

# THL<sub>2</sub>

A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata  
Journal of Teaching Hungarian as a 2<sup>nd</sup> Language and Hungarian Culture

2014/2. szám



Balassi  
Intézet

Budapest, 2014

Szerkesztőbizottság:

Bárdos Jenő, Johanna Laakso, Richly Gábor, Szili Katalin, Szőnyi György Endre, Szűcs Tibor,  
Töttössy Beatrice, Wagner-Nagy Beáta

Főszerkesztők:

Maróti Orsolya  
Nádor Orsolya

Szerkesztő:

Majzer Mónika

A folyóirat korábbi számai elérhetők:

<http://epa.oszk.hu/html/vgi/kardexlap.phtml?id=1467>

Lektorok:

Ablonczy Balázs, Bándli Judit, Heltai János, Janurik Boglárka, Kovács Ottilia, Johanna Laakso,  
Maróti Orsolya, Nádor Orsolya, Némethy Kesserű Judith, Richly Gábor, Schmidt Ildikó, Szentkirályi Endre,  
Szűcs Tibor, Irene Wichmann

ISSN 1787–1417

Felelős kiadó: a Balassi Intézet főigazgatója: Hammerstein Judit

Szerkesztőség: 1016 Budapest, Somlói út 51., 1. em. 200.

Tipográfia és nyomdai előkészítés: Király Zoltán

Nyomda: CCPrinting Kft. • [www.ccprinting.hu](http://www.ccprinting.hu)

Felelős vezető: Könczey Áron

# TARTALOM

## MAGYAR NYELV A KÖZÖSSÉGI NYELVOKTATÁSBAN

Nádor Orsolya

A DIASZPÓRÁRÓL – NYELVPOLITIKAI MEGKÖZELÍTÉSBEN ..... 5

Csire Márta – Johanna Laakso

SZÁRMAZÁSNYELV MINT CÉLNYELV:

A BÉCSI HUNGAROLÓGIA-OKTATÁS TAPASZTALATAI ..... 18

Zolnai Edit

BESZÁMOLÓ A MAGYAR NYELVI OKTATÁS ÉS VIZSGÁK HELYZETÉRŐL ANGLIÁBAN ... 27

K. Lengyel Zsolt

A MÜNCHENI MAGYAR INTÉZET NYELVOKTATÁSI TEVÉKENYSÉGE 2010–2015 ..... 34

Keresztély Kata – Légrády Orsolya

SZÁRMAZÁSNYELV TANÍTÁSA FRANCIAORSZÁGBAN ÉLŐ

MAGYAR(–FRANCIA) GYEREKEKNEK ..... 45

Jakabffy Zsolt Attila – Hársony Ildikó – Taylor Ágnes – Katona Valéria – Magyar Beáta

–Taylor Daniel – Tóth Tibor

HÉTVÉGI MAGYAR ISKOLA A SAN FERNANDO VÖLGYBEN ..... 51

Gárdosi Rita

A CLEVELANDI MAGYAR NYELVOKTATÁS MÚLTJA ÉS JELENE ..... 58

Lajtaváryné Benedek Zsuzsi

A ZRÍNYI IFJÚSÁGI KÖR BUENOS AIRESBEN ..... 68

## MAGYAR MINT IDEGEN NYELV SZAKOS HALLGATÓK A HÉTVÉGI MAGYAR ISKOLÁKBAN

Boldog Anna

IDENTITÁSMEGŐRZÉS AZ AMERIKAI MAGYAR

DIASZPÓRÁBAN – EGY ÖSZTÖNDÍJAS SZEMÉVEL ..... 74

Naszák Szilvia

AZ OKANAGAN-VÖLGY MAGYAR SZÍVE – KELOWNA ..... 80

Horváth Milán

MAGYAROK MACEDÓNIÁBAN ..... 88

## MIGRÁNSOK NYELVOKTATÁSA

Szóka Bernadett

MIGRÁNS GYERMEKEK NYELVI INTEGRÁCIÓJA SVÁJCBAN ..... 96

Kajja Markus – Vecsernyés Ildikó – Irene Wichmann

A MIGRÁNS TANULÓK OKTATÁSÁRÓL FINNORSZÁGBAN ..... 106

Ottucsák Melinda

MIGRÁNS GYERMEKEK MAGYAR MINT IDEGEN NYELVI  
OKTATÁSA TANODAI KERETEK KÖZÖTT ..... 118

## ISMERTETÉSEK

Gordos Katalin

KALANDRA FEL! ..... 129

Maróti Orsolya – Sipos Linda

MESÉLJ NEKEM! ..... 134

Bándli Judit – Gordos Katalin – Maróti Orsolya

JÁTSSZ VELÜNK! ..... 134

Nádor Orsolya<sup>1</sup>

## A DIASZPÓRÁRÓL

### – NYELVPOLITIKAI MEGKÖZELÍTÉS BEN

#### Abstract

While all minority groups battle diminishing access to social spaces for language usage, diaspora communities or other, sparse populations are challenged not only by their dwindling numbers, but also by how their language and culture is perceived as possessing less prestige. After first examining the concepts surrounding diaspora, migrant communities, this study will provide an overview of the international laws governing language usage. If extended to include immigrant minorities, these documents could provide greater security for populations living in isolation from their homelands: doing so, however, would demand legal action be taken when the law is not followed.

**Keywords:** *migration, diaspora, minority language laws, international laws regulating language policy*

**Kulcsszavak:** *migráció, szórvány, diaszpóra, kisebbségi nyelvi jogok, nemzetközi nyelvi jogi dokumentumok*

#### 1. Bevezető gondolatok

A kisebbségben élő magyar származású egyénekről és közösségekről számos elemzés jelent már meg mind Magyarországon, mind pedig a jelenleg otthont adó országokban: vizsgálták történeti szempontokból (Borbándi Gyula, Kovács Nóra, Kunz Egon, Némethy Kesserű Judit), valamint a belső szerveződés (Papp Z. Attila), az oktatás (Nagy Károly, Papp Z. Attila), az identitás és a magyar nyelv megtartásának, illetve többségi nyelvre való váltásának oldaláról is (Susan Gal, Bartha Csilla, Kontra Miklós, Hatos Anikó, Kovács Magdolna, Zelliger Erzsébet és mások). Azok a monográfiák, gyűjteményes kötetek és tanulmányok, amelyek eddig a 20–21. századi kisebbségi nyelvi jogok és a nyelvpolitika területén megjelentek (Andrássy György, Kovács Péter, Szalayné Sándor Erzsébet, Szépe György, Vizi Balázs) csak indirekt módon foglalkoznak annak a nyelv-ideológiai, nyelvpolitikai és nyelvi jogi környezetnek a vizsgálatával, amely a szórvány és a diaszpóra-kisebbségek fennmaradási esélyeit befolyásolja.

---

<sup>1</sup> Nádor Orsolya egyetemi docens, Károli Gáspár Református Egyetem; nyelvész vendégtanár, Zágrábi Egyetem; nador.orsolya@kre.hu

A következőkben először néhány alapfogalmat tekintünk át, amelyeknek az értelmezése korántsem egységes, majd a nyelvpolitikai lehetőségek szempontjából vizsgáljuk meg azokat a nemzetközi jogi dokumentumokat, amelyek akár hivatkozásul is szolgálhatnának a sok országban szétszórta migráns közösségek számára is, annak ellenére, hogy egyáltalán nem, vagy csak érintőlegesen foglalkoznak ezekkel a csoportokkal, és inkább az érintett országok belső törvénykezésére és kisebbségpolitikájára bízzák a sorsukat. Végül beszámolunk néhány, az utóbbi évtizedben folyt – és a migránsok integrációját középpontba állító kutatásról, amelyek nyomán talán néhány éven belül születhet egy olyan nemzetközi jogi dokumentum, amely ezeknek a csoportoknak az érdekeit védheti.

## 2. Diaszpóra – szórvány – migráns közösség – nyelvpolitika – nyelvi jogok – a fogalmakról dióhéjban

### 2.1. *Diaszpóra = szórvány?*

Az első tisztázásra váró fogalompár a *diaszpóra* és a *szórvány*. Sokan szinonimaként használják, de valóban ugyanazt jelenti-e a kettő? Milyen értelmezésekkel találkozhatunk a szakirodalomban, és milyen tartalommal töltjük meg a jelen írásban?

Ha a két fogalom nyelvi jelentését vizsgáljuk, akkor azt találjuk, hogy a tanulmány-szerzők többnyire különbséget tesznek a fogalmak eredete, következésképpen a tartalma között. A diaszpóra görög eredetű szó, és eredetileg, a bibliai használatát tekintve, a zsidó nép pogányok közötti szétszórattatására utal – tehát arra a helyzetre, amikor egy népcsoport valamilyen (etnikai, vallási, politikai, gazdasági) okból arra kényszerül, hogy elhagyja szülőföldjét, és egy más kulturális közegben telepedjen le, vállalva az esetleges elkülönülést, vagy akár a megbélyegzettséget is. Tóth Pál Péter (2005: 108) ebből az eredeti jelentésből kiindulva bibliai idézeteket sorakoztat fel, majd egyenlőségjelet tesz a két fogalom közé, mert véleménye szerint a *szórvány* szó a *diaszpóra* teljes értékű magyar megfelelője. Ugyanakkor fontos kritériumként említi a társadalmi mozgást, ami vagy saját elhatározásból, vagy erőszak eredményeképpen következik be. A történeti Magyarország belső-, és kifelé irányuló migrációját vizsgálva azt állítja, hogy azokat a magyar közösségeket, amelyek a határrendezések miatt kerültek szórványhelyzetbe anélkül, hogy a településükről elmozdultak volna, nem lehet szórványnak tekinteni (i.m. 112), csak akkor, ha kimutatható a többségi etnikum tömeges betelepülése a kisebbség szállásterületére. Árnyaltabban közelíti meg a fogalmakat Bodó Barna (2011: 16), aki azt állítja, hogy míg a diaszpóra az eredeti közösségtől és léteztől való *elvándorlás* eredményeként jön létre, addig a szórványra a *helyben maradás* és a más, szintén helyben lakó etnikumokkal való keveredés a jellemző, tehát el kell különíteni a két fogalmat. Az egyes kisebbség típusokat illetően négy fő csoportot különböztet meg: a relatív többséget alkotó, teljes és intézményes érdekérvényesítő képességekkel rendelkező *tömbkisebbséget*; az érdekeit jól érvényesítő, viszont csak

20–50%-os arányt képviselő *fronthelyzetűeket*, valamint a 20% alatti, érdekérvényesítő képességekkel nem rendelkező, „maradék jellegű” *szórványt* és a történelmi szállásterületüktől elvándorolt, az őshonosokra jellemző jogokkal nem rendelkező *diaszpóra*-közösségeket. Ilyés Zoltán (2010), akinek a tanulmányára Bodó is hivatkozik, a külső és belső viszonyt tükröző, kettős diaszpóra-fogalom mellett érvel, és kifejti az eltérő szóhasználat tartalmát: *diaszpórán* a magyar élettérrel „nyugatra” elvándorolt egyének által létrehozott közösséget, *szórványon* pedig azokat az etnikai csoportokat érti, akik a történelmi Magyarországon, a magyar etnikai tömböktől távol, más etnikumok által határolt területeken éltek és élnek. Hangsúlyozza, hogy a kultúrnemzeten alapuló és a magyar történelmi sajátosságokra épülő magyar diaszpóra-fogalom eltér a nemzetközileg használt terminustól, mert míg ott felcserélhető a két, azonos jelentéstartalmú szó, a magyar kisebbségpolitika élesen elkülöníti a „nyugatra” elvándorolt és a már a történelmi Magyarország területén is vegyeslakosságú településeken élt, őshonos, de gyenge vitalitású, kis létszámú közösségeket, és előbbire a diaszpóra, utóbbira a szórvány megnevezést alkalmazza.

