (ausztrál iskola)*

*„Szerintem sok segédanyag, térkép elkészíthető a saját speciális helyzetünknek megfelelően, magunk által. Olyan eszközök bemutatása, amelyek ebben segíthetnek viszont fontosak lennének”. (belgiumi iskola)*

*„Hivatalosan elismert tankönyvek az esetleges nyelvvizsgálóhoz”. (olaszországi iskola)*

*„A gyerekek életkora nagy szóródású, nem biztos, hogy találnánk mindenkinek megfelelő anyagot. A konfirmandus oktatáshoz jó lenne egy korszerű könyv”. (amerikai egyházi iskola)*

A könyvek, tananyagok szükségessége mellett a válaszok azt mutatják, hogy igény mutatkozik interaktív, nyelvi készségfejlesztő társasjátékokra, betűkártyákra, szókérdőkre, rövid olvasási feladatokra is, illetve olyan digitális szemléltető anyagokra, amelyek az élményalapú tanítást is segíthetik. Az anyagi és eszköztámogatás (központi iroda, nyomtató, számítógép) igénye szintén előtérbe került, ezek egyrészt az intézmények ügyintézési feladatait tekintve, másrészt a saját készítésű tan- és módszertani anyagok sokszorosításában jelentenének nagy segítséget. Egyelőre nem létezik egy olyan közös online tananyagfelület sem

(lehetséges opciót jelent majd a Széchenyi István Egyetem által fejlesztés alatt álló távoktatási felület lásd *Mellékletek 4. sz. kiegészítés*), amelyre *minden ország minden iskolája* saját gyakorlatokat, bevált módszertani eszközöket, kész óraterveket, tanmeneteket tölthetne fel – próbálkozások ennek országos szinten történő megvalósítására viszont vannak.

*„A MAOSZ oktatási adatbázisa, amely jelenleg kialakítás alatt van, lehetőséget biztosít arra, hogy megosszuk a jól működő tananyagokat egymás között. Örülünk, hogy ez a kezdeményezés létrejött”. (angliai iskola)*

A tananyagbázis helyett egyelőre egy online oktatási linkgyűjtemény<sup>90</sup> áll a hétfélig magyar iskolák rendelkezésére, amely főként a módszertani segítségnyújtásban játszik szerepet. Ezen kívül az AMIT saját weboldalán hozott létre egy Padlet<sup>91</sup> nevű gyűjteményes felületet, amelyre témacsoportonként válogatva kerültek fel praktikus és bevált oktatási anyagok.

Személyes és szakmai tapasztalatunk alapján úgy látjuk, hogy mindenképpen szükség lenne a magyar mint származási nyelv tanításához szükséges, szakemberek összehangolt munkája eredményeképpen létrejövő tananyagfejlesztésre, amely speciális módon alkalmazkodna a diaszpórában élő gyermekek igényeihez, figyelembe véve és beépítve a pedagógusok tapasztalatait, javaslatait. Nagy segítséget jelentene szorosabb együttműködés kialakítása olyan magyarországi a magyar idegen nyelvként oktató tanárokkal, akik a migráns tanulók oktatásában sokrétű tapasztalatra tettek szert. Az általuk megfogalmazott tapasztalatok azon diaszpórában élő gyermekek szempontjából lennének leginkább hasznosak, akiknek a magyar nyelv egy 'ismerős ismeretlen'. A hálózatépítés kapcsán előkerült online, mindenki számára elérhető tananyagbázis létrehozása megfelelő kiindulási lépést jelentene a tananyag-kérdés rendezésének első lépéseként, illetve jó alapot adhatna a hálózatban történő együttműködés és a közös gondolkodás elősegítése terén is.

---

<sup>90</sup> <https://elink.io/p/oktatasi-linkgyujtemeny> [2020.04.30.]

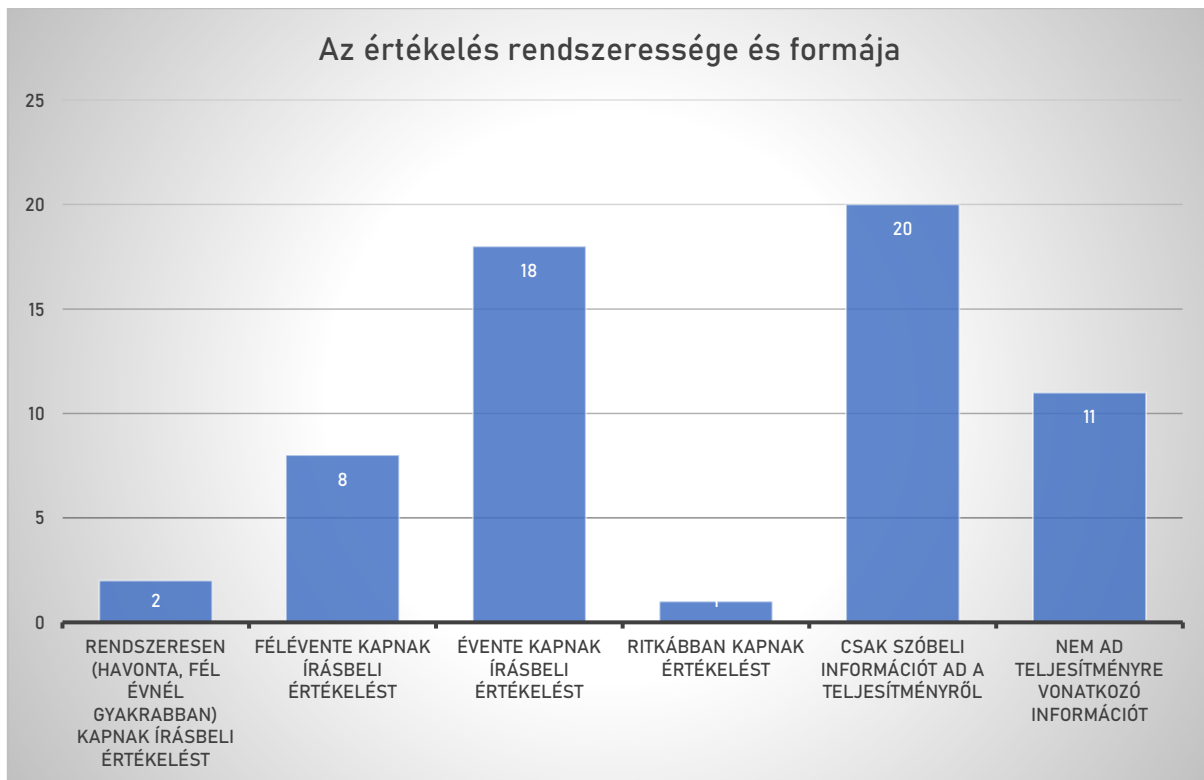
<sup>91</sup> [https://amit-ny.org/tanplatform/padlet?fbclid=IwAR06LILKu-Qjd4T3TtkO\\_mZpEgU9Jw7YU6TMuXb\\_5281FENx8rXW2JVr-o](https://amit-ny.org/tanplatform/padlet?fbclid=IwAR06LILKu-Qjd4T3TtkO_mZpEgU9Jw7YU6TMuXb_5281FENx8rXW2JVr-o) [2020.04.30.]

#### 4.3.6. Előrehaladás, értékelés

A dolgozatban bemutatott eddigi kutatási eredmények és szakirodalmi utalások rámutattak arra, hogy a hétvégi magyar iskolák és óvodák működése milyen keretrendszer (működési jelleg, célrendszer, módszertan) mentén zajlik; arról azonban még nem esett szó, hogy az intézmények által kínált tudás és ismeretek elsajátításának értékelése és elismerése milyen módokon valósul meg.

A közoktatási rendszerek zöme által használt mérési és értékelési folyamatok közül a rendszeres, érdemjeggyel történő értékelésre a hétvégi magyar iskolák többségében nincsen szükség, ugyanis a foglalkozásokon nyújtott teljesítmény a képzési forma kiegészítő jellege miatt kevés kivételtől eltekintve nem képezi a tanulók évvégi vagy érettségi bizonyítványának részét sem a befogadó, sem a származási ország közoktatási rendszerében. Míg a számszerű, folyamatos értékelés kevésbé, addig az építőleg ható visszajelzés (akár szóbeli, akár írásbeli formában) viszont annál nagyobb teret kap az intézményekben, azonban iskolánként eltérő, hogy ez milyen keretek között és rendszeressége valósul meg. A megfelelő értékelés alkalmazása nemcsak egy jelzésértékkel bír, annak komplex funkciója van. Réthy Endréné álláspontja alapján *„...az értékelés milyensége kihatással van az oktatás minőségére, befolyásolja a tanulók teljesítményszintjét, a hibák korrigálhatóságának mértékét, a tanulók közérzetét, érdeklődését, beállítódását, az iskolához fűződő attitűdjeit. Az értékelés komplex nevelői funkciójának érvényesülése tehát a tanulói személyiség fejlődését befolyásoló komponens.”* (Réthy, 2005)

## 21. ábra: Az értékelés rendszeressége és formája



Ábra: saját szerkesztés

Kutatásunk adatai azt mutatják, hogy a mintában szereplő intézmények egyharmada évente egyszer, a tanév végén, írásbeli formában értékeli a tanulók teljesítményét, míg közel ugyanennyi iskola erről csak szóbeli információt nyújt. 11 olyan intézményt azonosítottunk, amelyek egyáltalán nem adnak teljesítményre vonatkozó információt, 8 esetben pedig a félévente történő értékelés gyakorlatáról számoltak be a válaszadók. Elenyésző arányt képviselnek a mintában azok az intézmények, amelyek fél évnél gyakrabban vagy az éves periódusnál ritkábban nyilatkoznak az iskolában folyó teljesítményről. Ha írásban történik az értékelés, akkor az intézmények által kiadott dokumentumba az információ zömében szöveges értékelés formájában kerül be, mindössze egy ausztriai és egy bajorországi intézmény jelezte, hogy osztályzatokkal, kreditekkel is elismeri a tanulók év közben nyújtott teljesítményét. A felmérés során kiderült, hogy az egyik svájci iskola az intézmény értékelésre vonatkozó gyakorlatát a svájci közoktatás rendszeréhez igazítva alakította ki, annak megfelelően csak a 2. és a felső tagozatos gyerekek kapnak teljesítményigazolást szöveges értékeléssel. A pedagógiai értékelés területén történő igazodás az adott hétvégi magyar iskola esetében a befogadó ország oktatási rendszeréhez való kapcsolódás, közelítés szándékát jelzi, mely a későbbiekben lehetőséget adhat az

intézményben tanuló diákoknak az általuk tanult ismeretek könnyebb elismertetéséhez, beszámításához hivatalos iskolai dokumentumokba, egyúttal egy nagyobb rendszer elemévé teheti az érintett az iskolát.

A tapasztalatok szerint az eddigiekben tárgyalt, javarészt szummatív jellegű értékelési módokon kívül a tanárok megannyi intézményben az órákat követően azonnali, rövid tájékoztatást is nyújtanak a diákok adott napi tevékenységéről, teljesítményéről. Ez a gyakorlat több szempontból is kifejezetten hasznosnak tűnik. Egyrészt azért, mert a tanárok és a diákok nem minden nap találkoznak, sokkal inkább hetente, kéthetente, havonta, ezért az azonnali visszacsatolás a gyermek részére a tanítási-tanulási folyamat egészére kiható, Réthyné (2005) alapján fontos szituatív mozzanatnak tekinthető. Az iskolák gyakorlata is azt mutatja, hogy a diákok egyéni tanulási útjának egyengetése során és motivációjának fenntartásában kiemelt szereppel bír a diagnosztikus értékelés.

A hétvégi magyar iskolák többsége a minősítés viszonyítási körét tekintve mindenképpen a kritériumra orientált értékelést alkalmazza, amely a tanulási cél relációjában értékeli a tanulók személyes teljesítményét az alkalmazott (de nem egységes!) tantervi követelményekből kiindulva. A normára orientált értékelés kevésbé lenne megvalósítható ezekben az intézményekben a tanulók tudásszintjének magasfokú eltérése miatt; az osztály teljesítményének átlagához viszonyítani az egyes tanulók produktivitását felesleges és céltalan lenne. A kapott eredmények és a szakmai, szakirodalmi tapasztalatok alapján is úgy látjuk, hogy a formatív (diagnosztizáló, segítő) értékelés jelenléte a leginkább jellemző a diaszpóráközösségek hétvégi magyar oktatási intézményeiben; a szummatív értékelés regisztráló, összegző szerepére inkább az érettségi vagy nyelvvizsgára készülő, illetve a magántanulói (egyéni tanulói munkarenddel) státusszal rendelkező diákoknak van szüksége. Mellettük sok más tanuló is részesül egy, az év felénél vagy végén kiállított dokumentumban, oklevélben, amely sokkal inkább a szimbolikus lezárás szerepét, mint egy szigorú teljesítményvizsgálat eredményét tölti be.

Az iskolák és óvodák információi alapján az említett szöveges vagy érdemjegyet tartalmazó dokumentum kiállításának feltétele a legtöbb esetben a foglalkozásokon való részvétel és az órai aktivitás; elenyésző esetben (6) kötik ennek kiadását szóbeli vagy írásbeli vizsgához. A tanulói úton való tovább haladás az

intézmények többségében életkorhoz, abból adódó helyzethez vagy nyelvtudáshoz kötött, kevésbé hangsúlyos az általános tudásszint változása.

*„Csak a konfirmandusok kerülnek külön csoportba”. (amerikai egyházi iskola)*

*„A kis óvodások korosztálya (2-4 év) az ún. Játszóházba jár, ahol külön programmal (zenés, táncos, verses, játékos) foglalkoztatással ismerkednek a magyar nyelvvel és főként népi művészettel. A kisdíákok korosztálya (5 - 14 év) az írástudás és a honismeret alapjaival foglalkozik. Azok, akik jobban haladnak a nyelvtanulással, azok átkerülnek a fiatalok csoportjába, ahol magasabb szinten kapnak nyelvismereti és honismereti képzést, de már nem a hétvégi iskola kereteiben, hanem olyan oktatásban, amelyet felnőttek számára is tartunk elsősorban a Petőfi Sándor program ösztöndíjasának közreműködésével”. (macedóniai iskola)*

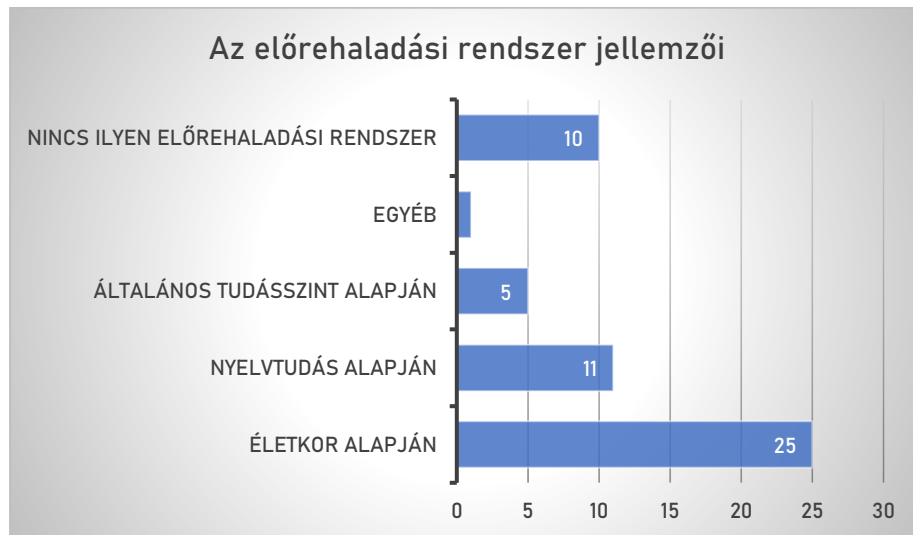
*„Általában egy csoportban 3 évet töltenek a gyermekek, aztán lépnek feljebb egy másik csoportba, másik tanítóhoz. A fellépéshez szükséges egy vizsga”. (amerikai egyházi iskola)*

*„6 éves kor után két párhuzamos csoport működik nyelvtudás szintje szerint. Minden csoportban kb. 2 évig tanulnak a gyerekek”. (angliai iskola)*

A mintában szereplő intézmények közül 10 vezető jelezte, hogy nem épült ki olyan előrehaladási rendszer az iskolában, amely az előzőekben felsorolt kritériumok alapján segítene csoportba sorolni a diákokat, azaz nem felmenő rendszerben történik az oktatás. Úgy véljük, hogy ezen intézmények (még) azért nem építettek ki ilyen jellegű rendszert, mert alacsony tanulólétszám mellett, többnyire nem intézményesült formában működnek; a foglalkozásokon való megjelenés esetleges, kiszámíthatatlan (lásd tel-avivi esettanulmány); a foglalkozások jellege és célja nem feltétlenül irányul a tantárgyi jellegű ismeretátadásra (lásd vallási alapon működő vasárnapi iskolák), illetve az iskolát működtető pedagógusok szinte kizárólag egyénileg vagy időszakonként segítőkkel kiegészülve végzik munkájukat (lásd Izrael, Hawaii, Belgium, Tallinn, Olaszország, Dél-afrikai köztársaság), ezáltal némely esetben nincs mód vagy – alacsony létszám esetén – igény a csoportbontásra. A fent említett iskolákon kívül két, nagy tanulólétszámmal rendelkező amerikai intézmény sem alakított ki ilyen előrehaladási rendszert: az egyik esetében amiatt, mert az iskolai foglalkozásokat inkább közösségi programként, mintsem képzésként azonosítják, a másik intézmény vezetőjének magyarázata pedig egy egyedi gyakorlatról számolt be:

*„Minden osztály együtt marad a tanárral és a tananyagban haladnak előre”.  
(amerikai iskola)*

22. ábra: Az előrehaladási rendszer jellemzői



Ábra: saját szerkesztés

Ha a fent említett 10 intézmény kapcsán áttekintjük a teljesítményre vonatkozó információadás gyakorlatát, akkor azt is láthatjuk, hogy azok fele semmilyen információt nem ad a gyermekek teljesítményre vonatkozóan, míg a másik 5 intézmény évente, félévente írásbeli, illetve szóbeli információt nyújt. Következtetésünk szerint a pedagógiai értékelés kialakult gyakorlata vagy annak hiánya egy további jele lehet egy szervezet vagy kezdeményezés intézményesültsége és rendszerelémé válása mértékének. Ha az értékelés és az előrehaladás rendszerét összevetjük a kutatás eddigi eredményeivel a szervezeti és működési jelleg, a jogi alapállás és a nevelésre vonatkozó gyakorlat és szabályozás kapcsán, láthatjuk, hogy a mintában szereplő hétvégi magyar iskolák és óvodák nagy többsége intézményesült formában működik, illetve az absztrakció szintjén általuk váltak intézményesülté maguk a diaszpóráközösségek és azok igénye és szándéka a származási nyelv és kultúra megőrzésére és átörökítésére. Intézményesültnek nevezhetők azok a hétvégi magyar iskolák és óvodák, amelyek

- minimális formalizáltság, szervezeti jelleg,
- önálló névvel,
- önálló jogi személyiségként vagy alrendszerek részeként vannak bejegyezve,
- kialakult szervezeti struktúrával rendelkeznek,



- működésüket dokumentumok vagy általánosan elfogadott szabályok és kialakult gyakorlat (tervezés, módszertan, értékelés) szabályozza

A mintában szereplő intézmények közül három kezdeményezés nem felelt meg ezen attribútumok többségének, azok működését a nem intézményesült formában történő informális, önszabályozó és öntevékeny viselkedés jellemzi.

### *A tanulmányok elismertetésének lehetősége*

A hétvégi magyar iskolák és óvodák által nyújtott oktatás, értékelő dokumentum vagy végzettség elismertetéséről a magyar és befogadó ország iskolarendszerének kontextusa kapcsán is kérdeztük az intézményvezetőket. Előljáróban rögzítenénk, hogy jelenleg, a magyarországi törvényi háttér alapján<sup>92</sup> a hétvégi magyar iskolák diákjai közül ugyanúgy, ahogy más külföldön élő gyermekek és fiatalok esetében azok tehetnek magyar mint idegen nyelvből érettségi vizsgát, akik nem rendelkeznek magyar állampolgársággal, vagy a középiskolai tanulmányaik befejezését megelőző négy tanév közül legalább hármat nem a magyar köznevelési rendszerben végeztek. Magyarországi egyetemi felkészítőn magyar állampolgársággal rendelkező és nem rendelkező külföldön élő diákok, tehát hétvégi magyar iskolások is részt vehetnek. Továbbá, a 2019-es évet megelőzően az ideiglenesen külföldön tartózkodó vagy életvitelszerűen ott élő, magyar állampolgársággal rendelkező tanulók magántanulói jogviszonyt igényelhettek, amely jogintézményt 2019. szeptember 1. napjától hatályba lépő törvényi rendelkezések alapján az egyéni tanulói munkarend intézménye váltotta fel. A külföldön élő, de magyarországi magántanulói státuszt igénylő gyermekek eddig osztályozó vizsgákkal teljesíthették magyarországi tanulmányi kötelezettségeiket, ezáltal tanulmányaik a magyar közoktatás keretei között is

---

<sup>92</sup> „A vizsgára jelentkezés törvényi háttere A 100/1997. (VI. 13.) Kormányrendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról – hatályos 2017. január 1-jétől az alábbiak szerint rendelkezik: „Az érettségi vizsga részei és vizsgatárgyai 6. § [...] (5) A magyar nyelv és irodalom vizsgatárgy helyett magyar mint idegen nyelv vizsgatárgyból érettségi vizsgát az tehet, aki a) nem magyar állampolgár, vagy b) a középiskolai tanulmányai befejezését megelőző négy tanév közül legalább hármat nem a magyar köznevelési rendszerben végzett. (6) Magyar mint idegen nyelv vizsgatárgyból kizárólag középszintű érettségi vizsgát lehet tenni.” A magyar mint idegen nyelv vizsgatárgy érettségi vizsgájára vonatkozó részletes vizsgakövetelményeket és vizsgaleírást Az érettségi vizsga részletes követelményeiről szóló 40/2002. (V. 24.) OM rendelet – hatályos 2017. január 1-jétől Élő idegen nyelv című fejezete tartalmazza. A dokumentum megtalálható az Oktatási Hivatal honlapján”. Forrás: [https://www.oktatas.hu/bin/content/dload/erettsegi/nyilvanos\\_anyagok\\_2019tavasz/magyar\\_mint\\_idegen\\_nyelv\\_t\\_ajekoztato\\_2019maj.pdf](https://www.oktatas.hu/bin/content/dload/erettsegi/nyilvanos_anyagok_2019tavasz/magyar_mint_idegen_nyelv_t_ajekoztato_2019maj.pdf) [2020.05.02.]

rögzítve lettek, arról bizonyítványt kaphattak. Az Oktatási Hivatal tájékoztatója alapján „A külföldön tartózkodó magyar állampolgár magántanulók helyzete mindaddig nem változik, amíg magántanulói engedélyük felülvizsgálata le nem zárul”<sup>93</sup> – helyzetük felülvizsgálatát a Hivatal végzi.

Az egyéni tanulói munkarend jogintézménye (2019-től)

*„A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény (a továbbiakban Nkt.) 91. § (3) bekezdése alapján továbbra is adott lesz a lehetőség, hogy a külföldi tanulmányok alatt a tanuló magyarországi tanulói jogviszonya szüneteljen, vagy tanulmányait egyéni munkarenddel rendelkezőként Magyarországon is folytassa. A tanulói jogviszony szüneteltetése akkor lehet kedvezőbb, ha az adott ország oktatási rendszere a tartalmi szabályozás, a tantárgyi struktúra vonatkozásában nem tér el gyökeresen a magyartól, ilyenkor a szüneteltetés alatt nem kell osztályozó vizsgákat tenni, a tanuló hazatérte után az intézményvezető dönt a tanulmányai beszámításáról, adott esetben különbségi vizsgákat írhat elő. Amennyiben az érintett ország oktatási rendszere a fent leírtak tekintetében érdemben eltérő, kedvezőbb lehet az egyéni munkarend megállapítására vonatkozó eljárás kezdeményezése. Ebben az esetben a tanuló a külföldi intézményben is folytatja tanulmányait az adott ország jogrendjének megfelelően, idehaza pedig osztályozó vizsgákkal „halad” előre, és teljesíti tanulmányi kötelezettségeit. Megjegyzendő, hogy ilyen esetekben az Nkt. módosítása során könnyítésként került bele az 54. § (1) bekezdésbe az rendelkezés, hogy a külföldi tartózkodás miatt egyéni munkarenddel rendelkező tanuló esetében a félévi minősítés az igazgató döntése alapján mellőzhető, ez esetben a tanuló csak az év végén ad számot tudásáról. A fentiek értelmében a szülő külszolgálatra lehet olyan életkörülmény, amivel összefüggésben a gyermek számára járhat az egyéni munkarend, amennyiben életvitelszerűen kint tartózkodik és tanulmányait külföldön iskolában folytatja, a felmentést engedélyező szervként az Oktatási Hivatal figyelembe fogja venni a tanulók egyéni szükségleteit, és a gyermekek érdekeinek megfelelően fog dönteni”<sup>94</sup>.*

Forrás: Oktatási Hivatal, 2020

A jelenlegi helyzetben az intézmények által szolgáltatott információ alapján elmondhatjuk, hogy egyelőre kevés hétvégi magyar iskola tud olyan végzettséggel szolgálni diákjainak, amely elismertethető, megfeleltethető lenne a magyar közoktatás, iskolarendszer keretei között, azonban erre egyre több intézmény

<sup>93</sup> Egyéni tanulói munkarend [https://www.oktatas.hu/kozneveles/egyeni\\_tanuloi\\_munkarend?printMode=true](https://www.oktatas.hu/kozneveles/egyeni_tanuloi_munkarend?printMode=true) [2020.05.02.]

<sup>94</sup> Egyéni tanulói munkarend [https://www.oktatas.hu/kozneveles/egyeni\\_tanuloi\\_munkarend?printMode=true](https://www.oktatas.hu/kozneveles/egyeni_tanuloi_munkarend?printMode=true) [2020.05.02.]

törekszik. A végzettséget adók közül német nyelvterületen (Németország, Ausztria) például a diákok nemzetközileg elismert ECL magyar nyelvvizsga tehetnek Németországban a Münchener Magyar Intézet, Ausztriában a Burgenlandi Népfőiskola akkreditált vizsgaközpontjaiban. A Münchener Magyar Intézet által működtetett egyik németországi hétvégi magyar iskola honlapján található információ szerint hosszabb távon az lenne a legelőnyösebb az iskolák diákjai számára, ha a magyar nyelvtudás bekerülhetne a német iskolarendszerben szerzett bizonyítványba, vagy azzal az érettségivel lehetne pontokat szerezni. Az utóbbiak megvalósulása még várat magára, az iskola szerint ahhoz a magyar állam támogatása szükségeltetik<sup>95</sup>. Addig, amíg erre sor került a bajorországi Konzuli Modellben működő hétvégi magyar iskolák azon tanulói, akik a foglalkozásokat rendszeresen látogatták, a tanév végén tanúsítványt kapnak a főkonzulátustól, amellyel elismertethetik önkéntes tanulmányi teljesítményüket bajorországi iskolájukban. Illés-Molnár Márta tanulmánya a németországi helyzet kapcsán a következő kérdést teszi fel: *„De mi a helyzet azokkal, akik például Németországban születtek, németnyelvű iskolákat látogattak, esetleg csak az egyik szülőjük magyar, ám ő „ügybuzgalomból” megszerezte nekik a magyar állampolgárságot is. Ők ugyan jól beszélnek magyarul, ám sem a nyelvi regiszterük, sem a tárgyi tudásuk nem elegendő ahhoz, hogy egy komplett magyar érettségit tegyenek. Nem is Magyarországon szeretnék folytatni a tanulmányaikat, azonban magyarnak (is) tartják magukat, s mint tudásuk egy részéről, maganyelv-tudásukról is számot kívánnak adni, ezt is „dokumentálni” szeretnék, hogy aztán „hivatalos formában” is fel tudják ezt mutatni, ha szükséges. Hogy ezt a tudást az adott országok oktatási rendszerében miként lehet elismertetni, a következő kérdés”* (Illés-Molnár 2012: 34). A Németországban működő intézmények válaszai alapján erre a kérdésre egyelőre még nem született megoldás, az ausztrál és amerikai iskolák számára adott lehetőségek azonban jó példával szolgálhatnak nekik és a többi iskola számára is a jövőre vonatkozóan.

Ausztráliában a hétvégi magyar iskolában tanuló diákok érettségi vizsgát (VCE = The Victorian Certificate of Education<sup>96</sup>). tehetnek magyar nyelvből, melyre Victoria

---

<sup>95</sup> Münchener Magyar Intézet, Hétvégi Magyar Iskola  
[http://www.ungarische-mission.de/hmi\\_csoportok.html](http://www.ungarische-mission.de/hmi_csoportok.html) [2020.04.20.]

<sup>96</sup> The Victorian Certificate for Education  
<https://www.vcaa.vic.edu.au/assessment/vce-assessment/past-examinations/Pages/Hungarian.aspx>  
[2020.05.02.]

államban két Melbourne-i hétvégi magyar iskola jogosult a 11-12. évfolyamos tanulókat felkészíteni. A Bocskai Magyar Iskola kérdőívben adott válasza és honlapján olvasható információk alapján megtudtuk, hogy a Melbourne városában működő öt hétvégi magyar iskola azon diákjai, akik érettségizni szeretnének magyarból, a fent említett két helyen folytathatják a korábban máshol megkezdett tanulmányaikat, és egy előkészítő tanfolyam keretében készülnek fel a szóbeli és írásbeli részből álló vizsgára. Maga a felkészülés és a vizsga teljesítése nemcsak a nyelvhasználat szempontjából juttatja jelentős előnyhöz a diákokat, hanem extra pontokat is jelent a felsőoktatásba való jelentkezés alkalmával<sup>97</sup>. Egy Sydney-ben működő iskola honlapja azzal biztatja a hozzájuk jelentkező tanulókat, hogy azokat a diákokat, akik a 12. évfolyamig intézményes keretek között (akár kiegészítő formában is) tanulnak egy nyelvet (esetükben a magyart mint kisebbségi nyelvet), sok egyetem bónuszponttal jutalmazza, ezek pedig növelik az ausztrál felsőoktatási felvételi szintjét (ATAR) és nagyobb esélyt biztosítanak az egyetemekre való bekerüléshez<sup>98</sup>. Egy Los Angelesben működő amerikai intézmény válasza ugyancsak a hétvégi magyar iskolákban folytatott tanulmányok elismertethetőségéről és praktikus hozadékaról számolt be, de immár az amerikai diákok szemszögéből. A Kaliforniai Egyetem (UCLA) Közép-Európai tanszékén kétfévente szervezik meg azt a nyelvvizsgát, amelyre a magyar nyelvet tanuló diákok jelentkezhetnek. Sikeres nyelvvizsga esetén a diákok idegen nyelvű kreditet kaphatnak amerikai gimnáziumokban és egyetemeken, melynek birtokában nem kell más idegen nyelvet tanulniuk. Az Egyesült Államokban egy kis városában, Durhamben működő hétvégi magyar iskola dolgozta ki és építette ki a nyelvvizsgázás lehetőségének körülményeit<sup>99</sup>:

*„Az iskola a pécsi ECL nyelvvizsga központtal akkreditációs szerződést kötött. Két tanárunk vizsgabiztosi tanfolyamot is elvégzett Pécsen. Büszkék vagyunk arra, hogy ez az icipici iskola rendezett először az USA-ban sikeres magyar ECL nyelvvizsgát, illetve arra, hogy az észak-karolinai oktatási központnál*

<sup>97</sup> A VCE vizsga: <http://www.bocskaihungarianschool.com.au/about-us/> [2020.05.02.]

<sup>98</sup> Sydney Magyar Iskola <https://sites.google.com/view/hun-flemingtonimagyariskola/f%C5%91oldal> [2020.05.02.]

<sup>99</sup> Várhatóan nemsokára bővül a köre azoknak az iskoláknak, ahol ECL nyelvvizsgát tehetnek a hétvégi magyar iskolák tanulói. Ez irányba mutató jel, hogy az AMIT (Amerikai Magyar Iskolák Találkozója) közösségi oldalán 2020.05.31-én közzétett információ szerint globális ECL vizsgabiztos képzést tartott 38 hétvégi magyar iskola tanárnak dr. Wéber Katalin, a Pécsi Egyetem Idegen Nyelvi Központ tesztfelkészítője.

[https://www.facebook.com/amitusa/?\\_tn\\_=%2Cd%2CP-R&eid=ARDx7gr6QZCJpoJA957w1kp5KMzQQd9QGIGvHW-1a0ZDLglq7s0KaqULRtXEKJVyV2ky0J4jtrvnaZoP](https://www.facebook.com/amitusa/?_tn_=%2Cd%2CP-R&eid=ARDx7gr6QZCJpoJA957w1kp5KMzQQd9QGIGvHW-1a0ZDLglq7s0KaqULRtXEKJVyV2ky0J4jtrvnaZoP) [2020.05.31.]

<sup>99</sup> The Victorian Certificate for Education

*elértük azt, hogy ezt a nyelvvizsgát felvegyék az állami iskolák és egyetemek kreditálható vizsga listájára. Ezzel úgy érezzük, hogy egy úttörő folyamatot indítottunk el az államokban". (amerikai iskola)*

A fent említett példák alapján elmondható, hogy elismerés az ausztrál és amerikai diákok számára a nyelvtanulás, a magyar nyelv minél magasabb fokú ismeretére törekvés kilép a személyes és a család felől érkező érzelmi indíttatás (származás, magyarországi családdal való kapcsolattartás, magyar identitás megőrzése) köréből és praktikus hozadékként, kézzelfogható eredményként jelentkezik a diákok tanulmányi előmenetelében. Ez a lehetőség megfelelő vonzerőt jelenthet a részvételre és a felkészülésre éppen azon tizenéves fiatalok számára, akik ennek és egy erős közösségi háttérnek a hiányában – a mintában szereplő, más országokban működő intézmények visszajelzése alapján – valószínűleg más jellegű elfoglaltságot, más közösségben való részvételt részesítenének előnyben. Az érintett ausztrál iskola azzal, hogy jogot szerzett az érettségire való felkészítésre egyben az ausztrál közoktatási rendszer elemévé is vált, egyúttal kapcsolódási pontot teremtett a magyar és az ausztrál iskolarendszerek között, egy alapvetően peremhelyzetben lévő kiegészítő képzést az oktatási rendszer elemévé tett.

Kutatásunk eredményei és a szakmai tapasztalok alapján úgy véljük, hogy a fenti példák mellett a Farkas (2014) által kidolgozott *hitelesítési eljárás* (lásd *Mellékletek, 3. sz. kiegészítés*), valamint az európai szakoktatás és szakképzési kreditrendszer, az *ECVET*<sup>100</sup> struktúrája követendő példa lehetne magyar iskolák és óvodák számára az értékelés és elismertetés területén az eltérő tanulási környezetben megszerzett tanulási eredmények elismertetésére. Ezeken túl egy *Europass*<sup>101</sup> bizonyítvány-kiegészítő dokumentumhoz hasonló ún. „*tanulói útlevelel*” vagy „*Sulipass*” bevezetését is hasznosnak tartanánk, amely a hétféle magyar iskolák egyelőre még kialakításra váró közös referenciakerete mentén releváns és transzformálható információt adna a diákok által megszerzett tudásról, készségekről és képességekről.

A diaszpóráközösségekben működő, magyar nyelvoktatást végző intézményekben megszerezhető magyar nyelvi ismereteknek és kommunikációs készség

---

<sup>100</sup> ECVET (The European Credit System for Vocational Education and Training) <https://www.ecvet-toolkit.eu/introduction/what-ecvet> [2020.03.08.]

<sup>101</sup> EUROPASS készségútlevelel <https://europass.cedefop.europa.eu/> [2020.03.08.]

megszerzésének egy nem tanulmányi jellegű, azonban igencsak motiváló és praktikus haszna is van: a magyar állampolgárság és útlevél megszerzése. Ez a lehetőség a nem az Európai Unió tagországában élő magyar származású fiataloknak jelent ösztönzést, akik egy sikeres nyelvtanulási folyamat után sikeresen abszolvált állampolgársági vizsgának köszönhetően jogosulttá válhatnak az Európai Unió területén történő munkavállalásra és letelepedésre is.

#### *4.3.7. Specialitások, jellegzetességek, büszkeségek – a működés egyedisége*

Ahogy minden egyes diaszpóráközösség más és más jellegzetességgel bír a történelmi múlt, a helyi viszonyok, az ott élő személyek vagy éppen a származási országhoz való kapcsolódás tekintetében, úgy azok az intézmények is egyéni ismertetőjegyeket hordoznak magukon, amelyek az ezekben a közösségekben felnövő gyermekeket oktatják.

A pedagógiában a tevékenység központi kategória; a reformpedagógiai irányzatok elterjedése óta tudjuk, hogy a tevékenység, a cselekvés a hatékony pedagógiai munka alapja (Nagy 1980). A hétféle magyar iskolák és óvodák lényege, hogy tudásszinttől függetlenül cselekvésre, legfőképp kommunikációra ösztönözzék a gyermekeket, valamint az oktatás által biztosított manifeszt ismereteket a közösségtől kapott látens tudással ötvözve egy komplex ismeretrendszert alakítsanak ki. Az elemzés során világossá vált számunkra, hogy a hasonló szervezeti keretek, működési jelleg, szabályozók, nyelvpedagógiai nézetek és az elérni kívánt célok ellenére a vizsgálatba bevont intézmények az önmagukról alkotott képben, a körük szerveződő közösség egyediségében, illetve az ezáltal konstruált szervezeti identitásban különböznek leginkább egymástól. Ennélfogva a kérdőív utolsó szakasza a szervezeti identitás egyéni jellemzőinek, jellegzetességeinek feltárására irányult. A specialitások és büszkeségek között többféle példát látunk az iskolák múltbéli és jelenlegi helyzetének körülményeire, az őket reprezentáló design elemek egyediségére és mondanivalójára, az intézmények által kínált csoportos tevékenységekre, a tanulmányok elismertethetőségére, a képviselt szemléletmódra, nem utolsósorban pedig a tanulói létszámot illető pozitív változásokra is. A megkérdezettek közül nagyon sok intézmény büszke arra is, hogy az iskolai

foglalkozások mellett ünnepeket, koncerteket, kiállításokat, klubesteket is szervez, illetve többen készítik fel a gyermekeket magyar nyelvvizsgára és érettségi vizsgára, a kiemelkedően tehetséges gyermekeket pedig nemzetközi versenyekre, megmérettetésekre.

*„Rendszeres bázeli versmondó verseny (aránylag messziről is érkeznek résztvevők); az általunk kiadott bizonyítvány bekerülhet a hivatalos svájci bizonyítvány dokumentációjába.”*

*„Az iskola a pécsi ECL nyelvvizsga központtal kreditációs szerződést kötött. Két tanárunk vizsgabiztosi tanfolyamot is elvégzett Pécsen. Büszkék vagyunk arra, hogy ez az ícipici iskola rendezett először az USA-ban sikeres magyar ECL nyelvvizsgát, illetve arra, hogy az észak-karolinai oktatási központnál elértük azt, hogy ezt a nyelvvizsgát felvegyék az állami iskolák és egyetemek kreditálható vizsga listájára. Ezzel úgy érezzük, hogy egy úttörő folyamatot indítottunk el az államokban.”*

Ugyancsak büszkeségre adhat okot az iskolák megtartó ereje, ezáltal a helyi magyar közösség erősítése, fenntartása, a magyar kultúra megjelenése az országok nyelvi, gasztronómiai és kulturális térképén.

*„Az új iskola lógónk egy páva kékfestőben, mint az egyik utolsó hungarikum, s a pávaszemek pedig az ausztrál mimóza virág. Ezzel is utalva a két ország közötti kapcsolódási pontra. Az iskolánk azért változtatta meg a nevét, mert így egyértelműbb a diaszpórában is, hogy az iskolánk Sydneyben működik. Iskolánknak van egy Iskola indulója”. (ausztrál iskola)*

*„Az Első Phoenixi Magyar Református Egyház évente szervezi, (az idén immár hatodik alkalommal) Nemzeti ünnepünk alkalmából a Taste of Hungary Fesztivált, melyre a magyar iskola is színvonalas műsorral és egész napos gyerekfoglalkozással készül. A fesztivált március 15-höz legközelebb eső szombaton tartjuk, egy egész napos rendezvény, melyre magyaros ételeket, süteményeket készítünk. A fesztiválra vendég előadókat, táncsoportot hívunk. A rendezvényt 800 - 1000 környékbeli magyar és más nemzetiségű résztvevő látogatja. Ez a fesztivál egy kitűnő alkalom arra, hogy egymással találkozzunk, és a magyar kultúrát, ételeket, szokásokat megismertessük az Arizónában élő emberekkel. Bár kis közösség vagyunk, igyekszünk magyar identitásunkat megőrizni távol a szülőföldtől is”. (amerikai iskola)*

*„A magyar menza és a Southendi Magyar Könyvtár beindítása az elmúlt tanévben. Mindezek közösségformáló szerepet játszanak nemcsak az iskolás/óvodás családok körében, hanem a tágabb magyar közösségben is. Két alkalommal is meghívást kapott közösségünk a helyi szervezésű Village Green fesztivál New Generation iskolai napjára, amely során több, mint 150 helyi iskolás gyereknek (8 csoportra elosztva) mutattunk be magyar körjátékokat, miközben be is vontuk őket a játékba”. (angliai iskola)*

*„A Rontó-Bontó néptánc csoportunk egyedi, majd 30 fiatal van jelenleg benne, és ilyen szervezett, jól táncoló, 21 éve működő ifjúsági néptánc-csoport nincs a nyugati parton. Akik innen kinőnek oszlopos tagjai lettek a város felnőtt néptánc csoportjának a Kárpátok Néptánc együttesnek. A Lármafa Diákszínpad immár 7 éve működik, évente 1-2 bemutatót tartanak, magyar regényeket, színpadi műveket, népmeséket, történelmi eseményekhez kapcsolódó írásokat adaptálnak és mutatják be nagy sikerrel. Ez is egyedi az egész Egyesült Államokban. Könyvtárunk, mely majd 8 ezer kötetet számlál, számítógépes adatbázisban van rögzítve. Mind magyar kötetek, kereshető adatbázis, mely elérhető minden érdeklődő számára. Sokan használják a város magyarsága körében”. (amerikai egyházi iskola)*

*„Van saját hagyományőrző csoportunk az „Őri Banda” és saját kiadványaink /tananyagjaink is vannak: Burgenlandi magyar népzene tankönyv és 3 cd-t is kiadtunk. Több osztrák állami kitüntetést is kaptunk már, pl.: Európai Nyelvi Díj 2003, Felnőttoktatási Állami Díj 2008”. (ausztriai iskola)*

*„A legnagyobb örömet és büszkeséget az jelenti számunkra, hogy a gyerekek önként és szívesen jönnek a foglalkozásokra”. (észtrországi iskola)*

*„A gyerekek annyira szeretnek járni, hogy sokszor ők hozzák a szüleiket templomba”. (angliai iskola)*

A dolgozathoz mellékelte két esettanulmányból részletesen kiderül, hogy két, egymástól távolságban és az országok önmeghatározását és kulturális berendezkedését tekintve is messze lévő hétvégi magyar iskolában milyen speciális jellegzetességek figyelhetők meg, azok mennyiben határozzák meg az intézmények működését. Láthattuk, hogy a magyar identitás erősítése miért cél és miért nem az egyik, illetve a másik helyen; hogy a nemzeti jellegű vagy éppen multi/interkulturális diskurzus mennyiben befolyásolja az intézmények működését; hogy a magyarság vállalása és a származásra irányuló büszkeségtudat kialakítása milyen nehézségekbe ütközhet történelmi tragédiák következtében; illetve, hogy néhány lelkes, az országba újonnan érkezett bevándorló egy kis összefogás és tervezés által milyen mértékű változás létrehozására képes egy meglévő közösségben. A kutatás mindezek mellett rávilágít arra is, hogy a hétvégi magyar iskolák egyik legspecifikusabb és legjellegzetesebb vonását az önkéntesség és önkéntes munka erősen szocializáló természete és közösségépítő ereje adja, illetve az a fajta nyitottság és elfogadás, amelyet a gyermekek és családok saját nyelvpolitikája, nyelvi gyakorlata felé tanúsítanak.



A fentebb említett példák alapján úgy véljük, hogy a hétvégi magyar iskolák és óvodák által teremtett társadalmi jelenséget a sokszínűség, egyediség és a decentralizáltság attribútumai jellemzik leginkább; ezek a diaszpórainstítmények munkájuk és tevékenységük által nagyban elősegítik a magyar közösségek látható jelenlétének megteremtését a lokális társadalmak szintjén, az etnikai határok kijelölése által pedig a kulturális asszimiláció elkerülését, a diaszpóra intézményesülését. Ugyanakkor ezek az intézmények a befogadó országok multikulturális társadalmához, a helyi adottságokhoz és lehetőségekhez egyaránt alkalmazkodnak tiszteletben tartva a befogadó országok szabályait, hagyományait és értékeit.

#### *4.3.8. Ünnepek, szokások*

Az iskolai foglalkozások rendszerének nemcsak a tanórák és tanítási alkalmak, hanem az ezeket kiegészítő, a származási kultúra alapjait adó ünnepek és szokások is szerves részei. Ezek megtartásával a diaszpóraközösség kollektív, és az egyes családok speciális tudása adható tovább. A diaszpóra oktatási intézményei természetesen nem egy légtüres kulturális térben léteznek, körülveszi őket a befogadó ország szokásrendje, tradíciói, amelyek ugyanúgy, néhány esetben még intenzívebben válnak a gyermekek életének részévé, mint a család és a magyar közösség által öröklött magyar hagyományok és ünnepek. A kutatás adatai azt mutatják, hogy a hétvégi magyar iskolák és óvodák közele fele néhány jelentős helyi ünnepet az intézmény falain belül is megtart, azonban a tendencia inkább azt mutatja, hogy az iskolák és a magyar diaszpóraközösségek többsége a magyar kultúrkörben fontosnak vélt ünnepek megtartásához ragaszkodik. Mindez azon egyszerű okból kifolyólag alakulhatott így, miszerint a gyermekek a helyi közoktatás rendszerében, illetve a helyi társadalom által egyébiránt is részeseivé válnak a lokális szertartásoknak, hagyományoknak, részt vesznek azok ünneplésében. A magyar iskolák és óvodák viszont azt az űrt hivatottak betölteni, amelyet a magyar hagyományok és ünnepek hiánya jelent az adott ország kultúrkörében; a kultúra civil nagyköveteinek tekinthetők. Március 15-e, október 23-a, augusztus 20-a nem jelentenek állami ünnepet a diaszpóraközösségek által lakott országokban, ezek hangsúlyozása és megtartása tehát az iskolák és óvodák, helyi magyar szervezetek feladatát jelenti. A vallási hagyományokhoz kötődő ünnepek az országok nagy

részében minden felekezet számára adottak, ezek megtartása családon és közösségen belüli megegyezés eredménye.

A kutatáshoz használt kérdőívben arra kértük az iskolák és óvodák vezetőit, hogy soroljanak fel öt olyan magyar szokást, ünnepet, amelyet a hozzájuk kapcsolódó magyar családok (akár generációkon átívelően) magukkal hoztak a külföldre költözés során, és azokat a mai napig fontosnak tartják. A válaszok alapján az egyházi, vallási ünnepek (karácsony, húsvét, pünkösd) és az azokhoz kötődő rítusok túlsúlya figyelhető meg: ezeket az intézmények szinte mindegyike (főként a vallási alapon működő iskolák) saját keretei között is megtartja<sup>102</sup>. Ezekhez kapcsolódnak még a valláshoz *is* köthető szokások, mint a Mikulás-várás vagy a farsang, amelyek viszont nem feltétlenül részei minden intézmény éves programjának. Az Anyák napja ünneplése nagy hangsúllyal jelent meg a válaszokban, illetve a nemzetközi gyereknapot és az Apák napját is sok helyen megtartják. Az állami ünnepélyek közül a fent említett hármat (március 15-e, október 23-a, augusztus 20-a) szinte minden intézmény kiemelten kezeli, műsorokat, előadásokat szervez az ezekről való méltó megemlékezésre. Említésre kerültek még a szüret, a halottak napja, a Lucázás, illetve a névnapok és születésnapok ünneplése által kialakult tradíciók is, amelyek számos intézményben az iskolaév szerves részeit alkotják. A kapott válaszok alapján hat típust tudtunk kialakítani az intézmények által említett ünnepek, szokások tekintetében:

- 1) egyházi jellegű ünnepek: húsvét, karácsony, Mikulás(várás), Pünkösd
- 2) magyar állami/nemzeti ünnepek: március 15., október 23., augusztus 20.
- 3) nemzetközi ünnepnapok: Anyák napja, Apák napja, gyermeknap
- 4) magyar szokásokhoz kötődő szokások: farsang, szüret, gulyásparti, locsolkodás, Márton nap, ballagás, adventi szokások, névnapok
- 5) az iskolák és óvodák működéséhez kötődő ünnepek: tanévnyitó és -záró ünnepségek
- 6) az individuumhoz kötődő ünnepek: születésnapok
- 7) helyi (befogadó országbeli) ünnepek

---

<sup>102</sup> A dolgozatban szereplő első esettanulmány egy, a hétvégi magyar iskolák és óvodák többségétől jelentősen eltérő kultúrkörben működő intézmény kapcsán árnyalja az ünnepek és szokások témakörét, az arról kialakult egységes képet.

Az ünnepek és állami/nemzeti/kulturális tradíciók a hétvégi magyar iskolák és óvodák életében nem csupán kikapcsolódást vagy közös időtöltést jelentenek, azok rituális jelleget adnak a tanévnek, a gyermekek életének. Az ünnepek, szokások, hagyományok egy-egy intézmény sajátos rituáléinak tárházát képezik, és olyan szimbolikus tevékenységként is értelmezhetők, amelyek időről időre azonos módon ismétlődnek, ezáltal több szinten rögzülnek a gyermekek tudatmezéjében. A közösség által olyan, a származási kultúrához kapcsolódó értékek, attitűdök és célok közvetítődnek, amelyek nem feltétlenül jelennek meg azonos fontossági szinten minden diaszpórában élő, magyar gyökerekkel rendelkező családban. A hétvégi magyar iskolák és óvodák azonban minden gyermekben megpróbálják elültetni a kultúra magját, az ünnepek és szokások által közvetített rítusok pedig árnyalják és fejlesztik a gyermekek kulturális identitását. A vallási vagy nemzeti ünnepek azt a biztonságot adó ténytet közvetítik a származási országtól távol élő gyermekek felé, hogy a befogadó országban is vannak körülöttük hasonló értékekkel, hiedelmekkel és tradíciókkal rendelkező személyek, családok, csoportok, akikkel ily módon is lehetséges a kapcsolódás.

#### *4.3.9. Nyári elfoglaltságok*

A hétvégi magyar iskolák és óvodák működése nem feltétlenül követi a közoktatásban működő oktatási szervezetek munkarendjét a tanév során, ugyanez érvényes a nyári időszak eseményeire is. Az intézmények zöme az iskolaév végével, a szünetekben is kapcsolatban marad a gyermekekkel és családjaikkal nyári táborozás, mások rövidebb időtartalmú kirándulások, illetve nyári napközbeni foglalkozás formájában. A nyári elfoglaltságok biztosítása természetesen nem kötelező feladat (ahogy magának a hétvégi magyar iskolának vagy óvodának a működtetése sem), azonban a közösségépítés szempontjából hatalmas jelentősége lehet egy-egy jól sikerült tábornak, kirándulásnak. A gyermekek többsége maximum heti, kétheti gyakorisággal találkozik, ezáltal a szociális kapcsolatok kialakulására, fejlesztésére kevés idő és lehetőség jut. Azon közösségek és családok esetében, ahol amúgy is jelentős magyar közösségi élet zajlik, illetve különböző mozgalmak (pl. cserkészlet) jelenléte is adott, a találkozási alkalmak megsokszorozódhatnak, bővíthet a családok személyes

kapcsolatai által kialakított összejövetel köré. Főként a kisebb létszámú, történelmileg rövidebb múltra tekintő közösségek iskolái esetében viszont a diákok zöme csak a tanítási órák alatt tud egymással találkozni, így a nyári, intenzívebben együtt töltött idő nagyon hasznosnak bizonyulhat az ismeretségek, barátságok erősítésére, mélyítésére. A táborok nemcsak helyi kötődésűek lehetnek (Hálaadási, húsvéti, népművészeti tábor stb.), sok intézmény jelezte tanulóinak részvételét magyarországi szervezésű nyári táborokban is (Erzsébet-tábor, Rákóczi Szövetség által szervezett tábor, szarvasi tábor). A nyári programok szervezését nem minden intézmény tudja felvállalni leginkább a megfelelő anyagi vagy személyi feltételek hiánya miatt, illetve a családok nyárra tervezett egyéni programjaival való bonyolult összeegyeztethetőség következtében.

#### 4.4. Háttér-kép: család, nyelvhasználat, motivációk

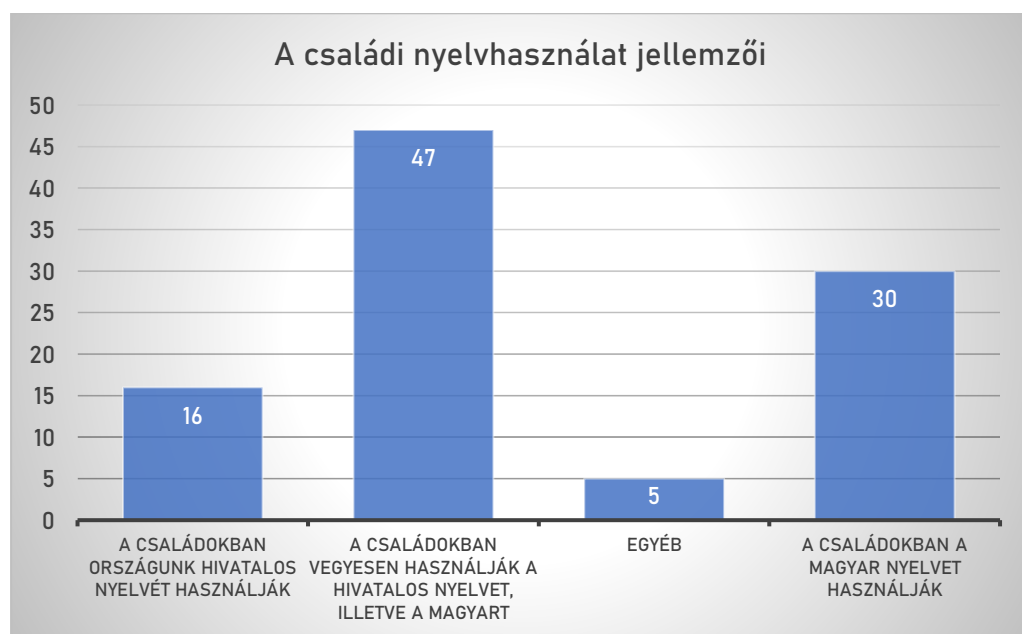
##### *4.4.1. A családi nyelvhasználat jellemzői*

A hétfélig magyar iskolákba és óvodákba járó gyermekek mindegyike mindennapi élete során minimum két nyelven kommunikál; a nyelvi felkészültség, azaz két vagy több nyelv ismeretének és használatának szintje azonban még az ugyanabban a családban és nyelvi közegben felnövő gyermekek esetében is számos eltérő vonást mutathat, akár nyelvi értelemben vett feszültséget is generálhat. Jelen dolgozat elméleti bevezetője korábban egy hosszabb fejezetet szentelt a nyelvi szocializáció, a családi nyelvpolitika (az egyes családok által kiépített rendszer által elfogadott nyelvhasználati szokásokat, a család nyelvi meggyőződését, a családi identitás nyelvi leképeződése) témakörének. A Bernard Spolsky (2004) által létrehozott nyelvpolitikai modell elemzése és annak családi leképeződése kapcsán megfigyelhettük, hogy a nyelvileg vegyes családokban a szülők által kitűzött célok és a ténylegesen megvalósult gyakorlat között eltérés mutatkozhat, főként a származási ország határain kívül élő közösségek esetében.