Érdeemes ezt a terminológiai kettősséget elfogadni a nyelvpolitikai, nyelvi jogi közelítés során is, mert a szórványközösségekre a nemzetközi egyezmények és az adott ország kisebbségi törvényei és szabályozói egyaránt vonatkoznak, a diaszpórák viszont teljes egészében ki vannak szolgáltatva a befogadó ország kisebbségpolitikájának. Míg a szórványhelyzetben élők vitalitása és megmaradási esélyei viszonylag pontosan meghatározhatók a lakosság jogainak kiterjedtsége, lélekszáma vagy számaránya szerint, a diaszpórák esetében e két utóbbi kritérium csak igen erős korlátokkal értelmezhető, mivel a sokan nem vállalják korábbi identitásukat – emiatt például nem lehet pontosan meghatározni arányaikat a befogadó ország népességén belül, ugyanakkor sok ország népszámlálása nem is tartalmaz ilyen adatokat.

Mindkét közösség-típusra jellemző a veszélyeztetettség. Ennek mértéke – a vitalitástól függően – sok összetevő alapján alakul ki, de mindig jelen van a gyors vagy lassú felmorzsolódás, a beolvadás, a nyelvcsere, majd az ezt követő nyelvvesztés, a többséghez való igazodás, valamint a néhány nemzedék alatt többnyire bekövetkező identitásváltás. A gyenge vitalitású szórvánnyal szemben azonban a diaszpóra kisebbségek többnyire megtalálják az önszerveződés lehetőségeit, valamint azt a belső szellemi és anyagi bázist, amelyre az intézményrendszerüket felépíthetik akkor is, ha a befogadó országtól ehhez nem számíthatnak segítségre.

A vándorló egyének kicsit sematikusán ábrázolva a következő nagyobb állomáson haladnak át az elhatározástól a diaszpóra közösség kialakulásáig:

- 1) a társadalmi-gazdasági körülmények hatására az egyének, ill. a kisebb csoportok elhatározzák, hogy ideiglenesen vagy végleg új hazát keresnek;
- 2) szervezés, előkészítés, befogadó ország keresése – ha lehetséges (mert ha menekülni kell, akkor ez a lépés csak a legszükségesebbekre korlátozódik);
- 3) ideiglenes állomáshelyen (pl. menekülttáborban) való tartózkodás egy köztes országban, ahol a csoportképződés elindulhat;
- 4) megérkezés a befogadó országba, letelepedés – lehetőleg egymás közelében.

Hogyan lesz a migráns csoportokból közösség? A közösséggé formálódást a kivándorlás közös pontjai is segítik: egy-egy adott történelmi-politikai korszak migránsai, akik között sok értelmiségi is van – bár legtöbbször erősen megosztott módon – a kibocsátó ország adott korszakára jellemző kulturális és ideológiai eszmeiséget képviselik, így könnyebben szervezik meg új hazájukban az egyházi, a kulturális és az oktatási intézményeket, amelyek a származási nyelv és kultúra fennmaradását biztosítják oly módon, hogy segítenek a diaszpóra-kisebbség különvilágának kialakításában.

Ilyen típusú önszerveződésre a vezető nélkül maradt, sokszor megbélyegzett szórványközösségek nem alkalmasak, de a diaszpóráközösségek is csak akkor, ha vannak szervező egyéniségeik és önkénteseik, akik megteremtik a kulturális és hagyományörző egyesületek, klubok, az óvodai, iskolai csoportok, s nem utolsósorban az egyházi közösségek működésének anyagi és szellemi feltételeit.

A fenti fogalmak mellett, az el-, illetve bevándorolt népcsoportokra – tehát a diaszpórára – vonatkozóan egyre gyakrabban jelenik meg a „*migráns-közösség*” terminus, amelybe beletartoznak a régi és az új kivándorlók egyaránt, bár ha megvizsgáljuk a velük foglalkozó kutatások tartalmát, azt láthatjuk, hogy az újabb migráció kerül a középpontba (Green Paper 2008, Wirén 2013). A fentebb említett állomásokon az újabb kivándorlók már csak részben haladnak át, és mind az elhatározásban, mind az előkészítésben, szervezésben az egyéni megoldások a jellemzőek (előzetes munkakeresés, állás pályázatok, a család biztonságos elhelyezése, előzetes nyelvtanulás vagy ugyanazon nyelvcsaládon belüli mozgás – pl. a román anyanyelvűek szívesen mennek olasz és spanyol nyelvterületre). Jellemző, hogy a régebbi diaszpóra közösségek fenntartásokkal fogadják az újonnan érkezőket, és ők sem feltétlenül keresik a már meggyökeresedett társaságát, legalábbis eleinte. A másik oldalról pedig jellemző, hogy a befogadó országok gyakran szembesülnek az idegenellenességgel, a szegregációval, a nyelvi hiányosságokra és kulturális eltérésekre visszavezethető iskolai hátrányokkal. Ez nem új probléma, ezt mutatja, hogy már 1977-ben született egy dokumentum (77/486/CEE), a migráns családok gyermekeinek oktatásáról, viszont a mai kutatásokból is látszik, hogy általános, bármely befogadó országban alkalmazható megoldást nem hozott.

## 2.2. Nyelvpolitika

A nyelvpolitika sok olyan alapfogalommal dolgozik, amelyeket szintén érdemes legalább röviden áttekinteni: mit jelent a *nyelvpolitika* fogalma, hogyan illeszkedik a *nyelvi tervezéshez* és *nyelvalakításhoz*, mi tartozik a *nyelvi jogokhoz*, valamint azt, hogy mit értünk a *nyelvi kisebbség*, a *két-és többnyelvűség típusai*, a *domináns és nem domináns nyelv* fogalma alatt. Mivel ezzel a témával lassan egy kisebb könyvtáryi könyv és tanulmány foglalkozik, a jelen írásban csak e fogalmak lényegét foglaljuk össze főként Andrassy György, Szépe György, Szalayné Sándor Erzsébet és Vizi Balázs, a saját korábbi kutatásaink, valamint a VALEUR-kutatócsoport (2004–2007) gondolatainak felhasználásával.

A *nyelvpolitika*, amint maga a szó is mutatja, a nyelv és a politika összefonódására utal. A közösségtől örökölt nyelvi kultúra 18. század utolsó évtizedei óta a legszorosabb



identitásелеmek közé tartozik, tehát használatának a korlátozása, esetleg megvonása, tiltása a beszélőközösség számára nagy büntetés. Miért büntetheti egyik közösség a másikat a nyelvhasználat akadályozásával? A válasz elég egyszerű: a Földön több mint 8000 nyelv van, de az országok száma nem éri el a 300-at, tehát az államok többsége több nyelvet és kultúrát is magában foglal, beszélők pedig különböző pozíciókat foglalnak el a társadalomban. A társadalmi egyenlőtlenség, a vallási eltérések megjelennek a nyelvek vonatkozásában is – van pl. olyan kelet-ázsiai vagy afrikai ország, ahol több száz nyelvűközösséggel is számolhatunk, de csak néhány országos vagy regionális szinten elfogadott hivatalos nyelvvel, tehát a nyelvek sem egyenlőek egymással. Vannak kiemelten fontosak, amelyeken az államok belső törvénykezése, oktatása folyik – ezek a hivatalos nyelvek, és vannak olyanok, amelyek csak a beszélőközösségen belül, esetleg néhány szomszédos közösségekkel használhatók – ezeket nevezzük vernakuláris nyelveknek. Itt helyezkednek el az elismert, tehát valamilyen szintű nyelvi jogokkal rendelkező kisebbségi nyelvek, de azok a nyelvek is, amelyekről az adott állam nem akar tudomást venni, vagy pontos leírás híján azt sem lehet biztosan megállapítani, hogy önállóak-e, vagy csak valamely szomszédos nyelv változatai – amint ez például az afrikai nyelvek esetében gyakori jelenség. Míg a *hivatalos* minősítésű csoportra a kidolgozottság jellemző, szóban és írásban a társadalmi élet minden területén használható, ismerete a társadalom minden tagja számára ajánlott, a jogi és dialektológiai szempontból korántsem egységes utóbbi csoporthoz tartozó nyelveknek lehetséges, hogy még írásbeliségük sincs, használatuk pedig erősen korlátozott. Amióta a jogtudományban megjelent a „hivatalos nyelv” – amiből lehet akár több is országos vagy regionális szinten, valamint az „államnyelv” – ebből egy van, mert a homogenizáló ideológia nem tűr meg többet, azóta a társadalmi egyenlőtlenség kategóriája mellett megjelent a *nyelvi egyenlőtlenség* is, amit a többség törvények és rendeletek formájában deklarál. A nyelvről való hivatalos döntések, a törvények és gyakorlati intézkedések az állam ideológiai álláspontját és politikai akaratát tükrözik, emiatt elsősorban a többségnek van nyelvpolitikája. De nem zárható ki, hogy a kisebbségnek is lehet nyelvpolitikája. Ez abban az esetben valósulhat meg, ha a közösség szervezettsége és tudatossága, hagyományai, erős kötődése a saját nyelvéhez lehetővé teszi álláspontjának szervezett, politikai megjelenését, és van olyan érdekérvényesítő képessége, intézményrendszere, amelynek a kereteiben ez meg is tud jelenni a nyilvános és hivatalos színtereken.

A nyelv azonban csak akkor tud megjelenni a politikai térben, ha a közösség akaratára összekapcsolódik a tudatos *nyelvalakítással*, ezen belül a *nyelverterezés* különféle területeivel és szintjeivel. Először is meg kell jelennie a nyelvűközösségben annak az igénynek, hogy akarják használni a családban és a formális közösségi helyzetekben egyaránt, ezért tudatosan foglalkozzanak a nyelv megismerésével, próbálják leírni fonetikai és grammatikai rendszerét, szótárakba gyűjteni és csoportosítani a szókincsét. Ennek az alapfeltétele – legalábbis az Európában kialakult és innen szétterjedt tervezési hagyományok szerint – a saját írásrendszer megléte, aminek megalkotása a nyelvi tervezés korpusztervezési területéhez tartozik. Ez elég hosszú folyamat, hiszen mindig vannak leírási modellként szolgáló nyelvek – ilyen volt Európában a latin –, ezek azon-

ban nem alkalmasak kizárólagos követésre egy másik, pl. nem indoeurópai típushoz tartozó nyelv leírása, beszédhangjainak rögzítése esetében. Ennek az ún. *korpusztervezési* folyamatnak a csúcspontja a sztenderd nyelvváltozat létrehozása, elfogadása és elterjesztése, majd folyamatos gondozása. A sztenderdnek akkor nő meg a jelentősége, ha a nyelvközösség sok, egymástól lényegesen eltérő változatot használó beszélőközösségre tagolódik, hiszen ez a konszenzuson alapuló változat lesz majd az oktatás, így a tankönyvek, szótárak, grammatikák, valamint a törvénykezés, az államot működtető közigazgatás hivatalos nyelve. (Természetesen a mondat második fele akkor értelmezhető, ha a nyelv többségi helyzetben van, azonban a történelem számos példát szolgáltat arra, hogy egy korábban kisebbségi nyelvközösség is válhat többségivé, és a többségből is lehet kisebbségi.) A hivatalos nyelv, illetve nyelvváltozat kijelölése viszont már nem a korpusz-, hanem a *státusztervezés* része. Vannak olyan országok, ahol a volt gyarmatosítók nyelve az egyetlen hivatalos nyelv (Nigériában az angol), másutt akár kilenc is lehet (Dél-Afrikai Köztársaság), emellett vannak olyan államok, ahol a legnagyobb létszámú, ún. államalkotó közösség adja (az európai országok többsége ide tartozik), s olyanokról is tudunk, amelyek egy tudatos, a helyi sajátosságokat figyelembe vevő nyelvalakítási folyamat eredményeként jöttek létre (bahasa indonéz). A politikai hatalmat birtokló többség természetesnek tartja, hogy az ő anyanyelve vagy az általa választott nyelv legyen az állam hivatalos nyelve, s hogy a szórványban vagy tömbökben élő őshonos kisebbségek anyanyelve kap-e valamilyen helyet, az már az ország homogenizmustól a pluralizmusig terjedhető nyelvideológiájától, és az erre épülő kisebbségi *nyelvi jogoktól* függ.

Az emberiség sokféle jogi szabályozó kereteiben éli magán- és társadalmi életét. Vannak szabadságjogai, általános emberi jogai, kisebbségi jogai – és vannak nyelvi jogai is. Ezek a jogok az anyanyelv használatának színtereit érintik (hivatalok, oktatás), és lehetőséget adnak bizonyos százalékos arányok (általában ez 20%) előírására, amely fölött és alatt más-más nyelvi jogok illetik meg az állampolgárt. Ugyanakkor nemcsak az anyanyelvre, hanem az államnyelvre vonatkozóan is megfogalmaznak szabályokat, egyebek között a kisebbség jogát az állam hivatalos nyelvének megtanulására az oktatási rendszer keretei között. A nyelvi jogok azonban nemcsak a kisebbséget, hanem a többséget is megilletik, ezért az általános emberi jogok közé tartoznak. A legnagyobb vitát ennek a jognak az *egyéni* vagy *kollektív* jellege váltja ki. Valójában a két jogtípus összekapcsolódik, mivel a kollektív jelleg feltételezi az egyéni szintű működést is. A többség ellenvetés nélkül ismeri el a nyelvi jogokat kollektívként abban az esetben, ha az érintett kisebbségnek területi vagy kulturális autonómiája van. Viszont ez nem nevezhető tipikusnak, ráadásul csak a nagyobb létszámú, tömbhelyzetű, erős vitalitású, őshonos kisebbségeknek van esélyük erre, hiszen ők tudnak érvényesülni érdekképviselési és intézményi – tehát kollektív – színtereken akkor, ha számukra az állam megteremti a jogegyenlőséget.

Ha egy közösség nyelve nem egyezik meg az államot irányító többség nyelvével, *kisebbségi nyelvként* tartjuk számon – akkor is, ha számszerűség tekintetében éppen a fordítottja lenne indokolt. Az Amerikai Egyesült Államokban, ahol nincsen de jure hivatalos nyelv, és a tagállamok is csak az 1970-es évek közepétől nevezik meg az an-

golt hivatalos nyelvként, egyre nagyobb számú spanyol ajkú bevándorló telepedik le, arányszámuk 14–15% körülire tehető, ennek ellenére egyelőre csak egy állam, Új-Mexikó ismerte el az angol mellett hivatalos nyelvnek a spanyolt. A kisebbségi nyelvek használata a nyilvános társadalmi színtereken korlátozott, kiterjedtségüket befolyásolja, hogy milyen kollektív megjelenési lehetőségeik vannak az általános- és középfokú oktatásban, a szakoktatásban, a felsőoktatásban, milyen eséllyel találnak munkát az anyanyelvük környezetében, vannak-e kulturális és társadalmi szervezeteik, pártjaik stb. Emellett jelentős eltérés figyelhető meg a szóbeliség és az írásbeliség között is. Érdemes elgondolkozni azon a felvetésen is, amit az Európa Tanács „Európa minden nyelve kincs” (VALEUR) kutatásának jelentésében (2008) olvashatunk, nevezetesen, hogy a *kisebbségi – többségi* fogalompár helyett nem fejezi-e ki jobban a helyzetet a *domináns és nem domináns* nyelvek elnevezés. Az előbbi a hivatalos nyelvnek felel meg, az utóbbi viszont magában foglalja az *őshonos kisebbségek* által beszélt regionális és kisebbségi nyelveket, a jelnyelveket, valamint a *migránsok* nyelvét és a *vándorló közösségek* által beszélt, területhez nem köthető nyelveket, tehát azokat, amelyek többnyire kimaradnak a kisebbségekre vonatkozó nyelvi jogi dokumentumokból.

A fentebb felvetett kérdés a szórvány és a diaszpóra azonosságáról vagy különbségéről ebben az esetben is értelmet nyerhet. A szórványban élőknek elvileg lehetőségük van arra, hogy az országon belüli migrációval a tömbkisebbség vonzáskörébe kerüljenek – feltéve, hogy van ilyen, s ha korlátozottan is, de érvényesek rájuk az adott ország kisebbségekre vonatkozó törvényei, támogatáspolitikája. A nyelvi és kulturális közösségétől elvándorolt diaszpóra számára viszont néhány, magát multikulturálisként értelmező ország kivételével, a befogadó államok nem biztosítanak kisebbségi jogokat, így nyelvi jogokat sem. A jogbiztonságot számukra az jelenti, amikor bevándorlóból állampolgárrá válhatnak, a nyelvi jogaik pedig az állam hivatalos nyelvének megtanulására korlátozódnak. (Ez utóbbit – a migránsok nyelvi integrációját – sok állam anyagilag és szervezettel is támogatja.)

A nem domináns nyelveket beszélő kisebbségeket a *két-és többnyelvűség* valamilyen foka jellemzi. Azokban az országokban, ahol több nyelvközösség él együtt, ez sokkal természetesebb, mint a magyar nyelvközösség esetében, ahol az egynyelvűség évtizedekig a kényszerkisebbségi lét elleni tiltakozás egyik formája volt. Napjainkban már ezek a kisebbségek is egyre nagyobb hangsúlyt helyeznek arra, hogy az anyanyelvük mellett a többség nyelvén, sőt lehetőleg egy világnyelven is piacképes kompetenciákra tegyenek szert. Ideális kétnyelvűségnek azt a típust tarthatjuk, amikor az egyénnek szabad választása van az általa ismert nyelvek használata között, és mindig azt alkalmazza, amelyik az adott helyzetben a leginkább célszerű. Ez a kétnyelvűség ugyanakkor nem jelent egyben kiegyenlítettséget, azt, hogy „ugyanolyan” szinten ismerné a nyelveket. Valamelyik domináns lesz, de hogy melyik, az társadalmi vonatkozásban a kisebbségi- és nyelvpolitikai környezettől függ. Az *anya- vagy elsőnyelvi dominancia* a közösségi nyelv megőrzésének záloga, a külső hatásra megjelenő *másodnyelvi dominancia* viszont a *nyelvcseré* előjele lehet, a folyamat vége pedig a *nyelvetesztés*. E téren a szórvány és a diaszpóra egyaránt veszélyeztetett kisebbségnek számít, hiszen többségi nyelvi

környezet veszi őket körül, amely sok esetben meg is bélyegzi ezeket a közösségeket. Ezért anyanyelvük a családi és a magánélet színtereire szorul vissza, ami azt is jelenti, hogy többségi társánál lényegesen kevesebb regiszterben mozog a kisebbségi anyanyelvi beszélő. A szórvány és a diaszpóra által megőrzött, illetve létrehozott egyházi és világi közösségek megteremthetik a lehetőséget a származásnyelv megőrzésére, ezzel késleltethetik a nyelvcserét, ami viszont minden erőfeszítés ellenére, általában három nemzedék alatt megtörténik.

Felvetődhet a kérdés, hogy a diaszpóra közösségek helyet kapnak-e a nemzetközi nyelvi jogi dokumentumok védőernyője alatt, vagy teljesen kiszolgáltatottak a befogadó ország kisebbség- és migrációs politikájának, bevándoroltakkal szembeni nyelv-ideológiájának. A következőkben erre keressük a választ néhány fontos dokumentum vizsgálatával.

### 3. A nemzetközi nyelvi jogi dokumentumok és a diaszpóra-közösségek lehetőségei

A nemzetközi, kisebbségi nyelvi jogokat is tartalmazó dokumentumok sorát az 1919-es Saint Germain-en-Laye-i kisebbségvédelmi szerződés nyitotta meg, amely felismerve a határrendezésekben rejlő veszélyforrásokat, *egyéni jogokat* garantált a magánérintkezés és az üzleti élet területén (ideértve a cégtáblákat, az áruk megnevezését, az üzleti könyvek vezetését), valamint az egyházi nyelvhasználat meghatározásában, a médiában és az engedélyezett kisebbségi intézményekben. Szabályozta a szerződés a hivatalos és kisebbségi nyelvek viszonyát, használatuk körét és kiterjedtségét is. Az első világháborút követően megalakult új nemzetállamok vezetői azonban igyekeztek ezeket a jogokat korlátozni oly módon, hogy az alkotmányukban, majd törvényekben is rögzítették, hogy a nyilvános színtereken minimálisan hány százalékot kell elérnie a kisebbségnek ahhoz, hogy a nemzetközi szerződésben garantált jogok érvényesülhessenek. Megjegyzendő ugyanakkor, hogy a kisebbségvédelem csak a megnövekedett területekkel rendelkező országokra és vesztesekre vonatkozott, a győztes Szövetséges és Társult Főhatalmakra nem (Andrássy 1998: 65).

A második világháborút követően alakult meg az Egyesült Nemzetek Szervezete (1945), amely 1948-ban adta ki az **Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatát**, amely azóta is minden általános emberi, kisebbségvédelmi és nyelvi jogi dokumentum egyik kiindulópontja és hivatkozási alapja. A Nyilatkozat nem tér ki külön a nyelvi jogokra, bár a 2. cikkben tilt mindenféle megkülönböztetést, köztük a nemre, fajra, bőrszínre és nyelvre vonatkozókat is, valamint biztosítja a gondolatszabadságot, a lelkiismeret- és a vallásszabadságot is. De – amint arra Andrássy György felhívja a figyelmet – mégiscsak ellentmondásos módon foglal állást, hiszen „nem ad választ, hogy végül is vannak-e bármilyen nyelvi jogai az egyénnek, de azt sem tudjuk meg belőle, hogy mely nyelveken illeti meg az egyént a gondolat, a lelkiismeret, a vallás, a vélemény és a kifejezés szabadsága, valamint a neveléshez való jog” (i.m. 88).

Szintén ENSZ-dokumentum a **Polgári és Politikai Jogok Egyezségokmánya** (1966), amelyben már található egy kisebbségvédelmi cikkely. Ebben a kisebbségekhez tartozó személyek vallásgyakorláshoz, saját kultúrához és nyelvhez való joga fogalmazódik meg – függetlenül attól, hogy milyen kisebbségekhez tartoznak, tehát témánk szempontjából fontos az a tény, hogy nem zárja ki egyik kisebbségi csoportot sem, valamint az, hogy először itt jelenik meg a jogtudomány számára is értelmezhető módon a nyelvi jog.

A nyelvi jogi dokumentumok kapcsán érdemes részletesebben megismerkedni a **Nyelvi jogok egyetemes nyilatkozatával** (1996), amely az elfogadás helyére emlékeztetve, *Barcelonai Nyilatkozat* néven vált széles körben ismertté, s amely a létrehozók eredeti szándéka szerint nyelvi jogi ENSZ-alapdokumentum lehetne, így a tagállamok részére kötelező, de napjainkig ez a cél – a különféle érdekellettek miatt – nem valósulhatott meg.

Szépe György, aki maga is részt vett ennek a dokumentumnak az előkészítésében és megszövegezésében, gondoskodott arról, hogy a lehető legszélesebb kör megismerhesse, így a leginkább érintett, külhoni magyarság különféle csoportjai. Gesztusértékű volt, hogy először a Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága (Anyanyelvi Konferencia) periodikája, a *Nyelvünk és Kultúránk* közölte magyar nyelven.

Talán a legnagyobb jelentősége ennek a dokumentumnak az eddigiekhez képest az, hogy a nyelvi jogokat egyszerre tekinti egyéni és kollektív jogoknak, valamint az, hogy ésszerű módon megkülönbözteti az őshonos és a bevándorolt kisebbségeket, és mindegyiket a dokumentum hatálya alá tartozónak tekinti. Mivel a bevezető fogalommagyarázata mind a diaszpóra, mind a szórvány szempontjából fontos nyelvpolitikai és nyelvi jogi tényeket szögez le, érdemes szó szerint idézni néhány sort (a kiemelések tőlem származnak):

## Bevezető fogalmak

### 1. cikk

1. Ez a Nyilatkozat **nyelvi közösségnek** tekint minden olyan - egy bizonyos térségben történelmileg kialakult - emberi társadalmat, akár ezt a térséget elismerik, akár nem, mely népként határozza meg magát, és tagjai saját közös nyelvet fejlesztettek ki a kommunikáció és a kulturális kohézió természetes eszközeként. Az a kifejezés, hogy *egy területre jellemző nyelv, egy történelmileg létrejött közösség nyelvére vonatkozik egy ilyen térségben.*
2. Ez a Nyilatkozat azt az alapelvet tekinti kiindulópontjának, mely szerint **a nyelvi jogok egyidejűleg egyéni és kollektív jogok.** A nyelvi jogok teljes körű meghatározásában vonatkozási alapként a saját területi térségében kialakult történelmi nyelvi közösség esete tekintendő. A térség alatt nem csak a földrajzi terület értendő, ahol a közösség él, hanem a nyelv teljes körű fejlődése szempontjából létfontosságú társadalmi és funkcionális terület is. Csak erre alapozva lehet, a jelen cikk 3. pontja alatt említett nyelvi csoportok és a közösségi területen kívül élő egyének jogait a fokozatosság és a folyamatosság jegyében meghatározni.