A család a nyelvpolitika szempontjából kiemeleten fontos területnek számít, kritikus szerepe van a gyermek nyelvi környezetének kialakításában, későbbi nyelvi fejlődésében. Szakmai és szakirodalmi tapasztalataink azt mutatják, hogy bizonyos kivételektől eltekintve (lásd izraeli esettanulmány) az örökül kapott nyelvhez

kapcsolódóan pozitív attitűdök vezérik a Magyarország határain túl élő családok többségét abban, hogy generációról generációra átörökítsék a családban használt nyelveket, azaz megvalósuljon a nyelvi transzfer. Ennek realizálódása a gyakorlatban azonban nagyon változatos képet mutat (lásd Anglia esetében Varga 2011; Kanada esetében Pap – Vaskó 2017). A családi nyelvhasználat elemzése terén jelen kutatás nem érvényesít semmiféle pozíciót a változatok ideális vagy megfelelő volta tekintetében – az elemzés kizárólag leíró és magyarázó jellegű.

23. ábra: A családi nyelvhasználat jellemzői



Ábra: saját szerkesztés

A kutatáshoz használt kérdőív segítségével arra kerestük a választ, hogy a hétvégi magyar oktatási intézményekbe járó gyermekek családja milyen nyelvet/nyelveket használ otthon, illetve a családi nyelvhasználat országonként hordoz-e bármilyen jellegzetességet. A kapott adatok alapján (a kitöltők több választ is megjelölhettek) azt látjuk, hogy a legtöbb család vegyes nyelvi környezetben él, azaz egynél mindenképpen több nyelvet használ otthon, azonban a magyar nyelv erős jelenléte is kimutatható. A diaszpóráközösség nagysága és időbeli jelenléte a nyelvhasználattal összevetve tekintve nem mutat összefüggést – vagyis inkább arra mutat rá, hogy az intézmények jelzése alapján a családok többségében a vegyes nyelvhasználat jellemző, ebből arra következtethetünk, hogy a nyelvcseré vagy nyelvvesztés (legalábbis a válaszadók körében) nem jelent valós veszélyt a

diaszpóráközösségekre nézve. Három Európán belüli intézmény (Szerbia, Németország, Franciaország) képviselője viszont úgy nyilatkozott, hogy a hozzájuk járó családokban kizárólag az ország hivatalos nyelvét használják a családi kommunikáció platformjaként – ennek ellensúlyozását és a magyar nyelv beemelését a mindennapi kommunikációba, vagy legalábbis a nyelvvesztés megakadályozását hivatott a magyar iskola elősegíteni.

A hétvégi magyar iskolák és óvodák tanulóinak nyelvhasználata terén a fenti válaszok mellett számos kiegészítő információhoz is hozzájutottunk az intézmények vezetői által írt megjegyzések révén. A megfogalmazódott vélemények szerint az iskolai lemorzsolódás főként olyan gyermekek esetében fordul elő, akiknek szülei kulturálisan vegyes házasságban élnek, ezáltal a családi körben több nyelvet különböző intenzitással használnak egyszerre. Tapasztalataink alapján úgy látjuk, hogy a lemorzsolódás főként annak köszönhető, hogy a származási nyelv használata a mindennapok során személyeket, szituációt és közeget tekintve is korlátozott (lásd tel-avivi esettanulmány); annak gyakorlása kevésbé természetes, mint azoknak a családoknak az esetében, ahol mindkét szülőnek ugyanaz az anyanyelve (jelen esetben a magyar). A magyar nyelvet származási nyelvként tanuló diákok készségeiben nagyfokú eltérések mutatkozhatnak a kommunikáció és írásbeliség terén: az általában magas szinten kommunikáló gyermekek írásbeli készségeinek fejlesztése gyakorláshoz, feladatmegoldásokhoz kötődik, időigényes feladat. A hétvégi magyar iskolai foglalkozások mellett az otthoni gyakorlás is egy idő után a nyelvi és életkori fejlődés eltolódásával teherként jelentkezhet a vegyes nyelvi családokban felnövő gyermekeknek, főként, ha a származási nyelv használata nem következetes a szülő részéről. A kialakult helyzet, önkifejezés nehézsége, a bonyolultabb feladatok megoldása a motiváció csökkenését, kezeletlen helyzetekben lemorzsolódást eredményezhet (erről részletesebben lásd: esettanulmány a Tel-Avivi Magyar Iskola és Óvodáról). Tapasztalataink azt mutatják, hogy a származási nyelv elsajátítása és fejlesztése szempontjából a nyelvileg egyszerűbbnek tűnő helyzetben lévő egynyelvű családok dolga sem könnyű, főként, ha a többségi társadalmon belül a családi színtér jelenti a nyelv gyakorlásának egyetlen külső nyelvi közegét. A gyermekek belépése a befogadó ország oktatási rendszerébe sok esetben nagymértékű változásokat hozhat a nyelvi preferenciát, tudásszintet,

használati szokásait tekintve – a hétvégi magyar iskolák és óvodák által nyújtott kiegészítő támogatás tehát még ebben a családi felállásban is kiemelkedő segítséget jelent. Egy amerikai intézmény visszajelzése alapján a magyart családi nyelvként beszélő gyermekek az iskola biztos tanulóit jelentik; az őket érintő lemorzsolódás hátterében általában valamilyen súlyos családi probléma húzódhat meg.

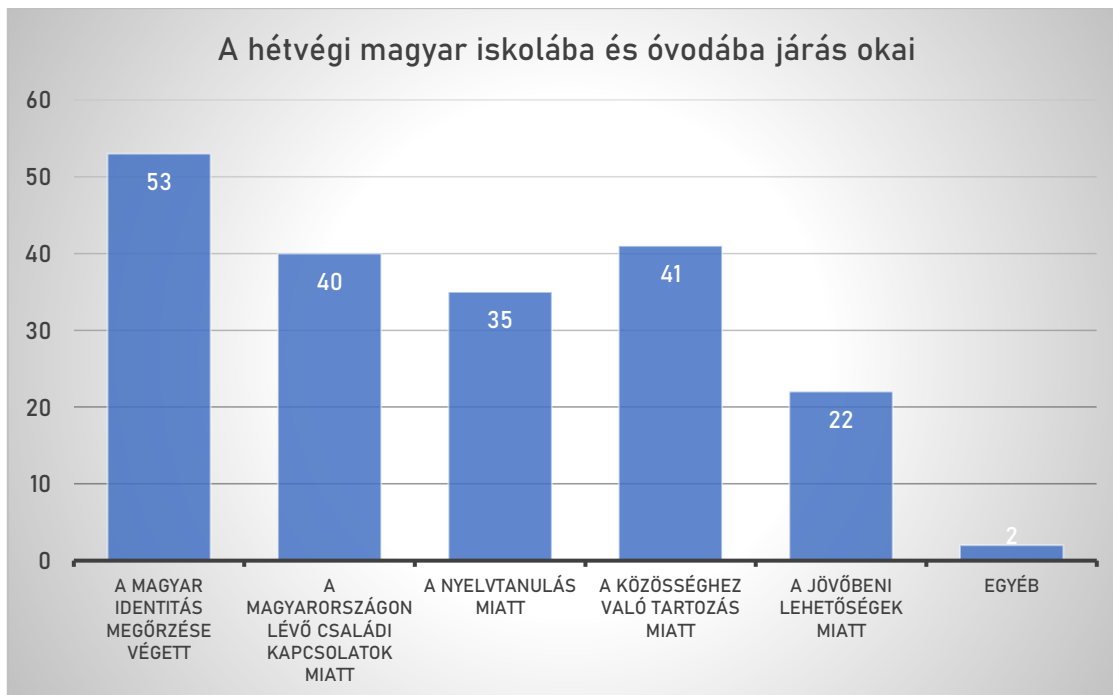
A származási nyelv használatával kapcsolatban a szülői hozzáállás egy sajátos módjáról ír egy angliai hétvégi magyar iskolákat vizsgáló tanulmány (Varga 2014). Eszerint Észak-Angliában a gyermekek magyar nyelvi és kulturális nevelését nehezíti a szülők félelme az anyanyelvi közösségekben való részvételről, annak hátráltató erejéről. Varga szerint sokan már az otthoni környezetben is megpróbálnak csupán a befogadó ország nyelvén beszélni gyermekeikhez, ezzel tudatosan akadályozva a kétnyelvűség kialakulását. A szerző szerint a magyarországi és a kivándorlás okozta csalódások, rossz tapasztalatok miatt sok család tart a magyar közösségektől, egyáltalán nincs szándékában azokhoz csatlakozni.

#### *4.4.2. A hétvégi magyar iskolába és óvodába járás okai*

Számos oka lehet annak, hogy a világ országaiban jelentősebb vagy kisebb mértékben kialakult magyar diaszpóráközösségek tagjai a származási nyelv és kultúra megőrzése érdekében a befogadó ország lehetőségeihez mérten különböző kiegészítő oktatási kezdeményezéseket hoznak létre. A nyilvánvaló okok mellett mögöttes motivációk is szerepet játszhatnak egy-egy ilyen szerveződés létrejöttében: a szülők eltérő pedagógiai nézetei egy családon belül; a magyar nevelési és oktatási hagyományok preferálása; egyéni és közösségi érvényesülés az adott diaszpóráközösségen belül; kisebbségi létből fakadó törekvések; vagy éppen a származási ország által közvetített ideológia. Jelen kutatás a mögöttes okok részletes vizsgálatához nem rendelkezik megfelelő mennyiségű adattal, arról csak személyes és szakmai tapasztalat alapján tud nyilatkozni. Ellentétben az előbbivel, a nyilvánvaló okok tekintetében viszont rendelkezünk olyan adatokkal, amelyet a kérdőívet kitöltő vezetők, tanárok, egyéb pozíciót képviselő személyek által adott válaszokból sikerült kinyerni. Ezek alapján az alábbiakban ismertetjük azokat az

indokokat, amelyek a gyermekek hétféligi magyar iskolai és óvodai részvétele háttérében állhatnak.

24. ábra: A hétféligi magyar iskolába és óvodába járás okai



Ábra: saját szerkesztés

A fenti ábra alapján látható, hogy a kérdőívet kitöltő intézmények képviselőinek nagy többsége szerint leginkább a magyar identitás megőrzése végett fontos a szülőknek, családtagoknak, hogy gyermekeik magyar iskolába/óvodába járjanak (ennek valamelyest ellenpontjaként lásd Tel-Avivi Magyar Iskoláról készült esettanulmány), ezt követi a közösséghez való tartozás, és a magyarországi családi kapcsolatok miatt kialakult igény. A konkrét nyelvtanulás a kérdőív kitöltői szerint csak a negyedik helyet foglalja el a fontossági sorrendben, a jövőbeni lehetőségek pedig elenyésző számban játszanak szerepet a jelen motivációjának alakulásában. Fontosnak tartjuk rögzíteni, hogy egy-egy család és gyermek részvétele a hétféligi magyar iskolák és óvodák által felépített oktatási koncepcióban valószínűsíthetően a felsorolt indokok kombinációjából fakad, illetve ezek egymást erősítő funkciójából. Kevésbé jellemző a csak öncélú nyelvtanulás, ehhez a legtöbb esetben egy nyelvi, személyes és kulturális kötődés is kapcsolódik. Természetesen a kérdésről családonként nagyon eltérő válaszokat is kaphatnánk, de a tendencia azt mutatja, hogy egy erős hovatartozás-



érzés és az önmeghatározás iránti igény jelentős háttérrel biztosíthat a generációkon átívelő tudás sikeres átadásához kisebbségi nyelvi közegben is.

#### 4.4.3. A motiváció összetevői

Bárminemű oktatási formát, koncepciót, rendszert tekintünk, egy közös téma és cél mindenképpen érinti annak megvalósulását és sikerét: a tanulási motiváció jelenléte. A neveléstudomány múltbéli és jelen eredményei is azt mutatják, hogy az iskolai eredményesség és az egyén motivációja szoros kapcsolatban állnak egymással (Kim 2009); a tanulási motiváció kontextusfüggő jellegéből adódóan azonban a tanulási környezet és a tanulói jellemzők egy egyedi, összetett interakciót hozhatnak létre (Fejes 2015). A belső, primer vagy intrinzik motiváció érdeklődésben, kíváncsiságban, egy probléma megoldásához szükséges erőfeszítések képében nyilvánulhat meg; a szekunder vagy extrinzik motiváció pedig egy külső indíték (jutalom, dicséret, büntetéstől való félelem) által készíteti a személyt egy helyzet vagy probléma megoldására (Kósáné és mtsi. 1984 idézi Kim 2009). A motiváció mindkét típusa nemcsak a személy iskolai magatartásának, előmenetelének kialakulásában játszik szerepet, hanem a tanuláshoz mint absztrakt fogalomhoz, és egy életen át zajló folyamathoz kötődően is.

Abszolút ideális esetben az iskolai és iskolán kívüli tanulás jelentős része belső indíttatású folyamatot kellene, hogy jelentsen, amelynek alapjait a kíváncsiság, az ismeretszerzés, a felfedezés és tudásigény kielégítése, azaz egy belső, tiszta motiváció jelentené. A (tanulási) motiváció viszont egy komplex jelenség, amelyet az egyén önmagáról alkotott képe, tanulási tapasztalatai, és a környezet befolyásoló szerepe (iskolai, családi, kulturális közeg) egyaránt alakítanak (Józsa és Fejes, 2010). Józsa (2002) a tanulási motiváció megközelítéséhez a *motiválás* elnevezést javasolja, amelyet a gyakorlatorientált pedagógiában elsősorban az adott óra sikerét szem előtt tartó célként írhatunk le. Fejes a Nagy József által meghonosított motívumfejlesztés kapcsán írja, hogy *„a tanulási motívumok elsősorban a személyiségfejlődés céljaiként jelennek meg, így a hangsúly a motívumok működtetéséről a motívumok elsajátításának segítésére helyeződik át”* (Fejes 2015: 19); azok gyarapodását, szerveződését elősegíteni hivatott. Jelen kutatásban hangsúlyos elemként jelenik

meg a hétvégi magyar iskolákba és óvodákba járó gyermekek motivációját érintő diskurzus, amelynek feltérképezéséhez az iskolák saját tapasztalatait, gyakorlatait hívtuk segítségül. Iskolafüggetlen és iskolaszpecifikus elemek egyaránt megjelennek a tanulási és részvételi motiváció hátterében. A kapott adatok azt mutatják, hogy a családi háttér helyben és a származási országban, a helyi közösséghez tartozás élménye, a részvétel öröme az élménydús, játékos (kevésbé iskolaszagú) iskolai foglalkozásokon, a biztonságos tanulási környezet, valamint a megszerzett tudás elismerésének lehetősége jelenti a hétvégi magyar iskolába járó gyermekek többsége motivációjának alapját.

*„Az egyes csoportokban/osztályokban a közösséget erősíteni. A foglalkozásokat/oktatást a gyermekek számára vonzóvá tenni. A szülőket motiválni, közösségi/hovatartozási érzést erősíteni”. (németországi iskola)*

*„Játékos közvetítés nem csak az óvodában, az iskolában is, projektfeldolgozás kis csoportokban, közös programok, mint pl. farsangi bál, nyári szünet előtti közös grillezés, karácsonyi ünnepség büfével...”. (németországi iskola)*

*„Olyan érdekes programokat kitalálni, amivel nem érzik azt, hogy meg hétvégén is iskolába járnak és tanulnak, hanem játszanak”. (amerikai iskola)*

*„A kettős identitás és a magyarországi közvetlen kommunikáció fontosságával. A nyelvi, mesei, ének-zene és közös érdekű találkozás motiválja a gyerekeket, persze a szülők befolyásolása következtében is”. (olaszországi iskola)*

*„Kellemes környezetet teremtünk, a tanítók barátságosak és érdeklődnek a gyerekek iránt az órán kívül is. Rendszeresen szervezünk családi programokat, ahol szülők és gyermekek egyaránt jól érzik magukat. Bátorítjuk, hogy a családok barátkozzanak egymással. A gyerekek rendszeresen szerepelnek, amit a szülők nagy örömmel vesznek”. (angliai egyházi iskola)*

A dolgozat egy korábbi alfejezetében (lásd 4.4.6. *Előrehaladás, értékelés*) már tárgyaltuk a hétvégi magyar iskolában folytatott tanulmányok elismertetését és a megszerzett tudás dokumentálását lehetővé tevő eddigi gyakorlatokat, illetve azok motiváló hatását az hétvégi magyar iskolákba járó idősebb gyermekek esetében. A tudás megszerzésével és némely esetében a tudás továbbadásával (lásd kisebb testvérek, az iskola fiatalabb diákjai) járó praktikus hozadék egy olyan ösztönző tényező, amely nemcsak a nyelvtanulást magát teheti vonzóvá, hanem a képzést és a képzésben való részvételt is. Kutatásunk kérdőíves adatait elemezve megvizsgáltuk, hogy a kiskamaszkorú és az annál idősebb gyermekek (10 éven felüliek) korosztálya

számszerűleg milyen arányban vesz részt a képzésben, illetve mely országok és intézmények azok, ahol az életkor előrehaladtával is aktív és elkötelezett szereplői maradnak a hétfégi magyar iskoláknak és a diaszpóráközösségnek. A válaszok arra mutattak rá, hogy a mintasokaságot tekintve jelenleg 45 intézményben van jelen a kiskamaszok korosztálya (10-14 év), míg a nagykamaszoké (14 év feletti) mindössze 27 intézményben. Az egyéb kategória alatt a legtöbb intézmény a felnőttoktatást értette: 7 válaszadó erősítette meg, hogy iskolájukban részükre is tartanak foglalkozásokat. A tanulólétszámok vizsgálatából kirajzolódott, hogy az angolszász nyelvterületen (USA, Ausztrália, Kanada, Anglia) működő, egyúttal a legnagyobb magyar diaszpóráközösségekkel rendelkező hétfégi magyar iskolák nagyobb sikerrel, hosszabb ideig képesek motiválni a diákokat a képzésben és a közösségi életben való részvételre. Ennek okai közé soroljuk ezen intézmények aktív kapcsolatát a diaszpóráközösségekben működő további szervezetekkel mint a cserkészlet vagy az egyház; az iskolák és óvodák beágyazódását a magyar közösség mindennapjaiba, azok elismert szerepét; a tudás hasznosíthatóságának lehetőségeit a közösségen belül (hasonlókorú barátok, társaság) és a közoktatás rendszerében (érettségi vizsga helyben, kiegészítő kreditpontok a felvételin, nyelvvizsgázási lehetőség). Az iskolai tanulmányok vonzóvá tételére az egyik amerikai intézmény sajátos gyakorlatot alakított ki: a diákok motivációját egy számukra kijelölt felelős szereppel erősíti.

*„Érdekessé kell tenni a foglalkozásokat, jutalmazni kell az eredményeket, be kell vonni fiatalokat, - úgymond az iskolából "kinőtt" diákokat, hogy tanítsanak, felügyeljenek, mert sok esetben rájuk jobban hallgatnak, mint a tanítókra. Nálunk a tanítók mellett diák segítők vannak, olyanok, akik már nem járnak a foglalkozásokra csak a néptáncra és a néprajza. Nekik adunk kis zsebpénzre elegendő juttatást, s ennek fejében nagyon nagy segítséget nyújtanak az iskolában, s közben ők maguk is tanulnak...”. (amerikai egyházi iskola)*

Az angolszász országokon túl ugyancsak jó úton jár néhány német, ausztriai és svájci intézmény, amelyek mindegyikében 10 vagy afeletti tanulólétszámot tudtunk azonosítani a fenti korcsoportok legalább egyikében. Ezek esetében főként a nyelvvizsga lehetősége, az erős közösségi kötelékek, a származási ország fizikai közelsége, elérhetősége jelentik a motiváció fő összetevőit.

Távolságtól és országtól független motivációt jelent a hétfégi magyar iskolákban és óvodákban résztvevő diákok számára a származási országban élő

család és baráti kapcsolatok, azok megfelelő ápolására ugyanis (lásd idősebb családtagokkal történő kommunikáció, hazalátogatások) sokszor a származási nyelven történő megfelelő kommunikációs készség birtoklása jelenti az egyetlen lehetőséget.

A kutatás eredményei és a szakmai tapasztalatok arra is rámutatnak, hogy a hétvégi magyar iskolák oktatóinak erőfeszítései, illetve a tudás elismertethetőségének különböző lehetőségei önmagukban nem feltétlenül elegendők ahhoz, hogy a diákok hosszú távú motivációját fenntartsák; ahhoz a család, a szülők támogatására, elkötelezettségére, és az iskolai közösségi élet fejlesztésére is szükség van:

*„Szerintem ez elsősorban családi döntés kell, hogy legyen. Hiszen, ha a kisgyerek megszokja, hogy szombatonként ez a program, akkor ebbe nő bele. Ma már nehéz felvenni egy hétvégi iskolának a versenyt az internettel a mindenféle elektromos ketyerével. Mi ezért használjuk az élmény szerű oktatást, mert ha sok jó élményt és barátot szerez, akkor szívesen fog jönni”. (ausztráliai iskola)*

*„Tapasztalatom szerint a szülők motiválása és továbbképzése a két vagy többnyelvűség hosszútávú előnyeiről az elsődleges. Az iskola csak egy alapos szakmai segédeszköz lehet egy gondos szülői felhasználónak. Fegyelmezetlen, váltakozó értékrendben nevelő, a nyelvhasználatot rendszeresen inkonzisztensen keverő családi háztartásban növekvő gyereknél az iskola még akkor sem tud eredményt felmutatni, ha a tanuló szerető, barátságos viszonyban van a tanárával és szívesen látja őt a magyar suliban. A tanulókat én csoportmunkával, játékokkal, rejtvényekkel, önkifejező feladatokkal motiválom. Olyan témákat is megpróbálok elővenni, ami stimulálja a gondolkodásukat és akár aktuális is. Környezetvédelem, tudomány, egy-egy irodalmi alkotás mélyebb megértése, humorra való érzékenység kifejlesztése, tinédzser problémák stb... Próbálok őket minél több interakciós helyzetbe hozni... így, ha barátságok épülnek ki a csoporton belül akkor egy újabb motivációs eszközt nyertem”. (amerikai iskola)*

*„Ez komoly kihívást jelent számunkra. Véleményünk szerint ez a folyamat otthon kezdődik. Ha gyakran hallják a magyar nyelvet, nem csak a hétvégi iskolában, es nem kényszer az iskola, motiváltak lesznek. Az iskola részéről igyekszünk játékosan megközelíteni a nyelvet, a kultúrát, illetve, hogy valami módon kapcsolódjunk az itteni szokásaikhoz, kultúrájukhoz. Fontosnak tartjuk, hogy baráti kötelékek alakuljanak ki közösségünkben, ami tovább erősítheti a magyar nyelv, kultúra iránti elköteleződést, motivációt”. (svájci iskola)*

*„Nagyon nehéz kedvet csinálni ehhez a nyelvhez. Ha otthon nem foglalkoznak vele, akkor megfeszülhetünk, hogy kedvet csináljunk. A gyerekek nem elég az, amit nálam 2 órában kap kéthetente, ha otthon nem alkalmazzák ezt a*

*nyelvet. Ez az, amiben a problémát látom: ha hétköznapi, otthon nem foglalkoznak bármilyen szinten a gyerekekkel, akkor nem lesz elég az, amit mi nyújtunk az órákon, akkor nem fogja tudni alkalmazni ezt a nyelvet. Otthon is kellene meséket olvasni, nézni, minden elérhető itt Izraelben is". (izraeli iskola)*

*„Ha jó a közösség, akkor a magyar iskola/óvoda jó családi programnak számít. A szülők és a gyerekek barátsága fontos tényező. Nagyobb korban a cserkész vizsgákhoz való alapozás is lehet húzó erő". (amerikai iskola)*

A befogadó államok belpolitikája, kisebbségpolitikája és nyelvpolitikája közvetett módon ugyancsak hatással lehet a diákok motivációjának erősödésére, illetőleg annak csökkenésére. Ahogy a dolgozat egyik esettanulmányában is látni fogjuk (lásd Tel-Avivi Magyar Iskola és Óvoda), vannak olyan államok, amelyek egy egységes nemzeti identitás kialakítását és megőrzését preferálják a kisebbségi és a többségitől eltérő kulturális identitások erősítése felett, ennél fogva a többségi társadalom, az iskolarendszer és a politika által közvetített értékek, narratíva mind befolyással vannak a diákok által kialakított kisebbségi kulturális és nyelvi kötődésre.

*„Itt az igény is más. A magyarok, akik idejöttek, általában azért jöttek ide, mert valamilyen módon kötődnek a zsidó származáshoz, és nem azért, mert itt feltétlenül magyarok akarnak maradni. Aki ezzel szemben kimegy Nyugat-Európába, Ausztráliába stb., akkor neki van egy különös (jó) érzése, hogy ő valamilyen más néphez is tartozik. A magyarság érzete erősebb, itt pedig a zsidó társadalomhoz való tartozás szükségessége". (izraeli iskola)*

Ugyancsak nehezítő tényezőt jelenthet a gyermekek motivációjának fenntartásában a család, a felmenők kivándorlást érintő döntésének hátterében meghúzódó tényezők (tudatos elszakadás az anyaországtól, részleges elszakadás, visszatérési törekvések), melyek nagy mértékben befolyásolhatják a magyar származású gyermekek tanulói útját, kulturális magatartását.

## ÖSSZEGZÉS, KÖVETKEZTETÉSEK

*A Hétvégi magyar iskolák és óvodák a magyar diaszpórában* című PhD értekezésben a címben szereplő oktatási kezdeményezések átfogó jellegű leíró és elemző vizsgálatára tettünk kísérletet. Dolgozatunk bevezetőjében rögzítettük, hogy a hétvégi magyar iskolák és óvodák olyan szerveződések, amelyek társadalmi teret, találkozási pontot teremtenek olyan magyar származású személyek számára, akik származási országuktól eltérő társadalmi térben is igényt formáltak arra, hogy megéljék származási nyelvi és kulturális identitásukat, illetve azt átadják az utánuk következő generációknak.

Kutatásunk során 160 intézményt azonosítottunk a magyar diaszpórában, melyeket céljuk, funkciójuk és működési jellegük által hétvégi magyar iskolaként és/vagy óvodaként azonosítottunk. Ebből a sokaságból 61 intézmény került be kutatásunk mintájába – vezetőik, megbízottjaik töltötték ki a jelen vizsgálat során használt kérdőívet. Az eredmények az alapsokaság és a mintasokaság földrajzi megoszlása tekintetében egyaránt egy Európa – Amerika – Ausztrália tengely mentén kialakult hárompólusú képet mutatnak. Az intézmények profiljára vonatkozó adatok azt jelzik, hogy a diaszpórák közösségei oktatási intézményeiben zömében mindkét képzési szinten (iskola és óvoda) folyik oktatás. A tanulólétszám kapcsán megállapítottuk, hogy annak alakulása szervesen kötődik az iskolák és óvodák múltjához és megítéléséhez: minél inkább részévé válik az iskola egy közösség életének, és minél többféle lehetőséget kínál a különböző tudásszinten lévő gyermekeknek, annál többen tudnak vele kapcsolódási pontot találni. Jelenleg nagy hangsúllyal az első generációs bevándorló családok jelenléte figyelhető meg az intézményekben: olyan gyermekeké, akiknek szülei (vagy még ők maguk is) Magyarországon születtek. A régi diaszpórákban (USA, Kanada, Ausztrália, illetve Svédország) viszont magas számban vannak jelen másod-és harmadgenerációs bevándorló családok gyermekei is. Kérdőíves felmérésünk adatai három életkori csoport kiemelkedő részvételét jelezték: a 3-6, 6-10 a 10-14 évesek tanulókét; a 0-3 és a 14 év feletti gyermekek/fiatalok jelenléte kisebb arányt mutatott. Vizsgálatunk során áttekintettük a kérdőív válaszai által a hétvégi magyar iskolák és óvodákban

oktatókról kapott információkat is: ezek alapján zömében olyan személyekről beszélhetünk, akik többsége még Magyarországon, kisebb csoportja már a befogadó országban szereztek pedagógusi végzettséget, és nagy többségük első generációs bevándorlóként érkezett az adott országba.

A diaszpórában működő oktatási kezdeményezésekről szóló tudományos diskurzus egyelőre nagyon szűkkörű; a származási nyelv és kultúra átörökítésének egyéni és szervezeti szintű megvalósulásáról, az oktatás módszertanáról egyelőre kis számban értekeztek – főként magyar nyelven íródott – szaktanulmányok. Ezek többnyire az egyes befogadó országok gyakorlata és intézményrendszere tekintetében tértek ki az intézmények működésére, az általuk képviselt társadalmi jelenség leírására, azaz főként országspecifikus szempontok szerint érintették a témát. Ennélfogva az értekezés egyik nívumának tekinthető, hogy annak átfogó perspektívára törekvő jellege hiánypótló szerepet tölt be a hétvégi magyar iskolákról és óvodákról kialakulóban lévő tudományos diskurzus világában.

Ennek első lépéseként a terminus szintjén vizsgáltuk meg a jelenlegi szakmai diskurzust. Azt tapasztaltuk, hogy a magyarországi szakirodalomban egyelőre nem fellelhető egységes fogalommagyarázat vagy terminológia a hétvégi magyar iskolák és óvodák tekintetében, sokkal inkább azok tevékenységét magyarázó többféle megközelítés létezik. Láthattuk, hogy a fogalom rugalmassága a névválasztás szintjén is megjelenik: kérdőíves kutatásunk adatai egyértelműen jelzik, hogy az intézmények zömének neve nem foglalja magában magát a magyarázatra szoruló fogalmat. Az elnevezésekben a helyi adottságokra, a helyi közösség jellegzetességeire épülő névadás mellett ugyancsak megfigyelhető egyfajta 'iskolásítás' felé hajló törekvés is. Ennélfogva a 'hétvégi magyar iskola és óvoda' kifejezés (akár egyes, akár többes számban alkalmazva) sokkal inkább egy általánosságban és a jelenségről szóló kommunikációban, mintsem a gyakorlat szintjén alkalmazott terminusként vált beazonosíthatóvá.

Kutatásunk és szakmai tereptapasztalatunk eredményeképpen sikerült meghatározni azt az ún. bázisfogalmat, mely kiindulási pontot, pozicionálási lehetőséget jelenthet a hétvégi magyar iskolákkal és óvodákkal kapcsolatos diskurzus fejlődéséhez, tágabbá válásához:

*A hétvégi magyar iskolák és óvodák a diaszpóramagyság által etnikai és/vagy vallási alapon, többségében önkéntesek közreműködésével létrehozott, a formális oktatási rendszeren kívül működő, önfenntartó, egyéni arculattal rendelkező társadalmi, diaszpóra- és képzőintézmények, melyek a hivatalos iskolaidőn túl (többségében hétvégén) kínálnak kiegészítő jellegű képzéseket (származási nyelv tanulása, tantárgyi, vallási és általános műveltségi ismeretek), valamint biztosítanak kulturális és hagyományőrző tevékenységeket a diaszpórák közösségei és annak tagjai magyar identitása erősítése és ápolása érdekében.*

A doktori értekezés elméleti és értelmezési keretét, ezáltal a hétvégi magyar iskolák és óvodák szerepkörét három fő dimenzió, a szociolingvisztika, a diaszpóratörténet/-politika és az oktatás/képzés kontextusa mentén határoztuk meg. Ezek alapján a hétvégi magyar iskolákat és óvodákat kisebbségi nyelvi helyzetben működő társadalmi intézményekként, a magyar diaszpóra oktatási, kultúraátadó törekvései egyik megvalósulásaként, valamint az adott befogadó országok hivatalos iskolarendszereinek kívüli, etnikai alapon létrejött és működő képzési formáiként azonosítottuk, majd azokat saját kutatási eredményeink, illetve a hazai és nemzetközi szakirodalomból válogatott írások segítségével vontuk többfunkciós vizsgálat alá. Kutatásunkat leginkább egy kvantitatív adatokra is épülő, de alapvetően kvalitatív jellegű vizsgálatként jellemeznénk, melynek a hétvégi magyar iskolák és óvodák egy markáns csoportjának minőségi válaszai adnak létjogosultságot. A diaszpóratörténet/-politika kontextusában a hétvégi magyar iskolákra és óvodákra olyan oktatási kezdeményezésekként tekintettünk, amelyeket az egyes diaszpórák közösségei tagjai hoztak létre különböző időszakokban; fokozatos kiépülésük hozzájárul a magyar diaszpórák közösségei láthatóbbá válásához, jelenlétének erősödéséhez a befogadó országok társadalmában. A szociolingvisztika oldaláról nézve a hétvégi magyar iskolák és óvodák mint társadalmi intézmények ugyanezen diaszpórák közösségei „térbe szövődését” (Berger 2018) segítik elő. Az oktatás/képzés kontextusa felől pedig a kiegészítő oktatás egy típusaként, kiegészítő iskolaként, a nem-formális tanulási térként azonosítottuk őket, majd a szakirodalom alapján három nagyobb és egy vitatott típusba – *anyanyelvcentrikus vagy*



*kultúraátadó; eredménynövelő; mainstream-ellenes; vallási oktatást felvállaló* – soroltuk. Már a dolgozat elméleti-értelmezési fejezetében rávilágítottunk a hétvégi magyar iskolák és óvodák kiegészítő iskolákhoz hasonló decentralizált, közösség-alapú és közösség-orientált jellegére. Ez azt jelenti, hogy azok a diaszpóráközösségek (esetünkben a magyar), amelyek létrehozzák ezeket az intézményeket, teszik mindazt saját helyzetükhöz, igényeikhez és lehetőségeik mérten annak érdekében, hogy a közösség számára „biztonságos térben” alakuljon ki az a legmegfelelőbb működési jelleg, szabályozás és sajátos arculat, amely kellő rugalmasságot hordoz magában az esetleges változások kezelésére is. A magyar oktatási rendszer térképén elhelyezve őket pedig azt láttuk, hogy léteznek hasonló jellegű példák hazánkban is. Kiemeljük a *Vasárnapi Iskola Mozgalom* tevékenységét, amely a szórványban maradt magyar településeken lát el olyan hasonló feladatokat, melyet a hétvégi magyar iskolák és óvodák a diaszpóráközösségek szintjén tesznek. A hasonlóság ellenére a két szerveződés között egy nagyon fontos különbséget tudtunk azonosítani, még hozzá az önszerveződés képességét és annak erejét. Láthatóvá vált, hogy amíg a diaszpóráközösségekben működő hétvégi vagy vasárnapi iskolák és óvodák a helyi magyar közösségben élő személyek önkéntes munkája által működő, a helyi igényekre fókuszáló kezdeményezések formájában alakultak ki hosszú évek alatt, addig a szórványban maradt települések vasárnapi iskolái a helyi magyar közösség megsegítésén fáradozó, lelkes, de nem szórványbeli, hanem anyaországi pedagógusok önkéntes munkájának eredményei. Szintén a magyar oktatási rendszer függvényében tekintettük át a kiegészítő oktatás egy másik hazai alternatíváját, a tanoda-mozgalmat (lásd *Mellékletek, 5. sz. kiegészítés*). Mindkét kezdeményezés egyik alapköve a kulturális identitás erősítése, de míg a hétvégi magyar iskolák a származási kultúra átadását a nyelvátadással párosítják, addig a tanodák a közoktatásban elért tanulói teljesítmény eredményességét hivatottak javítani hátránykompenzáló tevékenységük révén. Ugyancsak a téma vonatkozásban tárgyaltuk a Magyarországon élő nemzetiségek tagjai számára igénybe vehető kiegészítő nemzetiségi oktatást, képzést (lásd *Mellékletek, 5. sz. kiegészítés*); úgy véljük, hogy egy ehhez hasonló képzési és jogi kategória bevezetése a magyar diaszpóráközösségek által lakott országokban is magasabb szintre emelné a

kisebbségi nyelvek státuszát, illetve a közoktatás keretein belül lehetőséget jelentene a kisebbségi nyelv megőrzésére, továbbadására.

Dolgozatunkban hosszan értekeztünk a jelenlegi magyar nemzet-és diaszpórapolitikáról, annak 2010 után bekövetkezett diskurzusváltásáról – ennek folyamata értelmezésünkben a *felismerés – nyelvi diskurzusváltás – figyelemben részesítés* hármásában ragadható meg. A jelenlegi magyar diaszpórapolitikát a szakirodalom alapján a *kapacitásbővítő és jogkiterjesztő* típusokba soroltuk, amely politikák az állam központi szerepköréből kiindulva egységes külhoni közösségek megteremtésére, szimbolikus és államközpontú nemzeti identitás építésre irányulnak kommunikációalapú hatalomgyakorlás révén. A diaszpórapolitikai dokumentumok, a szakirodalom és a nemzetpolitikai intézményrendszer elemzése alapján megfigyelhetővé vált egy egyre erőteljesebb anyaországi jelenlét a diaszpórák és azok szervezeteinek életében. Ugyanakkor Gázsóval (2020) egyetértésben úgy láttuk, hogy a diaszpórával való és annak szervezetei között történő kommunikáció, illetve a jelenleg működő támogatási rendszer a kormányzati szándék által egyre összehangoltabbá és centralizáltabbá válik.

Kutatásunk leghangsúlyosabb részét a hétvégi magyar iskolák és óvodák rendszerszintű vizsgálata jelentette. Tekintettel a szűk, de néhány lényeges változó mentén reprezentatív mintára, a világon működő összes hétvégi magyar iskolára és óvodára általánosan érvényes megállapításokat, magyarázatokat nem tudtunk adni, azonban az alapsokaság egy markáns csoportjának minőségi válaszai létjogosultságot adnak eredményeinknek. Az elemzés során áttekintettük a mintában szereplő intézmények fenntartói hátterét, működési forrásait, a tárgyi feltételeket, a célrendszert, illetve az intézmények által kialakított bemeneti és kimeneti feltételeket. A kapott eredmények alapján részletesen elemeztük az iskolai és az óvodai foglalkozások rendszerét az oktatásszervezés jellege, annak megvalósítói, annak szakmai szabályozói (tantervek, pedagógiai programok, tankönyvek, segédanyagok, módszertan, előrehaladás és értékelés) szempontjából; sikerült rávilágítanunk az egyes intézményekre jellemző sajátosságokra, jellegzetességekre, illetve az iskolák belső világának jellemzőire. Legvégül azokról a háttérben zajló, de lényegi tényezőkről is értekeztünk mint a családi nyelvhasználat és a tanulói motiváció.

A dolgozat *Mellékletei* között két esettanulmányt közlünk, melyek az addig elhangzott információk és eredmények mélyebb megértését hivatottak elősegíteni. Mindkét tanulmány egy-egy speciális helyzetet, folyamatot (elindulás, válaszúthoz érkezés) mutat be – általuk az egyes hétvégi magyar iskolák egyediségét és az általuk alkotott halmaz sokszínűségét szeretnénk volna bemutatni. Célunk egyben a részletesen elemzett intézmények makro- és mikrotársadalmi környezetének feltárása is volt, mely az egyedi működési jellemzők megértésében is hathatós segítségként funkcionál. A kutatás hozzáadott értékének tekintjük a vizsgált jelenség – külső (kutató) és belső (tanár és a közösség tagja) pozíciók által kialakított – széleskörű és mély ismeretét, ennek létrejöttében az esettanulmányok elkészítéséhez folytatott hosszas terepmunka, és az azáltal kialakított kapcsolati háló játszott kiemelkedő szerepet. A Tel-Avivi Magyar Iskoláról és Óvodáról szóló elemzés nemcsak a szervezet működésére, hanem annak háttérben zajló folyamataira is rávilágít: azokra a sajátosságokra és egyedi tényezőkre, amelyeknek kialakulására és szerepére a helyi társadalom és annak hagyományai kiemelten nagy hatással voltak. A második esettanulmány egy akciókutatásként/iskolakísérletként is értelmezhető: a 2020-ban megalakult Aucklandi Magyar Iskolát és Óvodát mutatja be, és elemzi azokat a társadalmi és egyéb folyamatokat, amelyek az intézmény létrehozásának szándékát vezérelték.

A *disszertáció főbb eredményeit* a kutatói kérdések és az azokhoz kapcsolódó hipotézisek mentén foglaljuk össze.

- 1) Léteznek-e olyan elemek, közös jellemzők, amelyek mentén megragadható, standardizálható, modellálható a hétvégi magyar iskolák és óvodák működése?*

E kutatói kérdés megválaszolásához a kutatási folyamat során kialakult bázisfogalomból indulunk ki. Eszerint a hétvégi magyar iskolák és óvodák kapcsán máris több közös jellemzőt azonosíthatunk a működés alapja (etnikai és/vagy vallási indíttatás, önkéntes munka), a képzés jellege (kiegészítő, iskolarendszeren kívüli), a célközönség (diaszpórában élő gyermekek és felnőttek), valamint a célrendszer

(származási nyelv, kultúra és hagyományok átörökítése, identitáserősítés, közösségépítés, érdekérvényesítés) tekintetében. Ezeknek a közös jellemzőknek a háttérében főként a hasonló célrendszer áll, amely egy láthatatlan kapcsot jelent a hétvégi magyar iskolák között. Mégis, hiába tudunk hasonló célokat azonosítani az egyes intézményekben, azok eléréséhez minden intézmény más és más utat választ(ott) a helyi diaszpóráközösség és az iskolák belső közösségének igényei alapján. Ugyanazokat a célokat eltérő keretek (tárgyi és személyi feltételek, foglalkozások rendszeressége, ideje, hossza, tartalma) és eltérő szabályozás (előrehaladás, értékelés, módszerek) mentén, valamint eltérő közegben (országok, kultúrák, tanulók, oktatók, családok köre) kell megvalósítani. Az iskolák belső világa kapcsán főként kultúraspecifikus közös elemek (magyar ünnepek, szokások, hagyományok) ragadhatók meg, azonban vannak olyan befogadó országok, ahol az erős nemzeti identitás és a helyi kultúrkör dominanciája (lásd Izrael) kevésbé ad teret egy multikulturális szemlélet (lásd Új-Zéland) kiépülésének, esetünkben a magyarságérzet, a 'mátság'-érzet erősödésének. Végül, közös elemként azonosíthatjuk ezen intézmények hozzájárulását a magyar közösségek befogadó országokon belüli társadalmi láthatóságához – az ehhez vezető út azonban minden közösségben ugyancsak más és más. A hétvégi magyar iskolák és óvodák standardizálására vonatkozó kérdés és az ahhoz kapcsolódó első hipotézisünk /*A hétvégi magyar iskolák és óvodák magyar származású, de nem Magyarországon felnövő gyermekek és fiatalok részére kialakított ismeretátadó intézmények, amelyek működési jellegét javarészt a helyi magyar diaszpóráközösség igényei és lehetőségei, illetve adott befogadó országokban fennálló körülményei alakítanak/* kapcsán megállapíthatjuk, hogy a kutatás eredményei szerint a hétvégi magyar iskolák és óvodák működése – hipotézisünkkel összhangban – főként azért nem standardizálható, mert működési jellegüket a Magyarországon azonosított kiegészítő képzési formákhoz (tanoda-program, kiegészítő nemzetiségi oktatás) hasonlóan a helyi közösségek igényei és lehetőségei alakítanak, azonban ezektől eltérően sem közösségi, sem országos, sem intézményhálózati szinten nincs meg a szándék ezen intézmények működésének és profiljának standardizálására, egységesítésére, törvényi felügyeletére, azaz közös és egységes utak meghatározására.

2) *Tekinthetünk-e egységes rendszerként a diaszpórában működő oktatási intézmények azon halmazára, amelyet hétvégi magyar iskoláknak és óvodáknak hívunk?*

A hétvégi magyar iskolák és óvodák egyedisége megragadható abban a vonatkozásban is, hogy azok nem egy felülről vezérelt szándék megjelenési formái a közoktatás rendszerében, hanem azon *kívül, amellet*t létrehozott tudásátadó rendszerek. Ezek a (mikro)iskolák/óvodák egy adott diaszpóráközösség szimbolikus 'vagyonát' képezik, a közösség tagjai által felállított szabályok és elképzelések alapján működnek, generációk által felhalmozott és érvényesnek vélt tudás továbbadására specializálódtak. Sajátos vonást kölcsönöz a hétvégi magyar iskoláknak és óvodáknak a magyar származási kultúra közvetítése mellett/által az európai dimenzió tudástartalomba, tananyagba emelése, amely nemcsak közös alapokon nyugvó kulturális örökséget kínál, hanem megteremti az európai közösségben és a származási közegben való természetes mozgáshoz és eligazodáshoz szükséges készségeket és képességeket (Vass 2000) akár a legtávolabbi földrészén élő magyar származású gyermekek számára is.

Kutatásunkban feltételeztük, hogy *„H2/b: A peremhelyzet és a mikroiskola-jelleg ellenére fellelhetők olyan működésbeli tényezők, amelyek a sokrétűség, sokszínűség és decentralizáltság mellett mégis egyfajta rendszerré formálják a hétvégi magyar oktatási intézményeket. Oktatási rendszerek esetében a rendszerjelleg a résztvevők köre, a szabályozás, a finanszírozás és a felügyelet kritériuma mentén válik azonosíthatóvá.”*Ezen hipotézisünk az eredmények alapján azonban nem igazolható. Sokkal inkább úgy látjuk, hogy egy alulról jövő szándék alapján kiépült egy nagyon széttagolt és decentralizált képződmény, amelynek legjellemzőbb vonása a sokrétűség és sokszínűség. Kutatási eredményeink egyértelműen jelzik, hogy nem beszélhetünk homogén hétvégi magyar iskolarendszerről, sokkal inkább heterogén intézmények, mikroiskolák és -óvodák jelenleg is épülő hálózatáról, amelyben a résztvevők köre a helyi közösségek adottságától, a szabályozás az iskola alapítóinak és a közösség tagjainak igényeitől, a finanszírozás az egyedi működési jellegtől, illetve a különböző támogatási források igényétől függ, a decentralizált működés pedig nem teszi sem lehetővé, sem igényeltté a központi vagy más jellegű

felügyeletet. A fentiekén túl egy autonóm intézményrendszer kialakulásának gátat szab a diaszpórában élő magyar közösségek település-földrajzi elhelyezkedése, az országok közötti fizikai és kulturális értelemben vett távolság egyaránt.

A rendszerjelleg általában bizonyosfokú egységesítéssel, egységesüléssel, szabályozással, felügyelettel, sztenderdek kiépülésével jár. A hétvégi magyar iskolák és óvodák esetében kutatásunk kimutatta, hogy akár egy tantervi szinten megvalósuló egységesítés, rendszerré szerveződés milyen akadályokba és nehézségekbe ütközne, illetve ez ellentmondana a hétvégi magyar iskolák és óvodák jelenlegi és jól bevált működés módjának. A helyileg készült tantervek, pedagógiai programok az intézmények többsége számára a szakmai munka fontos alapját képezik, működési keretet és szabályozási rendszert biztosítanak a szervezet minden tagja számára helyi szinten. Az iskolák és óvodák az általuk készített vagy másoktól átvett tantervet/tanmenetet/pedagógiai programot minden évben a tanulócsoportok igényeinek megfelelő módon alakítják, illetve oktatóikra bízzák, hogy azt a tanulók képességeihez igazítsák. Egy egységes tantervi szabályozás megvalósítása a hétvégi magyar iskolákon és óvodákon belül szinte lehetetlen, azonban mintatantervek és ajánlások segítségével lehetnek azoknak az „ébredő” diaszpóráközösségeknek, amelyek szívesen építenék működésüket a már sok éves múlttal rendelkező intézmények eddigi tapasztalataira.

A rendszerjelleg kapcsán az elemzés azt is kimutatta, hogy a hétvégi magyar iskolák és óvodák fejlődési folyamatában az egyes iskolák működésének egymáshoz történő közelítése, jellegének egységesítése helyett előnyösebb lenne a befogadó országok iskolarendszeréhez történő közelítés, az abba oly módon történő beépülés, amely nem sérti az iskola szakmai működésének függetlenségét, viszont a tanulók számára többféle előnnyel járhat (lásd ausztrál iskolák érettségire felkészítő gyakorlata, Aucklandi Magyar Iskola létrehozásának koncepciója). Ezen túlmenően eredményeink azt mutatják, hogy a diaszpórában egyelőre még kevély helyen felállított, a hétvégi magyar iskolák tanárai által működtetett nyelvvizsgaközpontok viszont a magyar és a befogadó ország iskolarendszere közötti kapcsolódási pontként, azaz második hipotézisünk első részének *„H2/b: A hétvégi magyar iskolák és óvodák olyan mikroiskolák hálózatoként írhatók le, amelyek egyszerre jelentenek*

*kapcsolódási pontot két iskolarendszer (a befogadó és a származási ország) között, ugyanakkor azok peremén helyezkednek el*" igazolásaként azonosíthatók.

Annak ellenére, hogy a hétvégi magyar iskolák részéről főként a befogadó országok oktatási rendszereihez történő kapcsolódásra mutatkozik erős törekvés, azokat a magyarországi kormányzati kommunikáció már „*az oktatási hálózat részének*” tartja, ezáltal legalábbis hálózati szinten beemeli őket a magyar oktatási rendszer kereteibe. Kérdőíves felmérésünk eredményei azt mutatják, hogy a róluk szóló kommunikáció ellenére a hétvégi magyar iskolák és óvodák a magyar iskolarendszerben szervezetileg láthatatlanok; lehetséges kapcsolódási pontok sokkal inkább az egyén, a gyermek szintjén fedezhetők fel (pl. magyarországi magántanulói státusz/egyéni tanulói munkarend külföldi tartózkodás esetén), mintsem rendszerszinten. Ennek kiépüléséhez elsőként a képzési forma magyarországi kontextusban történő beazonosítására lenne szükség. Mindez azért is fontos kérdés, mert az elmúlt években, évtizedekben a hazatérés tudatos szándékával kivándorolt diaszpóracsoport tagjai révén egyre nagyobb számban jelennek meg külföldről visszaköltöző magyar gyermekek a magyar közoktatásban. Nádor (2013) szerint ezen családok többsége olyan rendszeres magyar iskolai és óvodai foglalkozásokat igényel külföldön is, amelyek tartalmukban a hazai követelményekhez igazodnak – ez a feladat a hétvégi magyar iskolák igazodását, eddig nyelvmegőrző tevékenységének tudatos átgondolását igényli. Úgy véljük, hogy ezen családok eltérő igényei és a gyermekek kétpólusú tanulói útja egyengetésére nemcsak a hétvégi magyar iskoláknak és óvodáknak kellene felkészülnie, hanem a magyar pedagógustársadalommal együtt magának a magyar iskolarendszernek is. Erre főként a visszatérést követő hatékonyabb integráció, valamint a befogadó ország iskolarendszerében, és a hétvégi magyar iskolákban szerzett tudás transzferálása miatt van a legnagyobb és leginkább szükség.

A második kutatói kérdés megválaszolását a tanoda-program és a hétvégi magyar iskolák rendszerjellege közötti különbség kifejtésével zárjuk. A tanoda-program több szempontból hasonló és párhuzamba állítható folyamat eredményeként írható le, mint a hétvégi magyar iskolák létrejötte: mindkét esetben egy alulról jövő, kiegészítő oktatási kezdeményezésről beszélhetünk, azonban a tanoda-program rendszerként vizsgálva más szinten áll. Miután kiépült annak

koncepciója, hálózata, egy aktív partnerség a közoktatásban és a tanodákban dolgozó pedagógusok között, illetve kialakultak a működés sztenderdjei is, a közelmúltban ennek az addig alulról építkező, decentralizált civil kezdeményezésnek a működését egy felülről érkező törvényi szabályozás egységesítette, ezáltal a tanodákat oktatási rendszerlemmé tette. Azok a tanodák, amelyek ezentúl nem hajlandók a törvényi előírásnak megfelelően működni, a továbbiakban nem részesülhetnek az eddigi pályázati forrásokból, viszont működési és szakmai szabadságuk továbbra is garantált. A tanodákhoz hasonlóan a hétvégi magyar iskolák és óvodák szintén alulról jövő kezdeményezések, azonban nem rendelkeznek a fent említett egységes koncepcióval, sztenderdekkel, illetve sokkal inkább egy lokális, mint globális szinten kiépült hálózattal. Ahogy korábban, a törvényi szabályozás és a központi finanszírozás bevezetése előtt a tanodák tették, úgy a hétvégi magyar iskolák jelenleg is egyenként pályázhatnak állami támogatásra, erre azonban jóval kevésbé szorulnak rá, mint a többségében hátrányos helyzetű magyar településeken működő tanodák. Országos és online hálózat, valamint a pedagógusok közötti együttműködés a hétvégi magyar iskolákat is jellemzi, azonban azok működését sem törvény, sem jogszabály nem szabályozza. A kezdeményezés tehát a tanodákkal ellentétben akkor válhat rendszerlemmé, ha arra helyileg kialakult intézményi és közösségi szándék mutatkozik (lásd ausztrál iskolák), nem pedig egy felülről jövő döntés teszi azzá. Úgy véljük, hogy a magyar állam igazán azzal támogathatná a hétvégi magyar iskolákat és óvodákat, ha előtérbe helyezné a 2010 óta újraértelmezett diaszpórapolitikai stratégiában megfogalmazott fejlesztési célokat, és segítene ezeknek az intézményeknek a megfelelő kapcsolódási pontok megtalálására a befogadó és a származási ország iskolarendszerei között. Mindennek kezdeti lépéseit a hétvégi magyar iskolákban és óvodákban megszerezhető tudás elismertetése rendszerének vagy irányainak kidolgozása jelenthetné elsősorban a befogadó ország, másrészt – a diaszpórából hazatérő magyar diákok esetében – az anyaország oktatási rendszerén belül.

*3) Képesek-e a hétvégi magyar iskolák és óvodák betölteni alapvető funkciójukat, a származási örökség (nyelv, kultúra, identitás) átadását a következő magyar generációk számára; ennek sikere milyen tényezőkön múlik?*



Dolgozatunkban a hétvégi magyar iskolák funkcióit több szempontból és kontextusból is körbejártuk, ezt követően azokat kisebbségi nyelvi helyzetben működő társadalmi intézményekként, a magyar diaszpóra oktatási, kultúraátadó törekvései egyik megvalósulásaként, valamint az adott befogadó országok hivatalos iskolarendszerein kívüli, etnikai alapon létrejött és működő képzési formáiként azonosítottuk. Az utóbbi kontextuson belül a kiegészítő iskola terminusa alá soroltuk azokat, melynek három nagyobb és egy vitatott típusáról (*anyanyelvcentrikus vagy kultúraátadó; eredménynövelő; mainstream-ellenes; vallási oktatást felvállaló*) is értekeztünk, illetve jeleztük az ezek közötti átfedések lehetőségét. A szakirodalom a kiegészítő iskolák különböző típusait az alapvető célkitűzések alapján sorolta a fenti négy kategóriába és csoportosította a különböző országokban működő kezdeményezéseket. Szakmai és szakirodalmi tapasztalatok alapján megállapítottuk, hogy a hétvégi magyar iskolák a kiegészítő iskola funkciói közül elsősorban az anyanyelvcentrikus és/vagy kultúraátadó jelleget hordozzák magukon, ugyanis azok etnikai közösség által vezérelt oktatási programokat működtetnek, a mainstream oktatásból hiányzó származási nyelvet és kultúrát jelentő tudást biztosítják, a kulturális és nyelvi kompetencia kialakításának és erősítésének bázisát alkotják, valamint identitásképző és -erősítő társadalmi térként funkcionálnak.

Kutatási kérdésünk első fele a hétvégi magyar iskolák és óvodák alapvető funkciójaként határozta meg a származási örökség (nyelv, kultúra, identitás) átadását, majd kérdezett rá arra, hogy az intézmények valóban betöltik-e ezt a funkciót. A kérdéshez tartozó hipotézis szintjén az intézmények céljait (nyelvi fejlesztés, ismeret-és kultúraátadás, identitáserősítés) rögzítettük, amelyek sikeres és hosszú távú megvalósulásához valamennyi szereplő elkötelezettségét és távlati szemléletét feltételeztük. Az említett alapvető funkciókkal kapcsolatban megállapítottuk, hogy azok nem kizárólag a hétvégi *magyar* iskolák és óvodák sajátos jellemzői, ugyanúgy alapvető eleme a más etnikai kisebbségek által fenntartott, oktatással is foglalkozó diaszpóraszervezeteinek. A hétvégi magyar iskolák működésének és a funkciók érvényesítésének sokkal inkább az ad sajátos színezetet, hogy azok egy etnikai közösség sajátos ökoszisztémáján belül működtetnek identitásképző folyamatokat, illetve sajátos nyelvi-kulturális értékeket vonultatnak fel. A fent említett alapvető funkciók a kelet-közép-európai országok

diaszpórapolitikai gyakorlatát jellemző kultúrnemzet eszméjéből eredeztethetők, amely leginkább a rendszerváltást, a kétpólusú világrendszer megszűnése követő időszakban a diaszpóralét fenntartásához szükséges új társadalmi, politikai és gazdasági viszonyok által került előtérbe a vallás és a politikai ellenállás helyett (Gazsó 2020). Ezt megelőzően is láthattunk példákat az eszme megvalósulására diaszpórák közösségei szintjén (lásd az Új-Zélandon közösséget alapító magyar menekültek), de az kevésbé egy ideológiából kifolyólag, mintsem az 'egyértelmű magyarság' (néptánc, nyelv, ételek) kifejezéseként jelent meg. A kultúrnemzet eszméje, amely a származási örökség (nyelv, kultúra, tradíciók, identitás) megőrzését és továbbadását jelenti, a 2010 utáni kormányzati politikában és annak támogatási rendszerében aztán újra hangsúlyos szerepet kapott (Gazsó 2020). Ezzel összefüggésben jelen kutatás is bizonyítja, hogy maguk a diaszpóraszervezetek is egyre inkább a nyelvoktatásra, a hagyományápolásra (néptánc, kulturális tevékenység) helyezték a hangsúlyt, és a mai napig főként ezen értékek és tevékenységek mentén működnek. Adataink a felsorolt tevékenységek erősödését a vallási oktatást is folytató intézmények körében is kimutatták: egy fokozódó közösségi igényre válaszolva ezen vasárnapi iskolák a Bibliaoktatás és az eddigi nyelvápoló tevékenység mellett a származási kultúra gyakorlását és őrzését is tevékenységi körükbe foglalták.

A fent említett funkciók mellett, hogy célrendszert biztosítanak az iskoláknak, az etnikai határmegtartás alappilléreiként is értelmezhetők. Ennek kiépüléséhez és a funkciók sikeréhez azonban a hétvégi magyar iskolák és óvodák ökoszisztémájában jelenlévő öt fő szereplő (a helyi közösség, avagy a fenntartó, a gyermek, a szülő, a tanár és a magyar állam) mellett az időre (Peeren 2016, Gazsó 2020) mint hatodik tényezőre is szükség van, ugyanis a szereplők elkötelezettsége és távlati szemlélete feltételezi a diaszpóra 'idő-igényét', azaz az időben eltelt múltat és a jövő építéséhez szükséges időt. Azok a nagy létszámú magyar diaszpórák közösségek, amelyek múltja hosszabb idősíkra tekint vissza, biztosabb alapokon nyugvó rendszert tudnak formálni. Az ún. 'új diaszpórákban' (lásd Egyesült Királyság, Papp – Kovács – Kovács 2019) idő kell ahhoz is, hogy a diaszpórák közösségek gyökeret eresszenek, intézményeket alapítsanak, és csak ezt követően kerülhetnek képbe a további főszereplőkként azonosított gyermekek, szülők és az állam. A diaszpóra

intézményesüléséhez tehát a közösségi létforma megalapozásán túl mindenekelőtt idő, szándék, személyek és intézményrendszer szükséges. A kutatás során kapott eredmények azt mutatják, hogy a mintában szereplő hétvégi magyar iskolák és óvodák nagy többsége intézményesült formában működik, ezáltal szervezetileg és etnikailag is látható teret biztosít a származási nyelv és kultúra megőrzésére, átörökítésére. Az egyes intézmények működését egy közösségi védőháló segíti, amely az iskolák és óvodák belső világában, a hozzájuk kapcsolódó közösség szintjén, és a külső intézményi kapcsolatokban egyaránt lényeges szerepet játszik. A megfelelő ökoszisztéma fenntartásáért a gyermekek elkötelezettsége, az ennek megvalósulásában nyújtott szülői segítség, az oktatók felkészültsége és motiváltsága, illetve a működéshez és szakmai munkához hozzájáruló helyi közösségi és állami támogatás egyensúlya szükséges. Az állami szerepvállalás mértéke sok közösség számára lehetőséget jelent a további fejlődésre, de ugyanúgy magában hordozhatja a függőség (anyagi támogatás) és a centralizáltság veszélyét is.

A harmadik kutatói kérdésre megerősítő választ adunk a tekintetben, hogy a hétvégi magyar iskolák és óvodák betöltik alapvető funkciójukat a származási örökség átadásában, mindezt elterjedésük, a tanulói létszámok, a közösségek elkötelezettsége, és az önkéntességen alapuló működési jelleg is igazolja. Az izraeli esettanulmányban az egyik vezető tanárától, és egy macedón szervezet munkatársától származó idézet is ezt erősíti:

*„Ha mi nem teszünk most lépéseket, mert az izraeli magyar származású közösség elöregedett és kihalófélben van, ezáltal van egy olyan félelem, hogy elveszik a két országgal a kapcsolatot. Ha csak nem gondoskodunk arról, hogy a nagyszülőkön kívül az unokák is kapcsolódjanak ehhez a kultúrához és ehhez a nyelvhez”. (12. sz. interjú - vezető tanár)*

*„A Macedóniában élő szórvány magyarság 3.-4. generációs, 2 és 8 év közötti fiataljaiba visszanevelni a már szinte teljesen eltűnt magyarságot. Legalább olyan szinten, hogy magukat macedónoknak és magyaroknak is vallják”. (macedón iskola)*

Harmadikként megfogalmazott hipotézisünket „H3: A hétvégi magyar iskolák és óvodák ökoszisztémájában legalább öt fő szereplőt azonosíthatunk: a helyi közösséget, avagy a fenntartót, a gyermeket, a szülőt, a tanárt és a magyar államot.

*Valamennyi szereplő elkötelezettsége és távlati szemlélete szükséges az intézmények alapvető funkcióinak és céljainak (nyelvi fejlesztés, ismeret-és kultúraátadás, identitáserősítés) sikeres és hosszú távú megvalósulásához. Bármely szereplő részéről az intézmények működésébe történő beavatkozás kizárólag a többi szereplő érdekének figyelembevételével képzelhető el”* a fentebb leírtak mellett dolgozatunk diaszpórapolitikáról, motivációról szóló fejezetei igazolják, kiegészítésként azonban az ökoszisztéma öt felsorolt komponense mellé hatodik szereplőként a hosszú távú elkötelezettséghez és szemlélethez szükséges 'idő'-t társítjuk.

*4) Milyen haszna, hozadéka van a hétvégi magyar iskolák és óvodák által nyújtott tudásnak a diaszpórában élő magyar származású gyermekek szempontjából; kimutathatók-e ennek különböző típusai adott befogadó országokban?*

A hétvégi magyar iskolák és óvodák által kínált tudástartalmat egy kétpólusú, azaz 'közös' és 'helyi' vonatkozásokkal egyaránt rendelkező konstrukcióként jellemezhetjük. 'Közös' tartalom alatt a származási örökségként hivatkozott (nyelv, kultúra, identitás) ismerethalmazt, 'helyi' tartalom alatt pedig ennek intézményenként eltérő elemeit értjük. A diaszpóra oktatási szervezetei által kínált tudás megszerzése egy komplex folyamat eredménye, melyben – ahogy alapvetően az hagyományos iskolákban sem – csak a tananyag elsajátításáról van szó, annak vannak felszín alatti, rejtett elemeiről, hozadékairól is. Rejtett tudás alatt értjük például azt a hozzájárulást a gyermekek nyelvi attitűdjének formálásához, amelyet ezek az intézmények a magyar nyelvű közeg megteremtésével tesznek. A hétvégi magyar iskolák és óvodák biztosította társadalmi tér ugyanis a gyermekek számára azzal a felismeréssel járhat, hogy nem kizárólag a család, az otthon nyelve a magyar nyelv; annak használata nem teszi őket „idegenné”, „furcsává” a többségi társadalom közegében; az iskolák és óvodák ezáltal kiemelt szerepet vállalnak a magyar mint kisebbségi nyelv használatához köthető félelmek, negatív jelentéstartalmak ellensúlyozásában, melynek egyik elvi hozadéka a pozitív nyelvi attitűd kialakulása lehet.

Dolgozatunkban számtalan praktikus hozadékát is azonosítottuk a hétvégi magyar iskolák és óvodák működésének. Rögzítettük, hogy a tanulói motiváció

meghatározó összetevői a családi háttér, a közösségi hatásmechanizmusok, illetve a megszerzett tudás elismertethetősége. Az elemzés alapján rámutattunk, hogy a gyermekek számára sok esetben még nem nyilvánvaló a nyelvtanulás praktikus hozadéka, ha annak nem látják kézzelfogható eredményét. A származási nyelv minél magasabb fokú ismeretének igénye kezdetben főként a személyes és a család felől érkező érzelmi indíttatásból (származás, magyarországi családdal való kapcsolattartás, magyar identitás megőrzése) táplálkozik, később azonban ennek motivációja fenntartásához további ösztönzők szükségesek. Ezek egyik típusát jelenti a főként az angolszász országokban (Ausztrália, USA) kínált magyar nyelvi érettségi vizsga letételének lehetősége, illetőleg a tanulmányok dokumentálásával járó kreditpontok, továbbá a nyelvvizsga bizonyítvány megszerzésének lehetősége. Ezek az opciók gyakorlati hozadékként kiváltképp ösztönző hatással lehetnek hétvégi magyar iskolai tanulmányok folytatására. Egy másik típusú hozadékként azonosítottuk a magyar nyelv tanulásának, fejlesztésének egy nem tanulmányi jellegű, azonban igencsak motiváló hozadékát: a magyar állampolgárság és útlevél megszerzését. Ez a lehetőség elsősorban a nem az Európai Unió tagországában élő magyar származású fiataloknak jelent ösztönzést, akik egy sikeres nyelvtanulási folyamat után sikeresen abszolvált állampolgársági vizsgának köszönhetően jogosulttá válhatnak az Európai Unió területén történő munkavállalásra és letelepedésre. Országtól független motivációként és haszonként tekintettünk a nyelvtudásnak arra az aspektusára, amely lehetőséget kínál a származási országban élő család és baráti kapcsolatok fenntartására, ápolására. Végül haszonként tekintünk az iskolák és óvodák tevékenységére a kulturális identitás kialakulása és erősítése terén, mellyel a diákok egy szimbolikus tudás és kulturális jártasság birtokába kerülhetnek.

Eredményeink több módon és alkalommal is kimutatták az utolsó hipotézisünkben leírtakat, miszerint *„H4: A hétvégi magyar iskolákban és óvodákban szereshető tudás hasznosságát és hozadékát egyéni és családi perspektívák, a helyi társadalom működésmódja és elvárásai, valamint az adott diaszpóráközösség fizikai és időbeli távolsága a származási országtól egyaránt befolyásolják.”* Az egyéni perspektívát maga nyelvtanulás személyes hozadékai (fejlődés, gyakorlati haszon, közösségi tagság), a családi perspektívát a szülők elengedhetetlen motiváló szerepe,

a társadalmi aspektust az egyes országok kevésbé vagy éppen hangsúlyosan multikulturális szemléletéből fakadó tényezők adták.

Elemzésünkben rámutattunk egy Európa – Amerika – Ausztrália tengelyek mentén kiépült mikroiskola-hálózatra, illetve számos ország kapcsán bemutattuk az intézmények értékelésre és a tudás elismerésére vonatkozó gyakorlatokat. Arra vonatkozóan azonban nem találtunk összefüggést, hogy az *az adott diaszpórák közösség fizikai és időbeli távolsága a származási országtól* konkrétan milyen módon befolyásolja a hétfégi magyar iskolákban és óvodákban szerorzhető tudás hasznosságát és hozadékát.

Erőfeszítést, tanulást, elköteleződést jelent egy nyelvhez és kulturális csomaghoz úgy kapcsolódni, ha alapvetően nem abba nő bele az ember. A diaszpórában felnövvő gyermekek újabb és újabb generációinak magyarságát nem lehet skálán mérni, behatárolni, vagy összehasonlítani a Magyarországon felnövt gyermekével, ezért azt erősíteni és ápolni is máshogy kell. Véleményünk szerint erre az egyik legmegfelelőbb utat a hétfégi magyar iskolák és óvodák által létrehozott kulturális közeg jelenti, amely a diákok mindennapi tevékenységének, életének helyszínétől nem messze található, mégis egy más világba repíti őket. A diaszpórában élő gyermekek esetében nem lehet cél az egységes nemzettudatot kiépítése; ők több nemzet gyermekei, akiknek azt kell elsősorban megtanulniuk, hogy milyen módon kezeljék a bennük élő kulturális sokszínűséget, illetve milyen módon őrizték meg azt.

A hétfégi magyar iskolákkal és óvodákkal kapcsolatos eddigi tudástartalmak rendszerezése, az új kutatási eredmények bemutatása és magyarázata betekintést engedett egy tág perspektívát felölelő képzési forma sokdimenziós világába. A kutatási folyamat vége azonban nem jelenti a kutatás végleges lezárását, sokkal inkább egy szakasz végét, amelyet – ha az Erik H. Erikson által kidolgozott pszichoszociális fejlődésmodellre reflektálunk – egy kihívással való megküzdés sikeres vagy éppen sikertelen teljesítéseként jellemezhetünk. A hétfégi magyar iskolákkal kapcsolatos jelenlegi kutatás egy szakasza lezárult, azonban az még számos irányból, számos szemszögből folytatható, kiegészíthető, reflektálható.

## A kutatás továbbfejlesztési irányai, lehetőségei

A kutatás által körvonalazódó új eredmények és elemzések többféle irányvonalat, kutatási lehetőséget jelölnek meg.

A hétvégi magyar iskolákról szóló ismeretterjesztő és tudományos szakirodalom egyelőre nagyon szűkkörű, az elkészült elemzések főként az angolszász és a német nyelvterületen működő országok gyakorlatáról szólnak. Fontosnak tartjuk, hogy készüljenek további, hosszabb terepkutatáson, megfigyelésen alapuló, az egyes diaszpóráközösségek kontextusát figyelembe vevő esettanulmányok, melyek révén a lokális jó gyakorlatok, a problémák és az egyedi vonások is felszínre kerülhetnek.

A hétvégi magyar iskolák és óvodák magántanulói státusszal/egyéni tanulói munkarenddel rendelkező diákjai eredményességének vizsgálata szintén érdekes vetületet adhatna egy további kutatásnak. Ezek a diákok a befogadó ország iskolarendszerének követelményei mellett teljesítik a származási ország által előírtakat is. Fontos lenne az eltérő nyelvi közeg, a kiegészítő oktatásban való részvétel hatásvizsgálata a tanulók teljesítményének függvényében kiegészítve azt a tanulási motiváció vizsgálatával.

A korábban felvetés szintjén említett egységes mintatanterv esetleges megvalósulása, bevezetése feltétlenül szükségessé tenné annak elkészülte nyomon követését, adaptálhatóságának és fogadtatásának vizsgálatát.

További vizsgálat tárgyát képezheti annak felderítése, hogy a jelenlegi anyaországi figyelem, támogatások és kommunikációs diskurzus milyen módon befolyásolták az egyes intézmények anyaországi kötődését, ahhoz való viszonyát, illetve mennyiben erősítették a nemzeti jelleget az egyes iskolák és óvodák működésében.

Az általunk legfontosabbnak vélt irány azonban a tankönyvírás, tankönyvkutatás területére evez: kiváltképp érdemes volna egy szakértői csoport felállítása az iskolák egyöntetű igényeként megfogalmazott speciális tankönyvek, írásfüzetek, olvasási gyakorlatokat biztosító könyvek elkészítésére, majd azok bevezetésének és eredményének vizsgálatára minden egyes hétvégi intézményben,

illetve kontrollcsoportos vizsgálattal a Magyarországon tanuló bevándorló/menekültstátusszal rendelkező gyermekek körében.

A későbbi kutatások sikerességének növeléséhez megfontolandónak tartjuk 1) egy közös, tudás- és információtranszferre is alkalmas online platform létrehozását, amely megfelelő felületet biztosítana egy naprakész adatbázis létrehozására az aktuálisan működő intézményekről és azok tevékenységi köréről; 2) a személyes kontaktus kiépítésének fontosságát ha nem is minden egyes intézménnyel, de minimum országonként: ennek révén egy bizalmi alapon működő kapcsolatrendszer alakulhatna ki, növelve a válaszadási hajlandóságot; 3) olyan kutatási eredmények felmutatását az intézmények számára, amelyek tudatosítják bennük létezésük fontosságát és válaszaik jelentőségét egy-egy kutatás alkalmával. Ez utóbbi amiatt is nagyon fontos szempont, mert a kutatás eredményeiről szóló visszajelzések és az intézmények működése kapcsán gyűjtött információk már meglévő kezdeményezések fejlődéséhez, valamint újonnan létrehozott szerveződések sikeres indulásához vezethetnek.



## HIVATKOZOTT IRODALOM

Andrews K. (2001): *Extra Learning. New Opportunities for the out of school hours.* London: Kogan Page.

Antal Zs. (2010): A bulgáriai Veliko Tarnovó-i Szent Cirill és Metód Egyetem Magyar Lektorátusának bemutatása. *THL2*, 1-2. szám, 36-45.

Antal Zs. (2010): Zene, játék, tánc a magyar mint idegen nyelv tanításának szolgálatában. *Hungarológiai Évkönyv*, 11. évf. 1. szám, 127-134.

Aurini J. – Davies S. – Dierkes J. (2013): *Out of the Shadows: The Global Intensification of Supplementary Education (International Perspectives on Education and Society, Vol. 22)*, Emerald Group Publishing Limited

Bába Sz. (2015): *Magyar identitás a tengerentúlon.* Doktori értekezés, Pécsi Tudományegyetem

Babbie E. (2001): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata.* Budapest: Balassi Kiadó

Bak M. (2015): *A magyar mint idegen nyelv a közoktatásban - egy működő iskola példáján keresztül.* *THL2*, 1-2. szám, 84-92.

Bakhtin M.M. (1996): "Forms of Time and of the Chronotope in the Novel." In: Michael Holquist (Ed.): *The Dialogic Imagination: Four Essays by M.M. Bakhtin.* Austin: University of Texas Press, 84-258.

Balla M. (2016): A magyar mint idegen nyelv oktatása a belgrádi hungarológiai tanszéken. *THL2*, 1-2. sz.

URL:[http://epa.oszk.hu/01400/01467/00014/pdf/EPA01467\\_thl2\\_2016\\_01-02\\_018-025.pdf](http://epa.oszk.hu/01400/01467/00014/pdf/EPA01467_thl2_2016_01-02_018-025.pdf) [2018.09.11.]

Balogh É. – Dorkota D. – Meleg K. (2010): „Hazádnak rendületlenül” idegenben is: magyarnyelv-oktatás és kultúraközvetítés a müncheni Ludwig-Maximilians egyetemen. *THL2*, 1-2. sz.

URL:[http://epa.oszk.hu/01400/01467/00007/pdf/EPA01467\\_THL2\\_2010\\_1-2\\_053-066.pdf](http://epa.oszk.hu/01400/01467/00007/pdf/EPA01467_THL2_2010_1-2_053-066.pdf) [2018.09.11.]

Bányai V. (2011): *Hungarian Speaking Jewish Communities Overseas.* In: Bárdi N. – Fedinec Cs. – Szarka L.: *Minority Hungarian Communities in the Twentieth Century.* Atlantic Research and Publication Inc., Institute for Ethnic and National Minority Studies of the Hungarian Academy of Sciences, 598-605.

Banks J. A. (2007): A rassz, a kultúra és a különbözőségek kutatása: episztemológiai kihívások és lehetőségek.

[http://terd.unideb.hu/doc/modszertan/A\\_rassz\\_a\\_kultura\\_es\\_a\\_kulonbozosegek\\_kutatasi.pdf](http://terd.unideb.hu/doc/modszertan/A_rassz_a_kultura_es_a_kulonbozosegek_kutatasi.pdf) [2019.01.05.]

Bartha Cs. (1991): *Nyelvhasználat – emigráns kétnyelvűség: Szociolingvisztikai vizsgálatok a detroiti magyar közösségben*. Egyetemi doktori értekezés. Budapest: ELTE.

Bartha Cs. (1993a): *Nyelvcseré, nyelvvesztés, emigráns kétnyelvűség – Egy amerikai magyar közösség nyelvhasználatának szociolingvisztikai megközelítései*. Kandidátusi értekezés. Budapest

Bartha Cs. (1999): *A kétnyelvűség alapkérdései*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó

Bartha Cs. (2002): *Nyelvhasználat, nyelvmegtartás, nyelvcseré amerikai magyar közösségekben*. In: Kovács N. – Szarka L. (szerk.): *Tér és Terep. Tanulmányok az etnicitás és az identitás kérdésköréből*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 111-136.

Bauböck R. – Faist T. (2010): *Diaspora and Transnationalism: Concepts, Theories and Methods*. IMISCOE Research, Amsterdam: Amsterdam University Press.

Bauböck R (2003): *Towards a political theory of migrant transnationalism*. *International Migration Review*, Vol. 37, No. 3, 700-723.

Békési K. (2006): *Tanulás Magyarországon. Új Pedagógia Szemle, 2. szám*  
URL: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/tanulas-magyarorszagon> [2020.01.05.]

Berger V. (2018): *Térré szőtt társadalmiság: A tér kategóriája a szociológiaelméletekben*. Budapest: L'Harmattan – Könyvpont.

Bíró P. (2014): *Az infokommunikációs technológia hatásának elemzése az oktatásban*. Doktori értekezés. Debreceni Egyetem

Bodó B. (2011): *Szórványstratégia*. Vitaanyag. Temesvár: Szórvány Alapítvány

Brandt Gy. (2017): *A magyar nyelv és a rokon nyelvek intézményes megismertetésének programja Berlinben, a világ első hungarológiai központjában*. *THL2*, 1-2. sz.

URL: [http://epa.oszk.hu/01400/01467/00015/pdf/EPA01467\\_thl2\\_2017\\_01-02\\_064-074.pdf](http://epa.oszk.hu/01400/01467/00015/pdf/EPA01467_thl2_2017_01-02_064-074.pdf) [2018.09.11.]

Boglár L. – Kovács K. (1999): *Magyar hagyományalkotás Brazíliában*. Budapest: MTA Politikai Tudományok Intézete. Etnoregionális Kutatóközpont  
URL: <https://mek.oszk.hu/10700/10733/10733.htm> [2019.07.01.]

Buda M. (2015): *Méltányosság az oktatásban*. Tanulmányok a levelező és részismereti tanárképzés tantárgy-pedagógiai tartalmi megújításáért – bölcsészettudományok. Debreceni Egyetemi Kiadó, 27-70.

Clifford J. (1994): *Diasporas*. *Cultural Anthropology*, Vol. 9, No. 3, 302-338.

Cohen R. (1997): *Global Diasporas: An Introduction*. Seattle: University of Washington Press.

Conteh J. – Brock A. (2010): 'Safe spaces'? Sites of bilingualism for young learners in home, school and community. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*

URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2010.486850> [2020.01.05.]

Curdt-Christiansen X. L. (2009). Invisible and visible language planning: Ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. *Language Policy*, Vol. 8, No. 4, 351–375.

URL: [https://www.researchgate.net/publication/225162239\\_Invisible\\_and\\_visible\\_language\\_planning\\_Ideological\\_factors\\_in\\_the\\_family\\_language\\_policy\\_of\\_Chinese\\_immigrant\\_families\\_in\\_Quebec](https://www.researchgate.net/publication/225162239_Invisible_and_visible_language_planning_Ideological_factors_in_the_family_language_policy_of_Chinese_immigrant_families_in_Quebec) [2019.12.04.]

Csapó B. – Fejes J. B. – Kinyó L. – Tóth E. (2014): Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi T. – Tóth I. G. (Eds.): *Társadalmi Riport 2014*. Budapest: TÁRKI, 110–136.

Csillag S., Balázs É., Kocsis M., Orosz A., Udvarhelyi T., Vágó I. (2015): Akciókutatás a magyar autizmus ellátórendszer fejlesztéséért. Kutatási záróbeszámoló. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közhasznú Nonprofit Kft.

URL: [https://fszk.hu/wp-content/uploads/2015/07/Akciokutatas\\_a\\_magyar\\_autizmus\\_ellatorendszer\\_fejleszteseert.pdf](https://fszk.hu/wp-content/uploads/2015/07/Akciokutatas_a_magyar_autizmus_ellatorendszer_fejleszteseert.pdf) [2019.09.10.]

Csire M. – Seidler A. (2008): Hungarológia Ausztriában: Oktatás és kutatás a bécsi egyetemen. *THL2*, 1-2. sz.

URL: <http://epa.oszk.hu/01400/01467/00004/pdf/029-036.pdf> [2018.09.11.]

Csiszár R. (2007): *A magyar nyelv és magyar közösségek Ausztriában*. A nyelvcseré és nyelvmegőrzés vizsgálata a bécsi migráns és az alsóörsi őshonos kisebbségek körében. PhD értekezés, Pécsi Tudományegyetem

URL: <http://nydi.btk.pte.hu/sites/nydi.btk.pte.hu/files/pdf/CsiszarRita2009.pdf> [2019.08.04.]

Csoma Gy. (2002): Felnőttoktatási sajátosságok. In: Mayer, J. – Singer P. (Eds.): *Módszertani stratégiák az iskolarendszerű felnőttoktatásban 1. – Problémák, kérdések – megoldások, válaszok*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, 72–104.

De Houwer A. (1999): Environmental factors in early bilingual development: The role of parental beliefs and attitudes. In: Extra G. – Verhoeven L. (Eds.): *Bilingualism and migration*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

URL: [https://www.researchgate.net/publication/284550622\\_Environmental\\_factors\\_in\\_early\\_bilingual\\_development\\_The\\_role\\_of\\_parental\\_beliefs\\_and\\_attitudes](https://www.researchgate.net/publication/284550622_Environmental_factors_in_early_bilingual_development_The_role_of_parental_beliefs_and_attitudes) [2020.02.08.]

Domaniczky E. (2016): A melbourne-i magyar diaszpóra történetének vázlata. *Külügyi Szemle*, 2. szám, 93–108.

URL: <https://kki.hu/assets/upload/Domaniczky.pdf> [2020.01.20.]

Edwards J. (2003): The importance of being bilingual. In: Dewaele J. M. – Housen A. – Wei L. (Eds.): *Bilingualism: Beyond basic principles*. New York: Multilingual Matters.

Edwards J. (2006): Foundations of bilingualism. In: Bhatia T. K. – Ritchie W. C. (Eds.): *The handbook of bilingualism*. Oxford: Blackwell.

Erikson Bloland S. (2005): *In the Shadow of Fame: A Memoir by the Daughter of Erik H. Erikson*. New York: Viking Press.

Esman M. J. (2009): Definition and Classes of Diasporas. In: *Diasporas in the Contemporary World*. Cambridge: Polity.

Falus I. (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó. Budapest.

Farkas M. (2005): *A magyar nyelv oktatása Franciaországban: múlt és jelen*. *THL2*, 1. szám, 77–83.

URL: <http://real.mtak.hu/75083/1/077-083kep.pdf> [2019.08.05.]

Farkas É. (2014): *A rejtett tudás. A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése*. SZTE JGYPK FI

URL: <http://mek.oszk.hu/16200/16217/16217.pdf> [2020.03.16.]

Fáy Fischer A. (1938): Magyar iskolázás Amerikában. *Láthatár*, VI. évf. 7–8. szám, 261–265.

Feischmidt M. (1997): Multikulturalizmus: kultúra, identitás és politika új diskurzusa. In: *Multikulturalizmus*. Budapest: Láthatatlan Kollégium – Osiris, 7–29.

Fejes J. B. (2015): *Célok és motiváció*. Budapest: Gondolat kiadó

Fejes J. B. – Lencse M. – Szűcs N. (2016): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött kutatások, innovációk, történetek*. Szeged, Motiváció Oktatási Egyesület.

Fejős Z. (1991): Az anyanyelvi oktatástól az etnikus kultúra átörökítéséig (Magyar iskolaügy Amerikában 1890 és 1940 között). In: Juhász Gyula (szerk.): *Magyarságkutatás, 1990–1991*. Budapest: A Magyarságkutató Intézet Évkönyve.

Fejős Z. (1993): *A chicagói magyarok két nemzedéke, 1890–1940*. Budapest: Közép-Európa Intézet

Fejős Z. (2004): Diaszpóra és az „amerikai magyarok” – háttér egy fogalom alkalmazhatóságához. In: Kovács, N. (Ed.): *Tanulmányok a diaszpóráról*. Budapest, Gondolat, MTA Etnikai Nemzeti Kisebbségkutató Intézet.

URL: <https://kisebbssegkutato.tk.mta.hu/uploads/files/archive/513.pdf> [2020.01.16.]

Fericsán K. (1999): *Ősi fának ága-boga. A középszintű iparoktatási szervezet kialakulása és fejlődése Magyarországon*. Mozaikok a nevelés történetéből. Pécs – Budapest, Carbocomp Kft. Nyomda

URL: <http://mek.oszk.hu/01800/01898/html/osifa13.htm> [2020.03.11.]

Fishman J. A. (1966): *Hungarian Language Maintenance in the United States (Uralic and Altaic)*. Indiana University; Routledge 1977

Fishman, J. A. (1970): *Sociolinguistics. A brief introduction*. Rowley: Newbury House

Fishman J. A. (1991): *Reversing Language Shift. Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Multilingual Matters

Fogarasi M. – Fózer D. – Polgár-Turcsányi M (2014): Kedves szójáték: Boskola, a bostoni magyar iskola. *Anyanyelv-pedagógia*, VII. évf. 2. szám

URL: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=519> [2019.08.05.]

Fog-Olwig K. (2013): Migration and care: Intimately related aspects of Caribbean family and kinship. In: Baldassar L. – Merla L. (Eds.): *Transnational families, migration and circulation of care: Understanding mobility and absence in family life*. Routledge Research in Transnationalism, 133–148.

Fórika L. (2010): A kisebbségi nevelés-oktatás néhány alapkérdése. In: Gyulavári T. – Kállai E. (szerk.): *A jövevényektől az államalkotó tényezőkhöz. A nemzetiségi közösségek múltja és jelene Magyarországon*. Budapest, Országgyűlési Biztos Hivatala, 348–385.

URL: <http://www.kisebbssegiombudsman.hu/data/files/197280474.pdf> [2019.11.05.]

Fóray R. K. – Hegedűs T. A. (1998): *Cigány gyerekek szocializációja*. Budapest: Aula Kiadó, 28–33.

Földes Gy. (2018): *Identitás*. In: *Média- és kultúratudomány*. Budapest, Ráció 92–108.

URL: [http://real.mtak.hu/81226/1/J\\_identit%C3%A1s\\_F%C3%B6ldesGy\\_szerkKBTAFGY\\_FINAL.pdf](http://real.mtak.hu/81226/1/J_identit%C3%A1s_F%C3%B6ldesGy_szerkKBTAFGY_FINAL.pdf) [2020.01.15.]

Gamlen A. (2006): *Diaspora Engagement Policies: What Are They, and What Kinds of States Use Them?* University of Oxford: Centre on Migration, Policy and Society, Working Paper No.32.

URL: [https://www.researchgate.net/publication/336410177\\_Gamlen\\_A\\_2006\\_Diaspora\\_Engagement\\_Policies\\_WP-06-32](https://www.researchgate.net/publication/336410177_Gamlen_A_2006_Diaspora_Engagement_Policies_WP-06-32) [2020.02.16.]

Gaszó D. (2016): A magyar diaszpóra fejlődéstörténete. *Kisebbségi Szemle*, 1. évf. 9–35. URL: <https://www.researchgate.net/publication/338019590> [2019.09.09.]

Gazsó D. (2020): *Otthon és itthon. A magyar diaszpóra és anyaszülőföldje. Doktori (PhD) értekezés. Budapest*

Gárdosi R. (2018): Teaching Hungarian as Heritage Language in North America. In: Trifonas, P.P. – Aravossitas, T. (Eds.): *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education*. Cham: Springer International Publishing AG

Gárdosi R. (2014): A clevelandi magyar nyelvoktatás múltja és jelene. *THL2*. 51. évf. 2. szám, 58–67.

URL: [https://www.academia.edu/30639441/A\\_CLEVELANDI\\_MAGYAR\\_NYELVOKTAT%C3%81S\\_M%C3%9ALTJA\\_%C3%89S\\_JELENE](https://www.academia.edu/30639441/A_CLEVELANDI_MAGYAR_NYELVOKTAT%C3%81S_M%C3%9ALTJA_%C3%89S_JELENE) [2019.01.23.]

Gass S. M. – Mackey A. (2000): *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research* (Second Language Acquisition Research Series). Routledge

Giay B. (1998): A magyar mint idegen nyelv fogalma. In: Giay B. – Nádor O. (szerk.): *Magyar mint idegen nyelv, hungarológia*. Budapest, Pécs: Janus, Osiris

URL: <https://mek.oszk.hu/01700/01702/01702.pdf> [2019.02.22.]

Giay B. (2006). A magyar mint idegen nyelv fogalma. In: Hegedűs R. – Nádor O. (szerk.): *Magyar Nyelvmester. A magyar mint idegen nyelvi és hungarológiai alapismeretek*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Golnhofer E. (2001): *Az esettanulmány*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Göncz L. (2004): *A vajdasági magyarság kétnyelvűsége*. Szabadka: Magyarságkutató Tudományos Társaság – MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet

Gordon Györi J. (2008): Tömegoktatás és kiegészítő magánoktatás-ipar. *Educatio*, 2., 263–274. o

Gordon W. – Bridglall B.L. – Meroe A.S. (2004): *Supplementary Education: The Hidden Curriculum of High Academic Achievement*. Rowman & Littlefield Publishers.

Grosjean F. (1982): *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Harvard University Press

Grosjean F. (1992). Another view of bilingualism. In: Harris R. J. (Ed.): *Advances in psychology, 83. Cognitive processing in bilinguals*. North-Holland.

URL: [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)61487-9](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)61487-9) [2019.03.24.]

Györi J. – Györfi K. (2009): Anyanyelvtanítás és anyanyelv-pedagógia az Amerikai Egyesült Államokban. *Anyanyelv-pedagógia*, 2. évf. 2. szám

URL: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=169> [2019.03.24.]

Habermas T. – Bluck S. (2000): Getting a life: The emergence of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, Vol. 126., 748–769.

Halász G. (2009): Tanulás, tanuláskutatás, oktatáspolitikai. *Pedagógusképzés*, 7. évf., 2–3. sz., 7–36.

Halász G. (2001): *Az oktatási rendszer*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó  
URL: [http://halaszg.ofi.hu/download/Oktatasi%20rendszer%20-%20HTML.htm#\\_ftn1](http://halaszg.ofi.hu/download/Oktatasi%20rendszer%20-%20HTML.htm#_ftn1)  
[2020.02.03.]

Hall S. (1990): Cultural Identity and Diaspora. In: Rutherford, J.: *Identity: Community, Culture, Difference*. London: Lawrence & Wishart.

Hall S. (1992): The question of cultural identity. In: Hall S. - Held D. - McGrew T. (Eds.): *Modernity and its Futures*. Cambridge: Open University Press

Hall S. (1994): Cultural Identity and Diaspora. In: Williams P. - Chrisman (Ed.): *Colonial Discourse and Post-colonial Theory: a Reader*. London: Harvester Wheatsheaf, 392–401.

Hall S. (1997): A kulturális identitásról. In: Feischmidt M. (szerk.): *Multikulturalizmus*. Budapest: Láthatatlan Kollégium – Osiris, 60–85.

Hall K. A. (et al.) (2002): This is Our School: provision, purpose and pedagogy of supplementary schooling in Leeds and Oslo. *British Educational Research Journal*, Vol. 28. No. 3., 399–418.  
DOI: 10.1080/0141192022013746 7 [2020.01.04.]

Harding S. (1991): *Whose Science? Whose Knowledge?* Milton Keynes: Open University Press

Harding S. (1992): After the Neutrality Ideal: Science, Politics, and 'Strong Objectivity'. *Social Research*, Vol. 59, No. 3, 567–588.

Haugen E. (1972): *The Ecology of Language*. Stanford University Press

Hegedűs I. (1980): Maintaining Hungarian in Canada. In: Papp S. M. (Ed.): *Hungarians in Ontario. Polyphony*. Vol. 2., No. 2–3. Toronto: The Bulletin of the Multicultural History Society of Ontario.  
URL: <http://www.ourroots.ca/toc.aspx?id=9228&qryID=e8b855c1-4dfd-43d5-832b-b930f08dbfae> [2019.01.07.]

Heindl P. (2011): Az új oktatási törvény koncepciójának esélyegyenlőségi szempontú vizsgálatáról. *Beszélő*, 16. évf. 1. szám, 27–33.

Hodder R. – Krupp J. (2017): *The New New Zealanders. Why Migrants make good Kiwis*.  
URL: <https://nzinitiative.org.nz/reports-and-media/reports/the-new-new-zealanders/?fbclid=IwAR0SvtTIIhMnEWxvwdYM9r7Zgc9xSTQJwwjCQclPStw3I-m7hQidapHooLw> [2020.02.12.]

Horváth L: Az oktatási innovációk komplex rendszerként való értelmezése-nemzetközi esettanulmányok tapasztalatai.  
DOI: 10.13140/RG.2.2.32788.96643 [2019.10.09]

Horváth J. (2008): A lappoktól Kelet-Európáig: A hungarológiai oktatás útja az Aarhusi Egyetemen Dániában. *THL2*, 1-2. szám, 18-28.  
URL: <http://epa.oszk.hu/01400/01467/00004/pdf/018-028.pdf> [2018.09.11]

Hünefeldt T. (2005): Semantic dualism and narrative identity – Paul Ricoeur on the cognitive sciences. *Cognitive Processing*, Vol. 6. 153-156.

Holecz M. – Bartha Cs. – Varjasi Sz (2016): Új paradigma vagy térfoglalás? Nyelvhasználók a periférián és a többnyelvűség kritikai (nyelvi) tájképe. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok*, XXVIII., 73-91.  
URL: [http://real.mtak.hu/78864/1/ANYT28\\_20170117\\_ujparadigma.pdf](http://real.mtak.hu/78864/1/ANYT28_20170117_ujparadigma.pdf) [2019.09.09]

Illés-Molnár M. (2009a). Minden anyanyelv származási nyelv, de nem minden származási nyelv anyanyelv. Gondolatok a németországi magyarság (anya)nyelvpedagógiájához. *Anyanyelv-pedagógia*, 3. szám  
URL: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=191> [2018.09.11.]

Illés-Molnár M. (2009b): Anyanyelv és idegen nyelv között félúton. A magyar nyelv oktatása és a németországi magyar diaszpóra. *THL2*, 1-2. szám  
[http://epa.oszk.hu/01400/01467/00006/pdf/THL2\\_2009\\_1-2\\_058-065.pdf](http://epa.oszk.hu/01400/01467/00006/pdf/THL2_2009_1-2_058-065.pdf) [2018.09.11.]

Illés-Molnár M. (2010): A magyar mint származási nyelv módszertanához. A magyar nyelv és kultúra átadása szórványban élő iskoláskorúaknak. *THL2*, 1-2. szám  
URL: [http://epa.oszk.hu/01400/01467/00007/pdf/EPA01467\\_THL2\\_2010\\_1-2\\_067-081.pdf](http://epa.oszk.hu/01400/01467/00007/pdf/EPA01467_THL2_2010_1-2_067-081.pdf) [2018.09.11.]

Illés-Molnár M. (2012): Vázlatok a magyar mint származási nyelv tanításához I. A modulkapcsolódási pontok és a nyelvi fejlesztés. *THL2*, 1-2. szám  
URL: [http://epa.oszk.hu/01400/01467/00009/pdf/EPA01467\\_thl2\\_2012\\_1-2.pdf](http://epa.oszk.hu/01400/01467/00009/pdf/EPA01467_thl2_2012_1-2.pdf) [2018.09.11.]

Ilyés Z. – Papp R. (szerk). (2005): *Tanulmányok a szórványról*. Budapest, MTAKI-Gondolat Kiadó

Imre A. (2018): Tanórán kívüli tanulás az általános iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 9-10. szám  
URL: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/tanoran-kivuli-tanulas-az-altalanos-iskolaban> [2019.10.10.]

Imre N. (2017): *A szülői részvétel szerepe a tanulók iskolai pályafutásának alakulásában*. Doktori (PhD) értekezés. ELTE PPK NDI, Budapest  
URL: [http://ppk.elte.hu/file/PhD\\_03\\_st\\_Imre\\_Nora.pdf](http://ppk.elte.hu/file/PhD_03_st_Imre_Nora.pdf) [2019.09.22.]



Járosi K. (2004): Nagyváros, politika és reprezentáció a Berlinben élő magyarok etnicitásának tükrében. In: Kovács N. (Ed.): *Tanulmányok a diaszpóráról*. Budapest, Gondolat, MTA Etnikai Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, 87-95.

URL: <https://kisebbssegkutato.tk.mta.hu/uploads/files/archive/520.pdf> [2019.09.20.]

Juhász J. – Szőke I. – O. Nagy G. – Kovalovszky, M. (szerk.) (1975): *Magyar Értelmező Kéziszótár*. Akadémiai Kiadó, Budapest

Karmacsi Z. (2007): *Kétnyelvűség és nyelvelsajátítás*. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Rákóczi-füzetek XXV, Ungvár

Katalinić K. – Sekso A. (2016): A magyar mint idegen nyelv tanítása a horvát fővárosban. *THL2*, 1-2. szám

URL: [http://real.mtak.hu/73379/1/EPA01467\\_thl2\\_2016\\_01-02\\_032-044.pdf](http://real.mtak.hu/73379/1/EPA01467_thl2_2016_01-02_032-044.pdf) [2019.09.20.]

Keller J. – Mártonfi Gy. (2006): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász – Lannert (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet

Kerényi Gy. (2005): *Tanodakönyv. Javaslatok tanodák szervezéséhez*. Budapest: Sulinova Kht.

URL: [https://tanodahalozat.hu/wp-content/uploads/2016/07/Tanoda\\_konyv\\_Sulinova\\_2005.pdf](https://tanodahalozat.hu/wp-content/uploads/2016/07/Tanoda_konyv_Sulinova_2005.pdf) [2019.11.11.]

King K. – Fogle L. (2006): Bilingual parenting as good parenting: Parents' perspectives on family language policy for additive bilingualism. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Vol. 9, No. 6., 695–712.

King K., Fogle L. – Logan-Terry A. (2008): Family language policy. *Language and Linguistics Compass*, Vol. 2, No. 5., 907–922.

Kiss J. (1995): *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó

Kiss J. (2017): Identitás és anyanyelv a magyarság történetében. *Magyar Tudomány*, 178. évf., 7. szám, 805-809.

URL: [http://epa.oszk.hu/00600/00691/00166/pdf/EPA00691\\_mtud\\_2017\\_07\\_805-809.pdf](http://epa.oszk.hu/00600/00691/00166/pdf/EPA00691_mtud_2017_07_805-809.pdf) [2020.02.20.]

K. Lengyel Zs. (2009): 40 éves a Münchener Magyar Intézet. *Hungarológiai Évkönyv*, 10. évf., 1. szám, 93-107.

K. Lengyel Zs. (2014): Münchener Magyar Intézet nyelvoktatási tevékenysége 2010–2015. *THL2*, 2. szám

URL: [https://www.ungarisches-institut.de/images/content/Sprachschule/2016-2017/KLZs\\_THL2\\_2014\\_EPA01467\\_thl2\\_2014\\_2\\_034-044.pdf](https://www.ungarisches-institut.de/images/content/Sprachschule/2016-2017/KLZs_THL2_2014_EPA01467_thl2_2014_2_034-044.pdf) [2018.09.11.]

Komenczi B. (2001): Az Európai Bizottság Memoranduma az egész életre kiterjedő tanulásról. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. szám

Kontra J. (2011): *A pedagógiai kutatások módszertana*. Egyetemi jegyzet. Kaposvári Egyetem.

Kong K. (2008): A magyartanítás múltja és jelene Pekingben, *THL2*, 1-2. sz.  
URL: <http://epa.oszk.hu/01400/01467/00004/pdf/044-047.pdf> [2018.09.11.]

Kontra M. (2010): *Hasznos nyelvészet*. Somorja, Fórum Kisebbségkutató Intézet

Kopeliovich S. (2010): Family language policy: A case study of a Russian-Hebrew bilingual family: Toward a theoretical framework. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, Vol. 4, No. 3., 162-178.

URL: [https://www.researchgate.net/publication/237958542\\_Family\\_Language\\_Policy\\_A\\_Case\\_Study\\_of\\_a-Russian-Hebrew\\_Bilingual\\_Family\\_Toward\\_a\\_Theoretical\\_Framework](https://www.researchgate.net/publication/237958542_Family_Language_Policy_A_Case_Study_of_a-Russian-Hebrew_Bilingual_Family_Toward_a_Theoretical_Framework) [2019.01.20.]

Kovács E. (2019): Direct and indirect political remittances of the transnational engagement of Hungarian kin-minorities and diaspora communities, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, Vol. 46, Issue 6., 1146-1165.

DOI: 10.1080/1369183X.2018.1554315 [2019.12.10.]

Kovács É. (1996): Magyar iskolák az Egyesült Államokban – 1996-ban. In: Nagy K. – Papp L. (szerk.): *A magyar nyelv és kultúra megtartása. USA 1997*. A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága. Anyanyelvi Konferencia. Budapest

Kovács É. – Melegh A. (2000): „Lehetett volna rosszabb is, mehettünk volna Amerikába is.” In: Sik E. – Tóth J. (szerk.): *Diskurzusok a vándorlásról*. Budapest, 93-155.

Kovács É. – Vajda J. (2002): *Mutatkozás. Zsidó Identitás Történetek*. Budapest: Múlt és Jövő.

Kovács N. (2009): *Szállítható örökség. Magyar identitássteremtés Argentínában, 1999 – 2001*. Budapest, Gondolat Kiadó – MTA Kisebbségkutató Intézet

URL: [https://kisebbssegkutato.tk.mta.hu/uploads/files/olvasoszoba/intezetikiadvanyok/Szallithato\\_orokseg.pdf](https://kisebbssegkutato.tk.mta.hu/uploads/files/olvasoszoba/intezetikiadvanyok/Szallithato_orokseg.pdf) [2019.11.11.]

Kovács N. (2002): A Buenos Aires-i magyar kórus: közösség és identitássteremtés. In: Kovács N. – Szarka L. (szerk.): *Tér és Terep. Tanulmányok az etnicitás és az identitás kérdésköréből*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 137-162.

Köves M. (2010): Hungarológia Indiában: Magyar nyelv és kultúra a Delhi Egyetemen. *THL2*, 1-2. sz.

URL: [http://epa.oszk.hu/01400/01467/00007/pdf/EPA01467\\_THL2\\_2010\\_1-2\\_024-035.pdf](http://epa.oszk.hu/01400/01467/00007/pdf/EPA01467_THL2_2010_1-2_024-035.pdf) [2018.09.11.]

Koutny L. (2010): A poznaí UAM magyar szakjának bemutatása. *THL2*, 1-2. sz.

URL: [http://real.mtak.hu/73964/1/EPA01467\\_THL2\\_2010\\_1-2\\_046-052.pdf](http://real.mtak.hu/73964/1/EPA01467_THL2_2010_1-2_046-052.pdf) [2018.09.11.]

- Kunz E. (1997): *Magyarok Ausztráliában*. Budapest: Teleki László Alapítvány
- Kurucz L. (1999): *Magyarok Argentínában*. Buenos Aires: Biblioteca National
- Lo Bianc, J. – Wickert R. (Eds.) (2001): *Australian Policy Activism in Language and Literacy*.  
URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED471603.pdf> [2020.01.20.]
- L. Ritók N. (2016): Tanoda vagy iskola? In: Fejes B. – Lencse M. – Szűcs N. (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött kutatások, innovációk, történetek*. Szeged, Motiváció Oktatási Egyesület, 22-27.
- Macintyre A. (1999): *Az erény nyomában*. Budapest: Osiris
- Marthy A. (2014): Magyar nyelvoktatás Helsinkiben. *Hungarológiai Évkönyv*, 15. évfolyam, 1. szám, 141-145.
- Márton G. (2016): Kapcsolattartás a szülőkkel – tanodai megközelítések. In: Fejes J. B., Lencse M. – Szűcs N. (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Szeged, Motiváció Oktatási Egyesület, 130-141.  
URL: [https://motivaciomuhely.hu/wp-content/uploads/2016/04/Mire-j%C3%B3-a-tanoda\\_webfinal.pdf](https://motivaciomuhely.hu/wp-content/uploads/2016/04/Mire-j%C3%B3-a-tanoda_webfinal.pdf) [2020.03.12.]
- Mátyás D. (2016): Magyar nyelv és kultúra a Clevelandi Állami Egyetemen: az újraindult magyaroktatás első két éve (2014-2016). *Hungarológiai Évkönyv*, 17. évfolyam, 1. szám, 28-39.  
URL: [https://www.academia.edu/31230123/Magyar\\_nyelv\\_%C3%A9s\\_kult%C3%B3ra\\_a\\_Clevelandi\\_%C3%81llami\\_Egyetemen\\_az\\_%C3%BAjraindult\\_magyaroktat%C3%A1s\\_els%C5%91\\_k%C3%A9t\\_%C3%A9ve\\_2014\\_2016.?email\\_work\\_card=title](https://www.academia.edu/31230123/Magyar_nyelv_%C3%A9s_kult%C3%B3ra_a_Clevelandi_%C3%81llami_Egyetemen_az_%C3%BAjraindult_magyaroktat%C3%A1s_els%C5%91_k%C3%A9t_%C3%A9ve_2014_2016.?email_work_card=title) [2018.09.11.]
- Maylor et al. (2010): *Impact Of Supplementary Schools On Pupils' Attainment: An Investigation Into What Factors Contribute To Educational Improvements*. London Metropolitan University
- McCarty S. (2012): Understanding bilingual education 2: Analyzing types of bilingual education.  
URL: [https://www.childresearch.net/papers/language/2012\\_02.html](https://www.childresearch.net/papers/language/2012_02.html) [2020.02.07.]
- McLean K.C. (2008): The emergence of narrative identity. *Social and Personality Psychology Compass*, Vol. 2., 1685-1702.
- Melegh A. (1999): Migráció és életút – amerikai magyarok élettörténetei. *Regio*, 3-4. szám
- Mentsik Sz. (2008): Bemutatkozik a Bécsi Magyar Iskola. *Anyanyelv-pedagógia*, I. évf., 3-4. szám  
URL: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=85> [2020.01.18.]

Meyer J.B. – Brown M. (1999): *Scientific Diasporas: A New Approach to the Brain Drain*, Budapest: UNESCO-ICSU

URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116330> [2020.02.01.]

Miller B. M. (2003): *Critical Hours: Afterschol Programs and Educational success*. Nellie Mae Educational Foundation, Quincy: Massachusetts.

Mirza S. H. – Reay D. (2000): Spaces and Places of Black Educational Desire: Rethinking Black Supplementary Schools as a New Social Movement. *Sociology*, Vol. 34. No. 3., 521-544.

Misad K. (2011): *A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatása a pozsonyi Comenius Egyetemen. THL2*, 1-2. szám, 133-139.

URL: [http://real.mtak.hu/73952/1/EPA1467\\_thl2\\_2011\\_1-2\\_133-139.pdf](http://real.mtak.hu/73952/1/EPA1467_thl2_2011_1-2_133-139.pdf) [2020.02.01.]

Molnár M. (2002): Amerikaiak, magyarok és amerikai magyarok. *Hungarológiai Évkönyv*, 3. évfolyam, 1. szám, 87-99.

Móré M. (2010): A tartalomelemzés, mint a szakdolgozatírásban alkalmazható kutatási módszer. In: Kovácsné Bakos, É. (szerk.) (2010): *Társadalomtudományi tanulmányok III*. DEGYFK

URL: <http://files.moremariann.webnode.hu/200000041-a0b8ba1b32/A%20tartalomelemz%C3%A9s,%20mint%20a%20szakdolgozat%C3%ADr%C3%A1sban%20alkalmazhat%C3%B3%20kutat%C3%A1si%20m%C3%B3dszer.pdf> [2020.02.01.]

Nádasi M. (1996): Dokumentumelemzés. In: Falus, I. (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest: Keraban Kiadó, 317-329.

Nádor O. (2013): A magyar mint idegen- és mint származási nyelv tanításának néhány kérdése. In: *Órszavak*

URL: [http://orszavak.nyeomszsz.org/pdf/10\\_Nador+Orsolya\\_A+magyar+mint+idegen+nyelv.pdf](http://orszavak.nyeomszsz.org/pdf/10_Nador+Orsolya_A+magyar+mint+idegen+nyelv.pdf) [2020.04.15.]

Nádor O. (2014): A diaszpóráról – nyelvpolitikai megközelítésben. *THL2*, 51. évf., 2. szám, 5-17.

URL: [http://real.mtak.hu/73404/1/EPA01467\\_thl2\\_2014\\_2\\_005-017.pdf](http://real.mtak.hu/73404/1/EPA01467_thl2_2014_2_005-017.pdf) [2020.04.15.]

Nagy J. (1980): *A tudás létezési módjai, megjelenési formái és funkciói*. Acta Universitatis Szegediensis de Attila József nominatae: sectio paedagogica et psychologica, 22. évf. 79-149.

Nagy K. (1965): *Magyar iskolák az Egyesült Államokban*. München, Új Látóhatár

N. Kollár K. – Szabó É. (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris Kiadó

Navracsics J. (2002): An Interview with Francois Grosjean on Bilingualism, Veszprém University

URL: [http://www.francoisgrosjean.ch/interview\\_en.html](http://www.francoisgrosjean.ch/interview_en.html) [2019.03.20.]