3. A Nyilatkozat szándékának megfelelően a csoportok területi hovatartozásának és nyelvi közösséghez való tartozásának további ismérvei: – politikai és közigazgatási határok választják el közösségük fő részétől; – történelmileg olyan kis területen telepedtek le, melyet más nyelvi közösségek tagjai vesznek körül; vagy – olyan területen telepedtek le, melyet más, hasonló történelmi előzményekkel rendelkező nyelvi közösségek tagjaival osztanak meg.
4. Ez a Nyilatkozat *saját területükön élő nyelvi közösségeknek tekinti a történelmi migrációs területükön élő nomád népeket és a történelmileg letelepedett, földrajzilag szétszórta helyeken élő népeket.*
5. *Ez a Nyilatkozat nyelvi csoportnak tekint bármely emberi csoportot, mely ugyanazt a nyelvet használja, mely egy más nyelvi közösség térségében telepedett le, de amelyik nem rendelkezik a másik közösséggel egyenértékű történelmi előzményekkel.* Ilyen csoportok például az **emigránsok, menekültek, deportált személyek és a diaszpóra tagjai.**<sup>2</sup>

Szemben a korábbi, tipikusan nem nyelvi jogi természetű dokumentumokkal, ez pontosan megjelöli, hogy mire terjednek ki az egyéni nyelvi jogok (*a nyelvközösséghez való tartozás joga, a névhasználat joga, a kapcsolattartás joga a származási csoport más tagjaival, a saját kultúra megőrzésének és fejlesztésének a joga*), és mit foglalnak magukban a kollektív jogok (*a saját nyelv és kultúra oktatásához való jog, a saját nyelv és kultúra megjelenítésének joga a médiában*). A nyelvpolitikában mérföldkőnek tekintjük a Barcelonai Nyilatkozatot, de jogi oldalról meglehetősen nagy hallgatás övezi, és jóllehet több ponton módosítani és a nemzetközi jog terminológiájához kellene igazítani a szöveget úgy, hogy a benne megfogalmazott alapértékek ne változzanak. Ez pedig igen sok állam ellenérzésével találkozna mind az őshonos, mind a migráns kisebbségeket illetően, tehát nem lehet csodálkozni azon, hogy ez a kitűnő kezdeményezés nem juthatott el a célul kitűzött legmagasabb nemzetközi jogi szintre, és nem lett belőle ENSZ-dokumentum.

Egy általános nyelvpolitikai elemzésből nem maradhatna ki az Európa Tanács kezdeményezésére létrejött **Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Kartája**, amelyet hosszas egyeztetések után 1992-ben nyitottak meg aláírásra, majd 1998-ban lépett hatályba. Viszont ha az Általános rendelkezések 1. cikkét elolvassuk, azt tapasztaljuk, hogy ez az egyébként vitathatatlan jelentőségű dokumentum, amelyet előbb-utóbb minden európai ország aláír, *kizárja a hatálya alól a migráns kisebbségeket:*

- „a) 'regionális vagy kisebbségi nyelvek' kifejezés alatt azon nyelvek értendők,
- (i) amelyeket valamely állam adott területén az állam olyan polgárai hagyományosan használnak, akik az állam fennmaradó népességénél számszerűen kisebb csoportot alkotnak, és
  - (ii) amelyek különböznek ezen állam hivatalos nyelvétől/nyelveitől, azonban ez nem foglalja magában sem az állam hivatalos nyelvének/nyelveinek dialektusait, sem a bevándorlók nyelveit”<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Forrás: [http://www.mnyknt.hu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=101&Itemid=30#j0](http://www.mnyknt.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=101&Itemid=30#j0)

<sup>3</sup> Forrás: <http://epa.oszk.hu/00000/00036/00012/pdf/09.pdf>

Sajnálatos, hogy a dialektusok beszélői és a migráns kisebbségek kimaradtak a Kartából, mivel ez egy olyan elvi dokumentum, amely a benne megfogalmazott 9 alapelv alapján választható „étlapot” kínál a csatlakozó államoknak. Ha tehát rájuk is kiterjedt volna, akkor a Barcelonai Nyilatkozat és a Karta egymást erősítve talán mostanra eljutott volna egy általános, minden ENSZ-tagállamra nézve kötelező nyelvi jogi szintre. A Kartában megfogalmazott 96 különféle állami kötelezettségből és 68 ajánlásból az aláíróknak mindössze 35-öt kell elfogadniuk: a legtöbbet, 3–3 ajánlást az oktatás, illetve a kultúra területéről, az igazságszolgáltatással, a közigazgatással, a közszolgálatlaltal, a tömegtájékoztatással, a gazdasági és a társadalmi élettel kapcsolatosan pedig mindössze 1-1 vállalást kell teljesíteniük, ráadásul az egyes országok saját maguk határozhatják meg, mely kisebbségeket tekintik a Karta joghatálya alá tartozónak. De még az ilyen megengedő megfogalmazás sem elegendő több európai országnak, és alá sem írják a Kartát, vagy évekig húzzák a ratifikálását.

A Karta gyenge pontjait, valamint a Barcelonai Nyilatkozatot egészíti ki a **Hágai Ajánlások a kisebbségek oktatási jogairól** (1996) című EBESZ-dokumentum, valamint az ennek folytatásaként 1998 februárjában elfogadott **A Nemzeti Kisebbségek Nyelvi Jogairól szóló Oslói Ajánlások**, amely a kisebbségi nyelvi jogokat 9 fejezetbe és 21 pontba rendezve próbál hozzájárulni a nemzeti kisebbségek önazonosságának fenntartásához. Az előbbi dokumentumot azért fontos megemlíteni, mert nemcsak az anyanyelv graduált oktatását hangsúlyozza, hanem az állam hivatalos nyelvének megtanulását is jogként fogalmazza meg, az utóbbit pedig azért, mert nyomatékositja a Nyelvi Jogok Egyetemes Nyilatkozatában foglalt egyéni és kollektív jogokat. Viszont mindkét ajánlás „csak” ajánlás, és az elfogadtatása érdekében a Kartához viszonyítva csak minimális nemzetközi nyomás volt tapasztalható, emellett a kisebbségi nyelvi jogokat ezek is leszűkítik az őshonos nemzeti kisebbségekre.

A Karta több mint húsz évvel ezelőtt jött létre, és a Nyelvi Jogok Egyetemes Nyilatkozata is rövidesen eléri ezt a kort. A 21. század első évtizedében azonban már számos elemzés készült, amelyekből kiderül, hogy ezek a dokumentumok nem oldották meg sem az őshonos, sem a migráns kisebbségek nyelvi jogait, nem adnak semmiféle szankcióra lehetőséget a jogaival visszaélő többséggel szemben, az elmarasztaló elemzések és jelentések többnyire hatástalanok maradnak.

A Karta elemzői – egyebek között Szalayné Sándor Erzsébet – rámutatnak arra, hogy a nemzetközi jogban nem szokás a „mazsolázás” módszerét alkalmazni, márpedig az aláíró állam nem a Karta teljességére, hanem csak az egyes részterületekről választandó három, illetve egy pont betartására vállal politikai és nem jogi kötelezettséget. Problémaként merül fel emellett, hogy nem tartalmaz panasztételi és jogorvoslati lehetőséget, nem veszi figyelembe a 20–21. századi migrációs folyamatokat, és csak az őshonosként elismert nyelvekre vonatkozik (Szalayné 2003: 214–221). A Nyelvi Jogok Egyetemes Nyilatkozata is csak az ajánlás szintjén maradt, hiszen nem lett belőle ENSZ dokumentum, tehát ez sem tudja beteljesíteni megalkotói szándékát.

Az Európa Tanács által kibocsátott dokumentumokra vonatkozó ellenőrzést az 1997. április 25-én létrejött Monitoring Committee biztosítja, de jelentései a fent emlí-

tett okok miatt nem járnak együtt szankciókkal, ugyanígy az 1992 óta létező Euromosaic kutatási program által kiadott, több országra kiterjedő elemzések sem. A politikai kötelezettségvállalás elmulasztása nem jár együtt jogi felelősségre vonással.

Ugyanakkor az is látható a kutatási jelentésekből, elemzésekből, hogy tovább már nem lehet nem tudomást venni Európa etnikai térképének átrendeződéséről, és az Unión belüli igen erőteljes újkori migrációról. Valamilyen megoldási javaslatot ki kell dolgozni, ami már nemcsak az őshonos közösségek, hanem a bevándorolt kisebbségek integrációját, ugyanakkor anyanyelvük és kultúrájuk megtartását is segíti. Ennek előkészítését szolgálja egyebek között a már említett 1977-es rendelet a bevándorlók gyermekeinek oktatásáról, Ingrid Gogolin 2002-es tanulmánya Európa új kisebbségeiről, akik átrajzolták a hagyományos, többségi és őshonos kisebbségi csoportokat tartalmazó nyelvi térképet, kiegészítve sokféle Európán kívüli nyelvvél, majd a Miniszterek Tanácsának 2008/4 ajánlása a bevándorlók gyermekeinek oktatásáról, valamint a koncepció kifejtése a Green Paper. Migration & Mobility: challenges and opportunities for EU education systems (Brussels 2008) című tanulmányban. Hasonló problémával találkozunk az egyik legjelentősebb befogadó országban, az Amerikai Egyesült Államokban is, ahol döntően a spanyol ajkú bevándorlók kapcsolatosan kell megoldásokat keresni. Az angol nyelv de jure jogaiba való helyezését szorgalmazó mozgalmak (English First,<sup>4</sup> English Only Movement<sup>5</sup>) tartanak attól, hogy az etnikai összetétel jelentős változása az egyébként országos főnyelvként ismert és a köznap életben, munkában, oktatásban elsődlegesen használt angolt háttérbe szoríthatja, emiatt nem támogatják a két tannyelvű oktatást sem, és törvények megalkotását szorgalmazzák az angol nyelv védelmében.

A szabad munkavállalással más országokba költöző migránsok nyelvei és kulturái ugyanúgy hozzájárulnak az európai nyelvi és kulturális sokszínűséghez, mint az őshonos kisebbségeké. Számszerűségük is indokolja, hogy a befogadó államok ne hagyják figyelmen kívül az ő igényeiket sem, akár felnőttekről, akár gyermekekről legyen szó. A korábban már említett VALEUR-projekt, amely *nem domináns nyelvekként* határozza meg a kisebbségek nyelvét, nem különíti el élesen az őshonos és a migráns csoportokat, amikor a két- és többnyelvű kompetencia kialakítására, az anyanyelv és a többségi nyelv hatékony oktatására a tartalomalapú, illetve a két tannyelvű módszereket javasolja. A migránsok fokozatos nyelvi és kulturális integrációjának feladatát hangsúlyozza a 2008-as Ajánlás (Recommendation), valamint a Green Paper (2008) is, amely a nyelvi kompetenciákat középpontba állítva, statisztikai adatokkal, grafikonokkal szemléltetve hasonlítja össze a migránsok és a befogadó országok őshonos lakosainak iskolai teljesítményét, ezzel utasítva el a szegregált iskolákat és támogatva az integrált képzési típust. A migránsok integrációja nem egyszerűen nyelvi és kulturális, hanem – kissé messzebbre tekintve – biztonságpolitikai és szociális kérdés is, kezelése és megoldása – jogi rendezése – tehát az őshonos kisebbségekhez hasonlóan, igen fontos és sürgető feladat.