Navracsics J. (1999): *A kétnyelvű gyermek*. Budapest: Corvina

Németh Sz. (2008): Hétvégi magyar iskolák az USA-ban – 2008 (Interjú és dokumentumelemzés). In: Papp Z. A. (szerk.) (2008): *Beszédből világ. Elemzések, adatok amerikai magyarokról*. Budapest: Magyar Külügyi Intézet, 264-297.

Németh Sz. (szerk.) (2008-2009): *A tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése*. Kutatási beszámoló. Budapest: Társi-Tudok

Niemi H. (2005): Aktív tanulás – avagy egy kívánatos kultúraváltás a tanárképzésben és az iskolában. Active learning or cultural change needed in schools and teacher education. *Pedagógusképzés*, 3. szám, 87-116.

Nóvé B. (2013): *Múltunk, ha szembejön. Önkényuralmi emlékeink*. Budapest: Noran Libro

Okumura S. (2017): Integrating language and content: challenges in a Japanese Supplementary School in Victoria. *Babel*, Vol. 51. No. 2., 24-29.

URL: [https://www.researchgate.net/publication/320855009\\_Integrating\\_language\\_and\\_content\\_challenges\\_in\\_a\\_Japanese\\_Supplementary\\_School\\_in\\_Victoria](https://www.researchgate.net/publication/320855009_Integrating_language_and_content_challenges_in_a_Japanese_Supplementary_School_in_Victoria) [2020.04.20.]

Olosz L. (2015): A magyar ajkú zsidóság helye az izraeli társadalomban. In: Fedinec Cs. (szerk.): *Határhelyzetek VIII. Terek, intézmények, átmenetek*. Budapest: Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium, 138-159.

Oszkó B. (2016): A magyar nyelv és az eszéki Josip Juraj Strossmayer Egyetemen. *THL2*, 1-2. szám, 56-64.

URL: [http://real.mtak.hu/73381/1/EPA01467\\_thl2\\_2016\\_01-02\\_056-064.pdf](http://real.mtak.hu/73381/1/EPA01467_thl2_2016_01-02_056-064.pdf)

Palotai J. – Szabó Á. – Jarjabka Á. (2017): The Identity Preserving Efforts of the Hungarian Diaspora in Australia Through the Example of the Hungarian Community School in Adelaide. *Civil Szemle*, 14. évf. 3. szám, 87-103.

Palotai J. – Wetzl V. – Jarjabka Á. (2019): Identity Preservation and Hungarian Language Education in Diaspora Communities. *Hungarian Cultural Studies*. e-Journal of the American Hungarian Educators Association, Volume 12

DOI: 10.5195/ahae.2019.353

Pap J. – Vaskó Á. (2017): Hétvégi iskolák mint a magyarságtudat erősítésének a színterei a kanadai magyar diaszpórában. *Anyanyelv-pedagógia*, 10. évf., 4. szám

URL: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=713> [2018.04.29.]

Papp A. L. (2003): Ki a zsidó Izraelben és a diaszpórában?

URL:<http://beszelo.c3.hu/cikkek/ki-a-zsido-izraelben-es-a-diaszporaban>  
[2019.01.23.]

Papp Z. A. (2008): *Beszédből világ. Elemzések, adatok amerikai magyarokról.* Budapest: MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Kisebbségkutató Intézet

Papp Z. A. (2010). A nyugati magyar diaszpóra és szervezeti élete néhány demográfiai, társadalmi jellemzője. *Kisebbségkutatás*, 19. évf., 4. szám, 621–638.

URL: <https://epa.oszk.hu/00400/00462/00048/1890.htm> [2019.01.25.]

Papp Z. A. (2012): Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. *Educatio*, 1. szám, 3–23.

URL: [http://epa.oszk.hu/01500/01551/00059/pdf/educatio\\_EPA01551\\_1201-tan1.pdf](http://epa.oszk.hu/01500/01551/00059/pdf/educatio_EPA01551_1201-tan1.pdf)  
[2019.10.29.]

Papp Z. A. – Kovács E. – Kovács A. (2019): Az új magyar diaszpóra intézményesülése. Hétvégi magyar iskolák az Egyesült Királyságban. *Regio*, 27. évf., 3. szám, 209–248.

URL: [https://regio.tk.mta.hu/index.php/regio/article/view/279/pdf\\_257](https://regio.tk.mta.hu/index.php/regio/article/view/279/pdf_257) [2019.12.15.]

Pataki F. (1987): *Identitás, személyiség, társadalom. Az identitáselmélet vitatott kérdései.* Akadémiai Kiadó

Pávai Gy. – Rakitai R. (2017): Anyanyelvünk megélése Manchesterben. Betekintés a Zsigmond Király Magyar Kulturális Klub és Iskola életébe. *Anyanyelv-pedagógia*, 1. szám, 80–88.

URL: [http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/img/keptar/2017\\_1/Anyp\\_X\\_2017\\_1\\_9.pdf](http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/img/keptar/2017_1/Anyp_X_2017_1_9.pdf)  
[2019. 05.29.]

Pedroza L. – Palop-Garcia P. (2017): Diaspora policies in comparison: An application of the Emigrant Policies Index (EMIX) for the Latin American and Caribbean region. *Political Geography*, Vol. 60, 165–178.

<https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2017.07.006> [2020.04.19.]

Peeren E. (2006): Through the Lens of the Chronotope: Suggestions for a Spatio-Temporal Perspective on Diasporas. *Thamyris/Intersecting* No. 13, 67–78.

Pelles T. (2002): A milánói magyar iskola (1934–1943). *Hungarológiai Évkönyv*, 3. évf., 1. szám, 170–185.

URL:[http://epa.oszk.hu/02200/02287/00003/pdf/Hungarologiai\\_Evkonyv\\_03\\_170-184.pdf](http://epa.oszk.hu/02200/02287/00003/pdf/Hungarologiai_Evkonyv_03_170-184.pdf) [2019.05.29.]

Petreczki K. (2016): Oktatás, hagyományörzés és közösségépítés egy helyen: a New York-i Arany János Magyar Iskolában és Óvodában. *Anyanyelv-pedagógia*, 9. évf., 1. szám

URL: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=617> [2019. 05.29.]

Pléh Cs. (2012): Narratív szemlélet a pszichológiában: az elbeszélés mint átfogó metateória. *Iskolakultúra*, 12. évf., 3. szám, 3-24.

Podráczy J. (Ed.) (2012b): *Szövetségben. Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Puskás J. (1985): Elvándorlások Magyarországról 1945 óta és a magyar diaszpóra néhány jellegzetessége. In: *Tanulmányok a magyar népi demokrácia 40 évéből*. Budapest, Kossuth Kiadó, 236-259.

Radó P. (2007a): Oktatási egyenlőtlenségek Magyarországon. *Esély*, 4. szám, 24-36.  
URL: [http://www.esely.org/kiadvanyok/2007\\_4/RADO.pdf](http://www.esely.org/kiadvanyok/2007_4/RADO.pdf) [2020.04.19.]

Ramalingam V. – Griffith P. (2015): *Saturday for Success. How Supplementary Education Can Support Pupils from All Backgrounds to Flourish*. London: Institute for Public Policy Research.

Ragazzi F. (2014): A comparative analysis of diaspora policies. *Political Geography*, 1-16.

URL: [10.1016/j.polgeo.2013.12.004](https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2013.12.004) [2020.04.27.]

Réthy E. (2005): A különböző tanári teljesítményvisszajelzések hatása a tanulók személyiségfejlődésére és tanulmányi teljesítményére. In: Balogh L. -Tóth L. (2005): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Budapest: Neumann Kht.

Restyánszki L. (2005): A pedagógus szerepe a közoktatás-fejlesztés folyamatában. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. évf. 11. szám

Revis M. (2017): Family language policy in refugee-background communities: Towards a model of language management and practices. *Journal of Home Language Research*, Vol. 2, 40-62

URL: <http://hdl.handle.net/10092/14420> [2020.04.20.]

Ricoeur P. (1990): *Time and Narrative*. Chicago and London: The University of Chicago Press

Safran W. (1991): Diasporas in Modern Societies: Myths of Homeland and Return. *Diaspora: A Journal of Transnational Studies* Vol. 1. No. 1., 83-99.  
[doi:10.1353/dsp.1991.0004](https://doi.org/10.1353/dsp.1991.0004). [2020.04.20.]

Schwartz M. (2008): Exploring the relationship between family language policy and heritage language knowledge among second generation Russian-Jewish immigrants in Israel. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Vol. 29, No. 5., 400-418.

Skutnabb-Kangas T. (1984) *Bilingualism or Not – The Education of Minorities*. Multilingual Matters, Clevedon, UK.

Skutnabb-Kangas T. (1997): Linguistic human rights and English in Europe.  
URL:[https://www.researchgate.net/publication/316622618\\_Linguistic\\_human\\_rights\\_and\\_English\\_in\\_Europe](https://www.researchgate.net/publication/316622618_Linguistic_human_rights_and_English_in_Europe) [2020.04.20.]

Sik E. (2000): Kezdetleges gondolatok a diaszpóra fogalmáról és hevenyészett megfigyelések a diaszpóra koncepció magyar nézőpontból való alkalmazhatóságáról. In: Sik E. – Tóth J. (szerk.): *Diskurzusok a vándorlásról. Migrációs Évkönyv*, 157-184.

Sik E. (szerk.) (2000a): *A migráció szociológiája*. Budapest: Szociális és Családügyi Minisztérium

Simon A. (2018): *Supplementary Schools and Ethnic Minorities Communities. A Social Positioning Perspectives*. London: Palgrave Macmillan.

Singer J.A. (2004): Narrative identity and meaning making across the adult lifespan: An introduction. *Journal of Personality*, Vol. 72., 437-459.

Spolsky B. (2004): *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Spoonley P. – Bedford R. (2012): *Welcome to our world? Immigration and the reshaping of New Zealand*. Auckland: Dunmore Publishing

Surányi R. (2019): „Ha Rómában élsz, élj úgy, mint a rómaiak” – mitől maradnak ott, vagy mennek el Izraelből a magyar zsidók? Doktori (PhD értekezés), ELTE TTK

Szántó M. (1984): *Magyarok a nagyvilágban*. Budapest: Kossuth Könyvkiadó

Szántó M. (2001): *Tengerentúli magyarok*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Szentkirályi E. (2013): *Hungarians in Cleveland 1951–2011: Then and Now*. Doktori (PhD) Értekezés. Debreceni Egyetem, BTK

Szilvási A. (2010): A magyar mint idegen nyelv/hungarológia műhelyei Szlovákiában. *THL2*, 1-2. szám, 16-23.

URL: <https://epa.oszk.hu/01400/01467/00007/pdf/> [2018.09.11.]

Szilvási Zs. (2011): Magyar bevándorlók nyelvi helyzete Norvégiában. *THL2*, 1-2. sz., 122-132.

[http://epa.oszk.hu/01400/01467/00008/pdf/EPA1467\\_thl2\\_2011\\_1-2\\_122-132.pdf](http://epa.oszk.hu/01400/01467/00008/pdf/EPA1467_thl2_2011_1-2_122-132.pdf)  
[2018.09.11.]

Szoták Sz. (szerk.) (2013): *Határhelyzetek V. - Sztereotípiák, választások, túlélési stratégiák kisebbségi léthelyzetekben*. Budapest: Balassi Intézet, Márton Áron Szakkollégium

Szőnyi Gy. E. (2006): A magyar kultúra súlypontjai. In: Hegedűs R. – Nádor O. (szerk.): *Magyar Nyelvmester. A magyar mint idegen nyelvi és hungarológiai alapismeretek*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 176-190.



Szűcs T. (2017): Zsidó kivándorlás Magyarországról Palesztinába 1945–1949: Sorsfordító döntések – identitásválasztások.

URL: [https://www.academia.edu/34526824/Zsid%C3%B3\\_kiv%C3%A1ndorl%C3%A1s\\_Magyarorsz%C3%A1gr%C3%B3l\\_Palesztin%C3%A1ba\\_1945\\_1949\\_Sorsford%C3%ADt%C3%B3\\_d%C3%B6nt%C3%A9sek\\_identit%C3%A1sv%C3%A1laszt%C3%A1sok\\_Jewish\\_Migration\\_from\\_Hungary\\_to\\_Palestine\\_1945\\_1949\\_Fateturning\\_Decisions\\_Identity\\_Choices](https://www.academia.edu/34526824/Zsid%C3%B3_kiv%C3%A1ndorl%C3%A1s_Magyarorsz%C3%A1gr%C3%B3l_Palesztin%C3%A1ba_1945_1949_Sorsford%C3%ADt%C3%B3_d%C3%B6nt%C3%A9sek_identit%C3%A1sv%C3%A1laszt%C3%A1sok_Jewish_Migration_from_Hungary_to_Palestine_1945_1949_Fateturning_Decisions_Identity_Choices) [2019.01.07.]

Takács F. (2017): Az esettanulmány mint módszertan a szociológiában. *Szociológiai Szemle*, 27. évf. 1. szám, 126–132.

Tannenbaum M. (2005): Viewing family relations through a linguistic lens: Symbolic aspects of language maintenance in immigrant families. *The Journal of Family Communication*, Vol. 5. No. 3., 229–252.

Tengelyi L. (1998): „Élettörténet és önazonosság” in: *Élettörténet és sorseseemény*. Budapest: Atlantisz, 13–48.

Tölölyan K. (1991): The Nation-State and its Others: In Lieu of a Preface. *Diaspora: A Journal of Transnational Studies*. Vol. 1., No. 1. 3–7.

Tót É. (2002): A nem formális tanulás elismerése – szemlélet és módszerek. *Szakképzési Szemle*. 2. szám, 178–193.

Tót É. (2006b): *A formális képzésen kívül szerzett tudás és annak elismerése*. Az európai gyakorlat tanulságai. Budapest, NSZI.

Tót É. (2008): Tanulási környezetek. *Educatio*, 2. szám, 183–192.

URL: <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00044/pdf/710.pdf> [2020.02.11.]

Tóth A. N. (2015): A magyar nyelv oktatása Észországban a kezdetektől napjainkig. *THL2*, 1-2. sz.

URL: [http://epa.oszk.hu/01400/01467/00013/pdf/EPA01467\\_thl2\\_2015\\_1\\_053-072.pdf](http://epa.oszk.hu/01400/01467/00013/pdf/EPA01467_thl2_2015_1_053-072.pdf) [2018.09.11.]

Tóth P.P. (2001): Magyarok a nagyvilágban. *Kisebbségkutatás*, 11. évf. 4. szám

Váczy Zs. (2012): Fejlesztési lehetőségek nem formális tanulási környezetben, *Könyv és nevelés*, 14. évf. 1. szám, 27–42.

URL: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/fejlesztési-lehetosegek-nem-formális-tanulási-környezetben> [2020.01.12.]

Vadász V. (2020): Közösségfejlesztés és tudásátadás a diaszpórában: az aucklandi magyar iskola és óvoda megalakulása, *Anyanyelv-pedagógia*, 13 évf. 1. szám

URL: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=828> [2020.05.19.]

DOI: 10.21030/anyp.2020.1.7

Vadász V. (2020): Hétfélig magyar iskolák és óvodák közelebről: a Tel-Avivi Magyar Iskola és Óvoda. *Iskolakultúra*, 30. évf. 4-5. szám, 84-104. URL: <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/33211> [2020.05.19.]

Vámos Á. (2015): A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás –. *Neveléstudomány* 2013/2.

URL: [http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany\\_2013\\_2\\_23-42.pdf](http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_2_23-42.pdf) [2020. 10. 16.]

Varga A. (2008): A gyermekvédelmi gondoskodásban élők inklúziójának esélyei. *Új Pedagógiai Szemle*, 2008/5.

URL: <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/varga-aranka> [2020. 02. 16.]

Varga R. (2011): *Magyar oktatás a Bordeaux-i Egyetemen-a franciaországi felsőoktatási reformok tükrében. THL2*, 1-2. szám 140-152.

URL: [http://real.mtak.hu/73953/1/EPA1467\\_thl2\\_2011\\_1-2\\_140-152.pdf](http://real.mtak.hu/73953/1/EPA1467_thl2_2011_1-2_140-152.pdf) [2020.01.12.]

Vass V. (2000): Az európai dimenzió pedagógiai megközelítései. *Új Pedagógiai Szemle*, 109. évf. 12. szám

URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00044/2000-12-eu-Vass-Europai.html> [2020.04.12.]

Velkey G. (2013): *Dinamikus egyensúlytalanság A hazai közoktatási rendszer szétesése, felforgatása és a konszolidáció esélye*, Budapest – Pécs – Békéscsaba: Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Regionális Tudományok Intézete

Waite J. (1992a): *Aotearoa: Speaking for Ourselves Part A: The Overview*. Wellington: Learning Media

Waite J. (1992b): *Aotearoa: Speaking for Ourselves Part B: The Issues*. Wellington: Learning Media

Wood P. (2018): *Do we have Hindi teaching capability in New Zealand?*

URL: <http://www.indiannewslink.co.nz/do-we-have-hindi-teaching-capability-in-new-zealand/> [2020.02.12.]

Waseda M. (2008): Magyaroktatás Japánban. *THL2*. 1-2. szám

Weir L. (2000). Dimensions of bilingualism. In: Wei, L. (Ed.): *The bilingualism reader* New York: Routledge, 22-50.

Zelliger E. (1996/1997): Generációk az emigrációban. A felső-ausztriai szórványmagyság néhány jellemzője. In: Bánki, J. (szerk.): *Emlékkönyv B. Lőrinczy Éva 70. születésnapjára*. Linguistica. Series A. Studia et Dissertationes, 21. Budapest: Az MTA Nyelvtudomány Intézete, 94-98.

## Jogszabályok

1996. évi LXXI. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló 1993. évi LXXVII. törvény módosításáról (az Országgyűlés az 1996. október 1-jei ülésnapján fogadta el.)

URL: <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99600071.TV>

[2020.02.10.]

17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet

33/2012. (IV. 18.) OGY határozat a nemzeti örökségről

Magyarország Alaptörvénye

Magyar Közlöny 2011/43: 10656

Magyarország Alaptörvényének „Alapvetés” című fejezete

Magyar Közlöny 2011/43: 10657

2010. évi XLV. törvény 3 §-a a Nemzeti Összetartozás melletti tanúságtételről -

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1000045.tv> [2020.04.01.]

2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól

<https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100179.TV> [2020.02.10.]

A minisztériumi háttérintézmények átalakításáról (2016)

<http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK16085.pdf> [2020.04.04.]

Külgazdasági és Külügyminisztérium korábbi helyettes államtitkárának kinevezése az Országos Széchenyi Könyvtár élére

<http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK18088.pdf> [2020.03.03.]

Stat NZ

URL: <https://www.stats.govt.nz/> [2020.02.12.]

New Zealand Human Rights Commission for the New Zealand Diversity Action Programme 2008.

URL: <https://teara.govt.nz/en/document/26683/diversity-action-programme> [2020.02.12.]

## Statisztikák, elemzések, dokumentumok

A diaszpórában magyar nyelvet tanítókat segítő távoktatási felület kialakítása. Lampert Bálint egyetemi tanársegéd (Széchenyi István Egyetem) előadása (PPT prezentáció) a Hétvégi Magyar Iskolák Találkozásán. Budapest, 2020

A diaszpórában magyar nyelvet oktatók távoktatási rendszere (SZTE)  
URL: <https://szelearning.sze.hu/course/index.php?categoryid=79> [2020.04.30.]

Aliyah – zsidó kivándorlás  
<https://www.jewishagency.org/Aliyah/> [2019.04.14.]

Az alapvető jogok biztosa és a Magyarországon élő nemzetiségek jogainak védelmét ellátó biztoshelyettes KÖZÖS JELENTÉSE a kiegészítő nemzetiségi nevelés-  
oktatásban részt vevő tanulók osztályzatainak beszámításával kapcsolatos  
vizsgálatról az AJB-727/2017., (AJB-4763/2016.) és az AJB-720/2017. (AJB-  
5320/2016.) számú ügyekben.

[http://nemzetisegijogok.hu/documents/2657648/2659468/Jelent%C3%A9s+a+kieg%C3%A9sz%C3%ADt%C5%91+nemzetis%C3%A9gi+nevel%C3%A9s-oktat%C3%A1sban+r%C3%A9szt+vev%C5%91+tanul%C3%B3k+oszt%C3%A1lyzatainak+besz%C3%A1m%C3%ADt%C3%A1s%C3%A1val+kapcsolatos+vizsg%C3%A1latr%C3%B3l+720\\_2017+%C3%A9s+727\\_2017/6bee9cf2-b416-a2ce-528d-60e42988d424?version=1.0](http://nemzetisegijogok.hu/documents/2657648/2659468/Jelent%C3%A9s+a+kieg%C3%A9sz%C3%ADt%C5%91+nemzetis%C3%A9gi+nevel%C3%A9s-oktat%C3%A1sban+r%C3%A9szt+vev%C5%91+tanul%C3%B3k+oszt%C3%A1lyzatainak+besz%C3%A1m%C3%ADt%C3%A1s%C3%A1val+kapcsolatos+vizsg%C3%A1latr%C3%B3l+720_2017+%C3%A9s+727_2017/6bee9cf2-b416-a2ce-528d-60e42988d424?version=1.0)  
[2020.02.10.]

A nem-formális és informális tanulás elismerése Magyarországon (2007). Egy OECD  
projekt tanulságai. Budapest, Oktatási és Kulturális Minisztérium.

URL: <http://www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=1042> [2020.03.06.]

A Nemzetpolitikai Államtitkárság Diaszpórapolitikája. Szilágyi Péter helyettes  
államtitkár előadása (PPT prezentáció) a Hétvégi Magyar Iskolák 2018. február 23-i  
Találkozóján

A Nemzetpolitikai Államtitkárság közösségi oldala

URL: <https://www.facebook.com/Nemzetpolitikai-%C3%81llamtitk%C3%A1rs%C3%A1g-1920158678081160/> [2020.04.05.]

Egyéni tanulói munkarend

[https://www.oktatas.hu/kozneveles/egyeni\\_tanuloi\\_munkarend](https://www.oktatas.hu/kozneveles/egyeni_tanuloi_munkarend) [2020.04.30.]

Encyclopedia of New Zealand.

URL: <https://teara.govt.nz/en/hungarians> [2019.10.19.]

Engaging Diasporas for Development, IOM Policy-Oriented Research

URL: [https://www.iom.int/jahia/webdav/site/myjahiasite/shared/shared/mainsite/policy\\_and\\_research/policy\\_documents/iom\\_research.pdf](https://www.iom.int/jahia/webdav/site/myjahiasite/shared/shared/mainsite/policy_and_research/policy_documents/iom_research.pdf). [2019.11.10.]

Hétvégi magyar iskolák – térkép. Nemzeti Regiszter

[https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?hl=hu&ll=51.91405259539451%2C-0.4165245546874985&z=8&mid=1yy8Ddc3wM\\_tJzYQXVmLOfijPiPE](https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?hl=hu&ll=51.91405259539451%2C-0.4165245546874985&z=8&mid=1yy8Ddc3wM_tJzYQXVmLOfijPiPE) [2019.10.09.]

KSH (2018): *Mikrocenzus 2016, No. 10. Nemzetközi vándorlás*. Budapest: KSH

Magyar Diaszpórapolitika. Stratégiai Irányok. Miniszterelnökség, Nemzetpolitikai  
Államtitkárság, Budapest, 2016

URL: [https://bgazrt.hu/wp-content/uploads/2019/03/03-magyar\\_diaszporapolitika-strategiai-iranyok.pdf](https://bgazrt.hu/wp-content/uploads/2019/03/03-magyar_diaszporapolitika-strategiai-iranyok.pdf) [2019.09.09.]

Magyar mint idegen nyelv érettségi vizsga – a jelentkezés feltételei  
[https://www.oktatas.hu/bin/content/dload/erettsegi/nyilvanos\\_anyagok\\_2019tavasz/magyar\\_mint\\_idegen\\_nyelv\\_tajekoztato\\_2019maj.pdf](https://www.oktatas.hu/bin/content/dload/erettsegi/nyilvanos_anyagok_2019tavasz/magyar_mint_idegen_nyelv_tajekoztato_2019maj.pdf) [2020.04.28.]

Magyar Nemzetpolitika – A nemzetpolitikai stratégia kerete. Budapest, 2010  
URL: [https://bgazrt.hu/wp-content/uploads/2019/03/02-A-Magyar-Nemzetpolitika-%E2%80%93-A-nemzetpolitikai-strat%C3%A9gia-kerete-dokumentum-v%C3%A9grehajt%C3%A1sa\\_2013.pdf](https://bgazrt.hu/wp-content/uploads/2019/03/02-A-Magyar-Nemzetpolitika-%E2%80%93-A-nemzetpolitikai-strat%C3%A9gia-kerete-dokumentum-v%C3%A9grehajt%C3%A1sa_2013.pdf) [2020.04.01.]

Nemzetpolitikai eredmények 2010–2018. Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt., 2018  
URL: <https://drive.google.com/file/d/13PvuqA6t2algiAMnU-HwgXjxMojoEvv9/view> [2020.04.21.]

Office of Ethnic Affairs 2014. *Language and Integration in New Zealand*.  
URL: <https://www.ethniccommunities.govt.nz/assets/Resources/7d40a0074e/LanguageandIntegrationinNZ.pdf> [2020.01.20.]

Royal Society of New Zealand 2013. *Languages in Aotearoa New Zealand*.  
URL: <https://royalsociety.org.nz/assets/Uploads/Languages-in-Aotearoa-New-Zealand.pdf> [2020.01.20.]

Supplementary schools case studies. Paul Hamlyn Foundation. May, 2015  
URL: <https://www.phf.org.uk/wp-content/uploads/2015/06/PHF----Education-Resources-Rpt-final.pdf> [2020. 03. 04.]

## Oktatási segédanyagok, dokumentumok

A Balassi Intézet kiadványai – Balassi-füzetek  
URL: <http://www.balassiintezet.hu/hu/kiadvanyok/balassi-fuzetek/> [2020.04.11.]

ECVET (The European Credit System for Vocational Education and Training)  
URL: <https://www.ecvet-toolkit.eu/introduction/what-ecvet> [2020.03.03.]

EUROPASS készségútleveél  
URL: <https://europass.cedefop.europa.eu/> [2020.03.03.]

Oktatási linkgyűjtemény  
URL: <https://elink.io/p/oktatasi-linkgyujtemeny> [2020.04.04.]

Padlet  
URL: [https://amit-ny.org/tanplatform/padlet?fbclid=IwAR06LILKu-Qjd4T3TTtkO\\_mZpEgU9Jw7YU6TMuXb\\_5281FENx8rXW2JVr-o](https://amit-ny.org/tanplatform/padlet?fbclid=IwAR06LILKu-Qjd4T3TTtkO_mZpEgU9Jw7YU6TMuXb_5281FENx8rXW2JVr-o) [2020.04.04.]

## Egyéb honlapok/internetes források

A japán Juku rendszer

<https://educationinjapan.wordpress.com/resource-room/the-juku-system-the-other-face-of-japans-education-system/> [2020.04.24.]

A külföldön működő hétvégi magyar iskolák tanárai tanácskoznak a Balassi Intézetben

URL:[https://webradio.hu/hirek/kultura/a\\_kulfoldon\\_mukodo\\_hetvegi\\_magyar\\_iskolak\\_tanarai\\_tanacskoznak\\_a\\_balassi\\_intezetben](https://webradio.hu/hirek/kultura/a_kulfoldon_mukodo_hetvegi_magyar_iskolak_tanarai_tanacskoznak_a_balassi_intezetben)

[2020.04.20.]

A nemzetpolitikáért felelős miniszterelnök-helyettes beszéde 2019 novemberében, a Magyar Diaszpóra Tanács IX. plenáris ülésén

URL:<https://www.origo.hu/itthon/20191114-semjen-zsolt-2010-ota-a-diaszpora-magyarsaga-azonos-sullyal-jelenik-meg-a-karpatmedence-magyarsaga.html>

[2020.04.20.]

A magyar anyanyelvi oktatás konzuli modellje

[https://munchen.mfa.gov.hu/page/magyar-anyanyelvi-oktatas-konzuli-modellje-bajorszagban\\_tartalom](https://munchen.mfa.gov.hu/page/magyar-anyanyelvi-oktatas-konzuli-modellje-bajorszagban_tartalom) [2020.04.29.]

A nyugati szórványban magyar nyelvet tanító pedagógusok képzése

URL: <https://uni.sze.hu/az-apaczai-karon-talalkoztak-a-nyugati-szorvanyban-magyart-tanito-pedagogusok?fbclid=IwAR0PIFYyYfVry2D2nKXm1czeLlux62pb4E9F-X3g008Lg7-VUk1uV3Cz7yU> [2020.04.24.]

A részvételi akciókutatásról: <http://www.sajatszinhaz.org/glossary/akciokutatas/> [2020.09.19.]

A zsidó új évről

[https://jelesnapok.oszk.hu/prod/unnep/ros\\_hasana\\_zsido\\_ujev](https://jelesnapok.oszk.hu/prod/unnep/ros_hasana_zsido_ujev) [2020.02.10.]

Hétvégi magyar iskolák találkozója Budapesten

URL:<https://www.szarajevoimagyarok.com/single-post/2019/03/01/H%C3%A9tv%C3%A9gi-magyar-iskol%C3%A1k-tal%C3%A1lkoz%C3%B3ja-Budapesten>

[2020.03.19.]

HSK Svájc

<https://www.hsk-english.ch/faq> [2020.04.25.]

Izraeli cserkészlet

<https://www.israelscouts.org/tzofim-in-israel> [2019.11.10.]

Külföldi Magyar Iskolák – a Facebook csoport leírása

<https://www.facebook.com/groups/1094908007288673/about/> [2020.04.30.]

Novák, A. (2018): Arról, hogy mit lehet írni Izraelről és mit szabad  
URL:<https://akibic.hu/2018/06/05/novak-attila-arrol-hogy-mit-lehet-irni-izraelrol-es-mit-szabad/> [2019.01.23.]

National Resource Centre for Supplementary Education  
<https://www.supplementaryeducation.org.uk/supplementary-education-the-nrc/>  
[2020.04.24.]

Sajtótájékoztató az ifjúsági közösségek és a diaszpóra támogatására írt ki pályázatokról

URL:<https://www.kormany.hu/hu/a-miniszterelnok-helyettes/nemzetpolitikaert-felelos-allamtitkar/hirek/ifjusagi-kozossegek-es-a-diaszpora-tamogatasara-irt-ki-palyazatokat-a-kormany>[2020.04.20.]

Semjén Zsolt nemzetpolitikáért felelős miniszterelnök-helyettes nyilatkozata a Magyar Diaszpóra Tanács IX. plenáris ülésén tartott sajtótájékoztatón – 2019. november 14. Forrás: MTI

URL:<https://www.origo.hu/itthon/20191114-semjen-zsolt-2010-ota-a-diaszpora-magyarsaga-azonos-sullyal-jelenik-meg-a-karpatmedence-magyarsaga.html>  
[2020. 04.12.]

Shiri, Zs. (2013): Pezsgés az izraeli magyar szcénán.

URL:[http://www.szombat.org/politika/pezsges-az-izraeli-magyar-szcenan?fbclid=IwAR2f8lPXFgDz-ZnKzI0IAocAsJ9zB7fep6w6-HD0ML-tlo2VF2vRKZm\\_pws](http://www.szombat.org/politika/pezsges-az-izraeli-magyar-szcenan?fbclid=IwAR2f8lPXFgDz-ZnKzI0IAocAsJ9zB7fep6w6-HD0ML-tlo2VF2vRKZm_pws)[2019.01.23.]

Supplementary Education

URL: <https://www.supplementaryeducation.org.uk/supplementary-education-the-nrc/> [2020. 03. 04.]

Surányi, R. (2019): *“Csak azért, mert magyarok, nem fogok velük barátkozni” – avagy összetartóak-e az Izraelben élő magyarok?*

URL:<https://izraelinfo.com/2019/11/12/csak-azert-mert-magyarok-nem-fogok-veluk-baratkozni-avagy-osszetartoak-e-az-izraelben-elo-magyarok/>[2019.11.20.]

the Bulletin: What is supplementary education?

URL: <https://www.supplementaryeducation.org.uk/wp-content/uploads/2013/01/nrcsebulletin-12-summer2009.pdf> [2020. 03. 04.]

The Victorian Certificate for Education

<https://www.vcaa.vic.edu.au/assessment/vce-assessment/past-examinations/Pages/Hungarian.aspx> [2020.05.02.]

VCE vizsga

<http://www.bocskaihungarianschool.com.au/about-us/> [2020.05.02.]

Zsidó kivándorlás

<https://akibic.hu/2019/11/06/tobb-mint-600-magyar-zsido-vandorolt-ki-izraelbe-az-elmult-nyolc-evben/> [2019.11.20.]

*Hétféligi magyar iskolák és óvodák, oktatási szervezetek honlapjai*

Amerikai Magyar Iskolák Találkozója

URL: <https://amit-ny.org/rolunk/k%C3%BCldet%C3%A9s> [2019.06.02.]

Az amerikai magyar iskolák is összefogtak az USA-ban életbe léptetett iskolabezárások hatására

URL: <https://azuzlet.hu/amerika-magyar-kisiskolasok-osszefogasa-a-virtualis-terben/?fbclid=IwAR3wKKkNNYUISZeF1MERFkpuY8VCmt90jpQU1HQcX82l1nrd9d6uqNXfzU> [2020.04.25.]

Ausztriai Magyar Pedagógusok Egyesülete – iskolák és óvodák

URL: <https://amaped.at/> [2019.06.02.]

Ausztráliai Magyar Pedagógusok Egyesülete – iskolák

URL: <http://ampe.com.au/our-schools/> [2019.06.02.]

Ausztráliai magyar iskolák

URL: <https://www.youtube.com/watch?v=YNEbdxI-Nf0> [2019.06.02.]

Franciaországi Magyar Szervezetek Szövetsége

URL: <http://ach-strasbourg.fr/hu/framosz/> [2019.06.25.]

Konzulátusi modell – Németország

URL: [https://www.ungarisches-institut.de/images/content/Sprachschule/klzs\\_modellben.pdf](https://www.ungarisches-institut.de/images/content/Sprachschule/klzs_modellben.pdf) [2019.06.25.]

Konzulátusi modell – tantervi szabályozás

URL: [https://munchen.mfa.gov.hu/page/magyar-anyanyelvi-oktatas-konzuli-modellje-bajororszagban\\_tartalom](https://munchen.mfa.gov.hu/page/magyar-anyanyelvi-oktatas-konzuli-modellje-bajororszagban_tartalom) [2020.05.01.]

Macedóniai A Magyarok Teleház Szervezete

URL: <http://www.telehaz.mk/> [2019.06.25.]

Magyarok Angliai Országos Szövetsége – iskolák

URL: <https://maosz.org.uk/iskolak/> [2019.06.02.]

Magyar iskolák Kanadában

URL: [https://toronto.mfa.gov.hu/page/tor\\_iskola\\_hmsz](https://toronto.mfa.gov.hu/page/tor_iskola_hmsz) [2019.06.02.]

Müncheni Magyar Intézet, Hétféligi Magyar Iskola

[http://www.ungarische-mission.de/hmi\\_csoportok.html](http://www.ungarische-mission.de/hmi_csoportok.html) [2020.04.20.]



Svájci magyar iskolák, óvodák, cserkészcsapatok

URL: <https://bern.mfa.gov.hu/page/svajci-magyar-iskolak-ovodak-cserkeszcsapatok> [2019.06.02.]

Svájci magyar iskolák és óvodák

URL: <https://www.magyarhaz.ch/index.php/magyarhaz/iskolak> [2019.06.25.]

Svédországi Magyarok Országos Szövetsége – tagszervezetek

URL: <http://www.smosz.org/> [2019.06.02.]

Sydney Magyar Iskola

<https://sites.google.com/view/hun-flemingtonimagyariskola/f%C5%91oldal>  
[2020.05.02.]

*Vasárnapi iskola – etnikai szerveződések*

Görög kiegészítő kisebbségi oktatás

URL: [https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszagi\\_nemzetisegek/altalano\\_s/kiteljeseo\\_kulturalis\\_autonomia\\_2003\\_2006/pages/037\\_gorog\\_nyelvoktato.htm](https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszagi_nemzetisegek/altalano_s/kiteljeseo_kulturalis_autonomia_2003_2006/pages/037_gorog_nyelvoktato.htm)  
[2020.04.15.]

Lengyel kiegészítő kisebbségi oktatás

URL: [https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszagi\\_nemzetisegek/altalano\\_s/kiteljeseo\\_kulturalis\\_autonomia\\_2003\\_2006/pages/044\\_lengyel\\_nyelvoktato.htm](https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszagi_nemzetisegek/altalano_s/kiteljeseo_kulturalis_autonomia_2003_2006/pages/044_lengyel_nyelvoktato.htm)  
[2020.04.15.]

Magyarországi görögök

URL: <http://nemzetisegijogok.hu/documents/2657648/2735935/G%C3%B6r%C3%B6g%C3%B6k/a04ebced-c176-be01-b02a-50b05a6ba517> [2020.04.15.]

*Vasárnapi iskola – vallási és anyanyelvi oktatás*

A vasárnapi iskolai munka meghatározása

URL: <https://www.parokia.hu/v/vasarnapi-iskola/> [2020.04.17.]

Békevár Baptista Gyülekezet

URL: <http://www.bekevar.hu/vasarnapi-iskola> [2020.04.17.]

Gyulai Baptista Gyülekezet

URL: <https://gyulaibaptista.hu/blog-post/vasarnapi-iskola/> [2020.04.17.]

Kémeri Baptista Gyülekezet

URL: <https://kemeribaptista.com/gyulekezetunkrol/vasarnapi-iskola/> [2020.04.17.]

Mindenki temploma Gyülekezet

URL: [http://www.mindenkitemploma.hu/content/index.php?menu\\_id=24](http://www.mindenkitemploma.hu/content/index.php?menu_id=24) [2020.04.17.]

Nyitott Kapu Baptista Gyülekezet

URL: <http://www.nyitottkapu.hu/vasarnapi-iskola/> [2020.04.17.]

Péceli Baptista Gyülekezet

URL: <https://pecelibaptista.wordpress.com/gyulekezetunkrol/vasarnapi-iskola/> [2020.04.17.]

Püspökladányi Baptista Gyülekezet

URL: <http://pladanyibaptista.blogspot.com/p/vasarnapi-iskola.html> [2020.04.17.]

Székesfehérvári Baptista Gyülekezet

URL: <https://baptistafehervar.hu/vasarnapi-iskola> [2020.04.17.]

Vasárnapi iskola a kivándorolt magyarok körében

URL: <https://m.nyest.hu/hirek/mi-a-vasarnapi-iskola> [2020.04.17.]

Vasárnapi Iskola Mozgalom

URL: <https://vasarnapiiskola.wordpress.com/a-mozgalomrol/rolunk/> [2020.04.17.]

Vasárnapi Iskola Mozgalom települései

URL: <https://vasarnapiiskola.wordpress.com/telepulesek/> [2020.04.17.]

Vasárnapi Iskola Szövetség

URL: <http://www.visz.org/> [2020.04.17.]

## ÁBRÁK ÉS TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. ábra: A diaszpórában élő magyarok száma .....	36
2. ábra: Nemzetpolitikai intézményrendszer (2018-) .....	46
3. ábra: A diaszpóramagyarságot érintő intézményes fórumok és találkozók .....	48
4. ábra: Diaszpóraprogramok .....	51
5. ábra: Nemzetpolitikára fordított kiadások 2009-2018-as év elejéig bezárólag .....	53
6. ábra: Stratégiai irányok 2018-2022 .....	59
7. ábra: Hétfévi magyar iskolák és óvodák a világban (zöld színnel jelölt: alapsokaság, lila színnel jelölt: mintasokaság) .....	88
8. ábra: Hétfévi magyar iskolák és óvodák a diaszpórában - az alapsokaság földrajzi megoszlása az egyes országok szintjén. N = 160 .....	93
9. ábra: Hétfévi magyar iskolák és óvodák a diaszpórában - a mintasokaság földrajzi megoszlása az egyes országok szintjén. N = 61 .....	93
10. ábra: A hétfévi magyar iskolákban oktatók végzettsége .....	99
11. ábra: Leggyakrabban előforduló kifejezések a diaszpórában működő oktatási intézmények hivatalos nevében .....	104
12. ábra: Az intézmények (eredeti és jelenlegi) fenntartói .....	112
13. ábra: Iskola-és óvodaalapítás 2000 előtt és után .....	114
14. ábra: A működést biztosító források aránya .....	126
15. ábra: Egy lehetséges újabb bevétel vagy nagyobb költségvetés által finanszírozott területek .....	128
16. ábra: Iskolai keretek között zajló foglalkozások rendszeressége .....	137
17. ábra: Óvodai keretek között zajló foglalkozások rendszeressége .....	137
18. ábra: Az iskola foglalkozások hossza     19. ábra: Az óvodai foglalkozások hossza .....	137
20. ábra: Pedagógusszervezet jelenléte az adott befogadó országban .....	144
21. ábra: Az értékelés rendszeressége és formája .....	164
22. ábra: Az előrehaladási rendszer jellemzői .....	167
23. ábra: A családi nyelvhasználat jellemzői .....	180
24. ábra: A hétfévi magyar iskolába és óvodába járás okai .....	183
1. táblázat: A kiegészítő oktatás magyarországi, múltbéli és napjainkban létező megvalósulási formái .....	79
2. táblázat: Alapsokaság és mintasokaság - az adatbázisban szereplő és a válaszadó intézmények száma országokra lebontva .....	89
3. táblázat: Korosztály és átlagos tanulólétszám .....	97
4. táblázat: A legrégebbi alapítású hétfévi magyar iskolák és óvodák (a mintasokaság alapján) .....	113

# MELLÉKLETEK

## Esettanulmányok

### Hétfégyi magyar iskolák közelebről: a Tel-Avivi Magyar Iskola és Óvoda<sup>103</sup>

Jelen esettanulmány célja a Tel-Avivi Magyar Iskola és Óvoda létrejöttének és működési sajátosságainak bemutatása a hétfégyi magyar iskolák és óvodák keretrendszerén belül. Az intézmény jelen formájában 2014 óta létezik, kutatásunk a 2017-2019 közötti időszak eseményeire, az iskolát és óvodát érintő kihívásokra, valamint az iskola és a köré szerveződő közösség életére koncentrálnak.

A fent említett időszakban lehetőségünk nyílt több szerepkörben részt venni az iskola és óvoda életében: önkéntes tanárként, résztvevő megfigyelőként, kutatóként, illetve az iskola képviselőjeként a Hétfégyi Magyar Iskolák Találkozóján (2018) is. A kétéves terepmunka lehetőséget adott az intézmény élete mélyebb rétegeinek megismerésére, illetve a helyi viszonyok, közösségi élet, fenntartóval való kapcsolat feltérképezésére is. A terepmunka során szerzett tapasztalatokról feljegyzések készültek; ezen kívül az iskola életében betöltött tanári szerep lehetőséget adott a különböző módszerek, tankönyvek, stratégiák megismerésére és revíziójára is. A kutatás során a terepmunka és megfigyelés mellett interjúkat készítettünk az iskola és óvoda vezető tanáraival, a Tel-Avivi Magyar Nagykövetség nagykövetével, az iskola és óvoda beindítását szorgalmazó egykori kulturális attaséval és 11 szülővel is. Az interjúk mindegyikét egy előre meghatározott tematika és kérdéssor mentén, félig-strukturált formában, magyar nyelven, diktafonnal vettük fel, később pedig a beszélt nyelv sajátosságainak mentén legépeltük és egyenként elemeztük őket. Az interjúk (beszélgetések) hossza 60-120 perc között váltakozott.

---

<sup>103</sup> A tanulmány rövidebb változata az *Iskolakultúra*, 30. évf. 2020/4-5. számában jelent meg. URL: <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/33211> [2020.05.19.]

## Magyarok Izraelben

Mielőtt rátérnénk a Tel-Avivi Magyar Iskola és Óvoda történetének és működésének témájára, egy rövid bekezdésben ejtenénk szót az Izraelben élő magyar származású emberek számáról abból a célból, hogy lássuk, maga a hétvégi iskola és óvoda milyen társadalmi környezetbe ágyazottan működik. Az izraeli Központi Statisztikai Hivatal minden évben, a zsidó újév (Rosh Hásáná, a zsidó újév<sup>104</sup>) beköszönte előtt nyilvánosságra hozza az ország népességére vonatkozó legfrissebb adatokat. 2019 szeptemberében a Hivatal felmérése alapján 9,092 millió volt az ország lakossága, amelyből 6,744 millió zsidó (74,2%) és 1,907 millió arab (21%), míg 441 000 lakos egyéb kategóriába volt sorolandó. A Jewish Agency jelentése szerint az Izraelen kívül, diaszpórában élő zsidók száma jelenleg 8,1 millió főre tehető. Az országba érkező bevándorlók száma 2019-ben mintegy 38 ezer fő volt, ebből 35 ezren rendelkeznek zsidó gyökerekkel. A Népeségi és Bevándorlási Hivatal adatai szerint 2012 óta 66 országból összesen közel 180 ezer zsidó vándorolt be Izraelbe. Ha az új bevándorlók származási országát tekintjük, akkor a legtöbben Oroszországból, Ukrajnából és Franciaországból költöztek Izraelbe<sup>105</sup>, míg Magyarországról 615 főt regisztrált a statisztika.

Ez a 615 fő az egyetlen konkrét szám, amelyet az Izraelben élő magyarokkal kapcsolatban pontosan tudunk, ugyanis Izraelben, de az más olyan országokban is, ahol sokadik generációs bevándorló családok élnek hosszú évek óta, nagyon nehéz meghatározni, hogy ki, milyen származású, illetve minek vallja magát. Egy nemrég megjelent cikk<sup>106</sup>, melynek szerzője, Surányi Ráchel az Izraelben élő és onnan távozó magyarokról írta doktori disszertációját (Surányi 2019b) is ezt a dilemmát tárgyalja, feltéve a kérdést, hogy egyáltalán ki számít magyarnak Izraelben? A köztudatban és az Izraelben élő magyarok körében 200-250 ezer főre szokták tenni azoknak a személyeknek a számát, akik magyar származásúak vagy annak tekinthetők, azonban ezt a számot semmilyen hivatalos statisztikai adat nem támasztja alá. Surányi a legutóbbi népszámlálás adataira hivatkozva írja, hogy 2008-ban kb. 12 ezer,

<sup>104</sup> [https://jelesnapok.oszk.hu/prod/unnep/ros\\_hasana\\_zsido\\_ujev](https://jelesnapok.oszk.hu/prod/unnep/ros_hasana_zsido_ujev) [2020.02.10.]

<sup>105</sup> <https://akibic.hu/2019/11/06/tobb-mint-600-magyar-zsido-vandorolt-ki-izraelbe-az-elmult-nyolc-evben/> [2019.11.20.]

<sup>106</sup> <https://izraelinfo.com/2019/11/12/csak-azert-mert-magyarok-nem-fogok-veluk-baratkozni-avagy-osszetartoak-e-az-izraelben-elo-magyarok/> [2019.11.20.]

Magyarországon született személy élt Izraelben, mely 2015-re (a becslések szerint) már csak 9500 körül volt. Azonban ezek az adatok csak azokra a személyekre vonatkoznak, akik Magyarországon születtek, azaz első generációs bevándorlóknak számítanak, tehát az ő, Izraelben született leszármazottjaikról, és a határon túlról érkező, de a magyar kisebbséghez tartozó személyekről nem esik szó, illetve nincs adat. A pontos szám meghatározását a már említett 'ki számít magyarnak-kérdés' is nehezíti, ugyanis, ha valaki származása szerint magyarnak is számít, nem biztos, hogy ezt identitása részének tekinti, magát a magyarsággal azonosítja, illetve beszél a nyelvet.

A létező/nem létező magyar közösségről és annak helyzetéről más tanulmányok (Papp, 2003; Bányai, 2011; Shiri 2013; Olosz, 2015; Szűcs, 2017; Novák, 2018; Surányi 2019) és személyes blogok részletesen beszámolnak, ennek az írásnak a célja sokkal inkább a magyar nyelv és kultúra fenntartására irányuló kezdeményezések bemutatása, mint a közösségértelmezések gyarapítása. Röviden azonban szeretnénk összegezni azokat a tapasztalatokat, amelyek a bevezetőben említett nyelvi tájkép, illetve hétvégi magyar iskola témájában készült kutatásokhoz készült interjúk és a résztvevő megfigyelőként szerzett ismeretek mentén rajzolódtak ki. Ezek alapján állítható, hogy *nem beszélhetünk* izraeli magyar közösségről, ugyanakkor Izraelben nagyon sok a magyar származású izraeli állampolgár él, akiknek van kötődése a magyar kultúra különböző elemeihez.

Az interjúk és saját tereptapasztalatunk alapján azt mondhatjuk, hogy az Izraelben élő magyarok nem alkotnak egy egységes szerkezetű közösséget, helyette több, kisebb szerveződés, csoportosulás él egymás mellett. A csoportok többsége találkozókat, összejöveteleket, rendezvényeket szervez, amelyek során személyes interakciókra kerülhet sor, de a gyorsan formálódó online, sok esetben névtelenséget biztosító szervezések élete is aktív. Egy egységes magyar közösség létrejöttét a földrajzi széttagoltság, a korosztályok közötti eltérő célokból és nézetekből adódó különbségek, illetve a magyarságról alkotott rendkívül különböző elképzelések sem segíti elő. Kollektív társadalmi cselekvések és közös célok ennek mentén nem tudnak megvalósulni, egyéni és kisebb csoportokon belüli elképzelések viszont igen. A Tel-Avivi Magyar Iskola és Óvoda is egy az Izraelben működő magyar szervezetek közül,

amely nyelvi és kulturális szigetként vállalja a felnövekvő nemzedék nevelését, oktatását.

Nyelvoktatásra irányuló kezdeményezések a Tel-Avivi Magyar Iskola és Óvoda létrejötte előtt

2010-ig többféle lehetőség kínálkozott a magyar nyelv tanulására és annak elismertetésére Izraelben. Azok a középiskolás diákok, akik családi kötődés, illetve származás alapján tanulták a magyar nyelvet (többnyire egyéni felkészülés mellett), 2010-ig erről hivatalosan is számot adhattak, ha a magyar nyelvet jelölték meg választott tantárgyként a középiskolai érettségi vizsga során. Egyetemi szinten a jeruzsálemi Héber Egyetem kínált kurzusokat a magyar nyelv és kultúra iránt érdeklődők számára, akik többnyire Magyarországra készülő orvostanhallgatók, fordítás iránt érdeklődő nyelvészek készülők vagy a származási nyelvük iránt érdeklődő bármilyen más szakos hallgatók voltak. Az említett lehetőségek mellett a Tel-Avivban működő magyar nagykövetség is hosszú éveken át kínált felnőttek számára magyar nyelvi kurzusokat, amelyeken főként a magyar állampolgársági vizsgára készülők vettek részt kiegészülve érdeklődőkkel és elhivatott magyar leszármazottakkal. A követség jelenleg nem indít ilyen tanfolyamokat, így azok, akik magyarul szeretnének tanulni, magánórák és egyéni felkészülés keretében tehetik meg azt.

Az Izraelben élő magyar származású emberek egyik régóta dédelgetett vágya egy kulturális intézet létrehozása (hasonlóan a más országokban működő Balassi Intézetekhez), amely nemcsak a magyar kulturális élet összefogását tenné lehetővé, hanem magasabb presztízst adhatna a nyelvnek is. A jelenlegi nagykövettel készült interjúból is kiderült, hogy ez egy hosszú ideje szóban forgó terv, amelynek megvalósulása a diplomáciai kapcsolatok rendezése és annak 30 éves évfordulója révén egyre inkább közelebb kerül a megvalósításhoz. A javaslatok szerint a jelenleg Cfátban (észak-izraeli város) működő A magyar nyelvterületről származó zsidóság emlékmúzeumát a Tel-Aviv szomszédságában elhelyezkedő Herzlija városába költöztetnék, ezáltal a múzeum egy modern, központi elhelyezkedésű, a jelenlegi követelményeknek megfelelő társadalmi térbe kerülne, létrehozva egy sokrétű

kulturális központot, találkozási helyet a magyar kultúrát fontosnak tartó személyek számára. A magyar nyelv és kultúra reprezentációjának sarkalatos pontját jelentheti e terv megvalósulása.

## A Tel-Avivi Magyar Iskola és Óvoda

### *A kezdetek*

Láthattuk, hogy a középiskolás korosztály és a felnőttek számára a magyar nyelv oktatására az elmúlt évek, évtizedek alatt különféle lehetőségek álltak rendelkezésre, azonban a fiatalabb korosztály nyelvi fejlesztő foglalkozásaira a kétezres évek elejéig várni kellett. Ekkor jöttek létre olyan, önkéntesek vagy családok által alapított kezdeményezések, ahol a magyar nyelvet származási nyelvként öröklő gyermekek annak elsajátítására, gyakorlására koncentrálnak.

A Tel-Avivi Magyar Iskola és Óvoda előzményeként említhető az az első, magyar óvodaként definiált szerveződés, amelyet a Modi'in és Lod nevű települések<sup>107</sup> környékén élő magyar családnyak működtettek 2004–2008 között. Pontos adatokat nem tudunk az Izraelben élő magyarok területi megoszlásáról, de a Tel-Aviv és Jeruzsálem között kb. félúton elhelyezkedő, az ország középső részét jelentő területen sok olyan magyar család él, akik a nagyobb városok magasabb megélhetési költségei, valamint a jobb lakhatási körülmények miatt választották ezeket a kisebb városokat lakóhelyként. Modi'in és Lod környékén az izraeli magyar diaszpóra tagjai közül többnyire olyan családok telepedtek le, ahol a szülők egyike eredetileg magyar ajkú, a másik fél viszont héber anyanyelvű, így a gyerekek nagyrésze kétnyelvű családban nő fel. Ezek a családok többnyire az izraeli középréteghez tartoznak, akik közül sokan saját építésű családi házakban élnek, megbízható munkahellyel rendelkeznek, és az Izraelben élő magyarok körében az egyik legösszetartóbb szerveződést működtetik (lásd Shiri [2013] írását a Modi'in-i menyecskékről).

Az óvodát elindító családnyak többsége a kilencvenes években alijázott<sup>108</sup> (vándorolt be) Izraelbe, manapság ők már a harmincas–negyvenes éveikben járó szülők. Első generációs bevándorlóként érkeztek, azaz magyar anyanyelvi oktatásban

---

<sup>107</sup> Modi'in és Lod Tel-Aviv és Jeruzsálem között kb. félúton elhelyezkedő kisebb városok. Az előbbi kb. 40 km-re, az utóbbi 25 km-re található Tel-Avivotól, ahol a jelenlegi magyar iskola és óvoda működik.

<sup>108</sup> <https://www.jewishagency.org/Aliyah/> [2019.04.14.]



részesültek egész gyermek-és ifjúkorukban (bár sokan zsidó felekezeti iskolákba jártak, ahol a héber nyelvet idegen nyelvként tanulták). A családalapítást követően (gyermekük már többnyire Izraelben született) tudatosan törekedtek arra, hogy a héber és egyéb nyelvek mellett a magyar is helyet kapjon a családi nyelvek között, még ha csak származási nyelvként is. Egyéni erőfeszítéseik több-kevesebb sikerrel működtek, végül közös összefogással hozták létre azt a magyar óvodát, amely játszóházként, fejlesztő helyként, családok találkozóhelyeként működött hosszú évekig. Ezek a szülők ilyen módon próbáltak meg gondoskodni gyermekeik magyar tudásáról, főként annak érdekében, hogy a már Izraelben született gyermekeik gond nélkül tudjanak beszélni a Magyarországon maradt családtagokkal, barátokkal, ismerősökkel.