<sup>4</sup> [www.englishfirst.org](http://www.englishfirst.org)

<sup>5</sup> [www.massenglishplus.org](http://www.massenglishplus.org)



## 4. Összegzés

A fenti rövid áttekintésből talán világossá vált, hogy a diaszpóra és a szórvány fogalmát a sajátos magyar történelmi és települési viszonyokra tekintettel el kell különíteni egymástól. Ezek a közösségek akkor is veszélyeztetett helyzetben vannak, ha abban az országban, ahol élnek, nincs diszkrimináció, és a többséggel azonos jogokat élveznek, sőt még állami támogatást is kapnak egyesületeik, egyházaik, oktatási szerveződések fenntartásához. Nyelvhasználati színtereik korlátozottak, anyanyelvük presztízse és társadalmi hasznossága fokozatosan csökken, jellemző a fokozatosan előtérbe kerülő másodnyelvi dominancia és velejárója, a nyelvcseré, emellett vitalitási mutatóik nemzedékről nemzedékre gyengülnek. A bemutatott nyelvi jogi dokumentumokból kiolvasható, hogy a nemzetközi kisebbségjogi támogatás célcsoportjai az őshonos nemzeti kisebbségek, a migráns közösségek pedig vagy meg sem jelennek, vagy ha mégis, akkor olyan dokumentumban, amelynek csak elvi jelentősége lehet, vagy egyelőre csak a kutatás szintjén tart a nyelvi kérdések vizsgálata, így a diaszpóra teljes egészében kiszolgáltatott a befogadó állam kisebbség- és bevándorlás-politikájának.

## Irodalom

- Andrássy György 1998. *Nyelvi jogok. A modern állam nyelvi jogának alapvető kérdései, különös tekintettel Európára és az európai integrációra.* Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.
- Bodó Barna 2011. *Szórványstratégia. Vitaanyag.* Szórvány Alapítvány, Temesvár.
- Búza László 1930. *A kisebbségek jogi helyzete a békeszerződések és más nemzetközi egyezmények értelmében.* MTA, Budapest.
- Európa minden nyelve kincs. VALEUR 2008.* Council of Europe – OFI, Strasbourg – Budapest.
- Gogolin, Ingrid 2002. *Linguistic Diversity and New Minorities in Europe.* Council of Europe, Strasbourg.
- Green Paper. *Migration & mobility: challenges and opportunities for EU education systems.* 2008. Commission of the European Communities, Brussels.
- Szalayné Sándor Erzsébet 2003. *A kisebbségvédelem nemzetközi jogi intézményrendszere a 20. században.* Gondolat Kiadó – MTAKI, Budapest.
- Szépe György 2001. *Nyelvpolitika: múlt és jövő.* Iskolakultúra, Pécs.
- Tóth Pál Péter 2005. Diaszpóra /szórvány. In: Ilyés Zoltán és Papp Richárd szerk. *Tanulmányok a szórványról.* MTAKI-Gondolat Kiadó, Budapest, 108–114.
- Wirén, Eva 2013. *Migrants in Education – what factors are important?* Publication Office of the European Union, Luxembourg.

# Csire Márta<sup>1</sup> – Johanna Laakso<sup>2</sup>

## SZÁRMAZÁSNYELV MINT CÉLNYELV: A BÉCSI HUNGAROLÓGIA-OKTATÁS TAPASZTALATAI<sup>3</sup>

### Abstract

In the past few years, increased levels of migration has led to a growing number of Hungarians living in Austria. Unlike the historical, Hungarian minority groups living in Vienna and Burgenland, these relatively recent arrivals have yet to be officially recognized as minorites. As a result, second or third-generation, Hungarian heritage language (HL) students attending Austrian schools have limited access to Hungarian language education. Austria's language policies and educational system ignores the special requirements of HL speakers or HL students; if available at all, heritage languages are taught as either a mother tongue or a foreign language.

The intent of this paper is to introduce the difficulties in Hungarian language education faced by Hungarian HL students as they enter the Austrian educational system. The problematic nature of this issue raises further questions in the research of Hungarian as a Second Language, multilingualism, minority speech usage, or educational policies.

**Keywords:** *minority groups, multilingualism, heritage language usage, Hungarian as a Foreign Language, language education*

**Kulcsszavak:** *kisebbség, többnyelvűség, származásnyelv, magyar mint idegen nyelv, nyelvoktatás*

### 1. A magyar nyelv Ausztriában: láthatatlan sokszínűség?

Becslések szerint – pontos, aktuális statisztikák nem állnak rendelkezésre, mivel a legutolsó népszámlálási kérdőívben (2011) az anyanyelvre ill. nemzetiségre vonatkozó ada-

---

<sup>1</sup> Csire Márta PhD, egyetemi adjunktus, Bécsi Egyetem Finnugor Tanszék; marta.csire@univie.ac.at

<sup>2</sup> Prof. dr. Johanna Laakso, tanszékvezető egyetemi tanár, Bécsi Egyetem Finnugor Tanszék; johanna.laakso@univie.ac.at

<sup>3</sup> A tanulmány német nyelvű eredetije a a következő kiadványban jelent meg: Csire Márta – Laakso, Johanna: Herkunftssprache als Zielsprache: Erfahrungen aus der Wiener Hungarologie. In: Berliner Beiträge zur Hungarologie 17 (2012) 206–218. (Online: [http://www.slawistik.hu-berlin.de/institut/fachgebiete/ungarlit/publ/BBH/bbh17a/bbh17\\_csire\\_laakso](http://www.slawistik.hu-berlin.de/institut/fachgebiete/ungarlit/publ/BBH/bbh17a/bbh17_csire_laakso))

tok nem szerepeltek – Ausztriában körülbelül 55 000-60 000 magyar él<sup>4</sup>, és az Ausztriában dolgozó és tanuló magyarok száma gyorsan emelkedik. A magyarul beszélők csupán kis része tartozik az ún. »régik« burgenlandi kisebbséghez. A legtöbb magyar ajkú első vagy másodgenerációs migráns különböző magyar nyelvű régiókból (Magyarország határain túlról is), ill. különböző bevándorlási hullámok során érkezett Ausztriába. A magyarok Burgenlandban és Bécsben is hivatalosan elismert kisebbségnek, ún. népcsoportnak számítanak, a többi tartományban élő nagyszámú magyar migránsok azonban nem rendelkeznek hasonló státusszal, annak ellenére, hogy hasonló migrációs háttérrel rendelkeznek, mint a bécsi magyarok.<sup>5</sup>

Annak ellenére, hogy a magyar nyelv közel ezer éve jelen van Ausztriában, a magyarok egy »láthatatlan« kisebbséget alkotnak, amelynek problémáiról az aktuális osztrák migrációs és oktatáspolitikai vitákban rendkívül ritkán esik szó.<sup>6</sup> A magyar nyelvűek »közössége« rendkívül heterogén és fragmentált, az ausztriai magyarságnak nincs erős politikai jelenléte.<sup>7</sup> Az ausztriai magyar nyelv kutatásában – a klasszikus dialektológában<sup>8</sup> és a szociolingvisztikában<sup>9</sup> is – az őshonos burgenlandi kisebbség nyelve és nyelvhasználata áll a középpontban, miközben a bécsi és más osztrák városokban élő magyar migránsok nyelvének kutatása erősen alulreprezentált. A magyar nyelvet Ausztriában elsősorban magyar kutatók és kutatóintézetek vizsgálják, a kutatási eredményeket pedig szinte kizárólag magyar publikációs fórumokon és magyar nyelven közlik, és a vizsgálatok középpontjában a nyelvmegtartás vagy a nyelvvesztés, a nyelvi kontaktusjelenségek (elsősorban a jövevényszavak), továbbá etnikulturális kérdések, mindenekelőtt a magyar identitás megőrzése állnak.

Az utóbbi időben Ausztriában érezhetően megnőtt az érdeklődés általában a többnyelvűség, de specifikusan a magyar nyelv iránt is, és egyre több magyar háttérrel rendelkező fiatal érkezik a Bécsi Egyetemre, ahol a Finnugor Tanszék (az Európai és Összehasonlító Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet keretén belül) bachelor, master és doktori stúdiumot, ill. magyar tanári szakot kínál.<sup>10</sup> A Finnugor Tanszék magyarkurzusaiban részt vevő diákok 30-50 %-a, továbbá a magyar tanárszakosok kétharmada számára a magyar származásnyelv, vagyis etnikai háttérének nyelve. Ez a tanulmány azokra a gyakorlati tapasztalatainkra épül, amelyeket ezekkel a hallgatókkal, ill. egyetemi oktatásuk során felmerülő konkrét problémáikkal kapcsolatban szereztünk. A probléma természetesen ennél jóval átfogóbb; a magyar származásnyelv (valószínűleg meglehetősen hasonló) problematikáját az iskolarendszerben és a felnőttoktatásban is meg kellene vizsgálni. (Az egyértelműség kedvéért meg kell még jegyeznünk, hogy ebben a tanulmányban »származásnyelvűek« alatt kizárólag az Ausztriában felnőtt hallgatókat

<sup>4</sup> Lásd [http://medienservicestelle.at/migration\\_bewegt/2012/01/31/ungarische-migrantinnen-in-osterreich/](http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/2012/01/31/ungarische-migrantinnen-in-osterreich/).

<sup>5</sup> A magyarok helyzetéről Ausztriában lásd továbbá Csiszár 2011, Zwitter 2012.

<sup>6</sup> Lásd szintén Csiszár 2007b.

<sup>7</sup> Ezt az ELDIA kutatási projekt empirikus kutatási része is alátámasztja, amely még folyamatban van: ld. <http://www.eldia-pojekt.org/>.

<sup>8</sup> Pl. Imre 1971, 1973.

<sup>9</sup> Gal 1979 úttörő és gyakran idézett tanulmánya óta lásd Bodó 2005, Csiszár 2007a.

<sup>10</sup> Ezenkívül Ausztriában a Bécsi Egyetem Fordítástudományi Központjában és Gráci Egyetemen van magyar fordító- és tolmácsolás.

értjük, tekintet nélkül arra, hogy a »régi« burgenlandi kisebbséghez tartoznak-e vagy másod- ill. harmadgenerációs migránsok-e. A bécsi hungarológia szakos hallgatók között számos első generációs migráns is van, akik Magyarországon nőttek fel és magyar nyelvű iskolába jártak. Számukra a magyar nem »származásnyelv« ebben az értelemben, hanem hagyományos értelemben vett anyanyelv, vagyis domináns első nyelv.)

## 2. Heritage language, Herkunftssprache, származásnyelv

Jelenleg számos európai ország nyelv- és oktatáspolitikai vitáiból hiányzik az adekvát terminológia azokra a nyelvekre, amelyek etnikai identitáshoz és származáshoz kötődnek. Általánosságban a következő megnevezések használatosak: pl. *kisebbségi nyelv*, *migráns/migrációs nyelv* vagy »otthoni nyelv«<sup>11</sup>. Tanulmányunkban a magyar *származásnyelv*, a német *Herkunftssprache*, ill. az angol *heritage language (HL)* terminust fogjuk használni, még hozzá ennek a szakkifejezésnek a lényeges aspektusait kihangsúlyozva – esetünkben nem releváns, hogy az adott nyelvet »mindig« is beszélték-e, vagy a modern migrációval érkezett-e az adott régióba. Nem tekintjük relevánsnak továbbá azt sem, hogy az adott nyelvnek (egy másik országban) van-e standardizált és kiművelt írott nyelvi formája, ill. rendelkezik-e a nyelvhasználati szinterek teljes palettájával, vagy csak beszélt nyelvi formája létezik bizonyos korlátozott kontextusokban. Lényeges aspektus, hogy a származásnyelv beszélőinek nyelve nem nevezhető anyanyelvnek az anyanyelv általános értelmezése szerint, tehát nem »az a domináns nyelv, amelyet a legjobban beszélünk«. Annak ellenére, hogy a beszélők gyakran érzelmileg azonosulnak ezekkel a nyelvekkel, többször megfogalmazzák azt a szubjektív érzésüket, hogy nyelvtudásuk nem kielégítő. A származásnyelvi diákok a nyelvtanításban is más pozíciót foglalnak el, mint az ún. »normális« idegennyelv-tanulók. A két nyelvtanuló típus közötti leglényegesebb különbségek rövid összefoglalását az alábbi táblázatban kíséreltük meg:

	Tipikus idegennyelv-tanuló	Tipikus HL-tanuló
Előismeretek	Kezdetben általában nem rendelkezik előismeretekkel, nehézségei vannak a kiejtésben.	Rendelkezik nyelvi előismerettel különböző mértékben. gyakran nincs, vagy alig van problémája a kiejtéssel.
Tanulási célok (a standard nyelvhez való viszonyulás tükrében)	A »korrekt«, »irodalmi« nyelvet szeretné elsajátítani.	Nyelvtudása szóbeli, a beszélt nyelv különböző változatait foglalja magában, nem mindig érti, hogy az általa beszélt nyelvi variáns eltér (ill. hogyan tér el) a standard nyelvtől.