A kezdeti időben az óvoda számára nem tudtak stabil helyszínt biztosítani, ehelyett kéthetente mindig más és más család nappalijában gyűltek össze. Másfél évig működött a kezdeményezés így módon, később Lodban, végül Modi'inban kaptak egy helyiséget a helyi óvodákban, hogy a péntek délutáni foglalkozásokat megtartsák. A gyermekek főként a bölcsődés, óvodás korosztályból kerültek ki, létszámuk az évek során elérte a 30-32 főt. Ez az önkéntes alapon működő játékos nyelvtanulási forma nagyjából négy évig működött, ezt követően szervezési és magánéleti okok miatt szűnt meg. Azok a családok, akik a kezdeményezés aktív résztvevői voltak, a mai napig szoros kapcsolatot ápolnak egymással, hétvége és a nagyobb ünnepekkor közös programokat szerveznek, egymás támogatói és segítői lettek.

A modi'ini és lodi óvodakezdeményezést követően hivatalosan és nagyobb közérdeklődésre szert tevő nyelvi fejlesztő vagy hagyományőrző csoport nem működött az ország központi területén. Felnőtteknek szóló összejövetelek, klubok, egyesületi találkozók folyamatosan léteztek, némelyikük a mai napig aktív. A gyermekek oktatására és a magyar közösség aktív tagjává nevelésére azonban csak öt évvel ezelőtt, 2014-ben nyílt újabb lehetőség. A Tel-Avivi Magyar Nagykövetség akkori kulturális attaséja, aki látva a más országokban élő magyar diaszpórában zajló folyamatokat, és azok hiányát az izraeli magyarok körében, egy szervezett keretek között működő, a követség támogatásával megvalósuló hétvégi magyar iskola és óvoda létrehozására tett javaslatot. A Balassi Intézet segítségével meggyőzte ennek szükségességéről a külképviselet vezetőségét, a 2014-ben

hivatalba lépő nagykövet pedig engedélyezte az óvoda/iskola működését a követség épületében. A kezdeti időszakban a nagykövetség munkatársainak nagy része kevésbé látta az újonnan létrehozott szervezetben rejlő lehetőségeket, de kis idő elteltével számukra is nyilvánvalóvá vált, hogy az iskola/óvoda életében résztvevő családok és azok ismerősei fontos szerepet vállalhatnak a követség körüli szociális háló megújításában. A kezdeményezés szervezeti kereteit már a kezdetektől fogva a nagykövetség biztosította oly módon, hogy annak előadótermében biztonsági felügyelet mellett zajlott az oktatás péntek délutánonként. Később, a működési és technikai költségekre a Nemzetpolitikai Államtitkársághoz tartozó Bethlen Gábor Alap Zrt-től sikerült pénzügyi forrást is nyerni. A követség alapvető fontosságúnak tartotta a megfelelő óvoda- és iskolavezető kiválasztását. A pozíciót különféle formális és informális csatornákon keresztül hirdették meg, végül az iskola esetében a választás a fent említett (Modi'in/Lod) óvoda egykori vezetőjére, az óvoda tekintetében pedig egy gyakorló, Izraelben egykor saját óvodát működtető magyar anyanyelvű óvónőre<sup>109</sup> esett. A kulturális attasé kettejüket bízta meg azzal, hogy az előzetesen érdeklődő családokat felkeressék és értesítsék arról, hogy iskolai és óvodai foglalkozások indulnak. A foglalkozások a terem méretei és az előzetesen ígért részvételi szándék miatt heti váltásban szerveződtek: az egyik hét péntekén az óvodások, a másikon az iskolások találkoztak. A kezdeti lelkesedés ellenére az előzetesen jelentkezők közül csak kevesen jelentek meg az első alkalmakon, ezért nagyon kislétszámú csoportokkal (3-7 fő) indult el a folyamat, majd telt el az első év. Ezt követően aztán szájról szájra terjedt a kezdeményezés híre, és a második tanévtől már 15-25 fős létszámokkal dolgozott az intézmény. A követség akkori kulturális attaséja mellett a 2014-ben hivatalba lépett nagykövet is támogatta az

---

<sup>109</sup> Az iskolát vezető személy angol tanári és közgazdaságtudományi diplomával rendelkezik, végzettségeit Magyarországon és Izraelben szerezte. Izraelbe költözése előtt héber nyelvet tanított Budapesten a zsidó gimnáziumban, később pedig angol nyelvet izraeli iskolában. A magyart mint idegen nyelvet a saját munkahelyén kezdte el tanítani (magyar-izraeli vegyes tulajdonú cég), illetve a későbbi modi'ini, lodi óvodakezdeményezésben vállalt aktív szerepet. Mindhárom gyermeke folyékonyan beszél magyarul és héberül, s bár a család közös nyelve a héber, ő maga a kezdetektől fogva magyarul beszélt gyermekeihez, ha a férje nem volt jelen a beszélgetéseknél. Ismeretségi körében sokan felnéznek rá azért, mert gyermekei magyar nyelvtudását sikerült anyanyelvi szintre fejlesztenie, így ők ezáltal kiegyensúlyozott kétnyelvűek lettek.

Az óvodát vezető személy életének harmincas éveiben költözött ki magyar férjével Izraelbe, gyermeke Magyarországon nőtt fel, de izraeli feleséget választott magának. Unokája ért, de nagyon keveset beszél magyarul, mert fiának már kevésbé volt fontos, hogy a gyermek magyarul is megtanuljon. Az óvodavezető magyarországi óvodapedagógus diplomával rendelkezik, Izraelben hosszú évekig saját óvodát üzemeltetett. Ma alkalmazottként dolgozik egy helyi óvodában, emellett kéthetente tart óvodáskorú gyerekek számára a magyar nyelvi foglalkozásokat a tanulmány tárgyát képező intézményben.

iskola és óvoda ügyét, saját gyermekei is évekig aktív résztvevői voltak a foglalkozásoknak.

A magyar származású, Izraelben élő fiatal családok egyre inkább azt vették észre, hogy gyermekeik élvezettel és lelkesedéssel vesznek részt a pénteki alkalmakon, szívesen vállalnak szerepet a kulturális eseményeken, magyar ünnepeken történő fellépések során is. Időközben a nagykövetség, valamint az iskolához és óvodához tartozó tanári és szülői közösség részéről felmerült az igény egy jogilag egyértelműen definiálható háttérintézmény létrehozására, amely egyrészt ernyőszervezetként védi, s egyben formalizálja a magyar oktatási és kulturális tevékenységet Izraelben, másrészt lehetőséget teremt pályázati források igénybevételeire. Ennek megvalósulásaként jött létre a Kishont Ferenc Magyar Oktatási Központ néven bejegyzett alapítvány (héber nevén: Efraim Kishon Amuta), amely nemcsak az iskolához és az óvodához köthető források feltárásában, hanem az Izraelben megrendezett magyar kulturális események szervezésében, rendezésében, finanszírozásában is részt vállal.

### *Célok, feladatok*

Az iskola és az óvoda cél-és feladatrendszere sokrétű: az anyanyelv és/vagy származási nyelv megőrzése, főként kommunikáció-alapú tanítása; a magyar hagyományok és tradíciók ápolása; közösségteremtés; valamint kikapcsolódási lehetőség biztosítása a családoknak a színes programkínálat által. A kutatás tapasztalatai azt mutatják, hogy az Izraelben élő magyar származású családok (lásd: legalább az egyik szülő magyar származású) az iskolát és az óvodát elsősorban amiatt igénylik és választják, mert saját családjukon kívül az ország területén ez az egyetlen olyan szervezett és hivatalos lehetőség, amely a gyermekeket a magyar nyelv használatára és megtartására ösztönzi. A nyelv ezáltal kilép az 'otthoni nyelv' kategóriájából, a közeg teremti meg a nyelvközösséget, beszélő közösséget. A fenti célok közül némely család az iskolát annak iskola-jellege (azon belül is az írás-olvasás tanulása vagy a kommunikáció erősítése) miatt értékeli és preferálja, míg mások számára a magyar nyelvi közeg elérhetősége, a közösségi összejövetelek miatt csatlakoztak.

*„Az én ötletem (magyar anyuka) volt, hogy el kezdjenek járni a magyar iskolába. A magyar tanítása tervben volt, de Arielben laktunk, egy magyar*

*családon kívül senki nem volt, akikkel beszélni lehetett. (...) Hiányzik a magyar közeg, a gyerekek maradtak a héber nyelvnél (...) Kicsiként még néztek meséket, videókat stb., de nekem nem jött össze, hiába próbálkoztam”. (2. sz. interjú – magyar származású, nem zsidó vallású anya)*

*„Az iskola még egy fórum, ahol a gyerek beszélhet magyarul és ahol ismereteket tud meg Magyarországról. (...) Szerintem sokat számít a használatban, ha a gyerek rájön arra, hogy ez nem egy ufó nyelv, amit anya használ, hanem mások is beszélnek ezt a nyelvet. Nekem az a fontos, hogy írni és olvasni tanuljon meg a gyerek - ez az, amit én nem tudok megadni, a többit igen”. (8. sz. interjú – magyar származású, nem zsidó vallású anya)*

*„Mi úgy gondoljuk, hogy a mi két nyelvünket kell, hogy tökéletesen beszéljék, emellett, hogy ha angolul vagy franciául, vagy bármely más nyelven kicsit akcentussal beszélnek, az bennünket különösen nem zavar. A gyerekek számára az jelentheti a legjobb igazodási pontot és egyfajta identitást, ha a mi két nemzeti nyelvünket teljesen jól bírják és van kötődésük ezekhez a kultúrákhoz, ismerik ezeket az országokat. (...) Nemcsak a konkrét tananyag, ami fontos, hanem hogy ez olyan közegben vannak, ahol magyarul folyik a beszélgetés. (...) A gyerekek nyelvtudása nagyon változó az iskolában, ami a mi gyerekeink szempontjából nem optimális, mert ők magasabb színvonalon beszélnek magyarul. A közeg inkább a fontos, mert erre nincs máshol lehetőség”. (1. sz. interjú – magyar-német vegyes házaspár)*

*„Elsősorban a tanulás a fontos számunkra, de egyszer-egyszer a kirándulás is jó, ahol tanulnak is, nemcsak játszanak. (...) Az iskola nagyon jól működik, nem is gondoltam, hogy az unokám ilyen gyorsan meg fog tanulni olvasni. Ez volt az álma, hogy megtanuljon olvasni”. (4. sz. interjú – magyar származású, zsidó vallású nagymama)*

*„Az a lényeg, hogy legyen egy alapjuk, tudjanak társalgási szinten beszélni, minél többet legyenek magyar nyelvű környezetben, több témában használják a nyelvet. Az olvasást már feladtam, mert az olyan nekik, mint nekem a héber (nevet). Ki kell mindent bogarászni. A helyesírást nem várom el tőlük”. (5. sz. interjú – magyar származású, nem zsidó vallású anya)*

*„Mi a közösséget akartuk és a kapcsolatot a magyarsággal. (...) Az írás-olvasásnak valamilyen nyelvi tudásra kell épülnie. Ezek a gyerekek olyan környezetben vannak, hogy nekik a beszéd kell. Erre épüljön az iskola. Közösségre, hogy érezze, hogy akar menni, és hogy akarjon magyarul beszélni. A beszéd, kommunikáció lenne a lényeg. Nagyon akartam, hogy tudjanak írni-olvasni, de nem az a fontos, most már úgy látom. Mert azzal nincsen kapcsolata a gyerekeknek, ha nincsen meg a nyelv”. (9. sz. interjú – magyar származású, nem zsidó vallású anya)*

*„A cél mindig is az volt, hogy megszeretessük a kommunikációt és nyelvet. Legkevésbé sem, hogy erőltessük a nyelv helyesírási stb. oldalát. Ez leginkább a szülők oldaláról volt egy követelmény, hogy akkor tud a gyerek magyarul, ha*

*tud írni és olvasni. De szerintem ez nem így van, mert az elsődleges dolog az lenne, hogy a gyerek tudjon beszélni, megszólalni, a magyarországi rokonaival kommunikálni". (12. sz. interjú - vezető tanár)*

*„A cél az is volt, hogy kialakuljon egy magyar közösség, hogy csináljunk valamit magunkkal is (elnézve más országok példáját)". (13. sz. interjú - vezető tanár)*

Papp – Kovács – Kovács az angliai hétvégi magyar iskolák vizsgálata kapcsán hétvégi iskolák identitástermelő funkcióját hangsúlyozzák, az identitás megélésének közösségi helyszínét (Papp – Kovács – Kovács 2019). A Tel-Avivi Magyar Iskola és Óvoda esetében a magyar identitás fenntartása és újratermelése nem tartozik az elsődleges célok közé (természetesen közvetett módon így is érvényesül), méghozzá a tanulmány által korábban említett okok miatt sem. Azok a zsidó származású magyarok ugyanis, akik Izraelbe költöztek/költöznek, többnyire azért döntenek így, mert valamilyen módon kötődnek a zsidó származáshoz és/vagy valláshoz; magyarságuk és annak őrzése ebben a döntéshozatalban kevésbé játszik szerepet. A zsidó társadalomhoz való tartozás szükségessége erősebben dominál bennük, mint a magyarság érzete. Természetesen ez a kijelentés nem vagy kevésbé vonatkoztatható azokra a magyar származású személyekre, akik nem zsidó származásuk révén költöznek Izraelbe, hanem vallási, személyes, szakmai, egyéb okokból, illetve azokra a nagykövetséghez/konzulátushoz/bármely Európai uniós szervezethez tartozó diplomatákra és gyermekeikre, akiknek ezek a hétvégi magyar iskolai és óvodai foglalkozások jelentik az anyanyelvi/származási nyelvi oktatás bázisát, illetve a magyar identitás megélésének lehetőségét.

*„Az én részemről a legfőbb motiváció, hogy én magam Erdélyben, magyar kisebbségben nőttem fel. Az én szüleim számára alapvető dolog volt a magyar iskola, magyar közösség, nekünk nem is volt szabad román szavakat keverni a magyar mondatokba. Ezt belénk nevelték. (...) Gyakorlatilag egy magyar kisebbségből átkerültem egy másikba, csak itt ez annyira kisebbség, hogy mi vagyunk ketten a kibucban, illetve most már négyen. (...) Amikor én gyerek voltam, ez egy örök dilemma volt. Sok család ott is román iskolába adta a gyerekét. Ezt kicsi koromtól tudtam és hallottam, hogy ez egy mekkora hülyeség, mert egyszerűen a gyereknek elveszi az identitását. Se ez, se az nem lesz. (...) A kisebbségi lét erősít egy identitást. Nem teszi annyira magától értetődővé, hogy hova tartozol. Az ember azt a közösséget erősíteni szeretné. (...) Amióta a lányok megvannak, nem volt kérdés: én magyar gyerekeket akarok, nem izraelieket. (...) Én nem szeretném, hogy izraeliek legyenek. (...) Ők héber gyerekeknek hívják a többieket, magukat még nem azonosítják. Azt tudják, hogy ők nem héber gyerekek, a nyelvvel azonosítják magukat, nem az*

*országgal. Ahogy az óvodában beszélnek, meg ahogy itthon – így magyaráztuk meg nekik kisebb korukban. Csak azt nem értik még mindig, hogy ha ők magyarok, akkor miért vannak itt (nevet)?” (11. sz. interjú - magyar származású, nem zsidó vallású anya)*

*„A szülőknek más a hozzáállásuk az iskolához, mint az európai tapasztalataink szerint. Itt Izraelben talán kicsit kevésbé tartják fontosnak a magyar identitás megőrzését, mert nyilván más a motivációja egy olyan embernek, aki ide jön ki, mert úgy gondolja, hogy most itt akkora tabula rasa és visszatérni, kvázi átalakulni egy bizonyos fokig. Teljesen más, mint azok számára pl. Brüsszelben, akik szeretnék folytatni ezt a magyar vonalat kicsit erősebben. Itt kicsit árnyaltabb a helyzet, ismerjük a történelmi előzményeket. Nem kritikusan mondom ezt, hanem mintegy konstatálva a tényeket. Ilyen szempontból bonyolultabb a helyzet, amivel nektek (tanároknak) kell itt játszani. (...) Ahhoz, hogy ez az európai/magyar öntudat vagy identitás jól működjön az kell, hogy legyen egy ismerős nemzeti kötődés, természetes mozgás a származási közegekben”. (1. sz. interjú - magyar-német vegyes házaspár)*

*„Kicsit bele szeretnék mártani őket ebbe a magyarságba. Otthon sajnos elmulasztottuk a nyelv átadását, de a nagyobb már látja, hogy ott van egy másik világ és ez az övé lehet. (...) A nyelv az egy gazdagságot ad: több nyelv, több ország, a cél, hogy szeressék mindegyiket”. (3. sz. interjú - magyar származású, zsidó vallású nagymama)*

*„Sosem mondták még (az unokáim), hogy mi van a fejükben arról, hogy ők izraelinek vagy magyarnak tartják magukat”. (4. sz. interjú - magyar származású, zsidó vallású nagymama)*

*„Nincs nagyon magyar identitásuk (a gyerekeknek), itt születtek, itt nőttek fel. (...) De fontos, hogy kommunikálni tudjanak a családdal, mert két bátyám Magyarországon él, és ők nem beszélnek héberül. A gondolkodás fejlesztése miatt tartom fontosnak a nyelvtanulást”. (7. sz. interjú - magyar származású, zsidó vallású anya)*

*„Furcsa módon inkább a magyarral azonosulnak, legalábbis eddig. (...) Otthon érzik magukat Magyarországon, ez nagyon evidens. (...) Az izraeli kultúra dominál itthon, de a magyar is jelen van. (...) Én nem voltam soha a teljes asszimilálódás híve, amit én hozok magammal az ugyanannyira meghatározza őket is és engem is, mint ahogy mindenki esetében a család meghatározó valamennyire. Nem akartam semmiképpen sem eltörölni ezt, ahogy magamban sem törölöm el a magyarságot. (...) Apukám által hozott budapesti zsidóság nagyon meghatározó kultúrája találkozott az anyukám nagyon katolikus, Isten háta mögötti faluból jövő kultúrájával. Ők (a lányok) mások is, de akartam, hogy ugyanolyanok is legyenek. Látják, hogy ők nem az egyetlen olyan család, ahol az anyuka magyar, kettős család, az talán segít. Én úgy éreztem, hogy ez ad nekik egy közösséget, hovatartozási érzést. Gyerekdalokat, amiket én már elfelejtettem és nem tudtam nekik megadni. A*

*magyar kultúra kicsit hivatalosabban áttükröződő részét kapták ezáltal". (9. sz. interjú - magyar származású, nem zsidó vallású anya)*

*„Az látszódik, hogy egy európai kultúra megmarad a vegyes házasságokban felnövő gyerekeknél. Kevésnél van meg az az izraeli mentalitás, ami az izraeli ovikban megvan. Itt is szaladgálnak, kiabálnak, de hallgatnak rám, nem ordítanak, nem ugrálnak. Maradt egyfajta európai kultúra. Nekem nagyon látszik a különbség a hétköznapi óvodai gyerekeim között. Más a kulturális magatartás. Mint, ami normális... de Izraelben nem így működik". (13. sz. interjú - vezető tanár)*

*„Itt az igény is más. A magyarok, akik idejöttek, általában azért jöttek ide, mert valamilyen módon kötődnek a zsidó származáshoz, és nem azért, mert itt feltétlenül magyarok akarnak maradni. Aki ezzel szemben kimegy Nyugat-Európába, Ausztráliába stb., akkor neki van egy különös (jó) érzése, hogy ő valamilyen más néphez is tartozik. A magyarság érzete erősebb, itt pedig a zsidó társadalomhoz való tartozás szükségessége". (13. sz. interjú - vezető tanár)*

Az intézmény megalakulása óta a gyermekek létszáma folyamatosan változik, erről pontos számadattal még egy-egy adott évre vonatkozóan sem lehet szolgálni. Ez azért alakulhatott így, mert a 2019/20-as tanévig az iskolába/óvodába a gyermekek a tanév elején vagy akár év közben is beiratkozhattak, azonban a szigorú elköteleződés és a kötelező megjelenés nem volt elvárás. Ez nagyban megnehezítette a tanárok munkáját és felkészülését is, akik a különböző információs csatornákon keresztül csak valamelyest voltak tisztában a várható létszámmal. A 2019 szeptemberében kezdődött új tanévben végül a fenntartó alapítvány egy három hónapra előre történő beiratkozási rendszert vezetett, be, amely így magasabb fokú elköteleződést jelent a családok részéről, a pedagógusok számára pedig kiszámíthatóbb létszámkeretet.

*„Egy bizonytalan szervezet vagyunk, sajnos nem úgy van, hogy beiratkozási mód, hanem alkalmanként, kedv alapján működik. Ezt kellene megváltoztatni, a világ többi részén is így működik, hogy be vannak írva a gyerekek, nem az iskolát sújtja az, ha a gyerek nem jön. Fix létszámú dolog kellene, mert sosem tudni mennyien vannak". (12. sz. interjú - vezető tanár)*

Az intézménybe való jelentkezéshez felvételi követelmény nincs, még az sem feltétlenül szükségszerű, hogy a családban legalább az egyik szülő magyarul beszéljen a gyermekhez. Ennek egyik oka az, hogy az Izraelben élő, származás szerint magyar családok zöme vegyes nyelvi, de jórészt héber dominanciájú nyelvi közegben él; sok esetben már csak a nagyszülők beszélnek otthon a gyermekekhez

magyarul. Természetesen vannak kivételek is, olyan magyar családok, ahol mindkét szülő anyanyelve a magyar. A héber nyelv erőteljes dominanciája miatt azonban még nekik sem egyszerű a származási nyelv megőrzése.

*„A lányom kb. 6 éves koráig nem szólt vissza magyarul. De ezt mindenki így csinálja amúgy. Héberül válaszolt az én magyar mondataimra. Itt kéne megállni minden szülőnek, hogy ne váltson. (...) Ezt a nyelvet titkosnak veszik, amit mások nem értenek, és lehet olyan dolgokat is mondani, amit héberül nem engedek meg. Az egyik legfontosabb az, hogy mástól is hallják a nyelvet, ne csak tőlem. Tőlem szinte folyamatosan ugyanazt hallják, ezért kell a más közeg”. (6. sz. interjú – magyar származású, nem zsidó vallású apa)*

*„Az egy nagyon nagy előny, hogy mindketten magyar anyanyelvűek vagyunk, ezt szeretnék megőrizni és erősíteni. Ki verbálisabb, ki foglalkozik többet a gyerekekkel – nálunk még ebben sincs nagyon nagy különbség. A férjem is olvas nekik este, én többet vagyok velük. Én jobban vigyázok arra, hogy helyesen tanulják meg a szavakat, kifejezéseket”. (11. sz. interjú – magyar származású, nem zsidó vallású anya)*

*„Fárasztó ezt fenntartani, napi küzdelem, de mi eléggé következetesen csináljuk a dolgokat. Én csak magyarul, a feleségem csak németül beszél hozzájuk, az asztalnál felváltva adott esetben, ezért ez így beállt, hozzászoktak. Működik ez a közeg”. (1. sz. interjú – magyar-német vegyes házaspár)*

*„Otthon nincs idő a nyelvhasználatra vagy gyakorlásra. Engem sem hallanak magyarul beszélni, mert nincs itt kivel beszélnem egyáltalán. (...) Csak az otthoni családdal beszélek telefonon, keveset megyünk Magyarországra”. (2. sz. interjú – magyar származású, nem zsidó vallású anya)*

*„Fontos volt nekünk, hogy (a lányok) az erdélyi magyar kultúrát is megtartsák. Az alap volt, hogy születésüktől magyarul beszélünk velük, a lányom férje sem tiltakozott. (...) Nem nagyon van körülöttük magyar társaság, ugyanolyan korú gyerekek, ezért az iskola az egyetlen közeg erre. Fontos volt, hogy találkozzanak más gyerekekkel az országban, akik tudnak magyarul, és más szülőkkel mi is”. (...) (4. sz. interjú – magyar származású, nem zsidó vallású nagymama)*

*„Ha csak egyedül vagyok a gyerekekkel, akkor magyarul beszélünk; ha az asztalnál ülünk, akkor a hébert használjuk (férjem miatt is). (...) Még kéri, hogy meséljek nekik este magyarul; ez nekik magától értetődő”. (5. sz. interjú – nem zsidó vallású anya)*

*„Nyilvánvaló volt, hogy a gyerekek kétnyelvűek lesznek, ez volt a terv. A férjem nem is ért magyarul. Kicsiként, mikor nem válaszoltak, akkor könnyebb volt, mert egyirányú volt a kommunikáció. (...) Kisebb korukig elég jó volt a magyarjuk, aztán minél jobban beszéltek héberül, egyre több olyan helyzet alakult, mikor már én is átváltottam héberre... de amikor csak tudom, akkor*



*magyarul beszélek hozzájuk. (...) Az ellenérzésük is egyre nagyobb, mert egyre nehezebb nekik – ahogy a fejlődésük megkívánná a választékosabb és magasabb színvonalú nyelvhasználatot úgy a frusztrációjuk is egyre nő amiatt, mert a magyarban nem fejlődtek ugyanúgy, mint a héberben”. (9. sz. interjú – nem zsidó vallású anya)*

*„Nekem ez (nyelvátadás) nagyon jól sikerül és tudom, hogy mindenki csodált érte, ezért gyűltek körém a hasonló helyzetben lévő magyar kisgyerekes családok. Annyit tudtam mondani, hogy a folytonosság, kitartás, következetesség kell, én akkor is magyarul válaszolok, kérdezek. A gyerekben kialakult ez, hogy ha az anyjához szól, akkor így szól. Az első években a férjem részéről is maximális támogatás jött, az utóbbi években ebben látok egy kis visszaesést, mert most már komolyabb dolgokról van szó, tanulásról, miután nagyok, kamaszok a gyerekek, így nyilván ő is érzi úgy néha, hogy ő ki van hagyva egy-egy beszélgetésből, miután néha magyarul zajlik. A család nyelve amikor mindannyian együtt vagyunk az a héber, de néha így is, úgy is kicsúszik egy-egy magyar szó az étkezésnél, pl. Anya add ide a sót! – de ez egy pozitív dolog számomra, hogy engem azzal azonosítanak. Erőlködniük kell, hogy hozzám héberül szóljanak. Ezt érzem rajtuk és nekem is. De nyilván megtesszük, mert ott van a férjem is. Egymás között héberül beszélnek, pár éve magyarul, főleg a nyári szünet után. (...) A titkos nyelv a magyar, ha nem akarják, hogy más értse. Puskát is magyar szavakkal írnak”. (12. sz. interjú – vezető tanár)*

Az alapítás óta eltelt öt és fél évben néhány olyan gyermek is járt a magyar iskolába és óvodába, akik családjának semmilyen származási vagy nyelvi kapcsolatuk nem volt Magyarországgal, viszont szüleik munkája odakötötte őket. A magyarországi kiküldetések végeztével vagy két munkafázis között a családok visszatértek Izraelbe, a szülők pedig látva a gyermekek magyar nyelv iránti fogékonyságát, beírták őket az iskolába vagy óvodába, így megpróbálva nem elveszteni a már megszerzett tudást. Ezekben az esetekben a magyar nyelv használatára és megőrzésére szolgáló egyetlen lehetőséget ezeknek a gyermekeknek ez a havi 2x2 óra jelentette.

### *Változások*

A kezdeti évek gyakorlatához képest 2018/2019-ben változás történt az oktatás helyszíne és időpontja tekintetében is. Az intézmény időközben kinőtte a nagykövetség épületének előadótermét, ezért az alapítvány illetékesei egy közeli általános iskolában találtak helyet (két tantermet és az udvart bérelve) a foglalkozásoknak.

*„Egy partneri viszonyról beszélnék az iskola és a követség között. (...) Már az iskola és óvoda léte önmagában jó, ez egy érték, amelyet fenn kell tartani és fejleszteni kell. Mi abból profitálunk, hogy vagyok, hozzák a családok a gyerekeket, van utánpótlás, vannak fejlődési lépcsőfokok. Ez az épületváltás is, egy fontos lépcsőfok. Az iskola saját érdeke, hogy saját lábára álljon. Az a bizonytalanság jele lenne, ha nem tudna az iskola a követség nélkül működni. Pozitív jelként kell értelmezni, hogy önálló helységben kell működni és önálló jogi keretek között. (...) Az, hogy fizikailag itt van-e az iskola vagy sem, az igazából ebből a szempontból egy másodlagos kérdés. Nyilván egy szimbolikus hozzáadott értékkel bírhatott, hogy itt volt az iskola, ugyanakkor szerencsére kinőtte ezeket a kereteket. (...) Magyarország nem rendelkezik itt (Izraelben) kulturális intézetekkel, amelyek komoly büdzsével, ingatlanállománnyal bírnak (pl. Francia Intézet, Goethe Intézet), amelynek mintájára tudnánk egy ilyet működtetni”. (14. sz. interjú – jelenlegi nagykövet)*

A költözés többféle átalakulást eredményezett: fizikai értelemben vett változást hozott az épületcsere, a helyszín újdonsága, szervezést illetően pedig megvalósulhatott a csoportbontást és egy számára kedvezőbb időbeosztás is. Korábban, a követség épületének befogadóképessége miatt szükség volt az óvodások és iskolások találkozásainak heti bontására, a költözést követően mindkét csoport számára lehetőség nyílt havonta ugyanazon a két pénteken biztosítani az oktatást. Ez a szülők számára is nagy segítséget jelentett, ugyanis akinek óvodás- és iskoláskorú gyermeke is járt a foglalkozásokra, az minden egyes péntek délutánját a magyar iskolában és óvodában töltötte. A havi kétszeri megjelenés megszervezése mindenképpen kevesebb terhet jelent a családok számára. A csoportbontás nemcsak a nyelvi szintek szerinti elkülönítésre adott lehetőséget, hanem az újonnan rendelkezésre álló tér segítségével kisebb csoportok alakítására is. A követség épületében, az 'osztatlan iskola' keretében, amikor sokszor 4 tanár és 30 gyermek beszélt egyszerre, nehézkes volt a koncentráció és a tanulásra való összpontosítás.

*„Nekem az nem tetszett, hogy nagy volt a zavartság, fegyelem, a magyarul tanulás feltételi kevésbé voltak adottak. Inkább irányított szabad foglalkozás volt magyar nyelven”. (5. sz. interjú - nem zsidó vallású anya)*

*„Képtelenség volt haladni a fegyelem hiánya miatt, nehezen lehetett figyelni. Nagyon kaotikusnak tűnt nekem amikor egy teremben voltak”. (8. sz. interjú - nem zsidó vallású anya)*

A foglalkozások tehát a kezdetben kizárólag képzési szintek szerint szerveződtek, a diákokat két csoportra osztották életkor (2-4/5 évesek az óvodában, az 5-15 évesek az iskolában) vagy nyelvi felkészültség szerint. A kezdeti kis létszám esetében ez a

felosztás jól működött, később azonban a gyermekek számának növekedésével egyre nehezkesebbé vált a fegyelmezés és az érdeklődés fenntartása. A helyszínváltás lehetőségével az iskolai szinten belül is sikerült a csoportbontás megvalósítása, ezáltal a gyermekek a továbbiakban csendesebb, nyugodtabb környezetben tanulhatnak, fejlődhetnek.

Az óvodás csoport esetében a hangsúly a mozgásra, éneklésre, mondókázásra, érzékelés alapján történő tanulásra esik, felosztva a kétórás foglalkozást rövidebb időtartamú szakaszokra. Az óvónő és segítője a játék mellett az iskolás évekre is felkészíti a gyermekeket – a két csoport közti átjárás ezáltal biztosított. Az iskola a kisebbek számára a magyar (latin) ABC megismerése, tanulása, a beszédértés és a kommunikáció erősítése, illetve az írás-olvasás készségének érdeklődéstől, a fizikai és szellemi érettségtől, valamint tudásszinttől függő elsajátításának helyszíne; a felső tagozatos kiskamaszok oktatása viszont a már megszerzett készségek gyakorlására, a tudás elmélyítésére, a beszéd-készség erősítésére, illetve egy szerteágazó tudásanyag (történelem, irodalom, földrajz, természettudomány, zene, képzőművészet) megismertetésére irányul.

Az érdeklődés és a motiváció fenntartása főként kamaszodó, tizenéves gyermekek, fiatalok esetében az utóbbi években egyre nehezebbé vált, számukra a magyar iskola sokszor más elfoglaltságok háttérbe szorítását jelentette. A korosztályos kapcsolatok erősödése, valamint a hét közbeni elfoglaltságok sűrűsödése miatt az idősebb diákok fokozatosan lemorzsolódtak, ezáltal egy generációváltásra került sor az iskola szintjén. A 2019/2020-as tanévet már csak két olyan, lassan kiskamaszkorba érő gyermek kezdte meg, akik szinte a kezdetektől, már óvodás koruktól fogva, járnak a foglalkozásokra. A többiek más elfoglaltságokat, az iskolai baráti körhöz tartozó programokat részesítettek előnyben. A tanárok ezt természetes folyamatként élték meg, ugyanis Izraelben az iskolás közösségek, a cserkészlet<sup>110</sup> és a sportklubok jelentik leginkább a kamaszok találkozási pontjait. Az iskolába már nem járó gyermekek családjai viszont továbbra is szoros kapcsolatban állnak egymással,

---

<sup>110</sup> A cserkészlet a más országok gyakorlatától eltérően Izraelben nem a keresztény közösségekhez kapcsolódik, hanem a cionista ifjúsági mozgalom része. A legnagyobb szerveződés a Tzofim nevet viseli, amelynek több, mint 90 ezer tagja van országshoz. <https://www.israelscouts.org/tzofim-in-israel> [2019.11.10.]

ugyanis az együtt töltött 3-5 év során jó barátságok alakultak ki köztük, a magyar iskolás korszak lezárulta ezeket nem csorbította.

*„A mostani problémánk a nagyobb gyerekekkel van, a kamaszoknak ez már nem vonzó, ciki, már nem odavalónak érzik magukat. Nincs meg a gyerekek között napi kapcsolat, ami a gyerekek között az iskolában kialakul. Preferálják az iskolában kialakult baráti körüket, mint a két hetente találkozó magyar iskolás barátaikat. Ezekből kifolyólag sajnos lepotyognak”. (12. sz. interjú - vezető tanár)*

*„Eddig nagyon jó volt, hogy a magyar iskolába járt, de ahogy serdült, lett egy ellenkezés benne mindennel, ami kötelező. A lovaglás az első az életében most, lovardába jár, a Kincsem az egyik kedvenc filmje”. (10. sz. interjú - magyar származású, zsidó vallású anya)*

*„2-3 évet csinált végig; az anyagok, amiket tanultak, elhúzott tőle, nehéznek érezte; nem akartam vele megutáltatni az egészet. Nyelvi szinten maradt olyan 9-10 éves, kevés olyan gyerek volt körülötte, akikkel magyarul lehetett beszélni”. (5. sz. interjú - magyar származású, nem zsidó vallású anya)*

*„Ez nem olyan közeg, hogy itt vagyunk mindannyian a közelben és lehetne összejöveleteket szervezni. Mindenki egész héten rohan, és akkor ott a hétvége, és el kell dönteni, hogy mit akarsz csinálni: játék, kirándulás, tanulás, vagy pihenés...”. (6. sz. interjú - magyar származású, nem zsidó vallású apa)*

A korosztályváltásnak a tanulólétszám csökkenése ellenére több pozitív hatása is megfigyelhető volt: egyrészt felnőtt egy generáció, amely már biztos nyelvi alappal rendelkezik, igény szintje és elfoglaltságai mentén egyéni felkészülés mellett tovább folytathatja a megkezdett tanulmányokat<sup>111</sup>; másrészt a régi generáció átadta a helyét egy következőnek, amelynek tagjai 5-6 évesen bekerülve az iskolába, viszonylag egységes korcsoportban tanulhatnak, és haladhatnak a nyelvi fejlődésben.

### *Az oktatás keretei*

Az oktatás kereteit minden év elején a hétvégi magyar óvodában és iskolában dolgozó tanárok és segítők (önkéntesek, a Körösi Csoma Sándor Program ösztöndíjasai) határozzák meg. A világ különböző országaiban működő hétvégi magyar iskolák és

---

<sup>111</sup> A szülőkkel és a tanárokkal készült interjúk alapján az egykori magyar óvodás/iskolás gyermekek – ma már kamaszok –, valamint a magyar származású, de az iskolába nem járt fiatalok körében igény lenne a magyar nyelv gyakorlására és a barátságok ápolására, de ezt a diákok nem feltétlenül iskolai keretek között képzelik el. Közös, nyári magyarországi kirándulások, helyi táborok, maximum havi egyszeri tudományos előadások, dráma jellegű foglalkozások érdekelnék őket, amelyeknek megszervezése esetén szívesen „kerülnének vissza” a körbe, érdeklődési körük mentén szerveződő programok által.

óvodák közül sokan egy általuk kialakított tanterv alapján dolgoznak, főként a nagymúltú, nagylétszámú oktatási bázisokon, a Tel-Avivi intézmény működése viszont nem tantervre épül. A tanárok tématervet állítanak össze, amely többnyire az évszakok és az ünnepek köré épül, ezáltal alakítva a korosztályoknak megfelelő feldolgozandó tananyagot. A konkrét tanterv mentén való haladás azért sem lehetséges, mert a korábbi években az említett kiszámíthatatlan részvételi arány miatt folyamatos haladásra kevés esély kínálkozott. A 2019 szeptemberében kezdődött tanév és a korosztály szűkülése viszont lehetőséget ad a viszonylag egységes haladásra és fejlődésre, természetesen itt is számba véve az egyéni különbségeket.

Az oktatási segédanyagok közül az iskola leginkább a Balassi-füzetekre épít, ezen kívül a Mozaik és az Apáczai kiadó tankönyvei segítik a tanárok munkáját. A kizárólag tankönyvi tematikához való alkalmazkodás az izraeli feltételek (eltérő ABC, eltérő ünnepek, szokások) mellett egyelőre nem lehetséges, valamint az eltérő tudásszintekből adódó igények is sokkal inkább a saját készítésű tananyagok, feladatlapok készítése, valamint a többféle tankönyv együttes használata felé terelik a munkát.

Az intézmény kiegészítő jellegéből adódóan nem része az izraeli közoktatás rendszerének, ezáltal az ott tanult ismeretek hivatalos elismertetésére sincs egyelőre lehetőség. A diákok a tanév végén egy szöveges értékelést tartalmazó oklevelet vehetnek át, év közben pedig szóbeli visszajelzések formájában adnak értékelést a tanárok a gyermekek teljesítményéről, fejlődéséről. Több olyan család részéről is felmerült az igénye egy hivatalos igazolásnak, bizonyítványszerű dokumentumnak, akik ideiglenes jelleggel (munkavállalás, diplomácia) tartózkodnak Izraelben; véleményük szerint a magyar nyelvi képzésről szóló tanúsítvány hasznos lenne a gyermekek későbbi tanulmányai szempontjából annak beszámítására egy másik hétvégi magyar iskolában, vagy a közoktatás rendszerében (választható tárgyként).

*„Jó lenne, ha hivatalossá lehetne tenni a magyar iskolák által adott bizonyítványokat, tanulmányokat. (...) Lehetne egy alaptantervet készíteni, ami sokkal szűkebb, de a magyar nyelvkészségfejlesztésre koncentrálna. Akkor lenne valamiféle központi elvárás, de nem a hagyományos vizsgák. Az eredmény az lenne, hogy az év végén ki lehetne állítani egy tanúsítványt arról,*

*hogy XY ezt a tananyagot elsajátította". (1. sz. interjú – magyar-német vegyes házaspár)*

### *Hagyományápolás, közösségépítés*

Az oktatáson túl a hagyományok és tradíciók ápolására is lehetőség nyílik az iskola és óvoda keretén belül, amely leginkább a népművészet bevonását jelenti az ott folyó munkába. Évente több alkalommal vehetnek részt gyermekek és felnőttek is néptáncoktatáson, népi játékokkal színesített foglalkozásokon, illetve a jeles napokról, szokásokról, nemzeti ünnepekről is rendszeresen megemlékezik az intézmény. Az ünnepekhez kötődően kézműves alkotások készülnek, amelyeket sok esetben a nagyközönség is megtekintheti a nagykövetség által rendezett évi kétszeri fogadáson (március 15., október 23.), vagy a minden évben ősszel szervezett Tel-Avivi Magyar Napokon. Ugyanezen rendezvényekre a gyermekek egy rövid műsorral is készülnek, melyben a magyar kultúra jeles eseményeivel, képviselőivel vagy éppen szimbólumaival ismertetik meg a közönséget.

A kikapcsolódás és általa a közösségépítés is nagy hangsúlyt kap a foglalkozások során. Családi piknikek, kirándulások (pl. a Cfáton működő A magyar nyelvterületről származó zsidóság emlékmúzeumába, vagy az intézményt fenntartó alapítvány névadójának, Kishont Ferencnek egykori otthonába) is minden évben színesítik a foglalkozásokat. Érdeklődésként a gyerekek ellátogathattak társaik szüleinek munkahelyére is (Weizmann Intézet, fogorvosi labor stb.), ezáltal különböző szakmákkal és érdeklődési területekkel ismerkedhettek meg. Az évek során több család a saját otthonába is meginvitálta a gyerekeket, ezáltal az iskolai/óvodai foglalkozások az ő nappalijukban, kertjükben szerveződtek meg. Az iskolás csoporthoz többször ellátogatott a szintén Izraelben élő Polgár Zsófia világbajnok sakkozónő, aki saját gyermekkoráról és a sakk iránti elhivatottságáról beszélt a gyermekeknek.

A foglalkozások kétheti rendszeressége a közösségépítés szempontjából sokszor bizonyul kevésnek, a családok számára a találkozások lehetősége korlátozott, időhöz kötött; a különböző elfoglaltságok, illetve a hétvége limitáltsága nehezíti a kapcsolódást, kapcsolattartást. Ennek ellenére a magyar iskola és óvoda az évek alatt közösséggé formálódott, még ha az egy folyamatosan formálódik, alakul és változik is. Más izraeli magyar szerveződésekhez képest jóval stabilabb alapokra és

elköteleződésre épült (lásd Shiri 2013, Surányi 2019), fontos záloga lehet a helyi magyarság fennmaradásának.

*„Az első generáció már kifelé megy, a fiatalabbak esetében egy atomizálódást látok. Nem látom azt, hogy itt lenne szervezett magyar közösségi élet, amelynek rengeteg oka lehet (történeti, szociális, kulturális, és a szociokulturális valóság – gyorsított beilleszkedés). Látok szerveződések, de nem szervezett közösségi életet. Azt nem tudom megmondani, hogy erre van-e egyáltalán igény. Egy ilyen iskolának a léte és fejlődési íve viszont nagyon jó indikátora, hogy mégis van erre igény. (...) Az itteni közösség vezetőivel való aktív kapcsolattartás a követség feladatainak integráns része, és természetesen a magyar kultúra ápolása az itteni magyar közösségen keresztül az nyilvánvaló céljaink közé tartozik. Ugyanakkor nem is akarunk semmit ráerőszakolni az itteni közösségre. Fontos számunkra a hagyományok ápolása – ha erre igény van, akkor ebben partnerek vagyunk”. (14. sz. interjú – nagykövet)*

*„Ha mi nem teszünk most lépéseket, mert az izraeli magyar származású közösség elöregedett és kihalófélben van, ezáltal van egy olyan félelem, hogy elveszik a két országgal a kapcsolatot. Ha csak nem gondoskodunk arról, hogy a nagyszülőkön kívül az unokák is kapcsolódjanak ehhez a kultúrához és ehhez a nyelvhez”. (12. sz. interjú – vezető tanár)*

*„Többek azzal, hogy idejárnak: fő dolog, hogy érzékelik azt, hogy az egy normális és természetes állapot, hogy valaki magyar, mások is vannak ilyenek, nem csak ők a kakukktojások. Ez adódik abból is, hogy körülöttünk nincs magyar. Magyar közösségbe járunk ez nekünk szülőknek is fontos. Én számítok arra, hogy lesz egy másfajta tudásuk is, nemcsak az, amit a formális iskolában kapnak”. (11. sz. interjú – magyar származású, nem zsidó vallású anya)*

*„Változnak az emberek, jönnek-mennek, az iskola élete folyamatosan alakul. Nem csinálunk közösen dolgokat az összes szülővel, de nem is lehet ez a feladata az iskolának, az túl sok lenne. Elég a rendszeres részvétel és hogy a gyerekek eljárjanak, az túl nagy ambíció lenne, hogy egyfajta közösség is kialakuljon”. (1. sz. interjú – magyar-német vegyes házaspár)*

*„Sokkal jobban össze kéne fogni a közösséget, kapcsolatteremtési lehetőségeket adni, a követségnek is jobban oda kellene figyelni. A magyar iskola egy alap”. (2. sz. interjú – magyar származású, nem zsidó vallású anya)*

A magyar és az izraeli ünnepekhez kötődő iskolán/óvodán belüli megemlékezések, programok is azt a célt szolgálják, hogy a gyerekek egyrészt megismerjék a két kultúra hasonlóságait és különbségeit, valamint aktív résztvevői legyenek az ünnepi készülődésnek, azáltal származási kultúrájuk megismerésének. Az iskolán kívüli

kapcsolattartás és közösségépítés egyéb külső helyszíneit filmvetítések, zenei koncertek, drámafoglalkozások és színházi előadások jelentik.

Az intézménynek az izraeli magyar nyelvi tájkép alakításában is nagy szerepe van, hiszen teret ad a magyar mint származási nyelv használatának és gyakorlásának, az adományozott könyvekből készült könyvtár pedig a nyelv fizikai megjelenési formáit gyarapítja. A magyar nyelv hangzó és olvasható módon történő megjelenését az intézmény tanulóinak megjelenése és műsora teszi lehetővé a különböző évközi kulturális rendezvényeken, illetve az általuk készített, évente egyszer megjelenő iskolaújságban.

### *Kihívások, nehézségek*

Az intézmény számára az egyik legnagyobb nehézséget a vonzáskörzet szélesítése, illetve az országon belüli *fizikai távolságok leküzdése* jelenti. A vezetőség szerint az iskola és az óvoda is sokkal több magyar származású gyermeket tudna fogadni, de a fizikai távolságok miatt leginkább a középső országrészből érkezőknek adatik meg a lehetőség az aktív részvételre. Az izraeli magyar diaszpóra által sűrűbben lakott településekről, úgymint Jeruzsálemből, Haifából, Karmielből, Cfátról, Ejlátról, Askelónból, Asdódból, illetve a kisebb falvakból sok esetben többórás utazást és bonyolult szervezést igényel a bejárás.

A Tel-Avivi Magyar Iskola és Óvoda esetében két olyan tényezőt is figyelembe kell vennie, amelyek a világ más országaiban működő hasonló oktatási-kulturális kezdeményezéseknek nem, vagy sokkal kisebb mértékben kell megtennie. Az egyik a *hétvége rövideje* más országok gyakorlatához képest, a másik pedig a *vallási előírások betartása*. Izraelben a hétvége ugyanis mindössze másfél napot jelent a gyermekek számára, azaz heti öt és fél napot töltenek az iskolában, vasárnap reggeltől péntek délig bezárólag. A feltöltődésre és a családi programokra a péntek délután és a szombat adhat lehetőséget. Ennek a rövid időnek a „feláldozása” és a péntek délutáni foglalkozásokon való részvétel nemcsak fizikai, hanem szellemi erőfeszítést is kíván az akkorra már nagyon sok esetben fáradt gyermekektől és szüleiktől. Számukra a magyar iskolába és óvodába járás azt is jelenti, hogy öt és fél nap hagyományos iskolai tanulást követően még péntek délután (a hétvége első felében) is tanulnak valami újat, valami mást, amire megpróbálnak még két órán



keresztül koncentrálni is. Ennek a tehernek az enyhítésére a tanárok és segítők már a kezdetektől fogva arra törekedtek, hogy inkább játékos, vidám, kevésbé az irányított tanulás felé eltolódó foglalkozásokat szervezzenek, azonban az tinédzser korosztályt nehéz „iskolából iskolába” csalogatni.

*„Az idejükbe nagyon régóta nem fér bele, nagyon problematikus a hatnapos sulis mellett. Az a fajta kikapcsolódás, mint egy kétnapos hétvégén, nekik nincsen. Hazajönnek az iskolából pénteken, gyorsan megebédelnek és rohannak a másik suliba. Még akkor is, ha jól érzem ott magam, nem akarok már sehova se menni. Teljesen megértem őket. Van egy napjuk a hétvégén házfeladatot írni, kikapcsolódni, mindenre. Belefárad a gyerek. Ilyenkor szeretném én is inkább azt, hogy kicsit semmit tesznek a hosszú hét után és szombaton csinálnak valami mást. De nincsen idő erre és arra is”. (9. sz. interjú - magyar származású, nem zsidó vallású anya)*

*„Soha nem tudom eldönteni, hogy csak az apu miatt csinálják vagy a fagy miatt, amit kapnak utána (nevet)”. (6. sz. interjú - magyar származású, nem zsidó vallású apa)*

*„Három évesek lettek a lányok, amikor mi először hallottunk erről, hogy létezik (magyar óvoda). Tel-Aviv-ban van, abszurdnak tűnt, mert messze volt és anyagilag és időben sem tűnt vállalhatónak (megjegyzés: a család Ejlát mellett lakik, 300 km-re Tel-Aviv-tól). Aztán végül az első évben egyetlen alkalmat sem hagytunk ki. (...) A kibucban nem egy indok, hogy magyar óvodába viszem a gyerekeimet, ezért én azt találtam ki, hogy alternatív kezelésre viszem a gyerekeket. Ezt tudomásul vették, a férjemnek szerencsére rugalmas a munkája. A második év közepe táján bevezették az öt napos munkahetet, én következetesen a pénteket kérem”. (11. sz. interjú - magyar származású, nem zsidó vallású anya)*

*„A gyerekeknek van egy kötődésük az iskolához, szeretik a tanítónéniket, plusz van olyan család, akikkel privát módon is összejárunk. Baráti kötődés is fűzi az iskolához őket”. (1. sz. interjú - magyar-német vegyes házaspár)*

*„Inkább miattam tanulják, nem belső indíttatásként. Ha a nagyobbakat nem tudom elvonsozni, akkor a kicsiket sem fogom tudni. A magyarságtudat fejlesztésről esetünkben szó sincs, örülnék, ha a nyelvet megtanulnák. (...) Nem is nagyon akarom nyomni az egészet, mert ha nagy terhet jelent, akkor könnyebben feladják. Ha az órán jól érzik magukat, tanulnak pár szót, az nekem nagyobb segítség, mint a nyomás”. (2. sz. interjú - magyar származású, nem zsidó vallású anya)*

*„Szeretettel, vidáman vannak ott (az iskolában) együtt - ez az alapvető motiváció. A tanult nyelvtani szabályokat sokszor ismételtetik a hazafelé úton a gyerekek, elmesélik, hogy mit tanultak. (...) Magyar útlevelet is szeretnének a gyerekek, ezért is motiváló a nyelvtanulás”. (3. sz. interjú - magyar származású, zsidó vallású nagymama)*

*„A közösségi összejövetelek jobbak lennének, könnyebben rá lehetne venni a gyereket arra, hogy járjon. Mikor befejezi a heti iskolát és aztán még vegyük rá, hogy menjen még magyar iskolába”. (7. sz. interjú magyar származású, zsidó vallású anya)*

A fent említett fizikai távolságok leküzdése a vallási előírások betartásának szükségessége miatt is kihívást jelent a magyar iskola és óvoda szervezése szempontjából. Izraelben a péntek délután és korábban a tradicionális, illetve vallásosabb családok esetében a Szombat (Shabbat, Sábész) ünnepére való készülődésről szól – annak bejöveteléig (kezdetéig) minden olyan teendőt el kell intézniük, amely nem akadályozza a Szombat megtartását. Ebbe beletartozik az iskolából/óvodából való időben történő hazaérés és a készülődésre fordítható elegendő idő megléte. A zsidó vallás egyik legszentebb ünnepén, azaz Szombaton többféle szabályt be kell tartania annak, aki életvitelét ennek megtartása mellett folytatja. Ezek közül több érinti az iskolai/óvodai oktatást is: tilos autót vezetni, bármiféle járművel közlekedni, emellett tilos az elektromosság használata és a bármilyen fizikai munka végzése (ezek közé tartozik az írás is). Azok a családok tehát, akik megtartják a Szombatot, haza kell, hogy érjenek napnyugta előtt<sup>112</sup>, hogy kellő módon fel tudjanak készülni az ünnepre (tisztálkodás, főzés, melegítő bekapcsolása és sok más dolog miatt). A foglalkozások a legtöbb esetben délután 2 órakor kezdődnek, ekkorra tudnak ugyanis legelőbb odaérni a helyi általános iskolákból, óvodákból érkező gyerekek. Az alkalmak időtartama két óra, amely annyit jelent, hogy általában délután 4 óra körül indulnak haza a családok. A nyári időszakban ez nem jelent problémát a legtöbb esetben, de az őszi/téli időszakban a korai napnyugta miatt a 4 óra körüli befejezés gondként merül fel. A hazautazás időtartama és az azt követő készülődés pedig már nem fér bele a rövidke péntek délutánba, sokan ezért nem vállalják a részvételt. Mások pedig, akik egyáltalán nem vagy lazán értelmezve tartják a vallásnak a Szombatra vonatkozó előírásait, sokszor a gyermekek fáradtságára és a fizikai távolságra hivatkoznak a távolmaradást illetően. Ennek a problémának az orvoslására megoldást lehetne, ha az ország négy nagyobb tájegységén, pl. a Jeruzsálem, Haifa, Tel-Aviv, Ejlát vonalon szerveződnének

---

<sup>112</sup> A zsidó vallás esetében a napok mindig az előző nap estéjén, azaz napnyugtakor kezdődnek, ennek megfelelően a Szombat (Shabbat, Sábész) már pénteken este megkezdődik.

kisebb-nagyobb hétvégi magyar iskolák és óvodák, vagy a jelenlegi nagykövet ötlete alapján a bejárást segítésére kellene koncentrálni.

*„Egy konkrét ötletet dobtam be a megbeszélésen: érdemes lenne elgondolkodni, hogy egyfajta telekocsi szolgáltatással be lehessen hozni a gyerekeket; onnantól kezdve nem a szülőknek a munkaidejétől függene az, hogy el tudnak-e jönni vagy sem. Ennek persze ki kell számolni a feltételeit. Ez az intézményesülés egy következő stádiuma lehet. (...) Tudja a gyerek, hogy jön érte a busz, a szülők sincsenek kényszerhelyzet elé állítva, és megoldható lenne, hogy messzebből is jöjjenek a gyerekek.*

*Nyilván kellene szülői társfinanszírozás, ugyanakkor az Amuta (héberül alapítványt jelent) is bele tudna tenni pénzt, szponzorokat is be lehetne vonni. Plusz fel kellene mérni, hogy ebben a vonzáskörzetben hány igénylő lehet egy ilyen szolgáltatásra. Lehet, hogy ezáltal be lehetne vonni még két tucatnyi gyereket, akik eddig azért nem jöttek, mert nem tudták megoldani, hogy ideszállítsák a gyerekeket”. (14. sz. interjú – nagykövet)*

A kihívások közé tartoznak a héber nyelv és a magyar nyelv különbözőségéből adódó nehézségek is. Azok a magyar iskolába és óvodába járó gyermekek, akik Izraelben születtek és ott kezdik meg általános iskolás tanulmányaikat, a mindennapi kommunikációs felületeken, a termékek feliratain, de már az óvodai díszeken, játékokon is a héber nyelvvel és annak betűkészletével találkoznak. Ezzel természetesen semmilyen probléma nincsen a nyelvi fejlődés szempontjából olyan egynyelvű gyermekek esetében, akiknek családjában nem cél egy másik nyelv megtanítása a héberrel egyidőben. Azok a gyermekek viszont, akik például a magyar nyelvet és annak írott formáját is el szeretnék sajátítani, már a tanulás kezdeti fázisában több nehézséggel szembesülnek: a két nyelv eltérő betű-és hangzókészletével, a héber esetében a jobbról balra, a magyar esetében a balról jobbra történő írással és olvasással, a magánhangzók jelölésének eltérőségével, valamint a héber szavak jelentéstartalmának szövegkörnyezettől való függőségével (ellentétben a magyar szavak viszonylag egyértelmű jelentésével). Ezek csak az alap kiindulópontok, amelyeket a gyerekeket tanító tanároknak figyelembe kell venniük. Azok a gyermekek, akik 5-6 éves korukban bekerülnek a Tel-Avivi Magyar Iskolába (esetleg már korábban az óvodai foglalkozásokon is részt vettek) emiatt aztán nem a Magyarországon megszokott tempó mellett haladva tanulják a betűk írását és olvasását, hanem annál jóval lassabban. Elmondható, hogy nagyon sok gyermek szinte 2-3 évig küzd a betűk tanulásával, azonosításával, s főként a magánhangzók helyes használatával (a héberben ugyanis nem minden esetben jelzik a szóban a

magánhangzót, ezért a gyerekek a magyar szavakba sem feltétlenül írják bele ezeket). A magyar (latin) ABC-t oktató más, hétvégi magyar iskolákban ehhez képest már sokkal korábban írnak és olvasnak a gyerekek, az izraeliek esetében ez jóval tovább tartó folyamat. Érdekes összevetés lenne megvizsgálni a cirill, arab vagy egyéb betűkre épülő ABC-t használó országokban működő hétvégi magyar iskolák és óvodák gyakorlatát az izraeli példával – lehetséges, hogy az eltérő ABC-t tanító intézmények közötti kooperációból adódó tudásátadás lendíthetne a folyamaton.

*„Mi a harmadik osztályig a betűkkel küszködünk, Európában ezt sokkal korábban tudják. Szinte nem is tudnak olvasni a mi gyerekeink addig, maximum szóképeket”. (12. sz. interjú – vezető tanár)*

*„Kezdetben csak a nyomtatott nagybetűs könyveket kezdtünk el olvasni – az az iskola érdeme, hogy tud egyáltalán olvasni, nekem ebben nincs szerepem.” (6. sz. interjú – magyar származású, nem zsidó vallású apa)*

*„Kell a magyar környezet, hogy beindítsa náluk az én anyanyelvemet, ami nem az ő anyanyelvük”. (8. sz. interjú – magyar származású, nem zsidó vallású anya)*

*„Nekem nem elég az, hogy legyen egy erős akcentussal válaszoló gyerekem, nekem fontos, hogy ő tudja, hogy ki Móricz Zsigmond vagy egyéb nagy írók, költők. Megerősítés és ösztönzés a kultúra és a nyelv iránt”. (11. sz. interjú – magyar származású, nem zsidó vallású anya)*

Szintén a kihívások csoportjába tartozik *az izraeli és a magyar ünnepekhez kötődő tradíciók nagymértékű eltérősége*. Mivel az állam a zsidó vallás alapjaira épült<sup>113</sup>, ezért az ahhoz kapcsolódó ünnepnapok és tradíciók az elsődlegesek az itt élő gyermekek számára is. Más országokban, ahol hétvégi magyar iskolák és óvodák működnek (arab országokban nem létezik ilyen intézmény) a vallás szerepe tudomásunk szerint kevésbé meghatározó módon jelenik meg az emberek mindennapi életében – az államok működését a vallások alapvetően nem befolyásolják. A Magyarországon hangsúlyos keresztény ünnepek (húsvét, karácsony, pünkösd) Izraelben a helyi keresztény közösség, a zarándokok és hívők

---

<sup>113</sup> Izraelben a zsidó vallás (80%) mellett az iszlám szunnita irányzata rendelkezik a legnagyobb számú hívő közösséggel, de az országban élő beduinok, drúzok és cserkeszek is az iszlám vallás követői. Őket követik a kereszténység különböző ágai (arab, katolikus, protestáns, keleti ortodox és görög-katolikus közösségek). Megtalálhatók még a kis létszámú felekezetekbe tömörült Bahá'í, a hindu és az új pogányságnak nevezett irányzat képviselői is. Ez a sokféle vallás és annak követői élnek a mindössze 22 072 km<sup>2</sup> területen elhelyezkedő ország területén.

kis létszámából adódóan a jelképeket tekintve szinte alig látható módon jelennek meg, illetve nincsenek számon tartva ünnepnapként a naptárban sem. Emiatt az iskolai/óvodai foglalkozások alkalmával nagyon sok háttérinformációt kell a gyerekeknek adni ahhoz, hogy tisztában legyenek ezen ünnepek tartalmával és jelentőségével. Emellett pedig óvatossággal kell kezelni ezeknek az ünnepek megtartását, hiszen a családok egy része otthon egyáltalán nem karácsonyozik vagy ünnepli a húsvétot, hitviláguknak ezek a tradíciók nem részei. A magyar állami ünnepekről is minden évben a lényegi tartalmat újra és újra elmesélve esik szó az intézményben, ugyanis a gyerekek többsége saját, magyarországi tapasztalat híján csak iskolai körben, vagy esetleg az izraeli magyarság egy-egy rendezvényén keresztül tud ezekhez kapcsolódni. A zsidó ünnepek megtartására nem kerül különösen nagy hangsúly a hétvégi magyar iskolában/óvodában, mivel azokat a helyi óvodák, általános-és középiskolák rendszerint nagy készülődés közepette tartják meg, illetve az ország lakosságának nagyobb része ezek megünneplését családi körben is megteszi. Természetesen ugyanúgy részei a tananyagnak, de nem túl részletes módon tárgyalva azokat.

*„Mindketten nagyon (szélsőséges) ateista családban nőttünk fel. Nem nagyon ünneplünk semmit, inkább születésnapokat csak”. (9. sz. interjú - magyar származású, zsidó vallású anya)*

*„Imádják az ünnepeket, otthon a család megtartja a karácsonyt, másik család a Pészáchot”. (6. sz. interjú - magyar származású, nem zsidó vallású apa)*

*„A férjem nagyon antivallásos, és anti-hagyományos, ez többet segít nekem, hogy én többet beletömjek a gyerekekbe a magyar hagyományokból (nevet). Ők persze tudják, hogy vannak ünnepek, de nálunk nincs kóserság, se Shabbatolás. Ezek ilyen szürke zónák, nálunk nem része a családnak. Egyik kultúra sem dominál, egyik sem kerekedik a másik fölé. (...) Két gyökérből melyikhez forduljon az ember? Lehet végül egy harmadikat fognak választani”. (5. sz. interjú - magyar származású, nem zsidó vallású anya)*

*„Nagyon jól együttműködik nálunk az izraeli és a magyar kultúra. Tartjuk a karácsonyt, húsvétot, a Pészách elmaradhat, az nem érdekes. A gyerekek szerint egyik nagymamánál ezt, a másikinál azt ünnepljük”. (4. sz. interjú - magyar származású, nem zsidó vallású nagymama)*

*„A gyerekek keresik a magyar ünnepekben a hasonló izraeli ünnepeket”. (3. sz. interjú - magyar származású, zsidó vallású nagymama)*

*„Mi abszolút nem tartjuk az itteni ünnepeket, mert a férjem hiába zsidó származású, de nem ismerték el. A lányok reformátusok, meg vannak keresztelve (erdélyi reformátusok szigorúan). Senki nem kérdez erről egyebet, én meg nem reklámozom, hátrány nem volt ebből. (...) Az óvodából, iskolából kapják a zsidó ünnepeket, mi nem tartjuk azokat, ez nekik egyfajta meghasonulás. Nekünk nincs a házban ilyen, de más van. (...) Az óvodában kérték már őket, hogy meséljenek a karácsonyról, erre az egyik lányunk megkérdezte: Az izraeli gyerekekhez ugye nem jön a Tételapó?” (11. sz. interjú - magyar származású, nem zsidó vallású anya)*

*„Én a keresztény ünnepeket tartom itthon, a zsidó ünnepeket kapják az iskolától és a közösségtől”. (2. sz. interjú - magyar származású, nem zsidó vallású anya)*

Az évszakok és az időjárás különbözőségéből fakadó kihívások nemcsak Izraelt érintik, hanem a déli féltekén működő hétvégi magyar iskolákat és óvodákat is, így ez nem tartozik a speciális eltérések közé. A tapasztalatok alapján annyi mondható, hogy néhány gyermek számára a tavasz és az ősz időszaka nem egyértelmű, mivel Izraelben leginkább a forró nyár és a csapadékos tél időszakai ismertek. A hó, mint csapadékforma is sokaknak idegen, ezért a havas tájon érkező Mikulásról szóló történetek mesélése közben nem kevés magyarázatra is szükség van.

A felsorolt nehézségek és kihívások tehát nem könnyítik meg az iskola/óvodai tanulási folyamatokat számba véve azt a tényt is, hogy a kéthetente szervezett kétórás foglalkozások időtartama meglehetősen kevés időt nyújt a származási nyelv és kultúra mélyebb rétegeket is érintő oktatására, illetve annak beépülésére a gyermekek mindennapjaiba.

*„A kétheti találkozás nagyon messze van. Esetleg egy online alkalom közé beillesztve jó lenne, nem lenne olyan nagy időbeli különbség”. (2. sz. interjú - magyar származású, nem zsidó vallású anya)*

*„Nekünk már kicsit nyüglődés volt, hogy menjünk kéthetente. Nem lesz annyira rutin, mint más délutáni foglalkozás. Már a hét elején el kell kezdeni a felkészítést, hogy lesz pénteken az iskola. Még ha a szülő motivált is, akkor sem biztos, hogy rá tudja venni a gyereket”. (8. sz. interjú - magyar származású, nem zsidó vallású anya)*

*„Nagyon nehéz kedvet csinálni ehhez a nyelvhez. Ha otthon nem foglalkoznak vele, akkor megfeszülhetünk, hogy kedvet csináljunk. A gyereknek nem elég az, amit nálam 2 órában kap kéthetente, ha otthon nem alkalmazzák ezt a nyelvet. Ez az, amiben a problémát látom: ha hétköznap, otthon nem foglalkoznak bármilyen szinten a gyerekekkel, akkor nem lesz elég az, amit mi nyújtunk az órákon, akkor nem fogja tudni alkalmazni ezt a nyelvet. Otthon is*

*kellene meséket olvasni, nézni, minden elérhető itt Izraelben is". (13. sz. interjú  
- vezető tanár)*

Ha a szülők és családok otthon nem szánnak időt a további gyakorlásra és fejlesztésre, akkor valóban hosszú utat járnak be a diákok a magabiztosság eléréséig. A magyar anyanyelvű diákok tudásszintjének megfelelő követelményrendszer teljesítése viszont teljesen felesleges elvárás a diaszpórában él ő gyermekek esetében, a Tel-Avivi Magyar Iskola és Óvoda tanárainak pedig nem is ez a célja a működéssel. Sokkal inkább annak az igénynek a kialakítása, hogy a gyermekek egy magyar nyelvű közösséghez akarjanak tartozni, és kialakuljon bennük az érdeklődés származásuk, családi kultúrájuk és nyelvük mélyebb megismerése iránt. Az iskolában/óvodában szerzett tudás által a diákok nemcsak több nyelvet beszélő személyek lesznek, hanem képessé válnak helytállni bármely más kultúrközösségben is.

## Közösségfejlesztés és tudásátadás a diaszpórában: az AUskola - Aucklandi Magyar Iskola megalakulása<sup>114</sup>

### Háttér

A Magyarországtól legtávolabb eső csendes-óceáni szigetre, Új-Zélandra az 1848–49-es forradalom és szabadságharc bukása után érkeztek magyarok, akiket egyrészt a Habsburg-megtorlástól való félelem, másrészt az 1850–60-as években kirobbant aranyláz vitt el ilyen messzire szülőhazájuktól<sup>115</sup>. Az 1870-es évektől sokan már letelepedési szándékkal érkeztek. Az egyik legnagyobb mértékű kivándorlásra a 20. század első felében került sor, méghozzá Csongrád megyéből származó építőmunkások személyében, akik saját terület vásárlása reményében érkeztek Southland és Otago régióba, Új-Zéland legdélibb csücskeibe.

A földterület megszerzését követően növénytermesztéssel és állattenyésztéssel foglalkoztak Tūātapere és Invercargill településeken és a környéken. A helyiek először nehezen fogadták be a betelepülőket, de később a csongrádi magyarok aktív és produktív tagjai lettek a southlandi helyi közösségeknek. Ezeknek a korai betelepülő családoknak a leszármazottai közül többen még napjainkban is az elődeik által preferált régiókban magyarságukat őrizve élnek sokadik generációs bevándorló családok tagjaként. A nyelvet azonban már nem vagy nagyon kevés családban beszélik.

A második világháború előtt és azt követően ismét a magyarok egy kisebb csoportja érkezett Új-Zélandra. A háború előtt nagyrészt a hitleri Németország és a nácizmus elől menekülő zsidó származású magyarok kerestek menedéket. Az 1949 és 1952 közötti időszakban további olyan 198 személy érkezett, akik kénytelenek voltak elhagyni a lakóhelyüket. Közöttük ugyanúgy megtalálhatók voltak a kommunista rezsim elől menekülők, mint a náci kollaboránsok és szimpatizánsok. A legnagyobb mértékű kivándorlásra azonban az 1956-os forradalom idején került sor. Ekkor Új-Zéland ezer magyar menekült befogadását ajánlotta fel a kétszázezer menedékkérő

---

<sup>114</sup> A tanulmány egy korábbi változata az *Anyanyelv-pedagógia*, 13. évf. 2020/1. számában. számában jelent meg.

<sup>115</sup> Encyclopedia of New Zealand.

URL: <https://teara.govt.nz/en/hungarians> [2019.10.19.]



közül. Végül 1956 és 1959 között 1177 menekült kapott letelepedési engedélyt Magyarországról, akiket markáns szempontok alapján nagy gonddal választottak ki annak érdekében, hogy a helyi társadalom értékes és hasznos tagjai legyenek. Közülük legtöbben a három legnagyobb városban és környékén, Aucklandben, Wellingtonban és Christchurchben telepedtek le a kormány igyekezete ellenére, amely egyenlően elosztva kívánta volna letelepíteni az újonnan beköltözőket. A magyar menekültek többsége férfi volt, körülbelül 700 fő, míg nők mintegy 400-an érkeztek. A legtöbben egyedülállóak, a 20-as éveik elején járók voltak, akik között ugyanúgy akadtak szakképzett és szakképzetlen munkavállalók is. Családok kevesen érkeztek. A letelepedés az első időszakban nem volt problémamentes, de a helyzet megoldását a kormány bőséges foglalkoztatási lehetőségekkel igyekezett orvosolni. A Kádár-korszak első évtizedeiben további háromszáz magyar menekült el a kommunizmus elől. Ezt követően a rendszerváltás idejéig a bevándorlók zöme illegális úton jutott el a csendes-óceáni szigetvilágba<sup>116</sup>. A 2000-es évek óta kisebb számban, de folyamatosan érkeznek magyarok Új-Zélandra. Az ötévente zajló népszámlálás adatai szerint 2001-ben 894, 2006-ban 1212, 2013-ban 1365, míg 2018-ban 1638 válaszadó személy vallotta magát magyar nemzetiségűnek. A census azonban nem ad hű képet a valós adatokról, hiszen abban nem szerepelnek a magyar származású kiskorú személyek, a számlálásból valamilyen okból kifolyólag kimaradt magyarok, akik letelepedési engedéllyel rendelkeznek, illetve azok, akik sokadik generációs bevándorló családok tagjaként kevésbé magyarnak, mint inkább kivinek, azaz új-zélandinak tartják magukat. A 2018-as népszámlálás statisztikai adatai jelenleg is feldolgozás alatt állnak, ezért a legteljesebb információval a 2013-as census szolgál. E szerint 2013-ban a magyar diaszpóra tagjai közül a legtöbben a 35–44 éves korosztályból kerültek ki, az 56-ban érkezett magyarok száma viszont életkoruk előrehaladtával rohamosan csökken. A hét évvel ezelőtti felmérés szerint a legtöbb magyar származású személy (279 fő) 5–9 éve él az országban, 168-an vallották azt, hogy 10–19 éve érkeztek, míg a 20 éve és annál régebben betelepültek száma 258 fő volt<sup>117</sup>.

---

<sup>116</sup> Encyclopedia of New Zealand.

<https://teara.govt.nz/en/hungarians> [2019.10.19.]

<sup>117</sup> NZ.Stat. <https://www.stats.govt.nz/> [2020.02.12.]

## Az új-zélandi magyar diaszpóra jelenlegi helyzete

Arról, hogy jelenleg mennyi magyar származású ember él, kér tartós letelepedési engedélyt, illetve teljesíti az állampolgárság megszerzéséhez szükséges elvárásokat Új-Zélandon, sem nemzeti, sem nemzetközi adatok nem állnak rendelkezésre. Annyi bizonyos, hogy a statisztikai hivatalnak az előzőekben említett adatai viszonylag kis létszámú magyar diaszpóra jelenlétét mutatják. A helyi magyarok körében is leginkább valósnak vélt számadat körülbelül 4000 magyar származású embert mutat. Ez a szám már a másod- és harmadgenerációs magyarokat is magában foglalja, az ő magyarságtudatuk azonban nem feltétlenül tükrözi a felmenőik születési országához való szoros ragaszkodását. Az újonnan betelepülők nagy része jellemzően a széles körű munkalehetőségekkel rendelkező nagyvárosok közelében telepedik le. Ez a tendencia az új-zélandi magyarok körében is általános. A legnagyobb magyar közösség Aucklandben található, számuk 1500–2000 fő közé tehető. Ezt követően a főváros, Wellington, majd a Déli-sziget egyik legnagyobb települése, Christchurch a magyar bevándorlók legkedveltebb célpontja. Az Északi-sziget városai közül Whangarei, Tauranga, Hamilton, Gisborne és Palmerston North, a Déli-szigeten pedig Nelson, Queenstown, Dunedin és Invercargill ad otthont néhány tucat magyar családnak<sup>118</sup>.

## Hiányos nyelvpolitika – nyelvi sokszínűség

Az elmúlt két évtizedben Új-Zéland kulturális és nyelvi szempontból egyikévé vált azon kevés országoknak, amelyeket a *szuperdiverzív* jelzővel illet a szakirodalom (Spoonley–Bedford 2012). A szuperdiverzitás azt jelzi, hogy a kulturális és az etnikai összetettség meghalad minden korábban tapasztalt mértéket. Új-Zéland ma 160 nyelvnek ad otthont, és az előrejelzések szerint a bevándorlási tendenciák erősödésének következtében az etnikai és a nyelvi sokféleség várhatóan még tovább növekszik<sup>119</sup>. A kisebbségi kultúrák, nyelvek szerepe már most is jelentős.

---

<sup>118</sup> NZ.Stat. <https://www.stats.govt.nz/> [2020.02.12.]

<sup>119</sup> NZ.Stat. <https://www.stats.govt.nz/> [2020.02.12.]

A társadalom egyre sokrétűbb etnikai, kulturális, nyelvi, gazdasági felépítése miatt az elkövetkező évek feladatai között a nyelvi helyzet rendezésének is meg kell jelennie. Ehhez elsősorban arra lenne szükség, hogy az ország rendelkezzen hivatalos nyelvpolitikával, teret adva a nyelvi tervezésnek és a kisebbségi nyelvi jogok formálódásának. Az új-zélandi őslakosok, a maorik nyelve a nyelvi revitalizáció hatására a nyelvvesztés folyamatának megállításaival erősödni, fejlődni kezdett, és a tudatos stratégia alkalmazásával az új-zélandi angol és jelnyelv mellett a három hivatalos nyelv egyike lett. E folyamat ahhoz is hozzájárult, hogy a többnyelvűség előnyként jelenjen meg a köztudatban, ahhoz azonban még kevés volt, hogy az ország vezetése hivatalosan nyelvpolitikai dokumentumot adjon ki.

A szomszédos Ausztráliában már 1987-ben megjelent az ország nyelvpolitikáját magában foglaló dokumentum, amely sok más ország számára is mintaként szolgált (Lo Bianco – Wickert 2001). Az új-zélandi oktatási minisztérium által készített, 1992-ben megjelent *Aotearoa* című dokumentumot több szakértő is Új-Zéland nemzeti nyelvpolitikájának előfutáraként értelmezte (Waite 1992a; 1992b), ám már 1993-ban lekerült a napirendről. Azóta többféle ajánlás, számos kiegészítő nyelvi kezdeményezés történt. A *New Zealand Human Rights Commission for the New Zealand Diversity Action Programme* elnevezésű<sup>120</sup> 2008-ban tette közzé ajánlását: azoknak az embereknek, akiknek a közösségi vagy örökségnyelve a maori vagy egyéb csendes-óceáni nyelv, lehetőséget kellene biztosítani nyelvük tanulására és használatára, illetve különböző közösségi szolgáltatásokkal támogatni őket ebben. A dokumentum szerint speciális nemzeti stratégiákat kellene kidolgozni az angol írástudás és az angol mint idegen nyelv, továbbá a maori, az új-zélandi jelnyelv, a csendes-óceáni nyelvek, a közösségi és az örökségnyelvek, valamint a nemzetközi nyelvek vonatkozásában. Az ilyen stratégiáknak – a nyelvi sokféleség szélesebb körű elfogadásán túl – a nyelvek fenntartását és fejlesztését egyaránt támogatniuk kell a kisebbségi közösségekben.

Ezen ajánlások és kezdeményezések ellenére a nyelvpolitika továbbfejlesztése nem történt meg. Az Etnikai Ügyek Hivatala (Office of Ethnic Affairs 2014) által kiadott *A Nyelv és integráció Új-Zélandon* című dokumentum (Language and Integration in

---

<sup>120</sup> New Zealand Human Rights Commission for the New Zealand Diversity Action Programme 2008. <https://teara.govt.nz/en/document/26683/diversity-action-programme> [2020.02.12.]

New Zealand) is inkább jelentésnek számít, és nem közeledik a hivatalos nyelvpolitikai dokumentum kiadása felé. Középpontjában az angol nyelvtudás fontossága áll a bevándorló csoportok nyelvi erőforrásainak az elismerése nélkül. A dokumentum nem igazán tesz különbséget az örökségnyelv és a bevándorlók első nyelve között, és nem veszi figyelembe azt, hogy egy ember többnyelvű is lehet. A jelentés szerint: „Az angol nyelv elsajátításához kedvező feltételek és az örökség nyelvének fenntartását elősegítő feltételek között negatív korreláció van. Következésképpen nagyon kevés bevándorló vagy olyan leszármazott, aki Új-Zélandon született, lesz képes írni és olvasni, valamint kompetensen beszélni angolul és az örökségi nyelven is” (Office of Ethnic Affairs 2014; szerzői fordítás).

A fentiekben bemutatott dokumentumok jellemzik a nyelvi jogok terén a közelmúltban történt intézkedéseket. Az ország három hivatalos nyelvén túl nincs hivatalos státusza azoknak a nyelveknek, amelyek nem az őshonos nyelvek kategóriájába tartoznak Új-Zéland szárazföldi területét tekintve, de amelyekért az ország felelősséget kellene, hogy vállaljon (például olyan társult állam- és területnyelvek esetében, mint a Cook-szigeteken beszélt maori, illetve más polinéz – tokelauai, niuei – nyelvek). Jelenleg még abban sincs egyetértés, hogy a nemzetközi egyezményekben meghatározottak szerint az állam felelősséggel tartozik-e ezekért a nyelvekért. Az úgynevezett más nyelvek kategóriájába tartoznak Új-Zélandon a bevándorló közösségek nyelvei, így a csendes-óceáni, az ázsiai vagy az európai nyelvek. Habár ezek a nyelvek a jogi, kulturális és oktatási környezetben formálisan kevésbé elismertek, mégis fontos részét képezik annak az apparátusnak, amelyet a bevándorlók hoznak Új-Zélandra.

A gazdasági és a társadalmi hasznosság szempontjából egy 2016-os felmérést említhetünk érdekes példaként (Hodder-Krupp 2017). E szerint a jelentés szerint az országba újonnan betelepülők gazdaságilag aktívabb korosztályba tartoznak. A kormánynak nem kerül pluszköltségbe az oktatásuk, mert jó foglalkoztatási eredményekkel rendelkeznek, illetve több adót fizetnek be az államnak, mint amennyit az rájuk költ. A négy évvel ezelőtt lefolytatott vizsgálat is rekordmagasságú bevándorlást mutatott, amely azóta is emelkedő tendenciát mutat. Az országba érkező tíz bevándorlóból mindössze egy kér letelepedési engedélyt, tizből hat személy munkavállalói vízummal rendelkezik, és vissza szándékozik térni a

hazájába, három pedig ausztrál vagy visszatérő új-zélandi állampolgár, aki alanyi jogon dönt a visszatelepülésről. A tartós letelepedést választók jól integrálódnak, nem a segélyekre és a támogatásokra támaszkodnak, sokkal inkább megfelelő munkájuk van, gyermekeik pedig jobb tanulmányi eredményekkel rendelkeznek, mint az őshonos új-zélandiak gyermekei. Viszonylag kevés etnikai vagy bevándorlói csoport koncentrálódik egy helyen, ahol mégis, ott sem magas a munkanélküliség. A felmérések azt mutatják, hogy az új-zélandi állampolgárok 71%-a általában pozitívan tekint a bevándorlókra, és értékeli az általuk nyújtott gazdasági és kulturális sokszínűséget. Ezzel egyidőben a bevándorlók 87%-a érzi magát Új-Zélandra tartozónak<sup>121</sup>.

A legális bevándorlás erősítése és a már befogadott személyek jólétének megteremtése az országban azért is fontos stratégiai irány, mivel Új-Zéland ötödik legnagyobb exportcikke a bevándorlás és az oktatás (a nemzetközi, tandíjköteles diákok). Ezek az ágazatok a mezőgazdaság és az élelmiszeripar legnépszerűbb exportcikkeit követik. A bevándorlás szabályozása lehetőséget ad az országnak, hogy jóléti államként magas szintű életminőséget biztosítva legálisan válassza ki a legképzettebbeket a bevándorlók köréből. A *skilled migrant* 'képzett bevándorló' vízumkategória szigorú követelményei, hiányszakmákat tartalmazó listája és pontrendszer is azt mutatja, hogy a szaktudással rendelkező, 35 év alatti fiatal munkaerő tud a legkönnyebben letelepedni<sup>122</sup>.

### Anyanyelv és/vagy származási nyelv

Manapság sok posztmodern társadalomtudós, mint Bloommaert, Pennycock vagy éppen az új-zélandi Stephen May azt a véleményt képviselik, hogy nincs lényegi kapcsolat az anyanyelv és az identitás között (Kontra 2010). Kontra szerint a nyelvi identitás más identitásokhoz hasonlóan flexibilis, sokféle, töredezett vagy dialogikus is lehet, hozzátartozhat a határok átlépése, a diaszpóralét stb. Ez a flexibilitás megfelelő és aktuális kapcsolódást jelenthet az identitás és az anyanyelv(ek) között

<sup>121</sup> NZ.Stat. <https://www.stats.govt.nz/> [2020.02.12.]

<sup>122</sup> A 2020-as koronavírus okozta krízishelyzet nem várt nehézségeket hozott még a képzett munkaerő számára is a letelepedést illetően – a korábbi tendenciákat könnyedén felülírhatják a jelenlegi, megváltozott körülmények által szabott munkaerőpiaci lehetőségek, illetve a helyzetorientált gazdasági, politikai intézkedések. Az eddigi legnagyobb exportcikként elkönyvelt bevándorlás és oktatás terén jelenleg hangsúlyos változások tapasztalhatók.

attól függően, hogy az egyén mennyire azonosul azzal a nyelvvel, amelyet aktuálisan anyanyelvének hív, mennyire válik ez a nyelv önmeghatározása részévé. Szépe szerint: „Az anyanyelv egyszerre jelent »eszköztudást«, önismeretet, a társadalmi normák idevágó részét, valamint a csoportidentitás – valóságos és szimbolikus – részét” (Szépe 2006: 12). Az anyanyelvi nevelés fő funkciója tehát az, hogy elősegítse az egyének egyenlő esélyekkel való részvételének a lehetőségét a társadalomban.

A diaszpórában élő gyermekek esetében azonban az anyanyelvvel és annak társadalmi hasznosságával kapcsolatban több kérdés is felmerül, kezdve azzal a dilemmával, hogy esetükben mit nevezünk egyáltalán anyanyelvnek. Azokban az országokban, amelyek nem szomszédosak Magyarországgal, azaz nem a történelmi múlt hatásainak a következtében lettek nemzeti kisebbséggé az ott élő emberek, a magyar nyelv beszélőit nem anyanyelvi beszélőknek, a nyelv tanítását pedig nem anyanyelvi vagy nemzetiségi oktatásnak nevezzük. A nyelvészeti szakirodalom egy része származási nyelvet beszélőknek és származási nyelvoktatásnak nevezi a diaszpórában, illetve a külföldön élő magyarok által beszélt nyelvet és a nyelv oktatását, használatát (Giay 2007; Nádor 2007; Illés-Molnár 2009a), míg mások a magyar származásúak számára külföldön tanított idegen nyelvként vagy ott is anyanyelvként nevezik meg a magyar nyelvi képzést (Giay 2007). A jelenlegi konszenzust tekintve elmondható, hogy generációtól függetlenül a Magyarországról másik országba vándoroltak anyanyelve az őket befogadó társadalom és nyelvközösség szemszögéből származási nyelvvé válik. Az egyén szemszögéből nézve azonban Giay szerint származási nyelvről leginkább a második generációs bevándorlók esetében beszélhetünk, akiknek a nyelvhasználatát már nem jellemzi az anyanyelvi teljesség (Giay 2007). Az első generációs bevándorlók még magyar anyanyelvüként érkeztek abba az országba, ahol később letelepedtek. Az utánuk következő generáció viszont – függetlenül attól, hogy mindkét szülő a magyar nyelvet beszélte-e otthon – származási nyelvként sajátította el a magyar nyelvet. Nádor (2007) szerint a származási nyelv az anyanyelv alacsonyabb fokozataként írható le azoknál a beszélőknél, akiknek a magyar már nem az anyanyelvük. Giay (2007) a fokozatiság helyett specifikus vonásokat állapít meg a származási nyelv esetében: ezek többek között rokoni kapcsolatok eredményeképpen a beszélőt ért kulturális hatások és az anyaországra vonatkozó ismeretek, a kommunikációs eszközként való

használat (aktív vagy passzív jelenlét), illetve a kétnyelvűség fokozataiban nyilvánulnak meg.

Illés-Molnár Márta (2009b) utal arra, hogy minden anyanyelv származási nyelv, de nem minden származási nyelv anyanyelv is egyben. A diaszpórában élő és ott felnövő generációk esetében főként igaz ez a megállapítás: nem minden családban használatos a magyar nyelv anyanyelvként, még azokban az esetekben sem, ahol mindkét, első generációs szülő anyanyelve a magyar. A környezet, a befogadó társadalmi légkör, az adott politikai, gazdasági helyzet, illetve a jövőre vonatkozó elképzelések mind hatással vannak arra, hogy a család milyen nyelvet választ a kommunikáció elsődleges eszközéül, illetve, hogy mennyire tartja fontosnak az anyanyelv használatát vagy annak származási nyelvként való tanítását. A skutnabbkangasi (1997: 13) értelmezésben az anyanyelv nemcsak a nyelv származására vonatkozó és időbeli elsajátítása alapján határozható meg, hanem figyelembe vesszük azt is, hogy melyik az a nyelv, amelyet funkciójában és tudása alapján az egyén a legtöbbet és a legjobban használ. Ez pedig egy diaszpórában élő gyermek esetében idővel (többnyire egy nevelési-oktatási intézménybe kerülés kezdetével egyidőben) nagy eséllyel megváltozik egy idegen nyelvű oktatási környezetben. A nyelvek pedig beszélőikkel együtt változnak (Kontra 2010). A nyelvcsera a kulturális változásokra adott adaptív válasz, amelynek java részét a társadalmi-gazdasági ökológiai tényezők teszik ki. A diaszpórában élő gyermekek esetében tehát az idegen környezethez való mielőbbi alkalmazkodás elősegítése, majd később saját karrierjük, életvitelük érdekében megfontolandó társadalmi-gazdasági tényezők alakítják azt, hogy melyik nyelv használata válik dominánssá.

Természetes folyamat következménye, hogy azok a gyermekek, akik anyaországi társaiktól eltérően nem a magyarországi nyelvi környezetben nőnek fel, még ha ugyanazt a magyar nyelvet is tanulják, alacsonyabb szinten és regiszteren ismerik és használják, illetve a kultúra elemei is kevésbé épülnek be a személyiségükbe. Ettől függetlenül tarthatják anyanyelvüknek a magyar nyelvet, de az elsajátítása számukra már származási nyelvként történik, illetve azokban az intézményekben, ahol ezt a nyelvet tanulhatják, származási nyelvoktatásról beszélünk. Skutnabb-Kangas (1997) szerint egy embernek több anyanyelve is lehet, és idővel változhat is, hogy mit tart annak, melyik nyelvet határozza meg ekként. Saját kutatásom arra is példát hoz, hogy

az új-zélandi magyar diaszpórában felnövő gyermekek esetében mit tapasztaltunk, és milyen intézményi keretek állnak rendelkezésre az anyanyelv vagy a származási nyelv oktatásához.

A származási nyelv elsajátítása az anyanyelvhez hasonlóan ideális esetben természetes módon történik, azaz a diaszpórában élő szülők a gyermek születésétől fogva a mindennapi kommunikáció részévé teszik a magyar nyelvet. A környezet vagy a magyarul nem beszélő másik szülő által használt másik származási nyelv, adott esetben az ország hivatalos nyelvének elsajátítása viszont a diaszpórában élő magyar származású gyermekeket a korai kétnyelvűek táborába emeli, kit-kit a kétnyelvű elsőnyelv- vagy korai másodnyelv-elsajátítók közé (Illés-Molnár 2009a).

### A magyar nyelv helyzete Új-Zélandon

A népszámlálási kérdőívekből született statisztika szerint az 1638, magát magyarként meghatározó válaszadó közül 1626-an születtek Magyarországon, ennél azonban magasabb számban, 1953-an vallották azt, hogy beszélnek a magyar nyelvet. Ez a tendencia, azaz a magyar nyelvi kompetenciával rendelkező személyek száma a 2001-es számlálás óta folyamatosan nő (2001: 1191 fő, 2006: 1473 fő, 2013: 1716 fő). A magyarul is beszélők közül a 2013-as adatok szerint 735-en legalább két, 138-an pedig legalább három nyelven beszélnek, beleértve az anyanyelvüket is (2).

Természetesen ebbe a majdnem 2000 főbe az Új-Zélandon élő magyar ajkú, magyar szülőktől származó gyerekek nem tartoznak bele, hiszen ők még nem voltak jogosultak a kérdőív kitöltésére. Felmérés által kapott pontos adat nincsen arról, hogy mennyien lehetnek azok a gyermek- vagy fiatalkorúak, akik még Magyarországon vagy már Új-Zélandon születtek, de családjuk (vagy annak egy része) magyar származású. Közülük a magyar nyelv csak azoknak elsődleges nyelve, akik az utóbbi hetekben, hónapokban vagy egy-két éven belül érkeztek az országba, és már részt vettek valamiféle intézményes (óvodai, iskolai) oktatásban Magyarországon, illetve legalább egyik szülőjük magyarul beszélt hozzájuk korábban is. A tudásfokot és a funkciót tekintve ők egyelőre a magyar nyelvet használják biztosabban, mivel azonban napjaik nagy részét angol nyelvű környezetben töltik, rövid időn belül az angol nyelv sem lesz idegen számukra. A család, esetleg ismerős



magyar családok közössége, illetve a Magyarországon élő rokonokkal, barátokkal történő online kapcsolat adja a magyar nyelvközösség helyét és a nyelv gyakorlásának a lehetőségét, ahogy azonban az angol nyelv lassan életük szerves részévé válik, nyelvi életükben is átveszi majd az első helyet. Legkésőbb az iskoláskor (ez azonban inkább az óvodáskor) kezdetével az addig dominánsan magyar nyelvű vagy kiegyensúlyozott kétnyelvű gyermekek domináns nyelve az angol lesz. E mellé ugyanekkor a maori is belép, amely az országban szinte minden iskolában legalább a feliratok szintjén megjelenik. Ekkortól a gyermekek funkcionálisan és a tudásszintet tekintve angol anyanyelvűek, származást és azonosulást tekintve magyar anyanyelvűek lesznek. Magyar nyelvi oktatásuk tehát idegen nyelvi szemlélet alapján, de nem idegen nyelvként kell, hogy megvalósuljon, hanem származási nyelvet oktató csoportokban.

Az Új-Zélandon meglévő statisztikai adatok vagy az eddigi vizsgálatok alapján nem látható, hogy mennyi másod- vagy harmadgenerációs magyar gyermek származik vegyes házasságból, de annyi elmondható, hogy ezekben a családokban a magyar nyelv mellett még dominánsabban él az angol, mint a két magyar szülőtől származó családok esetében. Például az egyetlen, Aucklandben működő magyar játszóházba járó magyar származású gyermekek közül azok, akiknek csak az egyik szülőjük (többnyire az anyuka) beszél a magyar nyelvet, jóval alacsonyabb szinten és regiszteren ismerik és használják a nyelvet, mint azok a gyermekek, akik két magyar származású szülőtől származnak. Identitásérzésük nem feltétlenül köti őket a magyarhoz, ezért (és még számos, a későbbiekben kifejtendő ok miatt is) fontos, hogy ebben a távoli országban még ilyen kis létszámú diaszpóra esetében is legyen lehetőségük a szülőknek és a gyermekeknek arra, hogy kialakítsák, erősítsék, rögzítsék, tudatosítsák a kettős (nyelvi) identitást.

#### Közösségi élet – nagy távolságok

Az olyan kis etnikai kisebbségeknek, mint a magyarok is Új-Zélandon, általában küzdeniük kell azért, hogy megőrizzék az általuk hozott vagy családjuk által kapott kulturális identitást. Már az 1956-os magyarok is (akik többnyire egyedül érkeztek) jellemzően nem magyar származású társsal kötötték össze az életüket, hiszen

akkoriban a cél a gyorsabb, zökkenőmentesebb integráció volt. A vegyes házasságokban – főként, ahol az apa volt magyar származású – nehezebben ment a nyelv és a kultúra megőrzése. A magyar kulturális identitást leginkább azok őrzik, akik kisebb gyermekekkel első generációs bevándorlóként érkeztek (akár évtizedekkel korábban vagy nemrég). Többnyire ők azok, akik a magyar közösségi életnek is aktív résztvevői.

Az igazi magyar közösségi élet Új-Zélandon az 1956-os ezres létszámú magyar csoporttal kapott új lendületet. Ekkor alakultak új klubok szinte minden nagyobb városban, intézményesülési folyamatokat generálva ezzel a közösségek életében. Ezek a kezdeményezések azonban az 1970-es években többnyire elhaltak. A magyar közösségen belüli bizalmatlanság, politikai és vallási meggyőződések okozta megosztottság sok klub bezárásához vezetett. Az 1980-as évek második felétől, a magyarországi rendszerváltás időszaka körül újjáéledt az érdeklődés az egyesületekhez való csatlakozás, ezek működtetése iránt. Aucklandben, Wellingtonban, Christchurch-ben és Dunedinben működnek magyar klubok vagy egyesületek. 2003-ban Wellingtonban nyílt meg a magyar millenniumi park. A kezdeményezők szándéka szerint ez a hely fejezi ki Magyarország jelenlétét és kulturális örökségét Új-Zélandon, emellett jelzi a közösség elismerését is a fogadó ország iránt. A Wellingtonban lévő magyar nagykövetség feladata elsősorban a magyar állam képviselése. A *Magyar Szó* című kiadvány az Új-Zélandon élő magyar közösség életének dokumentálását volt hivatott szolgálni, amíg létezett. A szerkesztőség működése és a kiadvány papírformátumú terjesztése már megszűnt, a régebbi számok viszont online elérhetők.

Az Aucklandi Magyar Klub 1970 óta működik hivatalosan bejegyzett egyesületként. A klubot az első hullámban Új-Zélandra érkező 56-os magyarok alapították, azóta többször megújult, az alapidokumentum felülvizsgálatára utoljára 2016 áprilisában került sor. A klub jelenleg több mint 200 tagot számlál, így ez a legnagyobb közösségi szerveződés egész Új-Zélandon. A klub tagsága az új, fiatal családok betelepülésének köszönhetően folyamatosan megújul. A családtagok képzett szakemberekként hosszabb távú letelepedés céljából érkeztek az országba. Az Aucklandben és környékén élő magyarok több online és offline felületen is kapcsolatban állnak egymással.

Az Aucklandi Magyar Klub esetében jelenleg kétféle, egymásnak, ha nem is ellentmondó, de más irányba mutató tendencia figyelhető meg. Az alapító közösség többsége az idősebb korosztályhoz tartozik, az általuk szervezett programok száma az utóbbi években a havi egyszeri klubnap megszervezésére redukálódott. Ez az alkalom elegendő kapcsolódási pontot jelent számukra a szélesebb értelemben vett helyi magyar közösséggel, amely kiegészül a mindennapokban jelenlevő, személyes baráti kapcsolatok szorosabb ápolásával. A fiatalabb korosztály részéről érkezett visszajelzések azt mutatják, hogy a havi egyszeri klubnap mellé aktívabb tevékenységek, rendszeresebb találkozási lehetőségek, illetve a gyermekek igényeinek is megfelelő programok beemelése lenne szükséges. Az idősebbek számára a találkozás, a beszélgetés és a magyaros vacsora jelenti az összejövetelek esszenciáját, főként amiatt, mert sokuknak kevés más lehetősége adódik a külvilággal való kapcsolattartásra, a magukkal hozott örökségnyelv használatára. A fiatalabbak viszont kirándulásokat, a magyar kultúra hagyományos és modern elemeit ötvöző kulturális programokat, a közösségi élet színterének a kiszélesítését szeretnék elérni, illetve a gyermekek származásnyelv-oktatásának intézményesülését az egyesület programjainak a keretében. Egy diaszpórában működő klub esetében fontos, hogy minden korosztály számára tudjon megfelelő találkozási lehetőséget kínálni, legyen szó aktívabb kikapcsolódásról, klubdélutánról, gasztronómiai eseményekről; emellett biztosítsa a közös származási kultúra és nyelv mentén létrejövő kapcsolódási pontokat a különböző generációk között. A klub életét dokumentáló Aucklandi Hírmondó az idősebb korosztály számára kiemelten fontos platform és sok esetben az egyetlen lehetőség arra, hogy magyarul olvassanak, és tájékozódjanak a közösség életéről. A tudatos közösségfejlesztés tehát egy ilyen kis létszámú diaszpóráközösség esetében elengedhetetlen. A generációk egymáshoz csiszolódása időigényes, de annál fontosabb feladat a jövőre nézve amiatt is, mert a nemzedékeken átívelő tudás átadása az új ismeretek beemelésével válhat igazán kerek egészé. Mindeközben a szomszédos Ausztráliában, ahol a diaszpóra magyarság számszerű utánpótlása adott, a jövőbeli hangsúly főként a következő nemzedék közösségi intézményeket működtető technikáira és szándékaira kerül majd (Domaniczky 2016).

A klub esetében a fejlesztés fontos eleme, hogy egy alulról jövő kezdeményezésre épül, a közösség egy meghatározó részének lelkesedése és motiváltsága hozta létre. A 2020 márciusában induló közösségfejlesztési projekt célja az, hogy a jelenleg Aucklandben és környékén élő magyar származású vagy magyar gyökerekkel rendelkező személyeket, családokat megpróbálják egységes, fejlődő közösséggé kovácsolni, akik anyanyelvük, illetve származási nyelvük, közös kulturális háttérük megőrzésére lehetőséget kapnak azáltal, hogy bekapcsolódnak a megújuló klubéletbe, és aktív tagokká válnak. A gyermekek számára a hétvégi magyar iskolai és játszóházi foglalkozások, valamint az évente két alkalommal szervezett gyermektábor jó lehetőséget biztosítanak az iskolában tanultak alkalmazására, a természetközeli életmód megtapasztalására, a mikroközösségek erősítésére.

### A magyar mint származási nyelv oktatása Új-Zélandon

Új-Zélandon a kisebbségi vagy örökségnyelvek nem létező státusza a nyelvek oktatását is megnehezíti a közoktatás keretein belül még az olyan sokak által beszélt nyelvek esetében és az ezeket beszélő közösség erőfeszítései ellenére is, mint például a hindi, amely az országban a negyedik leggyakrabban használt nyelv (Wood 2018). Az idegen nyelvek oktatása, köztük a japán, a mandarin, a francia részét képezik az iskolai curriculumnak, de a közösségi, illetve származási nyelvek egyelőre nem. Az „elég az angol” szemléletmód viszont egyre kevésbé elfogadott nemcsak a nyelvészek, hanem a szakértők, a pedagógusok és a családok részéről is.

A magyar nyelv oktatása a fentiekből következően és a diaszpóra kis létszámából adódóan nem része a közoktatásnak vagy bármelyik iskolai curriculumnak, illetve kevés a magyar mint második idegen nyelv hivatalossá tételéhez is. A más országokban működő konzulátusi modell sem létezik Új-Zélandon a diaszpóra méretéből és szétszórtságából adódóan. Ha mégis létezne ez a fajta oktatási kontextus, az azt jelentené, hogy a magyar állam nagykövetsége vagy konzulátusa biztosítja az anyanyelvi oktatás helyszínét és személyi feltételeit lektor vagy anyanyelvi tanár alkalmazásával. Mindezek hiányában a magyar nyelv és kultúra közvetítésére egyelőre kulturális egyesületek, közösségi szerveződés keretében van lehetőség.

## Az AUskola – Aucklandi Magyar Iskola elindulása

Az eredeti tervek szerint 2020 márciusában indult volna Aucklandben hétvégi magyar iskola, hasonló rendszerben a más országokban aktív, közösségi alapon létrehozott hétvégi oktatási intézményekkel. Ugyanebben a hónapban azonban a Covid-19 koronavírus okozta világjárvány miatt hosszabb-rövidebb ideig a világ számos országa lezárta határait, illetve karantént rendelt el állampolgárai és az ott tartózkodók számára a vírus megfékezése miatt. Már februárban közbeszéd tárgyává vált az egyre sokasodó számú esetszám, az új-zélandi miniszterelnök pedig március 21-én országos, négy fokozatú zárlatot rendelt el, melynek következtében egy rövid ideig megállt az élet az országban. A pandémia miatt bezártak az oktatási intézmények, így az AUskola – Aucklandi Magyar Iskola sem kezdhette meg tervezett módon az első tanévet. A lezárások egészen június elejéig folytatódtak, emiatt az első magyar iskolai foglalkozásokra kora ősszel kerülhetett csak sor.

Az iskola és a hozzá kapcsolódó játszóház célja a magyar nyelv és kultúra ismeretének az átadása, erősítése és fejlesztése a Magyarországról hozott és az új-zélandi magyar közösség által megteremtett értékek tiszteletén és elsajátításán keresztül. Az iskola és az óvoda éppen 2020-ban történő elindítására több feltétel egy időben való teljesülése adott lehetőséget. Egyrészt az utóbbi időben sok olyan új, főként iskoláskorú gyermekeket nevelő család érkezett letelepedési szándékkal az országba (ezen belül is Auckland környékére), akik új bevándorlóként, a magyar nyelv anyanyelvi beszélőiként igényt formáltak arra, hogy gyermekeik meglévő magyar nyelvtudása az országtól távol élve is megmaradjon, megőrződjön, illetve, ha lehetséges, fejlődjön. Ez a szemléletmód találkozott a már régebb óta Aucklandben élő, szintén iskoláskorú, azonban sok esetben már nem Magyarországon született gyermekeket nevelő családokéval, akik szerették volna, hogy a magyar nyelv gyakorlására a családon és a baráti társaságokon kívüli környezetben is lehetőség nyíljon, főként olyan gyermekekkel közösen, akik nemrég érkezteként még anyanyelvként, nem pedig származási nyelvként beszélnek a magyart. Másrészt a nyelvoktatáson kívül megfogalmazódott egy általános igény a kulturális örökség és tudás intézményesült formában történő átadására a következő generációk számára, melyre szintén hosszútávú, előremutató válaszként értelmezhető a magyar iskola.

Az aucklandi magyar közösség ezen manifeszt célok megvalósítása által közvetett és közvetlen módon is teret tud adni a magyar folklórkincs tudatosítására helyben, és a közösség láthatóságának fokozására Új-Zéland etnikai térképén.

*„Nagyon örülnénk, ha indítanátok egy magyar iskolát. Ákos 7 éves és születése óta magyarul beszélünk hozzá, tanítjuk, amire csak tudjuk. Fontos számunkra, hogy beszélje az anyanyelvünket, és amikor hazlátogatunk Magyarországra, akkor otthon érezze magát, és tökéletesen tudjon beszélni a nagyszüleivel, unokatestvéreivel. Ákos most tanul olvasni és írni az iskolában; mindig érdeklődik, hogy magyarul hogyan kell a betűket kiejteni és olvasni. Próbáljuk tanítani, de egy szakember biztos jobb módszerekkel tudna segíteni a tanulásban.”*

*szülő 1.*

*„Nem régóta vagyunk itt Új-Zélandon, a gyerekeink eddig Magyarországon jártak iskolába. Nekünk a magyar nyelv az elsődleges nyelvünk: ezen beszélünk egymás között, ezen gondolkodunk és ezen álmodunk. A magyar nyelv mindig is a részünk lesz, bárhol élünk is. Mint ahogy részünk a magyar kultúra, a történelem, a magyar tájak, a magyar emberek.*

*Nagyon jó dolog, hogy itt a világ másik oldalán nem csak a családjuk körében lehetünk magyarok, hanem vannak magyar barátaink is, és most egy iskola is lesz, ahol közösségben is lehet magyarul beszélni, tanulni, viccelődni. Fontosnak tartjuk, hogy a gyerekeknek legyen lehetőségük a különböző területek fontos fogalmait magyarul is elsajátítani és emellett persze fejlődjön a magyar nyelv-irodalom-, történelem-, és földrajz tudásuk is; és örülök annak, hogy ebben nem csak magunkra hagyatkozhatunk.”*

*szülő 2.*

*„Nagyon fontos értéknek gondolom a magyar nyelv megőrzését és ápolását annak ellenére, hogy nem egyszer dolog. Mi itthon csak magyarul beszélünk a férjemmel és a lányok is csak magyarul beszéltek addig, amíg közösségbe nem kerültek. Rengeteget olvastunk nekik és szinte minden évben hazautaztunk, hogy kapcsolódni tudjanak a gyökereikhez, lássák és tudják, hogy mi honnan jöttünk.*

*Mikor iskolába kerültek, minden ismeretanyag angolul érkezett és nem volt meg a magyar megfelelője a szókincsünkben. Az az én döntésem volt, hogy nem tanultam velük itthon és nem jártam őket különóra, ennek ellenére nehéz volt elfogadnom, hogy nekik nem a magyar az első nyelvük. Rendkívül örültem a kezdeményezésnek, amikor hallottam, hogy magyar iskola szerveződik, mert jó lenne, ha a lányaim megtanulnának írni és olvasni is magyarul, ezáltal elérhető lenne számukra a csodás magyar irodalom. „Ahány nyelvet beszelsz, annyi embert érsz.”*

*szülő 3.*

Az Aucklandben élő magyar származású családok igénye és lelkesedése találkozott azoknak a személyeknek a tudásával és tapasztalatával, illetve ennek a közösség javára történő felajánlásával, akik az iskola megszervezésében, elindításában és működtetésében fontos szerepet játszottak; közülük jó néhányan – a családokhoz hasonlóan – szintén új bevándorlóként érkeztek az országba 2019/2020 fordulóján. A közös szándék végül tettekben is megnyilvánult: az Aucklandi Magyar Klub

vezetősége vállalta, hogy egyesületi háttérrel biztosít az iskolának, ezáltal a két kezdeményezés összehangoltan tudja végezni tevékenységét. 2020 januárjában a Bethlen Gábor Alapkezelő által, a diaszpórában működő oktatási és kulturális tevékenységeket folytató szervezetek számára kiírt pályázaton [*Diaszpórában élő magyarság szervezetei és a diaszpórában található, magyar nyelvű oktatást végző szervezetek támogatása (2020./II)*]. - *Az anyanyelvi oktatásra irányuló tevékenységek és hozzá kapcsolódó működési támogatások (hétvégi magyar iskolák, vasárnapi iskolák c. pályázat)*] az akkor még csak elgondolás formájában létező Aucklandi Magyar Iskola is indult; a sikerrel zárult pályázati elbírálást követően pedig rendelkezésre állt a pénzügyi alap is a kezdeményezés tényleges megvalósításához. Ekkor az iskolaalapításban résztvevő néhány fős csoport tagjai megpróbálták megtalálni a megfelelő helyszínt, amely végül a magyar közösség egyik óvodában dolgozó tagjának munkahelye lett – a helyszín nagysága és elrendezése megfelelőnek bizonyult a foglalkozások megtartására. Az alapító csapathoz végül még jó néhány tanár és önkéntes segítő is csatlakozott, így márciusra összeállt a kezdeti oktatók és segítőik csapata. A hétvégi magyar iskola tanárai mindannyian magyarországi tanári diplomával (is) rendelkező szakemberek, akik magyar mint anyanyelv és származási nyelv oktatási tapasztalattal egyaránt rendelkeznek. Hozzájuk csatlakoztak olyan vállalkozó kedvű szülők, nagyszülők, ismerősök, barátok, szakemberek, akik úgy érezték, hogy szaktudásukkal, szakmai tapasztalatukkal segíteni tudnák az iskola működését.

A pandémia miatt az iskolakezdés végül az őszi időszakra tolódott, ennek megfelelően a foglalkozások anyagát, a projektek témáját egy meglehetősen rövid tanévhez kellett igazítani. Tankönyvek és taneszközök tekintetében a helyi magyar közösség tagjai is felajánlották a még Magyarországról hozott vagy kapott könyveket, segédanyagokat, illetve az ez évi Kőrösi Csoma Sándor ösztöndíjas révén a kifejezetten a diaszpórában élő gyermekek számára készült Balassi-füzetekhez is hozzájutott az iskola. Az AUiskola kora őszi foglalkozásain<sup>123</sup> közel 40 gyermek, 6 tanár és jó néhány önkéntes segítő vett részt. A gyermekek életkor szerint három csoportra lettek osztva (kicsik: 4-8 évesek; középhaladók: 8-10 évesek; ifjúsági csoport: 10-15 évesek); a csoportokat 2-2 mentortanár vezeti, akik a gyerekek

---

<sup>123</sup> A további 2020-as foglalkozások már a disszertáció leadását követően kerültek megrendezésre

tudásszintje és életkorából adódó különböző igényei és érdeklődési köreinek megfelelően szervezik a tanulást, ismeretszerzést. A fél napos (10-15 óráig tartott) foglalkozásokon való részvétel előzetes jelentkezéshez és tandíj befizetéséhez kötött; a regisztráció és a hozzájárulás egy viszonylagos kiszámíthatóságot jelentett a szervezők számára a gyermeklétszámot, illetve az ennek megfelelő óratervezést illetően. Korábbi szakmai tapasztalatok azt mutatják, hogy nagyban növeli az elköteleződés mértékét, ezáltal az órai jelenlétet és az órára felkészülést is az előzetes jelentkezés és díjbefizetés; ennél fogva a magyar iskolai foglalkozás nem válik 'egy a sok közül programmá', választható opcióvá a családoknak a szombati napra, hanem előre betervezett, biztos részvételt jelentő elfoglaltságként jelenik meg a naptárakban.