<sup>11</sup> Pl. Svédországban: hemspråk; vö. Van Deusen-Scholl 2003, 216-219.

A domináns többségi nyelvhez való viszonya	Tudja, hogy a célnyelv anyanyelvétől eltér, megpróbálja elkerülni a transzfereket.	A számos transzferjelenséget és kölcsönzést (tükörszót) nem mindig ismeri fel.
Metalingvisztikai tudatosság	Saját nyelvi produkcióját képes megfigyelni, tud rá reflektálni és hibákat korrigálni, az olyan feladatoknál, amelyek a nyelvi szerkezetek tudatos elemzését kívánják meg, jobban teljesít, mint egy HL-tanuló.	Saját nyelvi produkcióját gyakran nem, ill. csak »holisztikusan« tudja értékelni.
A beszélőközösséghez és a kultúrához való viszonya	Nem azonosul a célnyelvi beszélőkkel, nem törekszik insider-státuszra. Az »interkulturalitást« a nyelvtanulási folyamat részeként akceptálja.	Általában azonosul a célnyelvi beszélőkkel. Nem feltétlenül tudja a célnyelvet egy »más« kultúra hordozójának tekinteni.

Az osztrák (és nem csak az osztrák) iskolarendszer jelenleg nem tud adekvát támogatást nyújtani a magyar származásnyelv oktatásához. Bár a magyar Ausztriában hivatalosan elismert kisebbségi nyelv, a gyakorlatban (csekély kivételtől eltekintve) *idegen nyelvként* oktatják. Még az ún. kétnyelvű oktatási programokban is – amelyeket Burgenlandban a kisebbségi iskolatörvény biztosít – meglehetősen heterogének a tanuló-csoportok, olyan diákok is részt vesznek az oktatásban, akik-alig vagy egyáltalán nem rendelkeznek magyar nyelvi előismeretekkel.<sup>12</sup> A Bécsi Egyetem tanárszakos tanterveiben is – a hagyományos filológiai tartalmak mellett – az idegennyelv oktatásának módszertana dominál; a származásnyelv oktatásához nem állnak rendelkezésre speciális források és eszközök.

A bécsi Finnugor Tanszék származásnyelvi hallgatóinak többsége német-magyar kétnyelvűként Ausztriában nőtt fel, a német egyértelműen a domináns nyelvük – a formális oktatás és a szocializáció nyelve. A magyar nyelvet elsősorban korai gyermekkorban sajátították el, s szinte kizárólag a szóbeli kommunikáció nyelveként használják. A gyermekkor után stagnál a magyar nyelvtudásuk, mivel a nyelvet a családon kívül alig használják.<sup>13</sup>

A tanszék HL-hallgatóinak magyartudása széles spektrumot fed le: néhányan nagyon jól (még ha csak szóban is) tudnak aktívan kommunikálni, a skála másik végén pedig az ún. *látens beszélők* (*latent speakers*<sup>14</sup>) foglalnak helyet, akik a magyart mint környezetük nyelvét különböző mértékben megismerték, azonban nem rendelkeznek aktív nyelvtudással. A HL-hallgatók tehát a kétnyelvűség különböző típusait képviselik, s további kritériumok alapján csoportokba sorolhatók: pl. a nyelvtudás szintje, nyelvi biográfia és a saját nyelvhasználat története, személyes és családi viszonyulás a magyar

<sup>12</sup> Lásd pl. Pathy 2007.

<sup>13</sup> NB.: Bár Burgenlandban az iskolákat törvény kötelezi kétnyelvű oktatási programok felkínálására, és Ausztria más városaiban néhány iskolában szerveznek a magyar származású diákok részére magyarórákat, a tanszék HL-hallgatóinak többsége nem rendelkezik tapasztalatokkal az iskolai magyartanításról!

<sup>14</sup> Basham/Fathman 2008.

nyelvhez, a magyar közösséghez és a magyarsághoz általában.<sup>15</sup> A felsorolt részfaktoroknak nem kell egymással összhangban lenniük: néhány HL-hallgató a nagyon erős identifikáció és érzelmi kötődés ellenére olyan gyenge nyelvtudással rendelkezik, hogy a magyar nyelv tanulását gyakorlatilag a nulláról kell kezdenie.

Az egyetemi oktatásba bekerülve, a hungarológia szakon a HL-hallgatók »nyelvi konfigurációja« átrendeződik: a származásnyelvből (más kérdés, hogy ez anyanyelv, L1 vagy inkább »L0«-e) tipikusan a harmadik vagy negyedik »tanult nyelv« lesz a német és az iskolában tanult további nyelvek (angol, francia, latin stb.) után. A magyar nyelv új szerepet kap, s ennek következtében számos diák váratlan nehézségekbe ütközik.

### 3. Nyelvi tudatosság (language awareness) a formális származásnyelv-oktatásban

Azt, hogy a két nyelven felnőtt nyelvtanulók további nyelveket jobban és könnyebben sajátítanak el, mint az egynyelvűek, számos tanulmány támasztja alá.<sup>16</sup> Ez elsősorban a valószínűleg jobb metalingvisztikai készségeikkel magyarázható: a kétnyelvűek jobban képesek megfigyelni, megkülönböztetni és analizálni a nyelvi jelenségeket. Ennek alapján feltételezhetnénk, hogy a formális magyartanulásban részt vevő kétnyelvűek is jobb előfeltételekkel rendelkeznek. A tapasztalat azonban mást mutat. Az oktatás során gyakran úgy tűnik, hogy ezeknek a tanulóknak a metalingvisztikai képességei »blokkolva« vannak: gyakran azokat a nyelvtani jelenségekre vonatkozó ismereteiket sem tudják alkalmazni származásnyelvükre, amelyeket más idegen nyelvek tanulása során el kellett sajátítaniuk az iskolai oktatásban. Így gyakran »fossilizálódnak« nyelvhasználatukban idioszinkráziás, nyelvjárási vagy beszélt nyelvi formák, amelyek eltérnek a standardtól és nem korrigálhatók. Gyakran az is frusztráló a HL-hallgatók számára, hogy a nem anyanyelvi diákok, akik nyelvtudás nélkül kezdik tanulni a magyart, számos esetben jobb teljesítményt mutatnak azokban feladatokban, amelyek a nyelvi szerkezetek tudatos elemzését kívánják meg.

A HL-hallgatók tipikus problémákkal küzdenek a nyelvelsajátítás minden szintjén:<sup>17</sup>

- Fonológia (és ortográfia): a rövid és hosszú hangokat nem mindig tudják megkülönböztetni egymástól (még akkor sem, ha nemcsak a hosszúságban, hanem a magánhangzó minőségében is van különbség!).
- Morfológia (és ortográfia): nem mindig tudják a morfémahatárokat és a morféákat azonosítani, ezért nehézségeik vannak az alapvetően »morfematikus« magyar helyesírással. (Pl. az *elkezdttem* igealakban nem ismerik fel a *kezd* igetövet, és ezért a szót a kiejtésnek megfelelően írják: *elkesztem*.)
- Morfoszintaxis: nehézségeik vannak a grammatikai alakok megértésével (pl. az illatívusz és a lokatívusz közötti különbség), vagy azok szintaktika használatával (pl.

<sup>15</sup> Vö. Carreira tipológiája 2004.

<sup>16</sup> Lásd pl. Sanz 2000; Kuyumcu 2007, 81-83.; Abu-Rabis/Sanitsky 2010.

<sup>17</sup> Részletesebben lásd Csire 2008; Csire/Laakso 2011.

kondicionális használata a szubjunktívuszi funkcióban lévő imperatívusz helyett).

- Szókincs, frazeológia: jellemző az idioszinkráziás szóalakok és kifejezések használata – ennek oka lehet rosszul hallott vagy félreértett input, vagy egyéni analógia (pl. *Vajdaság* helyet *Vajdonság*; vö. *újdomság*). Megfigyelhető továbbá hasonló hangzású szavak (*holnap* a *hónap* szó jelentésében) jelentésének összekeverése. Ezek az alakok »fossilizálódnak«, és nyelvhasználatuk részeivé válnak.
- Pragmatika, stilsztika, frazeológia: stilsztikai árnyalatokat, nyelvi variánsokat, udvariassági fordulatokat nem mindig ismernek fel helyesen, bizonyos megnyilvánulásai gyakran unidiomatikusak vagy pragmatikailag nem adekvátak (pl. formális megszólítás és informális köszönés kombinációja: *Szia, professzor!*).
- Metalingvisztikai analízis: tanulási céljaikat nem tudják részletesen megfogalmazni; gyakran csak szubjektív érzésük van arra vonatkozóan, hogy »nem tudnak elég jól« magyarul, magyar nyelvtudásukat fejleszteni szeretnék, pontosan azonban nem tudják meghatározni, mit is jelent ez valójában.

A Csire & Laakso: *L3, L1 or L0? Heritage-language student as third-language learners* című (megjelenés előtt álló) tanulmányunkban néhány lehetséges magyarázatot próbálunk adni ezekre a problémákra, amelyeket röviden az alábbiakban foglalunk össze:

- Bizonyos nyelvi jelenségekre érvényes lehet, hogy a magyar nyelv olyannyira »eltérő« struktúrájából adódóan a magyar grammatika megértéséhez más nyelvek nem tudnak segítséget nyújtani, pl. a határozott ragozás. Ugyanakkor meg kell jegyezni, hogy egymással nem rokon és eltérő grammatikai struktúrájú nyelvek között is lehetséges szubjektív »pszichotipológiai« hasonlóság, pl. az esetvégződések és az adpozíciók felfoghatók »egymás megfelelői«-nek.
- Az ún. »idegennyelv-effektus« (»foreign talking mode«<sup>18</sup>), ami azt jelenti, hogy a nyelvtanulásban nem az anyanyelv, hanem egy tanult idegen nyelv a grammatikai jelenségek modellje és szállítója. Ez esetleg »blokkolhatja« a már meglévő magyar nyelvi készségeket, s a nyelvtanulás során ezek nem válnak aktiválhatóvá.
- Lehetséges, hogy nem minden típusú »kétnyelvűség«, hanem csupán egy viszonylag kiegyensúlyozott kétnyelvűség támogatja további nyelvek tanulását.<sup>19</sup> A magyar származásnyelvűek talán nem eléggé kétnyelvűek ahhoz, hogy a nyelvtanulásban profitáljanak kétnyelvűségükből.
- A szociokulturális tényezők szerepét alaposabban meg kell vizsgálni. Ugyanakkor úgy tűnik, hogy a célnyelv beszélőközösségével való azonosulás még nem feltétlenül támogatja a metalingvisztikai tudatosságot vagy a grammatika megértését.<sup>20</sup>

<sup>18</sup> Lásd pl. de Angelis/Selinker 2001, 56; Falk/Bardel 2010, 195.

<sup>19</sup> Vö. Dillon 2009.

<sup>20</sup> Vö. Oh/Au 2005.