A legkisebbek esetében főként a játékos, kommunikációalapú tanulás áll a foglalkozások központjában, amelyet népi játékok, népdalok, alkotás és mozgás egészítenek ki. Az idei, nagyon rövid tanév témáit továbbra is a magyarországi növény-és állatvilág megismerése, a magyar ABC tanulása, a mesék világában és a magyar folklórkincsben való kalandozás, illetve a közelgő ünnepekre készülődés adják majd jó adag mozgással, játékkal kiegészítve. A középhaladó csoport esetében a gyerekek kérése és visszajelzései alapján a magyarul írás és olvasás áll a foglalkozások középpontjában izgalmas, játékos formában. A diákok projektmunka keretében Budapesttel, annak történetével, látnivalóival foglalkoznak, illetve hasonlítják össze a várost lakóhelyükkel, Aucklanddel. Az ifjúsági csoport esetében már az első alkalom során kiderült, hogy a csoporton belül is szükséges a differenciálás az életkorok eltérése (10-15 év) valamint az olvasás- és íráskészség eltérő szintje miatt. Volt olyan foglalkozás, amelyen a diákok oknyomozó újságírókként egy rejtélyes bűneset felderítésében vettek részt, egy következőn pedig Molnár Ferenc A Pál utcai fiúk című művét dolgozták fel közösen. Az Aucklandi Magyar Iskola idei, meglehetősen rövid tanévének fő célja a gyerekek megismerése, az általuk birtokolt beszéd-készség és nyelvtudás felmérése, ennek tükrében pedig a csoportok végleges kialakítása a következő tanévtől kezdve.

A foglalkozások szervezése sokkal inkább és tudatosan igazodik az új-zélandi iskolai hagyományokhoz és módszertani keretekhez, mintsem a magyarországi gyakorlathoz. A havi egyszeri, hétvégi alkalmak projekt alapon, egy-egy téma



többszempon t u feldolgozása mentén zajlanak az életkori sajátosságoknak (mozgásigény, előzetes tudás) megfelelően. Az iskola célja a magyar nyelvtudás megőrzése, fejlesztése, illetve a magyar kultúra ápolása olyan foglalkozások által, amelyre a gyerekek szeretnek járni, ahol barátokra lelhetnek, ahol a magyar családok találkozhatnak egymással. A kezdeményezés tehát két egyformán fontos és hangsúlyos összetevőre épül: a tudásátadásra és a közösségépítésre.

#### Kutatói/katalizátori/tanári szerepkör – a részvételi akciókutatás

Az Aucklandi Magyar Iskola kapcsán saját szerepemet egy katalizátoréhoz tudnám hasonlítani, ugyanis alapító tagként, kutatóként, résztvevő megfigyelőként és tanárként is részt veszek az iskola életében. 2019 októberében a Campus Mundi ösztöndíj által három hónapos szakmai gyakorlaton vehettem részt a The University of Auckland Faculty of Education and Social Work karán működő, tanárképző és őshonos nyelveket oktató központjában; a szakmai gyakorlat célja egy akciókutatás/iskolakíséret megvalósítása volt, amellyel egyedi perspektívát kívántam adni az akkor még csak készülő doktori disszertációmnak. A kutatás alapját, szakmai és gyakorlati háttértudását a Tel Aviv University-n töltött szakmai gyakorlat, illetve az a hároméves tanítási tapasztalat adta, amelyet a Tel-Avivi Magyar Iskola és Óvodában töltöttem. Ez idő alatt részese lehettem egy hétvégi magyar iskola élete főbb állomáspontjainak a szárnyalástól a nemzedékváltással egybekötött működési keretek újragondolásáig. Mindezt a felgyülemlett tapasztalatot szerettem volna Aucklandben a helyi magyar közösség javára fordítani az akkor még nem létező hétvégi magyar iskola megvalósításának ösztönzésével. Az iskolát már a kezdetektől fogva önkéntesek munkájára alapuló kezdeményezésként képzeltem el – úgy, ahogy ez a világ számos más pontján is működik. Kutatási tervem és a gyakorlat célja tehát egy kísérleti jellegű hétvégi magyar iskola beindítása volt az Auckland környéki viszonyok feltérképezésével, a helyi igények figyelembevételével egy olyan országban, amely akkor még nem rendelkezett hétvégi magyar iskolával, az egyetlen hétvégi magyar óvoda (Christchurch-ben) pedig nem sokkal korábban zárta be kapuit. A szomszédos Ausztrália rendkívül sikeres gyakorlatát figyelembe véve a szakmai gyakorlat egy alulról jövő kezdeményezés elindítását, annak szakmai megalapozását

és hosszú távú fenntartásának lehetőségét láttatta már akkor is. A kutatás a diaszpórában élő közösség nyelvmegtartási lehetőségeire történő fókuszálás mellett oktatási segédanyagok készítését és a magyar iskolák hálózatosodásának elősegítését is feladatának tekintette. A kutatás megalapozását számos megelőző lépés segítette elő: korábbi hétvégi óvoda /Christchurch/ és játszóházak /Auckland környéke/ megszűnési körülményeinek elemzése, az okok és esetleges hibák feltárása; önkéntesek és támogatók gyűjtése az iskolaalapításhoz, az induláshoz szükséges csapat megszervezése; helyi szervezetekkel történő kapcsolatépítés; a helyi közösség igényeinek és lehetőségeinek felmérése). Az akciókutatás három fő jellemzőjének – részvételi jelleg, az érintettek felhatalmazása, emancipálása és a cselekvés – (Csillag – Balázs – Kocsis – Orosz – Udvarhelyi – Vágó 2015) érvényesülését fontosnak tartottam az aucklandi iskolakísérlet érvényesítésében. Ahogy már említettem, magamra, mint katalizátorra, a változásban, társadalmi probléma vagy igény megoldásában elkötelezett, aktív, résztvevő cselekvőre tekintettem és tekintek a mai napig a folyamatban. A kutatás során kiderült, hogy a kezdeményezésnek bőven vannak támogatói, résztvevői és közösségi háttere, így hát az a feltétel, miszerint az akciókutatásba bevont egyének és csoportok elkötelezettek legyenek, illetve képesek legyenek arra, hogy érdekeiket képviseljék, teljes mértékben adott volt az aucklandi magyar klub köré kapcsolódó közösség esetében. Ennek köszönhetően megvalósulhat az akciókutatás demokratizált változata, a részvételi akciókutatás is, melyben *„a beavatkozásban érintettek maguk válhatnak társadalmi helyzetük és problémáik kutatóivá, a társadalomtudományos tudás termelőivé, az akciók kidolgozóivá és értékelőivé”*<sup>124</sup>. *„Az akciókutatás pedagógiai térnyerésének az a felismerés is oka, hogy összecseng a cél, eszköz és eredmény, az egyéni és szervezeti tanulás, a kutatás, a fejlesztés és az innováció”* (Vámos 2013: 23). A folyamat egyelőre az elején tart – a helyzetfelmérés, tervezés, beavatkozás/cselekvés szintjén, azonban még hosszú időnek kell eltelnie, hogy a tényleges beavatkozást mérni és értékelni lehessen, illetve reflektálni az akciókutatás sikerességére vagy éppen hibáira.

Az akciókutatás és iskolakísérlet azon túl, hogy doktori disszertációm egyik fontos elemét adja, a helyi közösség számára teremt értéket, mivel jelenleg az Új-

---

<sup>124</sup> A részvételi akciókutatásról: <http://www.sajatszinhaz.org/glossary/akciokutatas/> [2020.09.19.]

Zélandon élő magyar diaszpóra (főként a fiatalabb nemzedék) számára nincsen más, szervezett lehetőség a magyar, mint származási nyelv tanulására megfelelő szakmai keretek között, szemben az Ausztráliában működő 11 hétvégi magyar iskolával és jól működő pedagógusszervezetekkel. Ha az aucklandi iskolaalapítás sikerrel jár és hosszú távon fenntartható lesz, az az ország más részein (pl. a nemrég megszűnt Christchurch-i óvoda esetében) is járható utat teremthet a helyi magyar diaszpóra számára a további intézményesülés felé. A hétvégi magyar iskolák világszintű hálózatának létrehozása egyelőre egy távoli célnak tűnik, de ha esetleg már a Csendes-óceán térségében sikerülne ezt kiépíteni, az jó lehetőséget teremtene a továbbiakat tekintve is. Az Ausztráliai Magyar Pedagógusok Egyesületével (AMPE) az Aucklandi Magyar Iskola tanárai már felvették a kapcsolatot, az első online megbeszélésre augusztusban került sor. Ennek során az ausztráliai magyar tanárok rendkívül segítőkész módon osztották meg tapasztalataikat, tudásukat új-zélandi kollégáikkal, egyaránt nyújtottak értékes szakmai segítséget és baráti támogatást is. A megbeszélést követően az ausztráliai magyar pedagógusok már több alkalommal meghívták az AUskola tanárait az általuk rendszeresen szervezett online, szakmai találkozókra, eszmecserékre, illetve az éves konferenciájukon való részvételt is lehetővé tették.

A hétvégi iskolák és óvodák egyik fontos szerepe abban áll, hogy betöltik azt az űrt, amelyet a kisebbségi nyelvek esetében a befogadó országok oktatási rendszerei nem tesznek meg, mert nem áll módjukban minden egyes bevándorló kisebbség nyelvi és kulturális aspirációját finanszírozni, támogatni. A sokrétű nyelvi közeg viszont, amelyet a bevándorló kisebbségek jelenléte és az általuk létrehozott oktatási, kulturális intézményrendszer generál, a közjavak gyarapodásához, kulturális sokszínűséghez vezethet, amelynek értéke pénzben nem mérhető közösségi értéket teremt. Természetesen értelmetlen lenne egy ország (esetünkben Új-Zéland) nagy, koncentrált őshonos kisebbségének a lehetőségeit összehasonlítani a főként kis létszámú bevándorló kisebbségekével és hasonló megoldásokat keresni a kisebbség által képviselt értékek megőrzésére. A kétnyelvűség fenntartásához szükséges feltételek megteremtése azonban a szétszórt, kis létszámú diaszpórák esetében is lehetséges, ha a kellő erőforrások mellett az elhivatottság is megvan.

## Kiegészítések

1. sz. kiegészítés: Az adatbázis létrehozásának körülményei; a hétvégi magyar iskolák számadatainak eltérései

Jelen dolgozat és az ahhoz kapcsolódó kérdőíves vizsgálat azt a célt tűzte ki, hogy egy valós adatokon nyugvó adatbázist hozzon létre, amelynek elemzésével a hétvégi magyar iskolák és óvodák jelen helyzete bemutathatóvá válik. Ennek okán még a kérdőíves vizsgálat megkezdése előtt, 2019 januárjában levélben kerestük fel a Nemzetpolitikai Államtitkárságot azzal a kéréssel, hogy kutatási célból engedjenek betekintést a kérdőíves felmérések, adategyeztetések, a diaszpórák közösségek adatszolgáltatásai kapcsán gyűjtött információk által nagy valószínűség szerint általuk vezetett, a hétvégi magyar iskolák és óvodák adatait tartalmazó adatbázisba. Az intézményi listához végül nem sikerült hozzájutunk, ennek okait itt részletezzük. A tényt, hogy az Államtitkárság rendelkezhet ilyen adatbázissal az az információ erősítette bennünk, amelyet a szervezet a Hétvégi Magyar Iskolák és Óvodák 2018-as budapesti találkozásán kommunikált a résztvevők felé (jelen dolgozat szerzője is részt vett ezen az eseményen a Tel-Avivi Hétvégi Magyar Iskola és Óvoda képviselőjében). A találkozón közölt információk szerint az Államtitkárság 2017-ben kérdőíves felmérést végzett a hétvégi magyar iskolák és óvodák körében, amelynek eredményéről ezen a találkozón részletes tájékoztatót<sup>125</sup> tartott. Ennek során a helyettes államtitkár 213 db hétvégi oktatási intézmény jelenlétéről számolt be, amelyből 117-en küldték vissza a szóban forgó kérdőívet a kormányzati szerv részére.

A találkozót megelőző hónapban a külföldön működő hétvégi magyar iskolák pedagógusai számára a külföldön működő hétvégi magyar iskolák pedagógusai számára a Külgazdasági és Külügyminisztérium konferenciát szervezett a Balassi Intézetben. A tanácskozás egy négynapos módszertani képzés kezdő momentumaként volt; a képzést magát már hatodik alkalommal szervezte meg a Balassi Intézet a diaszpórák közösségekben működő oktatási intézmények tanárainak. Hammerstein

---

<sup>125</sup> A találkozót követően az Államtitkárság az összes résztvevő számára megküldte a találkozón beszédet tartó helyettes államtitkár által bemutatott Power Point prezentációt a kérdőív elemzésével, valamint egy hasonló levélben juttatták el a találkozó összes résztvevőjének (iskolák és egyéb diaszpóra szervezetek képviselőiről) adatairól (név, elérhetőség, működési ország) készült Excel táblázatot.

Judit, (egykori) külföldi magyar intézetekért és nemzetközi oktatási kapcsolatokért felelős helyettes államtitkár<sup>126</sup> beszédében hozzátette: *„minden lehetséges eszközzel – egyebek között ösztöndíjakkal, digitális formában is felhasználható tananyagokkal, módszertani ötletekkel és tanácsadással – is támogatja az Intézet a 160 hétvégi iskola működését, amelyek összesen mintegy 10 ezer gyermeket tanítanak”*<sup>127</sup>.

Ugyanezen a konferencián Szilágyi Péter nemzetpolitikáért felelős helyettes államtitkár elmondta<sup>128</sup>: *„a kormány felmérése szerint 213 hétvégi magyar iskola működik szerte a világban”*. A külföldi magyar intézetekért és nemzetközi oktatási kapcsolatokért felelős korábbi helyettes államtitkár szerint tehát 160, a nemzetpolitikáért felelős helyettes államtitkár viszont 213 hétvégi magyar iskoláról beszélhetünk (A Hammerstein Judit által közölt adatot a Balassi Intézet és a Webrádió cikke is tartalmazta, a Szilágyi Péter által hangsúlyozott számot viszont kizárólag a Webrádió tudósítása hozta le).

A jelen kutatáshoz készített kérdőív kiküldése előtt, 2019 januárjában, a 2019-es Hétvégi Magyar Iskolák Találkozója előtt levélben kerestük meg az Államtitkárságot abból a célból, hogy az előző évi Találkozón résztvevők, illetve az egy év alatt történt változások alapján egy frissített adatbázist kérjünk tőlük kutatási célokra. Ezt kívántuk összevetni az addigra már elkészült saját készítésű adatbázisunkkal, melynek forrásait előzetes adatgyűjtés (internetes adatkeresés a hétvégi oktatási intézményekről – saját honlap, közösségi oldal, hírek, megjelenések), valamint a Nemzeti Regiszter honlapon szereplő térkép és az előző találkozó résztvevőinek névsora adta. A cél egy naprakész, a legfrissebb adatokat tartalmazó adatbázis létrehozása volt kutatási célból. Az Államtitkárság elutasította az általuk birtokolt adatokba való betekintést lehetőségét nagyon szigorú, Európai Unió adatvédelmi jogszabályokra hivatkozva, amelyek értelmében semmilyen adatot nem adhatnak ki partnereikről.

---

<sup>126</sup> A Magyar Közlöny szerint a miniszterelnök 2018. június 20-ai hatállyal megszüntette Hammerstein Judit, a Külgazdasági és Külügyminisztérium helyettes államtitkára addigi megbízatását. Egy évvel később, 2019. augusztus 23-i hatállyal Kásler Miklós őt nevezte ki az Országos Széchényi Könyvtár főigazgatójának.  
<http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK18088.pdf> [2020.03.03.]

<https://www.kormany.hu/hu/emberi-eroforrasok-miniszteriuma/kulturaert-felelos-allamtitkarsag/hirek/megbizott-igazgato-az-orszagos-szechenyi-konyvtar-elen> [2020.03.03.]

<sup>127</sup> Hétvégi magyar iskolák a Balassi Intézetben

<http://www.balassiintezet.hu/hu/esemenyek/2252-hetvegi-magyar-iskolak-a-balassi-intezetben/> [2020.03.03.]

<sup>128</sup> A külföldön működő hétvégi magyar iskolák tanárai tanácskoznak a Balassi Intézetben

[https://webradio.hu/hirek/kultura/a\\_kulfoldon\\_mukodo\\_hetvegi\\_magyar\\_iskolak\\_tanarai\\_tanacskoznak\\_a\\_balassi\\_intezetben](https://webradio.hu/hirek/kultura/a_kulfoldon_mukodo_hetvegi_magyar_iskolak_tanarai_tanacskoznak_a_balassi_intezetben) [2020.03.03.]

A hétvégi magyar iskolákról és óvodákról szóló számadatok pontosságát illető bizonytalanságot a 2020-ban tartott Hétvégi Magyar Iskolák Találkozásán elhangzott információk is erősítették, melyek szerint az Államtitkárság már 230 intézménnyel áll rendszeres kapcsolatban, és 300 intézményről van tudomása. A politikai szervezet közösségi oldalán<sup>129</sup> közzétett képek szerint az általuk 2019-ben kapcsolattartás és igényfelmérés céljából végzett kérdőíves felmérésben végül 78 intézmény vett részt. A 2017-es és a 2019-es felmérésekről megosztott információk tehát arra engednek következtetni, hogy valóban létezik egy, a kormányzati szerv által készített, folyamatosan frissített adatbázis, annak adatai azonban nem nyilvánosak.

Ennek következtében jelen kutatás során nem támaszkodhattunk a fenti adatbázis által tartalmazott információkra, mégis, saját kutatómunka, szakirodalmi források és a hétvégi magyar iskolák kapcsán megjelent különböző adatok összevetésével sikerült egy naprakész, releváns, de folyamatos frissítést igénylő adatbázist létrehozni.

---

<sup>129</sup> A Nemzetpolitikai Államtitkárság közösségi oldala  
<https://www.facebook.com/Nemzetpolitikai-%C3%81llamtitk%C3%A1rs%C3%A1g-1920158678081160/> [2020.04.05.]

## 2. sz. kiegészítés: Megszűnt vagy nem a hétvégi magyar iskola/óvoda-jellegű oktatással foglalkozó intézmények listája

A kutatás alapjául szolgáló adatbázis létrehozása során minden egyes abban szereplő intézménnyel felvettük a kapcsolatot, ezáltal azok jelenlegi státuszáról, működésének körülményeiről is tájékozódni tudtunk. Mindezt azért tartottuk fontosnak megtenni, mert a Nemzeti Regiszterben szereplő térképen számos olyan intézménnyel is találkoztunk, amelynek kapcsán felmerült bennük, hogy azok valószínűsíthetően nem azonosíthatók hétvégi magyar oktatási intézményként. A kapcsolatfelvétel alkalmával jutottunk hozzá azokhoz az információkhoz is, amelyek egyes intézmények megszűnésének indokairól és eltérő jellegű működésről szóltak.

- *Koppenhágai Magyar Iskolaegyesület* – önkéntes egyesület, amely a neve ellenére nem iskolaként működik és nem tart hétvégi foglalkozásokat sem
- *Brünni Magyar Polgárok Egyesülete* – csak felnőttképzéssel foglalkozó intézmény, amely jelenleg ezt a tevékenységét is szünetelteti
- *Cote d'Azur-i Francia-Magyar Egyesület és magyar iskola* – az alapító Budapestre költözése miatt jogutód nélkül megszűnt
- *Utrechti Magyar Iskola* – 2018-ban megszűnt
- *Magyarok Zágrábban* – nem hétvégi magyar iskolai, hanem a rendszeres horvát oktatási program keretén belül működik
- *DFW Weekend Hungarian School/HMC* – kulturális nonprofit szervezet, amely kiállításokat, filmbemutatókat, koncerteket, művésztelepet szervez, hétvégi magyar iskolai foglalkozásokat nem tart
- *Christchurch-i Magyar Óvoda (Christchurch Hungarian Club)* – érdeklődés hiányában kudarcba fulladt
- *Abu-Dhabi Magyar Honismereti Iskola* – az utolsó adat a működésről 2010-ből származik
- *Zahorán Ákos Chilei Magyar Kulturális Egyesület* – az egyesület egyelőre nem működtet óvodát vagy iskolát, ez rövid távú terveik része, jelenleg havi egy hétvégén közösségi magyar nyelvoktatás folyik
- *Casa Hungara* – a venezuelai biztonsági helyzet romlása miatt az iskola már nem működik

### 3. sz. kiegészítés: A hitelesítési eljárás ismertetése a hétvégi magyar iskolák és óvodák kontextusában

A hétvégi magyar iskolák és óvodák értékelést érintő gyakorlatának egy, a nem-formális tanulás értékelésére kifejlesztett modern alternatíva, a Farkas (2014) által *hitelesítési eljárásként* megnevezett módszer jelentheti. Ez a módszer kiegészítésként szolgálhatna a jelenleg is létező magyar nyelvvizsga mellett, amely néhány befogadó országban (Ausztrália, USA) már jól működő gyakorlatként van jelen, azonban az főként az akadémikus tudás elismerésére szolgál, a „rejtett tudás”, az ún. hidden extracurriculum mérésére lennének alkalmasak.

Farkas szerint *„nem indokolt különösebb erőfeszítést szálni a formális és azon kívüli tanulási folyamatok definiálására, jellemzésére, mert a hitelesítési eljárás során nem a tanulás tényét, formáját, idődimenzióját, körülményeit kell azonosítani, hanem a tanulás eredményét kell nyilvánvalóvá tenni, mérni, érvényesíteni és elismerni”* (Farkas 2014: 24). A szerző szerint, ha ebből a kontextusból vizsgáljuk a tanulási formákat, akkor nem lesz kérdés többé azok egyenértékűsége. A hitelesítési eljárás célja a tanulási eredmények azonosítása, láthatóvá tétele (Farkas 2014). Magyarországon jelenleg a nem formális és informális tanulás elismerésére nem létezik átfogó szabályozás, azonban az elismerésre irányuló szemlélet jelen van azokon a területeken, ahol a vizsga nem kötődik a szervezett képzésben való részvételhez (Keller – Mártonfi 2006). Úgy véljük, hogy a Farkas (2014) alapján hitelesítési eljárásnak nevezett módszer egy jó alternatívát nyújthatna az ún. „rejtett tudás”, vagyis a tanulás során szerzett ismeretek birtoklásának kifejezésére és a képességek adott szituációban történő alkalmazásának mérésére. A folyamat a kimeneti tényezők hitelesítésén alapul, ezáltal a *„lényeges az, hogy az egyén mit tud, mire képes, mit ért, mit és milyen felelősség és autonómia szinten tud ellátni”* (Farkas 2014: 24). Egy speciálisan, a hétvégi magyar iskolák és óvodák számára kidolgozott hitelesítési eljárás lehetőséget biztosítana a gyermekek által megszerzett tudás és képességek megfelelő bemutatására, érvényesítésére, értékelésére és elismerésére attól függetlenül, hogy azt milyen formában, környezetben, körülmények mentén, illetve mennyi idő alatt sajátították el, azaz melyik ország mely hétvégi magyar iskolájába jártak. A hitelesítési eljárás egy *átlátható és átjárható* utat jelenthetne a



hétvégi magyar iskolák és óvodák számára a gyermekek tudásának elismertetésére a befogadó ország és a származási ország iskolarendszerében egyaránt, illetve a hétvégi magyar oktatási intézmények hálózatosodásának és rendszerjellegének egy alapkövét is jelenthetné. Ennek megvalósulásához azonban magasabb szintű hálózatos együttműködésre, az egyes országok és iskolák közötti megalapozottabb szakmai együttműködésre lenne szükség.

#### 4. sz. kiegészítés: A Széchenyi István Egyetem által fejlesztés alatt álló távoktatási felületet rövid leírása

A győri Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar jelenleg egy *távoktatási felületet* fejleszt a diaszpórában és szórványban működő iskolák és óvodák számára, amelyet a Hétvégi Magyar Iskolák 2020-as Találkozóján mutatott be a megjelentek számára a felület egyik fejlesztője, Lampert Bálint<sup>130</sup>. A felület kialakításának fő ötletét egy közel 20 éves kezdeményezés adta: a győri Széchenyi István Egyetem minden év nyarán ugyanis nyári továbbképzést szervez a nyugati szórványban magyar nyelvet tanító pedagógusok számára. A képzés során elsajátított és összegyűjtött ismeretek, illetve módszertani tárház megőrzése és továbbadása nagymértékben indukált egy, a diaszpórában magyar nyelvet tanítókat segítő távoktatási felület létrehozását, illetve az eddig különböző honlapokon, közösségi felületeken, adattárolásra alkalmas online szolgáltatások segítségével összegyűjtött anyagok megfelelő tárolását, védelmét is. A fejlesztők célja egy könnyen elérhető és kezelhető IKT felület létrehozása, amely gyorsabbá és hatékonyabbá teheti az azt használók (főként pedagógusok) közötti kapcsolattartást és tudásmegosztást; nagy mennyiségű tananyag, segédanyag és módszertani segédletek tárolására képes (a fejlesztők célcsoportja a 3-14 éves korosztály), illetve folyamatosan bővíthetők a már feltöltött állományok is. További cél a diaszpórában működő hétvégi magyar iskolák nevelő-oktató munkája céltudatos, tervszerű elősegítése, és módszertani támogatás biztosítása főként a nem pedagógus végzettségű, de hétvégi iskolában tanító munkatársak részére. A fejlesztők első körben egy nyelvterülettől független felület

---

<sup>130</sup> A diaszpórában magyar nyelvet tanítókat segítő távoktatási felület kialakítása. Lampert Bálint egyetemi tanársegéd (Széchenyi István Egyetem) előadása a Hétvégi Magyar Iskolák Találkozóján. Budapest, 2020

megalkotását tűzték ki célul, később kerülne sor a tananyagok nyelvterületenként történő kategorizálására.

Az e-learning felületen összegyűlt közös tudás, szakértelem és közösség révén a fejlesztők egy *akkreditált továbbképzés* elindítását is tervezik pedagógus és nem pedagógus végzettségű, a hétvégi magyar iskolákban oktató munkát végző szakembereknek és önkénteseknek. Ezen felül az ingyenes felület alkalmas lenne az *Őrszavak – Magyarságismereti tanítás-módszertani elektronikus folyóirat* elméleti és gyakorlati anyagainak hatékonyabb elérésére és felhasználására is.

A gyakorlati foglalkozások megvalósítását támogató segédletek közé a fejlesztők tananyagok, óravázlatok, oktatási projektek leírásai, segédanyagok, feladatlapok, video- és hanganyagok, hasznos applikációk, az elméleti anyagok közé pedig a foglalkozásokhoz kapcsolódó elméleti háttér tanulmányok, publikációk kivonatait, videofelvételeket, szabad hozzáférésű digitális/digitalizált szakkönyvek és hiteles honlapok elhelyezését tervezik. Havi 1-2 hírlevél küldésével a felhasználók tájékozódhatnak a frissen elhelyezett tananyagokról, illetve pályázati és egyéb felhívásokról. A felület megjelenítése a Moodle 3., a MayWhere3D VR oktatási tér és a Széchenyi István Egyetem szerverein (<https://szelearning.sze.hu/>) valósul meg; ugyanitt található a *Diaszpórában magyar nyelvet oktatók távoktatási rendszere*<sup>131</sup> is, amelynek használata regisztrációhoz és/vagy tagsághoz kötött.

---

<sup>131</sup> Diaszpórában magyar nyelvet oktatók távoktatási rendszere (SZTE)  
<https://szelearning.sze.hu/course/index.php?categoryid=79> [2020.04.13.]

## 5. sz. kiegészítés: A kiegészítő oktatás magyarországi megvalósulási formáinak részletesebb bemutatása

Jelen kiegészítésben a célok szerinti tipologizálást választottuk a kiegészítő oktatás magyarországi gyakorlatának részletesebb bemutatására, mégpedig azért, mert kategorizálás szempontjából ily módon állíthatók leginkább párhuzamba a diaszpórában működő hétvégi magyar iskolákkal. Témánk szempontjából az anyanyelvcentrikus vagy kultúraátadó, és az eredménynövelő jellegű magukon hordozó magyarországi példák relevánsak, ennek okán ezeket a dolgozat részletesebben tárgyalja. A téma szempontjából kevésbé releváns példákat (vallási alapon szerveződött vasárnapi iskolák, mainstream-ellenes iskolák) a dolgozat csak említés szintén tárgyalja.

*Az anyanyelvcentrikus vagy kultúraátadó típusba sorolható kiegészítő iskolai kezdeményezések (kiegészítő nemzetiségi oktatás; vasárnapi iskola mozgalom)*

### A kiegészítő nemzetiségi oktatás

A kiegészítő jellegű oktatás magyarországi megvalósulására első körben az ott élő kisebbségeket érintően kerestünk példákat főként abból a célból, hogy lássuk, léteznek-e a magyar diaszpóráközösségek által létrehozott hétvégi magyar iskolák és óvodákhoz hasonló kiegészítő iskola jellegű etnikai/nemzetiségi oktatási kezdeményezések helyben is. A szakmai és szakirodalmi tapasztalat is azt mutatja, hogy akár a formális, akár a nem formális keretek között működő képzések szerepe kisebbségi helyzetben felértékelődik: a család által biztosított környezet túl a közösség által teremtett nyelvi közeg mindenképpen pozitív hatással van a gyermekek nyelvi és kulturális identitásának megőrzésére. Ebben az alfejezetben a kiegészítő nemzetiségi oktatás, a bevándorló közösségek által szervezett hétvégi oktatási intézmények (vasárnapi iskolák), valamint a vasárnapi iskola mozgalom által működtetett vasárnapi iskolákat mutatjuk be.

Magyarországon jogszabály<sup>132</sup> is szentesíti, hogy azok a nemzetiségek (13 nemzetiségi csoport) számítanak őshonosnak, amelyek legalább egy évszázada az ország

---

<sup>132</sup> 2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól

területén élnek. Rajtuk kívül azonban más (bevándorló) etnikai kisebbségek is élnek az ország területén, akik szintén érintettek az oktatási folyamatokban. 2013-tól a korábban kisebbségi oktatásnak nevezett paradigmát a nemzetiségi oktatás-nevelés váltotta fel, rendelet<sup>133</sup> részletezi a nemzetiségi óvodákat és iskolákat érintő irányelvekről. A 8. § (1) szerint a nemzetiségi nevelés-oktatást az alábbi oktatási formák szerint lehet megszervezni: a) anyanyelvű nevelés-oktatás, b) kétnyelvű nemzetiségi nevelés-oktatás, c) nyelvoktató nemzetiségi nevelés-oktatás, d) magyar nyelvű roma/cigány nemzetiségi nevelés-oktatás, e) kiegészítő nemzetiségi nevelés-oktatás. Az anyanyelvű, kétnyelvű és nyelvoktató képzések esetében a képzőintézmények fenntartása meghatározott tanulólétszámhoz kötött<sup>134</sup>. Ha azonban az ugyanazon nemzetiséghez tartozó tanulók létszáma nem teszi lehetővé, hogy egy településen belül a nemzetiségi oktatást a fent említett módokon megszervezzék, vagy az országos nemzetiségi önkormányzat a kiegészítő nemzetiségi feladatok ellátására nem kíván iskolát létesíteni, a tankerületi központ feladata megszervezni a nemzetiségi anyanyelv és a nemzetiségi népismeret követelményeinek oktatását *kiegészítő nemzetiségi nevelés-oktatás* keretében. A kiegészítő nemzetiségi nevelés-oktatás megszervezhető egy adott iskola szervezeti egységeként, külön nyelvoktató nemzetiségi iskola létrehozásával vagy utazó pedagógusok alkalmazásával<sup>135</sup>. A képzésben szerzett osztályzatok kérésre beszámíthatók az iskolai tanulmányokba vagy külön bizonyítvány formájában értékelik a gyermekek teljesítményét. Az oktatás során többségében nemzetiségi nyelvet, irodalmat, népismeretet tanulnak a diákok, melyek az etnikai kultúra és értékek megőrzését, újratermelését hivatottak elősegíteni. A kiegészítő nemzetiségi nevelés-oktatást első alkalommal 2004-ben szervezte meg három országos nemzetiségi önkormányzat (bolgár, görög, lengyel), amelyek azóta is önálló kiegészítő nemzetiségi nevelés-oktatási intézményt tartanak fent. Négy másik nemzetiség (szerb, horvát, szlovák és német) a tankerületek által fenntartott

---

<https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100179.TV> [2020.02.10.]

<sup>133</sup> 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet

<sup>134</sup> A minimum tanulólétszám 8 fő. „(2) Amennyiben legalább nyolc, azonos nemzetiséghez tartozó szülő azt kezdeményezi, a nemzetiségi óvodai nevelést, nemzetiségi iskolai nevelés-oktatást a kérelem beérkezését követő naptári évben kezdődő nevelési évtől, tanévtől felmenő rendszerben meg kell szervezni, feltéve, hogy legalább nyolc gyermek, tanuló valóban be is iratkozik az óvodába, iskolába.” Forrás: 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet

<sup>135</sup> 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet

általános iskolákban tudja ugyanezt a típusú oktatást biztosítani<sup>136</sup>. A kisebbségi kiegészítő nyelviskola koncepciójának kidolgozása 1997-ben kezdődött. Ekkor, egy törvénymódosítás<sup>137</sup> következtében nyílt lehetősége az országos kisebbségi önkormányzatoknak kisebbségi kiegészítő iskolák alapítására az addig zömében egyesületi keretek között funkcionáló szombati, vasárnapi iskolák működtetése helyett. Az ekkor létrehozott nyelvoktató iskolák az oktatási rendszer részévé váltak, ezáltal intézményesült a kiegészítő oktatás intézményesülésére került sor. A magyar közoktatás a kiegészítő nemzetiségi iskolák tevékenységét a tantárgyak formájában teszi láthatóvá, követelményeinek teljesítését pedig érdemjegy formájában ismeri el<sup>138</sup>. A tanulók érettségi vizsgát is tehetnek mindhárom nyelvből, amelynek érdemjegye az érettségi bizonyítványba is bekerül<sup>139</sup>. Az iskolák munkáját a kisebbségek saját nemzetiségi szervezetei felügyelhetik.

---

<sup>136</sup> Az alapvető jogok biztosa és a Magyarországon élő nemzetiségek jogainak védelmét ellátó biztoshelyettes KÖZÖS JELENTÉSE a kiegészítő nemzetiségi nevelés-oktatásban részt vevő tanulók osztályzatainak beszámításával kapcsolatos vizsgálatról az AJB-727/2017., (AJB-4763/2016.) és az AJB-720/2017. (AJB-5320/2016.) számú ügyekben.

[http://nemzetisegijogok.hu/documents/2657648/2659468/Jelent%C3%A9s+a+kieg%C3%A9sz%C3%ADt%C5%91+nevezetis%C3%A9gi+nevel%C3%A9s-oktat%C3%A1sban+r%C3%A9sz+vev%C5%91+tanul%C3%B3k+oszt%C3%A1lyzatainak+besz%C3%A1m%C3%ADt%C3%A1s%C3%A1val+kapcsolatos+vizsg%C3%A1latr%C3%B3l+720\\_2017+%C3%A9s+727\\_2017/6bee9cf2-b416-a2ce-528d-60e42988d424?version=1.0](http://nemzetisegijogok.hu/documents/2657648/2659468/Jelent%C3%A9s+a+kieg%C3%A9sz%C3%ADt%C5%91+nevezetis%C3%A9gi+nevel%C3%A9s-oktat%C3%A1sban+r%C3%A9sz+vev%C5%91+tanul%C3%B3k+oszt%C3%A1lyzatainak+besz%C3%A1m%C3%ADt%C3%A1s%C3%A1val+kapcsolatos+vizsg%C3%A1latr%C3%B3l+720_2017+%C3%A9s+727_2017/6bee9cf2-b416-a2ce-528d-60e42988d424?version=1.0) [2020.02.10.]

<sup>137</sup> 1996. évi LXXI. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló 1993. évi LXXVII. törvény módosításáról (az Országgyűlés az 1996. október 1-jei ülésnapján fogadta el.)

<https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99600071.TV> [2020.02.10.]

<sup>138</sup> 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet 8. § (10) bekezdése szerint „A tanuló kiegészítő nemzetiségi nevelés-oktatásban szerzett osztályzatait kiskorú tanuló esetén a szülő, attól az évtől kezdődően, amelyben a tanuló a tizennegyedik életévét betöltötte, a szülő és a tanuló közös kérelmére az iskolai tanulmányaiba be kell számítani, ha a vendégtanulói jogviszonyban és a tanulói jogviszonyban folytatott tanulmányok azonos évfolyamra esnek. Ha a kiegészítő nemzetiségi nevelés-oktatásban szerzett osztályzatot be kell számítani az iskolai tanulmányokba, a tanulót – kérelemre – fel kell menteni az idegen nyelv tanulása alól.” Ugyanezen rendelet (11) bekezdése szerint „Ha a kiegészítő nemzetiségi nevelés-oktatásban részt vevő tanuló nem áll tanulói jogviszonyban másik iskolával, vagy osztályzatainak iskolai tanulmányaiba való beszámítását nem kéri, részére a kiegészítő nemzetiségi nevelés-oktatásban elért osztályzatairól külön bizonyítványt kell kiállítani, és e követelmények tekintetében külön kell döntenie az iskola magasabb évfolyamába lépésről.”

<sup>139</sup> 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet 8. § (12) bekezdése szerint: „Annak a kérelmére, aki az iskolai tanulmányokon kívül folytatott kiegészítő nemzetiségi tanulmányok keretében befejezte a) a nyolcadik vagy a tizenkettedik évfolyamot, az adott évfolyam bizonyítványát kiállító iskola ezt a tényt – záradék formájában, a kiegészítő nemzetiségi iskola igazolása alapján – rávezeti az iskolai törzslapra és a bizonyítványba, b) a tizenkettedik évfolyamot, engedélyezni kell, hogy a nemzetiségi nyelvből és nemzetiségi nép ismeretből – abban az iskolában, amely részt vesz a kiegészítő nemzetiségi nevelés-oktatásban – érettségi vizsgát tegyen.”

## A Bolgár Nyelvoktató Kisebbségi Iskola

A budapesti *Bolgár Nyelvoktató Kisebbségi Iskolát*<sup>140</sup> a 2004–2005-ös tanév elején a Bolgár Országos Önkormányzat alapította. Az iskola annak az ún. *szombati iskolának* a folytatása, amelyet ugyanezen szervezet működtetésében több mint tíz évig létezett; az átalakítást finanszírozási változások tették szükségessé. A képzés törvénymódosítások révén a magyar oktatási rendszer részévé vált, az ott szerzett osztályzatok kérésre beszámíthatók az iskolai tanulmányokba. Az iskola a Bolgár Országos Önkormányzat épületében kialakított osztályteremben tartja foglalkozásait, melynek keretében az alapvetően magyar oktatási intézményekben tanuló bolgár származású diákok nyelvi szinttől függően tanulják a bolgár nyelvet és a népismeretet. Az oktatási programot a bolgár közösség igényei alapján dolgozták ki, amely alkalmazkodik a kisebbségi oktatás követelményrendszeréhez. Az iskola a felnőttek részére nyelvtanfolyamot, a családok legkisebb tagjai számára pedig vasárnapi óvodai foglalkozásokat is szervez. A bolgár közösség vasárnapi iskolája Debrecenben is elindult, a cél az, hogy minél több vidéki városban tanulhassanak bolgár nyelvet a bolgár származású gyermekek.

## A 12 Évfolyamos Kiegészítő Görög Nyelvoktató Iskola

Érdekes és egyedülálló példa a magyarországi görög kisebbség jelenléte a magyar társadalomban; ez az őshonos nemzeti kisebbség ugyanis *diaszpóraként* hivatkozik önmagára abban a leírásban<sup>141</sup>, amely a magyarországi görögök legnagyobb civil szerveződésének tevékenységi körét tartalmazza. A Magyarországi Görögök Kulturális Egyesülete céljai között határozza meg a magyarországi görögök egységbe tömörítését, nemzeti és kulturális identitásának megőrzését és megerősítését, jog- és érdekvédelmét. A görög diaszpóra és nyelv tanulmányozása, az oktatás és művelődési lehetőségek megszervezése mellett a görög kulturális és nemzeti hagyományok ápolása és népszerűsítése a legfontosabb feladatuk. A nemzeti ünnepekről, évfordulókról való megemlékezés egyaránt része a kisebbségi identitás megélésének, csakúgy, mint az anyaországgal és a világ más tájain élő görögökkel való kapcsolattartás.

Görög nyelvoktatás<sup>142</sup> azóta folyik Magyarországon, mióta görög diaszpóra létezik. Templomok melletti egyházi fenntartású iskolákról szólnak okiratok, a 18. században 25 görög tannyelvű iskolát említenek. A 20. századtól kezdve a görög háború miatt rengeteg gyermek tanítására volt szükség, Beloianisz faluban és Budapesten is működtek görög kéttannyelvű iskolák,

<sup>140</sup> Bolgár Nyelvoktató Iskola

[https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag\\_i\\_nemzetisegek/altalanos/kiteljesedo\\_kulturalis\\_autonomia\\_2003\\_2006/pages/031\\_bolgar\\_nyelvoktato.htm](https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/altalanos/kiteljesedo_kulturalis_autonomia_2003_2006/pages/031_bolgar_nyelvoktato.htm) [2020.04.15.]

<sup>141</sup> Magyarországi görögök

<http://nemzetisegijogok.hu/documents/2657648/2735935/G%C3%B6r%C3%B6g%C3%B6k/a04ebced-c176-be01-b02a-50b05a6ba517> [2020.04.15.]

<sup>142</sup> Görög kiegészítő kisebbségi oktatás

[https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag\\_i\\_nemzetisegek/altalanos/kiteljesedo\\_kulturalis\\_autonomia\\_2003\\_2006/pages/037\\_gorog\\_nyelvoktato.htm](https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/altalanos/kiteljesedo_kulturalis_autonomia_2003_2006/pages/037_gorog_nyelvoktato.htm) [2020.04.15.]

amelyek saját épület hiányában később egyesületi fenntartású nyelvoktató és vasárnapi iskolákká váltak. 1995-ben a Görög Országos Önkormányzat újraszervezte a görög nyelvoktatást a tanköteles korú görög tanulók részére és kezdetben heti két, majd négy óra hosszú nyelvtanítás folyt különböző budapesti és vidéki helyeken. A 2002/2003-as tanévtől kezdve nem csak csoportokban, hanem a *12 Évfolyamos Kiegészítő Görög Nyelvoktató Iskolában* osztályokba szervezetteren zajlik az oktatás (nyelv és népismeret); a közösség az évek folyamán kinőtte a nyelvoktató és a vasárnapi iskola kereteit.

#### Az Országos Lengyel Nyelvoktató Iskola

A 2004-es év a lengyel kisebbség<sup>143</sup> számára is változást hozott a kisebbségi nyelvoktatás terén. Az addigi lengyel vasárnapi iskolai hálózat átalakítása következtében létrejött az *Országos Lengyel Nyelvoktató Iskola* az Országos Lengyel Kisebbségi Önkormányzat fenntartásában. Az intézmény kisebbségi kiegészítő nyelvoktatói státuszban végzi tevékenységét 18 tagozaton az ország egész területén. Az iskola egységes tanrenddel és működési szabályzattal rendelkezik ellentétben a korábbi vasárnapi iskolákkal. A lengyel iskola állami intézménynek minősül, költségvetése központilag biztosított.

A *bevandorló kisebbségek* számára az anyanyelvi képzésben való részvételre magyarországi környezetben vasárnapi iskolák vagy nemzetközi- és magániskolák által van lehetőség; kisebbségi államnyelvi (nem anyanyelvű) képzés a mainstream rendszeren belül olyan intézményekben valósulhat meg, amelyek vállalni tudják a bevándorló háttérrel rendelkező tanulók magyar mint idegen nyelven történő tanítását, ezáltal nyelvi és kulturális integrálását az oktatási rendszerbe és a magyar társadalomba. Ha a kiegészítő oktatás felől közelítünk a Magyarországra bevándorló kisebbségek nyelvtanulási lehetőségei felé, akkor egyértelműen a *szombati/vasárnapi iskolák* azok, amelyek számunkra a témához kötődő releváns kezdeményezésnek számítanak, és a hétvégi magyar iskolákhoz hasonlóan kiegészítő iskolaként működnek (működtek). Ezek az iskolák rendszerint közösségi szervezethez vagy egyházhhoz kapcsolódó kezdeményezésként alakultak, és zömében önfenntartóak. Korábban láthattuk, hogy a nemzetiségi (etnikai és regionális) csoportok körében 1997-ig ugyanebben az oktatásszervezési formában megvalósuló nyelvi-kulturális ismeretátadás jelentette szinte az egyetlen lehetőséget a kisebbségi nyelv és hagyományok átörökítésére, azonban a hivatkozott

---

<sup>143</sup> Lengyel kiegészítő kisebbségi oktatás  
[https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag\\_i\\_nemzetisegek/altalanos/kiteljesedo\\_kulturalis\\_autonomia\\_2003\\_2006/pages/044\\_lengyel\\_nyelvoktato.htm](https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/altalanos/kiteljesedo_kulturalis_autonomia_2003_2006/pages/044_lengyel_nyelvoktato.htm) [2020.04.15.]

törvénymódosítás következtében számukra új lehetőségek adódtak, többé nem volt szükség a szombati/vasárnapi iskolák fenntartására. A bevándorló kisebbségekre az említett törvénymódosítás nem vonatkozik.

A szombati/vasárnapi iskolák (főként a kis létszámban jelenlevő) bevándorló kisebbségek zöme számára ma is a közösségi alapon szervezett származásnyelvi-kulturális ismeretátadás egyetlen lehetőségét jelentik (kivételt jelentenek ez alól az angolszász nyelvterületről érkező tanulók, akik a nemzetközi iskolákban tanulnak, illetve magániskolák tanulói (lásd Al Wahda Arab Iskola). A kínai közösség esetében viszont annak magyarországi (főként budapesti) jelenléte és kolóniaszerű növekedése új megoldást generált: a Magyar–Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola és Gimnázium megalapítását.

#### A Magyar–Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola és Gimnázium

A kínai kolónia első hétvégi iskoláját Guanghai (Fényesebb Kína) néven 1997-ben alapította dr. Zhang Qing-Bin orvos és felesége. Oktatási célra a X. kerületi Bem József Általános Iskolában béreltek termeket hétvégére és a tanítási szünetekre egyaránt. Az ide jelentkező kínai gyerekek kínai nyelvet és irodalmat, valamint matematikát és számítástechnikát tanulhattak. Az első intézményből néhány év elteltével több pedagógus kivált és megalapították a Yucai nevű, szintén hétvégi kínai iskolát. A kínai gyermekek hét éven át tanulhattak hétvégi iskolákban Magyarországon, majd 2004-ben, egyéves előkészítő munka után az Oktatási Minisztérium a kínai féllel együttműködve megalapította a Magyar–Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskolát, amelyre később gimnáziumi tagozat is épült (Bak 2015). A kínai közösség már a hétvégi iskolák időszakában is többször kifejezte igényét egy olyan intézmény létesítésére, amely amellet, hogy magyar nyelvű oktatást nyújt a kínai diákoknak, számukra a kínai nyelv, írás és kultúra elsajátításának lehetőségét, a kínai identitás megőrzését is biztosítja.



## A vasárnapi iskola mozgalom

Vasárnapi iskolai foglalkozásokra a bevándorló kisebbségek intézményein túl, a Magyarország határain kívül, szórványban élő magyarság körében is találunk példát.

### A vasárnapi iskola mozgalom

Két éve jött alakult meg a *vasárnapi iskola mozgalom*<sup>144</sup>, amelynek előzményei viszont már 2005-re nyúlnak vissza. A szóránymagyarság körében szervezett hétfégi foglalkozások célja a határon túli, napjaik többségét nem anyanyelvi környezetben töltő magyar gyermekek anyanyelvismeretének ápolása anyanyelvi közegből érkező pedagógusok segítségével. A szakmai program és tanterv alapján működő mozgalomban az országhatárokhoz közeli településekről (Debrecen, Szentendre, Békéscsaba, Törökszentmiklós, Karcag) kéthetente szombaton önkéntes pedagógusok utaznak a szórányban, többnyire kisebb településeken<sup>145</sup> élő 4-14 év közötti, 20-40 fős csoportokat alkotó gyermekekhez, hogy aznap délután és vasárnap délelőtt az istentiszteletek alatt magyar irodalmat, nyelvtant és történelmet tanuljanak; az órákat kézműves foglalkozások, ének- és tánctanulás színesíti. Nyáron tábor is szerveznek a programban résztvevő gyermekek számára. A vasárnapi iskola mozgalom alapítványi formában, adományokból tartja fenn magát, a kiutazó pedagógusokat a helyi lelkészek szállásolják el. A szervezők célja a mozgalom országos méretűre kiterjesztése és beemelése a tanító-és tanárképzés programjába. A mozgalom keretében a szóránymagyarság számára tartott foglalkozások egyesítik a diaszpóramagyarság közösségeiben működő hétfégi magyar iskolák és azok egyházi fenntartásban működő típusának, a vasárnapi iskolának funkcióit, ezáltal az anyanyelv<sup>146</sup> és irodalom, illetve a vallási ismeretek oktatása mellett megvalósulhat az etnikai/nemzeti identitást erősítése, újratermelése is.

### *Eredménynövelő kiegészítő iskolák/kezdemenyvezések (tanoda program; vasárnapi iskola az iparoktatásban)*

A kiegészítő oktatás nemzetközi példái alapján láthattuk, hogy a világ számos országban jelen van annak kiegészítő funkciója a formális oktatási rendszerben tanultak elmélyítésére, esetleg pótlására. Az eredménynövelő iskolák célja nemcsak

<sup>144</sup> Vasárnapi Iskola Mozgalom <https://vasarnapiiskola.wordpress.com/a-mozgalomrol/rolunk/> [2020.04.17.]

<sup>145</sup> A Vasárnapi Iskola Mozgalom települései <https://vasarnapiiskola.wordpress.com/telepulesek/> [2020.04.17.]

<sup>146</sup> A mozgalom a magyar nyelvet anyanyelvként azonosítja és tanítja a szórányban élő magyar gyermekek körében, míg a hétfégi magyar iskolák és óvodák vezetői annak származási nyelvként való oktatásáról beszélnek. Értelmezésünk szerint a különbség okai a szóránnyelvből és a diaszpórajellegből adódó eltérő nyelvi és társadalmi közeg sajátosságaiban, a közösségek eltérő nyelvi attitűdjében, illetve az etnikai identitástudata változataiban keresendők.

a jobb teljesítmény elérése lehet, hanem a közoktatás hiányosságainak kompenzálása, személyes figyelem általi tudásmélyítés. Dolgozatunk a tanoda program/mozgalom tevékenységét ismerteti részletesen főként amiatt, mert véljük, hogy az kötődik legszorosabban a hétvégi magyar iskolák és óvodák által nyújtott képzéshez szervezeti és szakmai módon is, sőt, az elnevezést tekintve is (lásd később).

#### A tanoda (program)

Magyarországon a rendszerváltás követő évektől kezdve fokozatosan terelődött oktatáspolitikai figyelem azokra a régiókra és társadalmi rétegekre, amelyek földrajzi, gazdasági, szociális és egyéb tényezők hatására lemaradást halmoztak fel<sup>147</sup>; ezeken a helyeken a tanórai kereteken túli tantárgyi felkészítés és szociális nevelés útján próbálják meg a gyerekek számára mindazt kompenzálni, amelyre az iskolában nemhogy lehetőség, de sok esetben idő, eszköz vagy módszer sincsen. Azokban a hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű régiókban, ahol a családok pénzügyi bevétele még az iskolai felszerelések beszerzését is alig teszi lehetővé, a kiegészítő oktatás egyes formái, pl. tantárgyi vagy művészeti magánórák, egyéni korrepetálás vagy éppen a nyelvvizsgára felkészítés elérhetetlen lehetőségeknek tűnnek. Jelen dolgozat értelmezési keretében a tanoda program a kiegészítő oktatás egy magyarországi megnyilvánulási formájaként jelenik meg, az egyes tanodák kapcsán pedig az eredménynövelő és kultúraátadó kiegészítő iskolatípus jellegzetességei figyelhetők meg. A tanoda a programot figyelemmel kísérő szakértők közössége (TanodaPlatform<sup>148</sup>) szerint *„...civil vagy egyházi szervezetek által működtetett, helyi sajátosságokra, a gyermekek, fiatalok önkéntes részvételére és egyéni szükségleteire építő innovatív szemléletű hátránykompenzáló kezdeményezés, amely egy autonóm módon használt közösségi szinten valósul meg. A tanoda olyan, a személyiségfejlődés egészét szem előtt tartó komplex szolgáltatást nyújt, amelyet a közoktatási rendszerben kevésbé sikeres, a társadalmi perifériára szoruló gyermekek és fiatalok korlátozottan vagy egyáltalán nem érhetnek el”* (TanodaPlatform; Fejes - Lencse - Szücs 2016). A fogalmat azonban hasonló kontextusban már a 2005-ben megjelent Tanodakönyvben is megtaláljuk: a tanoda *„olyan intézmény, amely iskolán kívüli foglalkozás keretében a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, közülük is főként a hátrányos megkülönböztetés miatt még nehezebb helyzetben lévő romák iskolai sikerességét, továbbtanulását kívánja elősegíteni, ezáltal javítva későbbi esélyeiket a munkaerőpiacon való érvényesülésre és a társadalmi integrációra”* (Kerényi 2005: 15). A szóban

<sup>147</sup> Jelen dolgozat esetében az oktatásra vonatkozó hátrányok kezelésében résztvevő szervezetekre, kezdeményezésekre fókuszálunk a kiegészítő oktatás kontextusában.

<sup>148</sup> A *TanodaPlatform* egy szakértői csoport, amelyet 2013-ban hívott létre a Motiváció Oktatási Egyesület (MOE). A kezdeményezés fő célkitűzései a tanodák közötti együttműködés előmozdítása, azok érdekérvényesítő képességének javítása és szakmai támogatása voltak.

forgó intézmények ezáltal az iskolai eredményesség, a személyiségfejlesztés, a szociális kompetenciafejlesztés és a kultúráközvetítés színterei, amelyek főként (de nem kizárólag) a hátrányos helyzetű gyermekek számára nyújtanak egyéni és csoportos segítséget. A tanodák funkcióját illetően három kiemelt célt látható: képességfejlesztés által történő iskolaisikeresség-növelés; szociális hátrányokból fakadó nehézségek csökkentése; illetve kulturális identitáserősítés az otthoni kultúra értékeinek beemelésevel (Németh 2008-2009). A tanodák működése a kezdeti és az elmúlt évek gyakorlatához képest jelenleg jelentős átalakuláson megy keresztül. Az egyik legfontosabb változást a tanodák intézményesülése jelenti: az oktatási rendszeren kívül működő, annak kiegészítésére létrehozott hiánypótlásra alkalmas képzési formából az évek alatt a rendszer által elismert kiegészítő képzési formává, rendszerelemmé váltak azáltal, hogy a tanoda, mint szolgáltatás bekerült az 2019. január elsejével hatályba lépő 2018. évi CXVII törvénybe<sup>149</sup>. A továbbiakban a tanodák működésének és szakmai szolgáltatásának feltételeiről a 40/2018. (XII. 4.) EMMI rendelet<sup>150</sup> rendelkezik. Azok a tanodák, amelyek vállalták a törvényben foglaltak szerinti működést, normatív támogatásban részesülnek, amely az eddigi finanszírozás problémákra megoldást jelenthet. Jó néhány szervezet szerint a törvényi szabályozás, ezáltal a tanodák felülről történő irányítása azok szakmai függetlenségét lehetetleníti el, szolgáltatás révén azok számos eredeti funkcióját háttérbe szorítja (pl. a Németh (2008) által is hangsúlyozott kulturális identitáserősítést a hátránykompenzáció javára). A „kimaradó” tanodák a rendszerhez csatlakozás helyett folytatni kívánják ennek az alapvetően alulról jövő kezdeményezésnek az eddigi, lokális igényekre és a működtetők szakmai hozzáértésére épülő munkáját, ezáltal viszont elesnek a normatív támogatástól és vállalniuk kell a finanszírozás és fennmaradás további nehézségeit.

#### Vasárnapi iskola (az iparoktatásban)

A tanodákon kívül az eredménynövelő kiegészítő iskolákhoz kapcsolható magyarországi példát a régmúltban is találtunk, még hozzá az iparban tanulni vágyó tanulók legszükségesebb alapismereteinek megszerzésére létesült *vasárnapi iskolák* formájában, melyről dolgozatunkban csak említés szintjén értekezünk. Ezekről a kiegészítő intézményekről *Fericsán Kálmán (1999): Ősi fának ága-boga. A középszintű iparoktatási szervezet kiépítése* című munkája ír részletesen.

<sup>149</sup> Ez a törvény egy korábbi, *A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény gyermekvédelmi törvény módosítása*

<sup>150</sup> 40/2018. (XII. 4.) EMMI rendelet

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1800040.EMM> [2020.05.16.]

## *Egyéb típusok*

Témánk szempontjából az anyanyelvcentrikus vagy kultúraátadó, illetve az eredménynövelő jellegű magukon hordozó magyarországi kezdeményezésekre igyekeztünk példákat mutatni, a téma szempontjából kevésbé releváns példákat (mainstream-ellenes iskolák, vallási alapon szerveződött vasárnapi iskolák) a dolgozat csak említés szintén tárgyalja.

### Mainstream-ellenes iskolák

A kiegészítő oktatás gyűjtőfogalma alá sorolja a szakirodalom (Hall 2002; NRC Bulletin 2009; Maylor et al 2010; OECD 2014; Ramalingam – Griffith 2015; Okumura 2017; Simon 2018; Papp – Kovács – Kovács 2019) a mainstream-ellenes iskolákat/kezdeményezéseket is. Ezek az iskolák az egyes országokban működő hivatalos oktatási rendszer anomáliáit látva egy annak értékrendjétől gyökeresen eltérő szemlélettel rendelkező, új kezdeményezéseként jelennek meg, emiatt „kiegészítő” jellegüket többen megkérdőjelezi. Magyarországon, értelmezésünk szerint ebbe a körbe tartoznak azok az alapítványi alternatív iskolák, amelyek egy-egy speciális filozófia mentén jöttek létre, és habár a közoktatás keretein belül működnek, szemléletük, jellegük és az általuk felépített iskolarendszer hangsúlyosan eltér a magyar közoktatás jelenlegi (centralizált) gyakorlatától (lásd Waldorf iskolák, Montessori iskolák, Rogers iskolák, Budapest School mikroiskola-hálózat).

### Vasárnapi iskolák (a vallási oktatásban)

Vallási oktatást folytató vasárnapi iskolákat<sup>151</sup> számos, Magyarországon működő egyházközség szervez önkéntesek bevonásával (lásd Vasárnapi Iskola Szövetség, Mindenki temploma Szövetség, baptista gyülekezetek). Ahogy azt a hétvégi magyar iskolák és óvodák esetében később, az elemzés során is látni fogjuk, a vallási közösségek által szervezett, a vasárnapi istentiszteletek alatt gyermekek részére tartott foglalkozások külföldön<sup>152</sup> és belföldön is ugyanezen elnevezés alatt működnek.

<sup>151</sup> A vasárnapi iskolai munka meghatározása <https://www.parokia.hu/v/vasarnapi-iskola/> [2020.04.17.]

<sup>152</sup> Vasárnapi iskola a kivándorolt magyarok körében <https://m.nyest.hu/hirek/mi-a-vasarnapi-iskola> [2020.04.17.]

## Ábrák

1. sz. ábra: a Nemzetpolitikai Államtitkárság 2017/2018-as felmérésének adatai a hétvégi magyar iskolákban és óvodákban oktató pedagógusok végzettségéről

### A kérdőív eredményei



26

## Interjúvázlatok

A Tel-Avivi Magyar Iskola és Óvodáról szóló esettanulmány elkészítéséhez használt interjúk vázlatai

*Interjúvázlat a Tel-Avivi Magyar Nagykövetség jelenlegi nagykövetével és egykori kulturális attaséjával készült interjúkhoz*

1. Milyen előzmények határozták meg a döntéshozatalt a Tel-Avivi Magyar Iskola és Óvoda alapításáról?
2. Milyen szerepet játszott ebben a nagykövetség?
3. Mi volt az Önök szerepe? Mi az Önök jelenlegi szerepe az intézmény életében?
4. Milyen lehetőséget látott a nagykövetség a hétfélig magyar iskola és óvoda elindításában, segítésében, fenntartásában?
5. Hogyan, milyen módon teremtődtek meg az iskola és az óvoda létezésének feltételei?
6. Milyen keretek között indultak el a foglalkozások a nagykövetségen, mik voltak a kezdeti megállapodások?
7. Milyen támogatást nyújtott és nyújt jelenleg a nagykövetség az iskola, óvoda részére?
8. Milyen kezdeti célok jellemezték a munkakapcsolatot az iskola, óvoda és a nagykövetség között? Hogyan változott ez napjainkra?
9. Mennyire volt és jelenleg mennyire elégedett a nagykövetség az alapítvány és az iskola, óvoda működésével?
10. Milyen változtatásokat javasolnának? Szükség lenne-e bármilyen változtatásra? (akkori szemmel, mostani szemmel a távolból)
11. Tud-e a kormány, Nemzetpolitikai Államtitkárság diaszpórát érintő terveiről, támogatásairól stb.? Mit gondol, kihasználta-e ezt az intézmény a megfelelő mértékben a múltban és jelenleg?
12. Az Ön véleménye szerint milyen szerepet tölt be az iskola, óvoda a helyi magyar közösség(ek) életében? Mi lehetne a további funkciója?
13. Mit gondol az izraeli magyar közösségről általánosságban? Milyen jellegzetességeket tudna említeni az izraeli magyarokat tekintve?
14. Milyen célból jött létre az iskolát és óvodát fenntartó Efraim Kishon Amuta (alapítvány)?
15. Milyen összefogás generálta ennek létrejöttét?
16. Milyen egyéb tevékenységeket folytat az alapítvány?
17. Mennyire hasznos az alapítványi működés az iskolafenntartás szempontjából?

*A vezető tanárokkal készült interjúk vázlatai*

1. Önök mikor kezdtek el magyar nyelvű oktatással foglalkozni Izraelben és milyen keretek között működött ez akkor?
2. Hogyan lett a kezdeti lelkesedésből magyar iskola és óvoda, milyen kezdeményezésre?
3. Mi volt vele a cél?
4. Mennyire alakultak át a kezdeti célok az évek alatt?
5. Hogyan teremtődtek meg a feltételek az iskola, óvoda létezéséhez?
6. Kik voltak a kezdeti szervezés részesei?
7. Tudnak-e korábbi próbálkozásokról magyar nyelvi, kulturális oktatás tekintetében?
8. Mennyire volt nehéz vagy könnyű gyerekeket, szülőket bevonni a kezdeményezésbe?
9. Honnan hallanak az iskoláról az újonnan csatlakozó családok?
10. Milyen volt a szülői gárda a kezdetekben, az eltelt évek alatt és most?
11. Mennyire tudnak részesei lenni a szülők az iskola, óvoda életének?
12. Hogy látják, a vegyes házasságokban élő szülők közül a nem magyar anyanyelvű fél mennyire tud bevonódni az iskola, óvoda életébe?
13. Van-e közösség az iskola, óvoda körül? Ha igen, mennyire összetartó ez? Ha nem, miért?
14. Milyen a magyarok közössége Izraelben? Milyen szerepet játszik benne az iskola, óvoda?
15. Vannak-e iskolán, óvodán kívüli programok?
16. Honnan az a sok energia, amelyet ebbe a munkába belefektetnek?
17. Milyen háttérrel rendelkeznek, milyen szakmai múlttal?
18. Vesznek-e részt továbbképzéseken, programokon?
19. Honnan kapnak szakmai segítséget?
20. Van-e kapcsolatuk más országok hasonló iskoláival, tanáraival? Részesei-e hétvégi magyar iskolák, óvodák hálózatának (ha van ilyen)?
21. Mi a céljuk ezzel a munkával, amit végeznek?
22. Miben látják a származási/örökség/családnyelv megőrzésének legnagyobb kihívását?
23. Mire fogják használni a gyerekek ezt a tudást, amit itt kapnak?
24. Mennyit ér a mai világban a magyar nyelvtudás? Mennyit ér Izraelben?
25. Mik az iskola, óvoda erősségei, gyengeségei?
26. Hogyan épül fel a tanterv, tanrend?
27. Korosztályok, nemek, származási hátterek
28. Speciális eset-e Izrael? Miben, miért? (Shabbat, ABC, bevándorlók, aliyazók, diplomata családok gyermekei)
29. Milyen az iskola, óvoda kapcsolata a fenntartóval?
30. Milyen támogatásokban részesül az iskola, óvoda?
31. Az iskolai, óvodai közösség kapcsolata intézményen kívül
32. Kapcsolat a Kőrösi Csoma Sándor ösztöndíjasokkal
33. Vendégtanárok szerepe
34. Visszatekintve, lenne-e bármi, amit másként csinálnának?
35. Tervek a jövőre nézve

## *Szülői interjúvázlat*

### Kezdetek, szándékok

1. Mióta vesznek részt a magyar iskola életében, s az mióta része az ő életüknek?
2. Kinek az ötlete volt az, hogy a gyereke(i)k a magyar iskolába, óvodába járjanak?
3. Milyen okok miatt fontos nektek, hogy gyermekeitek ezekbe az intézményekbe járjanak? (fenntartani a kulturális és vallási tradíciókat; erősíteni a családi kötelezettségeket; a kétnyelvűség által adott készségek, képességek erősítése a jövőre nézve)
4. Milyen kezdeti benyomással rendelkeztek az intézményről? Mivé változott ez mára?
5. Miért volt fontos, hogy gyermekeik egy ilyen intézménybe járjanak?
6. Szükség lenne-e bementi vagy kimeneti követelményre az iskolában?
7. Szeretnék-e, ha elismertethető végzettséget adna az iskola? Ha hivatalosan is része lenne a magyar oktatási rendszernek?

### Iskola, óvoda működése

1. Megfelelőek-e nektek az intézmény működési keretei? (találkozások száma, iskola, óvoda színvonala, felszereltség stb.)
2. Mennyire könnyen vagy nehezen oldható meg a gyermekek részvétele a foglalkozásokon? Változtatnátok-e bármit a jelenlegi működési kereteken?
3. Mennyire vagytok elégedettek a tankönyvekkel, felszereltséggel, tananyaggal, segédeszközökkel? Mire lenne szükség véleményetek szerint?
4. Milyennek érzi a tananyagot, az elsajátítandó és elsajátított ismereteket?
5. Elégedettek vagytok az oktatás minőségével?
6. Szimpatikus-e nektek valamely speciális oktatási módszer, amelyet szívesen bevezetnétek?
7. A szülők által fizetett díjat mennyire tartjátok fairnek?
8. Milyen szerepet kaptok, mint szülők a döntéshozatalban?
9. Adtok-e visszajelzést az iskola működését illetően? Látjátok-e annak eredményét?
10. Hogyan lehetne jobb irányba mozdítani az iskola, óvoda működését (ha szükséges)?

### Tanárok, fenntartó

1. Mennyire vagytok elégedettek a tanárok, fenntartó, segítők stb. munkájával, felkészültségével, iránymutatásával?
2. Javaslatok

### Nyelvi fejlődés, iskolai élet

1. Milyen nyelvtudással lépett be gyermekeitek az intézménybe?
2. Jelenleg milyen a nyelvtudása, miben látjátok a fejlődést?
3. Milyen hasznos, előnyös dolgokat figyeltetek meg gyermekeitek fejlődésében, mióta a magyar iskolába, óvodába jár?
4. Mit vártok, milyen tudást ad az iskola, óvoda gyermekeiteknek? Mivel lesz ő több, hogy ide jár?
5. Mi okoz különösen nehézséget gyermekeiteknek?



6. Mennyire és miben okoz nehézséget gyermekeiteknek a héber nyelv ismerete mellett a magyar nyelv elsajátítása?
7. Otthon hogyan alakul nálatok a nyelvhasználat a családban? Ki, mit, kivel beszél?
8. Mennyire tudtok otthon gyakorolni, nyelvet tanulni a gyerekekkel?
9. Szeret-e gyermekeitek az iskolába, óvodába járni?
10. Mennyire nevezhető belsőnek az a motiváció, amely a gyermeket arra ösztönzi, hogy az iskolába, óvodába járjon?
11. Mivel tudjátok otthon motiválni, hogy fenntartsátok a lelkesedésüket?
12. Hogyan érzi magát gyermekeitek az iskolai, óvodai közösségben?

#### Helyi közösség

1. Szerintetek az iskola és óvoda részei-e a helyi magyar közösségnek? Milyen szerepet játszanak a közösség életében?
2. Miben látjátok ennek a szülői, családi közösségnek az erejét, amely a magyar iskolát, óvodát működteti? Beszélhetünk-e ilyenről?
3. Milyen egyéb órán kívüli programokon találkoztok az iskolába, óvodába járó más szülőkkel, gyerekekkel?
4. Igényelnétek-e nyári elfoglaltságot is a gyerekeknek?

#### Nyelvmegőrzés

1. Miben látjátok a származási/örökség/családnyelv megőrzésének legnagyobb kihívását?
2. Fontos-e nektek a kultúra, nyelv által is megőrizhető magyar identitás, illetve annak átadása, őrzése gyermekeitek révén?
3. Az utáthatok következő generáció, azaz a gyerekeitek esetében mire számíthatok, mennyire lesznek ők aktívak a nyelvmegőrzésben, használatban?
4. Nem magyar származású családtagjaitok hogyan tudnak bevonódni, aktív részesei lenni a magyar iskola életének?
5. Vegyes házasságokban: melyik kultúra dominál jobban? Hogyan lehet köztük egyensúlyt teremteni?
6. Hogyan kapcsoljátok össze a magyar tradíciókat, hagyományokat az izraeliekkel? (állami, vallási, családi)

#### Hasonló kezdeményezések

1. Ismertek-e hasonló kezdeményezéseket más országok esetében is? Esetleg vettetek-e részt benne?
2. Igényelnétek-e felnőtt nyelvvoktatást?

## Adatbázisok

A kérdőívet kitöltő/nem válaszoló intézmények neve és elhelyezkedése az alapsokaságot és a mintasokaságot tekintve

Alapsokaság		
Név	Ország	Kitöltés
AMAPED Ausztriai Magyar Pedagógusok Egyesülete	Ausztria	igen
Bécsi Magyar Iskolaegyesület	Ausztria	nem
Felső-Ausztriai Hétfégi Magyar Óvoda és Iskola	Ausztria	nem
Burgenlandi Magyarok Népfőiskolája	Ausztria	igen
Burgenlandi Magyar Kulturális Egyesület	Ausztria	nem
arcFAM asbl Brüsszelben működő magyar egyesület	Belgium	nem
Zengő Zenei Műhely	Belgium	nem
Bóbita óvoda és iskola Belgium	Belgium	nem
Magyarra Hangolva Program	Belgium	nem
Határtalan történelem	Belgium	igen
Puli Klub	Ciprus	igen
Iglice Egyesület Vasárnapi Iskola (Prága)	Csehország	igen
Szent Piroska Hétfégi Iskola és Óvoda (Augsburg)	Németország	igen
Hungarolingua Lehrerverband Wiesbaden e.V.	Németország	igen
Petőfi Sándor Hétfégi Magyar Iskola	Németország	nem
Erdingi Magyar Óvoda és Iskola	Németország	igen
Csodaország Spiel- und Lernklub zur Förderung der ungarischen Sprache und Kultur	Németország	nem
Petőfi Magyar Kultúregyesület / Ingolstadt Hétfégi Magyar Iskola	Németország	nem
Csodaszarvas (WUKK) Magyar Kulturális Egyesület	Németország	nem
Magyar Katolikus Egyházközség / Csodaország klub E.V.	Németország	nem
Lehrerkreis/Boldog Gizella Magyar Iskola (Altötting)	Németország	igen
Regensburgi Konzuli Magyar Iskola és Óvoda	Németország	igen
Bajorországi Magyar Iskola / Münchener Magyar Intézet	Németország	igen
Tulipan Ungarischer Schulverein Ulm e.V.	Németország	nem
Nürnbergi Magyar Iskola	Németország	nem
Freiburgi Magyar Ringató-Óvoda-Előiskola-Iskola	Németország	igen
Baden-Württembergi Konzuli Magyar Iskola (Stuttgart)	Németország	nem
Weideni Magyar Iskola	Németország	nem
Pitypang Hétfégi Magyar Iskola és Óvoda	Németország	nem
Hamburgi Magyar Iskola	Németország	nem

Berlini Magyar Iskola	Németország	igen
Varesei Magyar Ház Tanoda	Olaszország	igen
Boci Magyar Iskola	Olaszország	igen
Skolabusz – Firenze	Olaszország	nem
Magyar Iskola – Moszkva	Oroszország	nem
Lisszaboni vasárnapi iskola (Magyarország Nagykövetsége Lisszabon)	Portugália	nem
Madridi Magyar Konzulátus	Spanyolország	nem
Madridi Madách Egyesület Lyceum Hungaricum Iskolája	Spanyolország	igen
Cordobai Magyar Kör	Spanyolország	nem
Galiciai Magyar Iskola	Spanyolország	nem
Tavaszi Szél Kulturális Egyesület	Svédország	nem
Őrszavak Magyar Anyanyelv Ápolók Egyesülete	Svédország	nem
Ungersk-Svenska Föreningen i Uppsala (Uppsalai Magyar Svéd Egyesület anyanyelvi oktatás)	Svédország	nem
Stockholmi Magyar Családi Kör	Svédország	igen
Cork-i Magyar Iskola es Óvoda / Hungarian School & Pre/School of Cork	Írország	igen
Dió-Dublini Magyar Iskola és Óvoda	Írország	nem
Kerry Magyar Iskola	Írország	nem
Hungaroring / Tallinn	Észtország	igen
Finnországi Magyarok Egyesülete	Finnország	nem
Bóbita Klub	Finnország	nem
Association France-Hongrie Dauphiné	Franciaország	nem
Institut Hongrois	Franciaország	nem
Nos Petits Magyars Seine et Marne	Franciaország	nem
Association Culturelle Hongroise	Franciaország	nem
Mesevár Magyar Foglalkozások Strasbourg	Franciaország	igen
Parizsi Magyar Iskola Egyesület Kaboca	Franciaország	igen
Amstelveeni Magyar Iskola	Hollandia	nem
Amsterdam iskola	Hollandia	nem
Hongaarse School Den Haag (Hágai Magyar Óvoda és Iskola)	Hollandia	nem
Kincskereső Oskola	Hollandia	nem
Besenyszogert Alapítvány Izlandi Magyar Kulturális Tarsaság	Izland	nem
Divéky Adorján Hétvégi Magyar Iskola (Varsó)	Lengyelország	nem
Berni Magyar Iskola	Svájc	igen
Magyar Hétvégi Ovi, Suli: MaHOS - Thurgau Magyarok Egyesülete (Kreuzlingen)	Svájc	igen
Genfi Magyar Iskola és Óvoda	Svájc	igen
Bázei Magyar Iskola- és Óvodaegyesület	Svájc	igen

Hetedhétország Óvoda, Magyarajkú Gyermekekért Egylet	Svájc	nem
Zürichi Magyar Iskola és Óvoda	Svájc	nem
Oszlói Magyar Tanoda	Norvégia	igen
Hungarian Children's School Bristol	Anglia	nem
Magyar Iskola Cambridge	Anglia	igen
Csiga-Biga Tanoda	Anglia	nem
Anglia Magyar Református Egyház vasárnapi iskolája (London)	Anglia	igen
Mosoly Magyar Ovi-Suli/ Hungarian Families Group	Anglia	nem
Readingi Magyar Iskola	Anglia	nem
Hungarian School of St. Albans	Anglia	nem
Oxfordi Magyar Iskola	Anglia	igen
Hungarian Club Woking	Anglia	igen
Zsigmond Király Hungarian Club and School	Anglia	igen
Birmingham Magyar Tanoda	Anglia	nem
Guildford Magyar Tanoda és Játsszóház	Anglia	nem
CoMaT Coventry Magyar Tanoda	Anglia	igen
Basingstoke-i Magyar Közösségi Iskola	Anglia	nem
Montagh Imre Southendi Magyar Közösség Óvoda és Iskola	Anglia	igen
Newporti Magyar Kulturális Közösség	Wales	nem
Bölcs Bagoly Tanoda (Edinburgh)	Skócia	nem
Magyar Polgárok Egyesülete	Bosznia-Hercegovina	nem
A Szerb Köztársasági Magyarok Egyesületének, a Magyar Szónak magyar nyelvtanfolyama/Kurs mađarskog jezika "Magyar Szó"-a, Udruženja Mađara Republike Srpske	Szerbia	igen
Macedóniai Magyarok TELEHÁZ Szervezete	Macedónia	igen
Litvániai Magyarok Báthory István Kulturális Szövetsége	Litvánia	nem
Magyar Kulturális Oktatási Központ (Ivano-Frankivszk)	Ukrajna	igen
Lemberg-i Magyarok Kulturális Szövetsége	Ukrajna	nem
Hétféregi Magyar Iskola Kijev (Követség)	Ukrajna	igen
Istanbuli Magyar Iskola	Törökország	igen
Tel-Avivi Magyar Iskola és Óvoda	Izrael	igen
Bethlen Gábor Hungarian Language School (Bethlen Gábor Magyar Nyelviskola)	Kanada	nem
Hungarian Helikon Society	Kanada	nem
Szent Imre Magyar Iskola (Saint Emeric Accredited Hungarian Language School)	Kanada	nem
Hungarian School Guelph (Wellington Catholic School Board Guelph / St Francis of Assisi Catholic Elementary School)	Kanada	igen
Arany János Magyar Iskola (Hungarian School) Hamilton	Kanada	nem
Paroisse Notre-Dame-des-Hongrois / Montreáli Magyar Iskola	Kanada	nem
Arany János Magyar Iskola (Hungarian School - Toronto)	Kanada	nem

Szent László Népe Magyar Iskola (Vancouver) - Kanadai Magyar Diaszpóra Tanács	Kanada	nem
Calvine Hungarian School Vancouver (Hungarian Calvin Aducational Association (Vancouver))	Kanada	nem
Kitcheneri Magyar Iskola	Kanada	igen
Bocskai Magyar Iskola és Óvoda	Kanada	nem
Windsori Magyar Iskola	Kanada	nem
Muveszetek es Kulturak Magyar nyelvű Iskola /Miss	Kanada	igen
Wellandi Magyar Önképző Kör	Kanada	nem
Ottawai Magyar Iskola (OSKOLA)	Kanada	nem
Bartók Béla Bostoni Magyar Óvoda és Iskola (Bela Bartok Hungarian School of Boston-Boskola)	USA	igen
Széchenyi Hungarian School	USA	nem
Szent István Magyar Iskola és Óvoda (Saint Stephen's School and Pre-school)	USA	nem
Clevelandi Magyar Iskola (Cleveland Hungarian School)	USA	igen
Nyitott szívek Magyar iskola es ovoda Rocky River OH	USA	nem
Hungarian Club of Colorado - Magyar Iskola (Denver)	USA	nem
Washingtoni Magyar iskola (The Hungarian American Association of Washington)	USA	igen
Washingtoni Magyar Reformatus Egyház	USA	igen
Miami Vasárnapi Iskola	USA	nem
MISI Magyar Iskola, Minnesotai Magyarok Szervezete	USA	nem
Arany János Magyar Iskola és Óvoda (Hungarian Language School - New York)	USA	nem
Bóbita Magyar Nyelviskola	USA	nem
Csík Hágó Magyar Iskola és Óvoda (Hungarian School and Kindergarden)	USA	igen
Kőrösi Csoma Sándor Hungarian School (Montclair)	USA	nem
HCCG Hungarian School of Georgia (Hungarian Community Church of Georgia)	USA	igen
East Bay Hungarian School	USA	igen
A San Diegó-i Magyar Ház Hétfégyi Óvodája és Iskolája (San Diego House of Hungary)	USA	igen
Honorary Counsul of Hungary in Minnesota	USA	nem
Hungarian School Venice	USA	nem
Seattle-i Magyar Iskola	USA	nem
Triangle Magyar Iskola (Durham)	USA	igen
Napraforgók Hungarian Folk Dance Ensemble, Igy tedd ra! Referencia Intezmeny - Sarasota	USA	nem
Online Magyar Iskola (Washington)	USA	nem
Szent Istvan Magyar Iskola es Ovoda, Chicago	USA	nem
Elso Phoenixi Reformatus Gyulekezet	USA	igen
Nebuló Magyar Nyelviskola	USA	nem

Kányádi Sándor Magyar Iskola (San Francisco)	USA	nem
Dél-Floridai Magyar Gyermekek Klub	USA	igen
House of Árpád Hungarian Language and Dance School Canberra	USA	nem
Szivárvány Hungarian School / Rainbow Gold Coast H.S.	USA	nem
Mákvirág Óvoda és Kisiskola Orlando	USA	nem
Phoenixi Napocska Magyar Iskola	USA	nem
Reményik Sándor Kerestyén Magyar Iskola (Los Angeles)	USA	igen
Vadrózsa Óvoda és Iskola (Mission Viejo)	USA	nem
Hawaii Magyar Iskola	USA	igen
Brisbane-i Magyar Iskola	Ausztrália	igen
Magyar Iskola Sydney	Ausztrália	igen
Victorian School of Languages - Dandenong, Hungarian School (Melbourne)	Ausztrália	nem
The Hungarian Language School Inc.	Ausztrália	nem
Kultúrkör Hungarian School	Ausztrália	igen
Bocskai Magyar Iskola (Melbourne)	Ausztrália	igen
Nebuló Magyar Iskola	Ausztrália	nem
Hungarian Scout's Hall	Ausztrália	nem
Adelaide-i Magyar Közösségi Iskola	Ausztrália	nem
Dél-Afrikai Magyar Szövetség (Hungarian Alliance of South Africa - Midrand) - iskola	Dél-Afrika	igen
Zrínyi Ifjúsági Kör	Argentína	igen
Zahorán Ákos Chilei Magyar Kulturális Egyesület	Chile	nem
Associação Húngara de Jaraguá do Sul	Brazília	nem
Associação Hungara Magyar Ház / Magyar Iskola, São Paulo-i Magyar Segélyegylet (Sao Paulo)	Brazília	nem
Uruguayi Magyar Otthon	Uruguay	nem

Mintasokaság		
Név	Ország	Település
Istanbuli Magyar Iskola	Törökország	Istanbul
Tel Avivi Magyar Iskola és Óvoda	Izrael	Tel Aviv
Hawaii Magyar Iskola	USA	Honolulu
Hungarolingua Lehrerverband Wiesbaden e.V.	Németország	Wiesbaden
Hétfégy magyar iskola / Kijev	Ukrajna	Kijev
Puli Klub	Ciprus	Agia Varvara
Vasárnapi Iskola - Prága	Csehország	Prága
Művészetek es kultúra Hétfégy Magyar iskola	Kanada	Toronto
Coventry Magyar Tanoda	Egyesült Királyság	Coventry
Hungarian School Sydney	Ausztrália	Sydney
Bocskai Hungarian School / Bocskai Magyar Iskola	Ausztrália	Melbourne
Triangle Magyar Iskola	Amerikai Egyesült Államok	Durham
Magyar Kulturális Oktatási Központ	Ukrajna	Ivano-Frankivszk
East Bay Hungarian Educational Group	USA	Walnut Creek
Arany János Magyar Iskola (Hamilton)	Kanada	Hamilton
Stockholmi Magyar Családi Kör	Svédország	Stockholm
Csík Hágó Magyar Iskola és Óvoda	USA	Palatine (Chicagói külváros)
Hungaroring / Tallinn	Észtország	Tartu
A Szerb Köztársasági Magyarok Egyesületének, a Magyar Szónak magyar nyelvtanfolyama/Kurs mađarskog jezika "Magyar Szó"-a, Udruženja Mađara Republike Srpske	Bosznia-Hercegovina	Banja Luka
Magyar Kultúr Kör	Ausztrália	Melbourne
Határtalan történelem	Belgium	Brüsszel
Brisbane-i Magyar Iskola	Ausztrália	Brisbane
Bázeli magyar iskola és óvoda egyesület	Svájc	Bázel
Magyar Iskola Woking	Anglia	Woking
BOCI Hétfégy magyar iskola ( BO=Bolognai CI= Cimborák)	Olaszország	Bologna
Berni Magyar Iskola és Óvoda Egyesület/Ungarische Schule und Kindergarten Verein Bern	Svájc	Zollikofen
Lehrerkreis	Németország	Altötting -- Mühlendorf am Inn
Az Angliai Magyar Református Egyház Vasárnapi Iskolája	Egyesült Királyság	London
Phoenix-i Magyar Iskola	Amerikai Egyesült Államok	Phoenix
Montágh Imre Southendi Magyar Iskola és Óvoda	Nagy Britannia	Southend on Sea
Madridi Madách Egyesület Lyceum Hungaricum Iskolája	Spanyolország	Madrid

Berlini Magyar Iskola és Óvoda	Németország	Berlin
Dél-Afrikai Magyar Szövetség klubházában működő magyar iskola - nincs hivatalos neve	Dél-afrikai Köztársaság	Midrand
Szent Piroska Hétvégi Magyar Iskola és Óvoda	Németország	Augsburg
Guelph-i Magyar Iskola	Kanada	Guelph
Genfi Magyar Iskola es Óvoda	Svájc	Genf
Zsigmond Király Hungarian Cultural Club and School	Egyesült Királyság	Manchester, Leeds
Bartók Béla Boston Magyar Óvoda és Iskola (BOSKOLA)	Egyesült Államok	Lexington
Washingtoni Magyar Református Egyház Vasárnapi Iskola	Amerikai Egyesült Államok	Washington
Hungarian Academy / Washingtoni Magyar Iskola	USA	Arlington
Magyar Iskola Oxford	Egyesült Királyság	Oxford
Oslói Magyar Tanoda	Norvégia	Oslo
Mesevár Magyar Foglalkozások Strasbourg	Franciaország	Strasbourg
South Florida Hungarian Kids Club	USA	Delray Beach, Florida
AMAPED - Ausztriai Magyar Pedagógusok Egyesülete	Ausztria	Bécs és környéke
Varesei Magyar Ház Tanoda	Olaszország	Varese megye, Cocquio Trevisago
Macedóniai Magyarok Teleház Szervezete	Macedónia	Szkopje
Reményik Sándor Keresztyén Magyar Iskola és Óvoda (Grace Hungarian Reformed Church School DBA GHRC School)	USA	Los Angeles
Burgenlandi Magyarok Népfőiskolája	Ausztria	Felsőőr
Thurgau Magyarok Egyesülete	Svájc	Thurgau
Erdingi magyar iskola és óvoda	Németország	Erding
Zrínyi Ifjúsági Kör	Argentína	Buenos Aires
Clevelandi Magyar Iskola (Cleveland Hungarian School)	USA	Cleveland
Magyar Iskola Cambridge	Anglia	Cambridge
Corki Magyar Iskola es Óvoda	Írorszag	Cork
Freiburgi Magyar Iskola/Óvoda/Ringató	Németország	Freiburg
A San Diegó-i Magyar Ház Hétvégi Iskolája	USA	San Diego
Georgia Hungarian School	Amerikai Egyesült Államok	Atlanta
Regensburgi Konzuli Magyar Iskola és Óvoda	Németország	Regensburg
Párizsi Magyar iskola egyesület 'Kabóca'	Franciaország	Párizs
Kitcheneri Magyar Iskola	Kanada	Kitchener

## Kérdőív

(lásd a következő oldalon)



## Hétvégi magyar iskolák és óvodák a világban - feltáró jellegű nevelésszociológiai kutatás

62 kérdés található ebben a kérdőívben.

## Alapadatok

### 1. Mi az iskola/óvoda hivatalos neve? \*

Kérem, ide írja a válaszát:

### 2. Mi az Ön pozíciója az iskolában/óvodában?

**i** Kérem, válasszon egyet az alábbiak közül

Kérem, csak **egy**et válasszon az alábbiak közül:

- iskolavezető/óvodavezető
- iskolavezető helyettes/óvodavezető helyettes
- vezető tanár
- tanár
- egyéb

Válaszát indokolja:

### 3. Az iskola/óvoda vezetőjének iskolai végzettsége:

Kérem, ide írja a válaszát:

### 4. Az iskola/óvoda vezetője mióta látja el az iskola/óvodavezetési feladatokat?

Kérem, ide írja a válaszát:

### 5. Hol található meg az intézmény?

❗ Csak akkor indokolja, ha választott a lehetőségek közül.

Kérem, válassza ki az összes ideillőt, és válaszát indokolja:

ország

állam (ha releváns)

település

## 6. Kinek a tulajdona az intézmény működését biztosító épület?

🗳️ Kérem, válasszon egyet az alábbiak közül

Kérem, csak **egy**et válasszon az alábbiak közül:

- az iskola/óvoda vagy az iskolát/óvodát fenntartó civil szervezet saját tulajdonában áll az épület
- konzulátus, követség tulajdona (magyar állami tulajdon)
- bérelt épületben, helységben található, nem saját tulajdon
- egyéb:

Válaszát indokolja:

## 7. Hány helységben zajlanak a foglalkozások?

Kérem, ide írja a választát:

## 8. Az Önök intézménye milyen tevékenységet folytat, mi a profilja?

🗳️ Kérem, válasszon egyet az alábbiak közül

Kérem, csak **egy**et válasszon az alábbiak közül:

- óvodai foglalkozásokat tart
- iskolai foglalkozásokat tart
- mindkettő működik
- egyéb

Válaszát indokolja:

## 9. Önálló, bejegyzett szervezet az Önök által működtetett iskola/óvoda?

🗳️ Kérem, válasszon egyet az alábbiak közül

Kérem, csak **egy**et válasszon az alábbiak közül:

- igen
- nem
- egyéb

Válaszát indokolja:

## 10. Ön mit ért pontosan "hétvégi magyar iskola és óvoda" elnevezés alatt? Hogyan magyarázná meg ezt egy mondatban?

Kérem, ide írja a válaszát:

## 11. Tagja-e az iskola/óvoda valamely országon belüli (hétvégi) magyar iskolák és óvodák társulásának?

❗ Kérem, válasszon egyet az alábbiak közül

Kérem, csak **egy**et válasszon az alábbiak közül:

- igen
- nem
- egyéb

Válaszát indokolja:

## 12. Ennek az iskolatársulásnak/óvodatársulásnak van-e önállóan működő, iskolák/óvodák irányítását, összefogását, segítségét végző intézménye?

❗ Kérem, válasszon egyet az alábbiak közül

Kérem, csak **egy**et válasszon az alábbiak közül:

- van
- nincs

### 13. Milyen jogosultságai vannak ennek a szervezetnek (intézménynek)?

🗳️ Kérem, válasszon egyet az alábbiak közül

Kérem, csak **egy**et válasszon az alábbiak közül:

- kötelező előírásokat fogalmaz meg a társulás tagjainak
- ajánlásokat fogalmaz meg
- szervezői, pályázatíró, szakmai segítséget igénylő feladatokat lát el
- egyéb
- semmilyen tevékenységet sem végez

Válaszát indokolja:

### 14. Milyen előnyöket élvez az Ön által vezetett intézmény azáltal, hogy valamely iskolatársulás/óvodatársulás tagja?

Kérem, ide írja a válaszát:

15. Az Önök országában létezik-e olyan pedagógusszervezet, amely összefogja a magyar származású pedagógusokat, nekik szakmai segítséget nyújt?

🗳️ Kérem, válasszon egyet az alábbiak közül

Kérem, csak **egy**et válasszon az alábbiak közül:

igen, létezik több is

igen, egy van

alakulóban van

nincs

Válaszát indokolja:

## Kezdetek, célok, fenntartó

16. Mikor jött létre az Önök iskolája/óvodája?

Kérem, ide írja a válaszát:



## 17. Mi volt a céljuk az intézménnyel, amikor elindították? Kérem, fogalmazza meg 1-2 mondatban!

Kérem, ide írja a válaszát:

## 18. Módosult-e a céljuk az idők folyamán? Ha igen, hogyan?

Kérem, ide írja a válaszát:

## 19. Milyen személyek, szervezetek tartották fent eredetileg az iskolát/óvodát? (több választ is megjelölhet)

📌 Kérem, válassza ki az összeset, amire érvényes

Kérem, válassza ki az **összes** ideillőt:

- családok közössége
- kulturális szervezet, egyesület
- vallási szervezet, egyház
- alapítvány
- a magyar állam (nagykövetség, konzulátus, lektorátus, kulturális intézet, egyéb)
- egyéb

## 20. Milyen személyek, szervezetek tartják fent jelenleg az iskolát/óvodát? (több választ is megjelölhet)

🗳️ Kérem, válassza ki az összeset, amire érvényes

Kérem, válassza ki az **összes** ideillőt:

- családok közössége
- kulturális szervezet, egyesület
- vallási szervezet, egyház
- alapítvány
- a magyar állam (nagykövetség, konzulátus, lektorátus, kulturális intézet, egyéb)
- egyéb

## 21. Milyen forrásokból működik az intézmény? (több választ is megjelölhet)

🗳️ Kérem, válassza ki az összeset, amire érvényes

Kérem, válassza ki az **összes** ideillőt:

- szülői hozzájárulás, tandíj
- helyi, közösségi források
- működési országbeli támogatási források
- magyarországi támogatási források
- nemzetközi támogatási források
- egyéb források

## 22. Ha több van, akkor melyik ebből a legnagyobb arányú az utóbbi években?

Kérem, ide írja a választát:

## 23. Ha nagyobb lenne az intézmény költségvetése, akkor melyik területre fordítanának többet? (több választ is megjelölhet)

📌 Kérem, válassza ki az összeset, amire érvényes

Kérem, válassza ki az **összes** ideillőt:

- jobban megfizetnék a jelenlegi pedagógusokat
- több pedagógust vennék fel
- más épületet bérelnék
- többet fordítanánk tananyagra
- több programot kínálnánk a gyerekeknek
- egyéb területekre

## 24. Miként díjazza az iskola/óvoda a résztvevő pedagógusok munkáját?

📌 Kérem, válasszon egyet az alábbiak közül

Kérem, csak **egy**et válasszon az alábbiak közül:

- a pedagógusok nem részesülnek díjazásban, mindenki önkéntes alapon dolgozik
- kiemelkedő tevékenység esetén alkalmankénti anyagi juttatást biztosít az intézmény
- az iskola/óvoda vezetője(i) részesül(nek) anyagi juttatásban
- kizárólag bizonyos pozíciókat betöltő pedagógusok részesülnek anyagi juttatásban
- mindenki rendszeres anyagi juttatásban részesül tevékenységéért
- egyéb

25. Tudomása szerint milyen módon támogatja a magyar állam a diaszpórában működő hétvégi magyar iskolákat/óvodákat?

Kérem, ide írja a válaszát:

26. Ezek közül melyiket vették már igénybe?

Kérem, ide írja a válaszát:

## Az iskola, óvoda működése

27. Mi alapján kerülhetnek be az Önök intézményébe a gyerekek? (több választ is megjelölhet)

🗳️ Kérem, válassza ki az összeset, amire érvényes

Kérem, válassza ki az **összes** ideillőt:

- beiratkozással – ezáltal a gyerekek a hivatalos iskolai/óvodai nyilvántartás részei lesznek
- alkalmanként adott előzetes bejelentkezéssel – kizárólag egy-egy vagy adott foglalkozáson való részvétel szándékát jelezve
- nincs szükség beiratkozásra, bejelentkezésre – bárki, bármikor részt vehet a foglalkozásokon előzetes bejelentés nélkül
- egyéb

## 28. Hány gyermek jár többé-kevésbé rendszeresen az Önök foglalkozásaira? Kérem, töltsse ki a megadott korosztály szerint!

❗ Csak akkor indokolja, ha választott a lehetőségek közül.

Kérem, válassza ki az összes ideillőt, és válaszát indokolja:

kis óvodások korosztálya (2-3 év):

óvodások korosztálya (3-6 év):

kisiskolások korosztálya (kb. 6-10 év):

kiskamaszok korosztálya (kb. 10-14 év):

nagykaszkok korosztálya (14 év felettek):

egyéb

## 29. Mi alapján alakítják ki a gyermekek csoportjait? (több választ is megjelölhet)

❗ Kérem, válassza ki az összeset, amire érvényes

Kérem, válassza ki az **összes** ideillőt:

életkor alapján

nyelvtudás alapján

általános tudásszint alapján

egyéb módon

### 30. Milyen módon igazodnak a helyi oktatási rendszerhez?

🗣️ Kérem, válasszon egyet az alábbiak közül

Kérem, csak **egy**et válasszon az alábbiak közül:

- évfolyamszerkezet szerint
- egyes szakaszok lezárásánál
- pedagógiai program szerint
- nem igazodunk a helyi oktatási rendszerhez
- egyéb módon

### 31. Mi alapján léphetnek feljebb a gyerekek egy adott évfolyamból, csoportból?

🗣️ Kérem, válasszon egyet az alábbiak közül

Kérem, csak **egy**et válasszon az alábbiak közül:

- életkor alapján
- nyelvtudás alapján
- általános tudásszint alapján
- egyéb
- nincs ilyen előrehaladási rendszer

Válaszát indokolja:

### 32. Milyen rendszerességgel foglalkoznak a gyerekekkel iskolai keretek között?

🗳️ Kérem, válasszon egyet az alábbiak közül

Kérem, csak **egy**et válasszon az alábbiak közül:

- heti több alkalommal
- heti 1 alkalommal
- kéthetente 1 alkalommal
- háromhetente 1 alkalommal
- havonta 1 alkalommal
- ritkábban
- nincs iskolás csoportunk

### 33. Milyen rendszerességgel foglalkoznak a gyerekekkel óvodai keretek között?

🗳️ Kérem, válasszon egyet az alábbiak közül

Kérem, csak **egy**et válasszon az alábbiak közül:

- heti több alkalommal
- heti 1 alkalommal
- kéthetente 1 alkalommal
- háromhetente 1 alkalommal
- havonta 1 alkalommal
- ritkábban
- nincs óvodás csoportunk

### 34. A foglalkozások inkább hétköznapra vagy hétvégére esnek?

🗳️ Kérem, válasszon egyet az alábbiak közül

Kérem, csak **egy**et válasszon az alábbiak közül:

- hétköznap vannak a foglalkozásaink
- hétvégén vannak a foglalkozásaink
- mindkettő

### 35. Milyen hosszúak általában az iskolai foglalkozások?

🗳️ Kérem, válasszon egyet az alábbiak közül

Kérem, csak **egy**et válasszon az alábbiak közül:

- alkalmanként kb. 1-2 óra hosszúságúak
- fél naposak
- egész naposak
- egész hétvégések
- nincs iskolás csoportunk

### 36. Milyen hosszúak általában az óvodai foglalkozások?

🗳️ Kérem, válasszon egyet az alábbiak közül

Kérem, csak **egy**et válasszon az alábbiak közül:

- alkalmanként 1-2 óra hosszúságúak
- fél naposak
- egész naposak
- egész hétvégések
- nincs óvodás csoportunk



### 37. Milyen bemeneti feltételeket támaszt az **iskola** a gyermekek felvételénél? (több választ is megjelölhet)

🗨️ Kérem, válassza ki az összeset, amire érvényes

Kérem, válassza ki az **összes** ideillőt:

- nincs bemeneti feltétel
- magyar származás
- alapfokú, szóbeli magyar nyelvtudás (magyar nyelvű beszédképesség)
- alapfokú, szóbeli és írásbeli kommunikációra alkalmas nyelvtudás
- középfokú nyelvtudás szóban, írásban, hallásértésben
- anyanyelvi szintű nyelvtudás
- egyéb
- nincs iskolás csoportunk

### 38. Ha Önök magyar óvodát (is), vagy csak azt működtetnek, milyen feltételeket támaszt az **óvoda** a gyermekek felvételénél? (több választ is megjelölhet)

🗨️ Kérem, válassza ki az összeset, amire érvényes

Kérem, válassza ki az **összes** ideillőt:

- nincs bemeneti feltétel
- magyar származás
- alapfokú, szóbeli kommunikációra alkalmas magyar nyelvtudás
- egyéb
- nincs óvodás csoportunk

39. Milyen formában ad információt az **iskola** a gyermekek év közbeni teljesítményéről? [Ha Önök **csak magyar óvodát** működtetnek, kérem, **NE válaszolja meg** ezt a kérdést!]

🗳️ Kérem, válasszon egyet az alábbiak közül

Kérem, csak **egy**et válasszon az alábbiak közül:

- Rendszeresen (havonta, fél évnél gyakrabban) kapnak írásbeli értékelést
- Félévente kapnak írásbeli értékelést
- Évente kapnak írásbeli értékelést
- Ritkábban kapnak értékelést
- Csak szóbeli információt ad a teljesítményről (ugorjon a 42. kérdésre)
- Nem ad teljesítményre vonatkozó információt (ugorjon a 42. kérdésre)

Válaszát indokolja:

40. Mi a feltétele ezen dokumentum kiállításának? (több választ is megjelölhet) - [Ha Önök **csak magyar óvodát** működtetnek, kérem, **NE válaszolja meg** ezt a kérdést!]

🗳️ Kérem, válassza ki az összeset, amire érvényes

Kérem, válassza ki az **összes** ideillőt:

- sikeres szóbeli vizsga
- sikeres írásbeli vizsga
- órai aktivitás
- foglalkozásokon való részvétel
- egyéb

41. Milyen információt tartalmaz a kiadott dokumentum? [Ha Önök **csak magyar óvodát** működtetnek, kérem, **NE válaszolja meg** ezt a kérdést!]

🗳️ Kérem, válasszon egyet az alábbiak közül

Kérem, csak **egy**et válasszon az alábbiak közül:

- osztályzatokkal, kreditekkel történő számszerű értékelés
- teljesítményigazolás szöveges értékeléssel
- iskolalátogatási igazolás foglalkozásokon való részvételről
- egyéb

Válaszát indokolja:

42. Az Önök **iskolája** ad-e bármiféle végzettséget, amely elismertethető/megfeleltethető a magyar közoktatás/iskolarendszer keretei között is? [Ha Önök **csak magyar óvodát** működtetnek, kérem, **NE válaszolja meg** ezt a kérdést!]

🗣️ Kérem, válasszon egyet az alábbiak közül

Kérem, csak **egy**et válasszon az alábbiak közül:

- Igen
- Nem
- Jelenleg még nem, de törekszünk rá

Válaszát indokolja:

43. Az Ön véleménye szerint szükség lenne-e egy egységes tantervre a hétvégi magyar **iskolákban**? [Ha Önök **csak magyar óvodát** működtetnek, kérem, **NE válaszolja meg** ezt a kérdést!]

🗳️ Kérem, válasszon egyet az alábbiak közül

Kérem, csak **egy**et válasszon az alábbiak közül:

- igen
- nem
- egyéb

Válaszát indokolja:

44. Vannak-e az Önök **iskolájában** olyan tanulók, akik Magyarországon magántanulói jogviszonnyal rendelkeznek, és kizárólag ideiglenesen tartózkodnak az Önök országában?  
[Ha Önök **csak magyar óvodát** működtetnek, kérem **NE válaszolja meg** ezt a kérdést!]

🗳️ Kérem, válasszon egyet az alábbiak közül

Kérem, csak **egy**et válasszon az alábbiak közül:

- döntően ilyenek járnak az iskolába, ők dominálnak
- ilyen tanulóink is vannak
- nincsenek ilyen tanulóink

Válaszát indokolja:

45. Az Önök iskolájában/óvodájában a pedagógusok az alábbiak közül mely végzettség(ek)kel rendelkeznek? (több választ is megjelölhet)

❗ Csak akkor indokolja, ha választott a lehetőségek közül.

Kérem, válassza ki az összes ideillőt, és válaszát indokolja:

magyarországi óvodapedagógus, tanító vagy tanári végzettséggel

adott országban szerzett óvodapedagógus, tanító vagy tanári végzettséggel

egyéb felsőfokú végzettséggel

egyéb végzettséggel, éspedig:

46. Az Önök iskolájában/óvodájában hogyan, hol, és milyen körülmények között valósul meg a pedagógusok továbbképzése, tudásuk fejlesztése? Kérem, írjon erről pár mondatban!

Kérem, ide írja a válaszát:

## 47. Milyen szervezetekkel van kapcsolata az intézménynek? (több választ is megjelölhet)

❗ Csak akkor indokolja, ha választott a lehetőségek közül.

Kérem, válassza ki az összes ideillőt, és választát indokolja:

helyi önkormányzatokkal

helyi egyházi szervezetekkel

nem kormányzati szervezetekkel

kormányzati szervezetekkel

nemzetközi szervezetekkel

magyarországi szervezetekkel

egyéb



## 48. Szükségesnek látná-e, hogy a diaszpórában működő hétvégi magyar iskolák és óvodák együttműködő hálózatot építsenek ki?

🗳️ Kérem, válasszon egyet az alábbiak közül

Kérem, csak **egy**et válasszon az alábbiak közül:

igen

nem

Válaszát indokolja:

## 49. Mire kellene koncentrálnia ennek az együttműködésnek?

Kérem, ide írja a válaszát:

## 50. Jellemzően mely bevándorlói generációhoz tartoznak az iskolába/óvodába járó gyerekek? (több választ is megjelölhet)

📌 Kérem, válassza ki az összeset, amire érvényes

Kérem, válassza ki az **összes** ideillőt:

- átmenetileg az országban tartózkodó magyar állampolgárok gyermekei
- a gyermekek első generációs bevándorlók gyermekei (szüleik vándoroltak ki Magyarországról)
- a gyermekek másodgenerációs bevándorlók gyermekei (nagyszülők vándoroltak ki Magyarországról)
- a gyermekek korábbi harmadgenerációs bevándorlók leszármazottai
- egyéb

## 51. Az Önökhöz járó gyerekek családja jellemzően milyen nyelvet használ otthon? (Több választ csak akkor jelöljön meg, ha nagyon megoszlik a családi nyelvhasználat)

📌 Csak akkor indokolja, ha választott a lehetőségek közül.

Kérem, válassza ki az összes ideillőt, és választát indokolja:

- a családokban országunk hivatalos nyelvét használják

- a családokban vegyesen használják a hivatalos nyelvet, illetve a magyart

- egyéb, éspedig:

- a családokban a magyar nyelvet használják

## 52. Az Ön véleménye szerint miért fontos a szülőknek, családtagoknak, hogy gyermekeik magyar iskolába/óvodába járjanak? (több választ is megjelölhet)

❗ Csak akkor indokolja, ha választott a lehetőségek közül.

Kérem, válassza ki az összes ideillőt, és válaszát indokolja:

a magyar identitás megőrzése végett

a Magyarországon lévő családi kapcsolatok miatt

a nyelvtanulás miatt

a közösséghez való tartozás miatt

a jövőbeni lehetőségek miatt

egyéb, éspedig:

## 53. Miként lehet motiválni a gyerekeket, hogy szívesen járjanak a magyar iskolába/óvodába?

Kérem, ide írja a válaszát:

54. Kérem, soroljon fel maximum 5 olyan magyar szokást, ünnepet, amelyet a magyar családok (akár generációkon átívelően) otthonról hoztak, és a mai napig fontosnak tartanak!

Kérem, ide írja a válaszát:

55. Megtartják-e az iskola/óvodai foglalkozások keretében a helyi kultúra ünnepeit, szokásait?

🗣️ Kérem, válasszon egyet az alábbiak közül

Kérem, csak **egy**et válasszon az alábbiak közül:

- a legtöbb helyi ünnepet megtartjuk az iskolában/óvodában
- néhány jelentősebb ünnepet megtartunk itt is
- egyáltalán nem tartjuk fontosnak, hogy megtartsuk az ünnepeket

## Tankönyvek, felszereltség, oktatás, módszerek

## 56. Van az iskolának/óvodának oktatási terve/tanterve/pedagógiai programja?

🗳️ Kérem, válasszon egyet az alábbiak közül

Kérem, csak **egy**et válasszon az alábbiak közül:

- igen, van, saját készítésű
- igen, van, más intézményektől vettük át
- készülóban
- nincs

Válaszát indokolja:

## 57. Milyen oktatási anyagokat, tananyagokat használ az iskola/óvoda?

🗳️ Kérem, válasszon egyet az alábbiak közül

Kérem, csak **egy**et válasszon az alábbiak közül:

- többnyire saját készítésű tananyagokat
- saját készítésű és mások által írt tananyagokat is vegyesen
- többnyire mások által írt tananyagokat
- egyéb

Válaszát indokolja:

## 58. Használ-e az iskola magyarországi készítésű tananyagot, segédanyagot?

🗳️ Kérem, válasszon egyet az alábbiak közül

Kérem, csak **egy**et válasszon az alábbiak közül:

- elsősorban azt használunk
- fele-fele arányban használunk magyarországi készítésű és saját tananyagot, segédanyagot
- ritkán
- egyáltalán nem használunk magyarországi készítésű tananyagot, segédanyagot

Válaszát indokolja:

## 59. Ha igen, mit? Kérem, nevezze meg a legtöbbet használtat!

Kérem, ide írja a választát:

## 60. Mire lenne szüksége az intézménynek a tananyagot, segédanyagokat illetően?

Kérem, ide írja a válaszát:

## 61. Biztosít-e az iskola/óvoda nyári elfoglaltságot az oda járó gyermekeknek? (több választ is megjelölhet)

❗ Csak akkor indokolja, ha választott a lehetőségek közül.

Kérem, válassza ki az összes ideillőt, és válaszát indokolja:

táborozás

kirándulások (rövidebb időtartamú)

napközbeni foglalkozások

egyéb



**62. Van-e valamilyen jellegzetessége, büszkesége, specialitása az iskolának/óvodának, amelyet megemlítené?**

Kérem, ide írja a válaszát:

31.12.2019 – 10:50

Kérdőív elküldése.

Köszönjük, hogy kitöltötte a kérdőívet.