#### 4. Következtetések és további kérdések

Ahogy a fentiekben utaltunk rá, a magyarul tanuló HL-diákok számára a grammatikai szerkezetek »tudatossá tétele« jelenti a legnagyobb kihívást. A származásnyelvűeknek képesnek kellene lenniük arra, hogy hogyan származásnyelvüket tudatosan elemezzék, hiszen ez automatikusan – a heterogén tanulói csoportokban, ahol a hallgatók egy része tipikus idegennyelv-tanuló –, a tapasztalatok alapján nem történik meg. Ezért feltétlenül külön, a HL-célcsoportok oktatását támogató forrásokra, eszközökre (tanulócsoportok, tananyagok) lenne szükség.

A származásnyelvi diákok gyakran háttérbe szoruló és elfelejtett problematikája további, Ausztria és egész Európa nyelvoktatási és oktatási rendszerének alapvető problémáira vonatkozó kérdéseket vet fel. Először is: Ausztriában a nyelv- és oktatáspolitikai – és nem csak Ausztriában – nem vesz tudomást a HL-beszélők és HL-diákok speciális nehézségeiről; a származásnyelveket – ha egyáltalán – anyanyelvként vagy idegen nyelvként oktatják, továbbá a nyelvtanárok képzéséből is teljesen hiányzik ez a probléma.<sup>21</sup>

Másodszor: a nyelvi képzésben az utóbbi évtizedek során gyakran a kommunikatív aspektusok (szimulált, kváziautentikus kommunikációs szituációk, lehetőleg autentikus nyelvi anyagok feldolgozása), a funkcionális nyelvtudás (kommunikálni kell tudni és bízni önmagunkban, a célnyelvet a hibáktól való félelem nélkül használni) és az interkulturalitás (»idegen« kultúrák megismerése, tolerancia és kölcsönös tisztelet) kapott hangsúlyt, ellentétben a klasszikus európai nyelvoktatási tradíció »száraz nyelvtanával« és a »valóságtól idegen példáival« (*la plume de ma tante...*) szemben. Úgy tűnik, ez most a visszajára kezd fordulni – egyre inkább teret nyer az a felfogás, hogy nyelvtanulásban a grammatika tudatosítása és a metalingvisztikai képességek is fontos szerepet játszanak.

Ebből a szempontból érdekes, milyen bizonyítékkal szolgálnak a tanszék HL-diákjainak metalingvisztikai képességei az iskolai nyelvoktatásról: annak ellenére, hogy a diákok az osztrák iskolarendszerben éveken keresztül több idegen nyelvet és németet is tanultak, valamint különböző grammatikákat gyakoroltak, ebből nem alakult ki egy általános *nyelvi tudatosság* (*language awareness*) vagy metalingvisztikai képesség, amely egy további nyelv tanulásakor rögtön bevethető lenne. Ideje elgondolkodni azon, hogy lehetne nyelveket (plurálisban) a nyelvvel mint fenoménnel összekapcsolva tanítani – nem csak mint egy univerzális grammatikai logika realizációit (úgy, mint a régi latin grammatikán alapuló tradícióban), de nem is csupán kultúraspecifikus kommunikációs stratégiaként.

Harmadszor: A magyar származásnyelvi diákok problémája a többnyelvűség gyakran elfelejtett aspektusának egy példája. A hagyományos magyar kisebbségkutatáson

<sup>21</sup> Ugyanez vonatkozik a többnyelvűség jelenségének képlékeny és sokrétű jellegének megértésére és a többnyelvűségi szituációk kezelése során felmerülő konkrét problémákra. Colin Baker (2008) szerint a kisebbségi és migráns nyelvek tanárainak képzésében túlságosan gyakran a »szociokulturális« kérdések kerülnek a középpontba, pl. az interkulturális kommunikáció az oktatásban előforduló gyakorlati többnyelvűségi szituációk rovására.



és a magyar mint idegennyelv oktatásának kutatásán kívül további stúdiumokra van szükség, amelyek az ausztriai és más országokbeli<sup>22</sup> magyar »származásnyelvűek« speciális helyzetéből indulnak ki és elismerik ennek a csoportnak a sajátos problematikáját – olyan emberekéit, akik többszörös, képlékeny és átfedéseket tartalmazó identitással rendelkeznek, akik magukat talán nem feltétlenül »magyarként« identifkálják, azonban mégis egészen különleges kötődésük van a magyar nyelvhez és azt fejleszteni és ápolni szeretnék.

## Irodalom

- Abu–Rabia, Salim – Sanitsky, Ekaterina 2010. Advantages of Bilinguals Over Monolinguals in Learning a Third Language. In: *Bilingual Research Journal* 33, 173–199.
- Baker, Colin 2008. Postlude. In: Jasone Cenoz – Durk Gorter (guest editors): *Multilingualism and Minority Languages*. AILA Review 21. Amsterdam/Philadelphia, 104–110.
- Basham, Charlotte – Fathman, Ann K. 2008. The latent speaker attaining adult fluency in an endangered language. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 11, 577–597.
- Bodó Csanád 2005. Hungarian in Austria. In: Anna Fenyvesi (szerk.): *Hungarian language contact outside Hungary – Studie on Hungarian as a minority language* (Impact: Studies in Language and Society 20), Amsterdam, 241–263.
- Carreira, Maria 2004. Seeking explanatory adequacy: A dual approach to understanding the term Heritage Language Learner. In: *Heritage Language Journal* 2, 1.
- Cenoz, Jasone 2003. The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. In: *The International Journal of Bilingualism* 7, 71–88.
- Csire Márta 2008. Ungarisch–deutsche Zweisprachige im Sprachunterricht: Über die Problematik einer speziellen Zielgruppe. In: Johanna Laakso (szerk.): *Ungarischunterricht in Österreich = Teaching Hungarian in Austria*. Finno–Ugric Studies in Austria 6. Wien, 138–153.
- Csire Márta – Laakso, Johanna 2011. Teaching the Heritage Language as a Foreign Language: on the Questions of Bilingualism and Minority Language Teaching in Austria. In: *ESUKA / JEFUL (Journal of Estonian and Finno–Ugric Linguistics)* 2–1, 93–108. (Online: <http://jeful.ut.ee/>)
- Csire Márta – Laakso, Johanna (megjelenés előtt) L3, L1 or L0? Heritage–language students as third–language learners. (Konferenciakötet számára készült megjelenés alatt lévő tematikus publikáció; elhangzott: *Seventh International Conference on Third Language Acquisition and Multilingualism*, Warschau 15.–17.9.2011.)
- Csiszár Rita 2007. Magyar nyelv és magyar közösségek Ausztriában: A nyelvcseré és nyelvmegőrzés vizsgálata a bécsi migráns és az alsóöri őshonos kisebbségek körében. (Nem publikált PhD–disszertáció, Pécsi Tudományegyetem, 2007a.)

<sup>22</sup> A németországi helyzetről lásd Illés–Molnár 2009.

- Csiszár Rita 2007. Gondolatok a burgenlandi őshonos és a migrációs eredetű bécsi magyar kisebbség anyanyelvi oktatásáról a jogi szabályozás és a gyakorlat tükrében. In: *Iskolakultúra* (2007[b]), 136–149.
- Csiszár Rita 2011. *Hungarian in Austria: an overview of a language in context* (Working Papers in European Language Diversity 1). <https://phaidra.univie.ac.at/o:80724>
- De Angelis, Gessica – Selinker, Larry 2011. Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. In: Jasone Cenoz – Britta Hufeisen – Ulrike Jessner (szerk.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon, 42–58.
- Dillon, Anna M. 2009. Metalinguistic awareness and evidence of cross-linguistic influence among bilingual learners in Irish primary schools. In: *Language Awareness* 18:2, 182–197.
- Falk, Ylva – Bardel, Camilla 2010. The study of the role of the background languages in third language acquisition. The state of the art. In: *IRAL (International Review of Applied Linguistics in Language Teaching)* 48, 185–219.
- Gal, Susan 1979. *Language Shift: Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria*. New York/San Francisco/London.
- Illés Molnár Márta 2009. Anyanyelv és idegen nyelv között félúton. A magyar nyelv oktatása és a németországi magyar diaszpóra. In: *THL2/Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Culture* 5, 58–65. Online: <http://epa.oszk.hu/01400/01467/00006/pdf>
- Imre Samu 1971. *A felsőöri nyelvjárás*. (Nyelvtudományi Értekezések 72) Budapest.
- Imre Samu 1973. *Felsőöri tájszótár*. Budapest.
- Kuyumcu, Reyhan 2007. Metasprachliche Entwicklung zweisprachig auf wachsender türkischer Kinder im Vorschulalter. In: Michael Hug/Gese Siebert–Ott (szerk): *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit* (Diskussionsforum Deutsch, Band 26). Baltmannsweiler, 79–94.
- Oh, Janet S. – Au, Terry Kit-fon 2005. Learning Spanish as a Heritage Language: The Role of Sociocultural Background Variables. In: *Language, Culture and Curriculum* 18, 229–241.
- Pathy Livia 2007. Fremdsprache oder Muttersprache? Ungarischunterricht in inhomogenen Lerngruppen im Burgenland. In: *WEBFU* 1/2007 (<http://webfu.univie.ac.at/>).
- Sanz, Cristina 2000. Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia. In: *Applied Psycholinguistics* 21, 23–44.
- Van Deusen–Scholl, Nelleke 2003. Toward a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations. In: *Journal of Language, Identity, and Education* 2, 211–230.
- Zwitter, Deva: 2012. *Legal and Institutional Framework Analysis: Hungarian in Austria* (Working Papers in European Language Diversity 13). <http://phaidra.univie.ac.at/o:105397>

Zolnai Edit<sup>1</sup>

## BESZÁMOLÓ A MAGYAR NYELVI OKTATÁS ÉS VIZSGÁK HELYZETÉRŐL ANGLIÁBAN<sup>2</sup>

### Abstract

In the 1960s and 1970s UK pupils had the option of taking the Hungarian as a Foreign Language examination within the national O-level and A-level system, an option benefitting the children of the 1956 immigrant generation. However, children of the current influx of ethnic Hungarian EU citizens can no longer opt for an accredited examination, let alone study this language in mainstream primary or secondary education. This study discusses the routes taken—without success—over the intermittent years to attain accreditation while also reporting on present day efforts and future possibilities for addressing the issue of Hungarian language acquisition and examination in this country.

**Keywords:** *Hungarian as a Heritage Language, Hungarian as a Foreign Language, Hungarian language exam, accredited language exams, ECL*

**Kulcsszavak:** *magyar származásnyelv, magyar mint idegen nyelv, magyar nyelv vizsga, akkreditált nyelvvizsgák, ECL*

### 1. A magyar nyelv tanulásának lehetőségei és vizsgáztatás az elmúlt évtizedekben

Angliában mindig volt valamilyen szinten magyar oktatás és vizsgázási lehetőség, de ez nem mindig az angol állami oktatás keretein belül történt, sőt zömében azon kívül: a magyarok önszerveződő hétfői iskoláiban, brit nyelvészképzés vagy európai vizsgáztatási kereteken belül.

---

<sup>1</sup> Zolnai Edit a Londoni Magyar Iskola Plusz (Hungarian Children and Parents Group) elnöke; LMIplusz@gmail.com

<sup>2</sup> A magyar nyelvtanítás és vizsgáztatás "angliai" vagy "brit" helyzete alatt az "England and Wales" területeket értem, mivel a skót és az észak-ír oktatás önálló. Jelen a beszámolóban csak a 18 év alattiak helyzetével foglalkozom. A 18 év feletti (felnőtt, egyetemista) oktatás és ennek saját vizsgarendszere létezik, de ezt csak egy tágabb tanulmány tudná összefoglalni. Ahogy a vizsgák tartalmi kérdéseit sem részletezem, úgy az oktatás tananyagával, taneszközeivel, formáival és az angliai diaszpórában élő két- vagy többnyelvű gyermekeket tanítani tudó pedagógusok képzésével is csak érintőlegesen foglalkozom; a hangsúlyt a lehetséges magyar nyelvű vizsgákra helyezem.

Az itt élő 18 év alatti gyerekeknek különböző lehetőségeik vannak a magyar nyelv tanulására, ápolására és nyelvtudásuk bizonyítására. Minél idősebb gyermek nyelvtanulásáról/vizsgáztatásáról beszélünk, annál inkább meg kell különböztetnünk a nyelvtanítás és nyelvtudás kétféle szintjét: a származásnyelvi és az idegennyelvi szintet. Az évek során jelentős előrelépés történt a kétféle szint tananyagának kidolgozásában (*Kiliki* könyvek, *Balassi-füzetek*, *Hungarolingua* stb), illetve a kétféle tanításra képes pedagógusok képzésében. Nagyon fontos, hogy ezeket a programokat következetesen vigyék végig minden korosztálynak, a két- vagy többnyelvű diákok magyar nyelvi és magyar nyelvű oktatására képes pedagógusképzés folytatódjon, és hogy a megfelelően képzett pedagógusok eljuthassanak az angliai diaszpórába.

Természetesen más igényei vannak azoknak a gyerekeknek, akik 1-2 év kihagyással Magyarországra visszatérve a magyar oktatásban kívánják folytatni a tanulmányaikat. Tapasztalatunk szerint az innen hazatérő gyerekek vagy nemzetközi iskolákban, vagy angol-magyar kéttannyelvű iskolákban tudnak legkönnyebben beilleszkedni, mivel a tudásuk az ottani követelményeknek felel meg legjobban. Jelenleg a magyar iskolák tárgyanként különbözeti vizsga letételét kéri a gyerekektől, és ha a vizsgáztató nem megértő, koruknál fiatalabbakkal kerülhetnek egy osztályba. Az angol iskolarendszer – főleg az általános iskolás korosztálynál – inkább az életkoruk szerinti osztályba helyezi a bevándorlókat és a nyelvi- tárgyi felzárkóztatásukat osztályon belüli differenciálással, felzárkóztató pedagógusok alkalmazásával oldják meg. Szerencsés lenne, ha a magyar oktatás is bevezetné ezt a megoldást, ha a hazatérő gyerekeket nem vizsgáztatná, hanem inkább összeállítana egy (egyszerűsített) tananyagot, amit az Angliában élő gyerekek az angol tanterv mellett tanulhatnak akár egyénileg, akár hétfélig magyar iskolai keretekben, és ami elősegíthetné visszatérésüket.

Megint más az igénye annak a gyerekeknek, aki várhatóan Nagy-Britanniában fog érettségizni (16 éves korban GCSE/iGCSE-t, 17 évesen AS-t és 18 évesen A2-t vagy IB-t), és brit egyetemen tanul tovább. Ez jellemző a vegyes házasságok leszármazottaira és a legtöbb bevándorló magyar család gyermekeire is, ezért a továbbiakban ezeknek a gyerekeknek a lehetőségeivel foglalkozom.

Az 1980-as évekig lehetett magyarból vizsgázni az angol iskolákban is (akkori nevén O-level). Miután Margaret Thatcher kormánya az oktatás költségvetését megszorította, azokból a nyelvekből megszüntették a vizsgázási lehetőséget, amelyekből kevesebb mint évi 12 vizsgázó volt az országban. Ennek esett áldozatul a magyar nyelvvizsga is.

Ezt követően a tizenéves diákok az Institute of Linguists magyar vizsgájára mehettek. A 90-es években a Hungarian Children and Parents Group (magyar nevén Londoni Magyar Iskola) – az akkor még egyedüli hétfélig magyar iskola Londonban – regisztrálta magát, mint az Institute of Linguists nyelvvizsga-központja, és így saját diákjait helyben tudták vizsgáztatni. De ez a vizsga több okból sem felelt meg az igényeknek: nyelvészeknek és nagykorúaknak hozták létre és az ára is borsos volt (200-400 GBP között), amit a vizsgázóknak kellett fizetniük. Előnye volt, hogy angol intézmény adta a vizsgapapírt, de hátránya, hogy a középiskolai vizsgák rendszerébe nem lehetett beilleszteni, és így a magyarul vizsgázó diákok nem kaptak tanulási engedményeket az angol kö-

zépiskolákban (pl. hogy ne kelljen más idegen nyelvet tanulniuk, helyette több idejük jusson a többi tantárgyra) és a továbbtanuláshoz sem kaptak érte kredit-pontokat.

Az EU-csatlakozás hozott egy kis változást, ami előrelépésnek is mondható, de még messze nem oldja meg a diákok gondját. Az EU által kidolgozott nyelvoktatást és vizsgáztatást ún "referenciák keretrendszereként" határozták meg, amit az angol oktatás is átvett "Languages Ladder" néven. Emellett az EU kidolgozta az európai nyelvek egységesített nyelvvizsgáját, az ECL vizsgarendszert is. Magyarország EU-csatlakozásának köszönhetően így most már magyar nyelvből is létezik ECL nyelvvizsga.

Angliában a Londoni Magyar Kulturális Központ nyelvvizsgaközpontként is működik, és jelenleg évente kétszer magyar nyelvből is lehet itt ECL vizsgát tenni 80 EUR-nak megfelelő vizsgadíj ellenében. A Londoni Magyar Iskola Plusz a tanítási napjain többek között erre a vizsgára készíti fel a 14 év fölötti diákjait, és évente 4-5 diákot vizsgázni is küldünk a magyarországi továbbtanulásra is feljogosító B2/C1 szintre. Van azonban egy bökkenő: az ECL vizsgarendszert az egyes EU államoknak egyenként kell a saját vizsgarendszerébe inkorporálnia, azaz akkreditálnia – Magyarországon ez megtörtént, de sajnos Angliában – többszöri kezdeményezésünk ellenére – még mindig nem. Pedig az összes lehetőséget átgondolva első lépésként (és anyagi megfontolásból sokáig talán egyedül lehetséges megoldásként) ezzel a vizsgával lehetne a magyar nyelvtudást a tizenéves diákokat segítő módon elismerni ebben az országban. Nyilván a legkedvezőbb megoldás az lenne, ha a magyar nyelvet az angol oktatási rendszer keretein belül, azaz angol szervezeti formában és angol költséggel lehetne tanítani és vizsgáztatni.

## 2. Hungarian as a Modern Foreign Language az angol **GCSE/IGCSE/AS/A2/IB** rendszeren belül

### *Nyelvtanítás + nyelvvizsga az angol iskolákon belül*

Előnyei, hogy olyan helyen is tanulhatnának magyarul a gyerekek, ahol nincs hétvégi magyar iskola, továbbá, hogy a diákoknak ingyenes lenne, minden költségét az angol állam állná.

Mindehhez azonban olyan létszámú igényt kellene felmutatni, ami anyagilag gazdaságossá teszi ezt a munkát az angolok számára. Vannak precedensek Európában (pl. Svédország, Finnország), de még ezekben az országokban is létszámkövetelményeket vezettek be. Hiába nőtt meg az angliai magyarok száma – egyes becslések szerint 400-500 ezer fővel, Londonban ezen felül 200 ezer fővel – ez a szám még mindig elenyésző ahhoz, hogy a magyar nyelvet anyagilag is felkarolhassák. A közelmúltban nagy számban idetelepedő magyarok között ugyanis a gyermektelenek, vagy a fiatal gyermekek dominálnak, nem a középiskolás korúak. Amíg a 80-as években elvileg évi 13 vizsgázóval még a támogatott nyelvek között lehetett (volna) maradni, ma már ennél jóval több vizsgázót kellene felmutatni. És hogy milyen kicsi az esélyünk, arra álljon itt a lengyel A-level vizsga példája: ezt a vizsgát több, mint 2000 diák tette le évente, és még

így sem volt anyagilag fenntartható a vizsgáztató szervezetek (pl. AQA) számára. Lehet tehát lobbizni, tárgyalni erről az illetékes brit szervezetekkel, politikai okból talán érdemes is a témát felvetni és napirenden tartani, de véleményem szerint ezen az úton nem várhatunk átütő sikert a közeljövőben.

Sokkal előbb és kézzel foghatóbb eredményeket lehetne elérni, ha olyan megoldást is keresnénk, ami az angol államnak nem, vagy csak nagyon kis költségterhet jelentene.

### *Csak nyelvvizsga (GCSE/iGCSE/AS/A2/IB) az angol iskolákon belül*

Ebben az esetben az angol állam nem vállalja fel a nyelvtanítást, csak a vizsgáztatást. A gyermekek "egyénilag" (családban, hétvégi iskolában, az anyaországban stb.) tanulják meg a magyar nyelvet, de ezt a tudást az angol állam elismert vizsgával jutalmazza.

Előnyei, hogy a vizsgát a tanulók saját iskolájukban tehetnék le, nem kellene külső vizsgáztató helyekre, pl. Londonba utazniuk, külön akkreditálásra nem lenne szükség, valamint, hogy a vizsga a diáknak ingyenes lenne, annak költségét az angol állam (iskola) állná. Hátránya természetesen az, hogy egyénilag, szabadidő terhére és saját költségre kell a magyar nyelvet megtanulni.

Ha az angol állam elvi szinten be is veszi a magyar vizsgát az angol rendszerbe, akkor ezt követően még meg kell győzni valamelyik elismert angol vizsgaközpontot (OCR, AQA, Edexcel, WJEC, CIE, CCEA, ICAAE), hogy vegye fel a magyart is a választható nyelvek közé.

Sokáig úgy gondoltuk, hogy ennek csak egy feltétele van: ne legyen ez a tevékenység nekik veszteséges. Ez elsősorban megfelelő számú vizsgázót feltételezne. Tarsoly Eszter (Senior Teaching Fellow in Hungarian, University College London, School of Slavonic and East European Studies) azonban nemrégiben arra hívta fel a figyelmemet, hogy az angol vizsgabizottságok egy újabb, szakmai kritériumot is bevezettek annak eldöntésénél, hogy egy nyelvvizsgát felvállalnak-e. A korábban már említett lengyel A-level vizsgát (ahogy a modern hébert, vagy az olyan hagyományos, gyarmati bevándorlói kisebbségi nyelveket, mint a punjabit és az urdut) az AQA azért szüntette meg, mert az Ofqual minőségellenőrző szakmai testület arra az álláspontra helyezkedett, hogy ha évenként minden teljesítmény szinten (azaz A, B, C, D, és E érdemjegyekre) nincs számottevő (kb. száz) evidencia az érdemjegyek között, akkor a vizsga szintezése gondot okoz és nem lehet azt a más – többnyire nem származásnyelvként oktatott – nyelvek szintezésével összehangba hozni. Az anyagi és létszámbeli mellett tehát most már egy újabb, vizsgáztatás módszertani akadály is jelentkezett.

Külön meg lehet említeni a **CIE iGCSE** vizsgatípust, amit nemzetközi iskolák (International School) használnak előszeretettel, de egyre több magán- és szelektív középiskola is átveszi. Itt nemrégiben találtam egy cseh nyelvvizsgát és elgondolkoztattam, miért nem veszteséges ez a vizsga, hiszen nem él több cseh anyanyelvű Nagy-Britanniában, mint magyar. Ezt a szálát még nem sikerült felgombolyítanom, de a feltételezésem az, hogy nemcsak Nagy-Britanniában, hanem más országokban is használják ezt a vizsgatípust és valahol máshol élhet egy nagyobb cseh diaszpóra. Vagy esetleg Szlo-

vákiában használják, ahol történelmileg sokan beszélik a cseh nyelvet? Ha ez így lenne, akkor a Kárpát-medencében élő magyar kisebbségekkel vonhatnánk párhuzamot. Ha létszámot kell bizonyítani, nem lehetne ezeket a területeket is bevonni egy egységes vizsga biztosításába? Én innen, Londonból ezzel a szállal nem tudnék foglalkozni, és félek, hogy túlságosan széles összefogást igényelne, ami lassítaná, késleltetné, esetleg el is lehetetlenítené a közvetlen célt, az angliai akkreditációt. És persze az is probléma, hogy a határontúliak országaiban működik az ECL. Talán ennek volt köszönhető, hogy amikor egy évvel ezelőtt Tarsoly Eszter megkereste a CIE-t, ők egyből elzárkóztak a vizsga bevezetése elől.

Visszatérve az angliai helyzethez, elképzelhetőnek tartom, hogy az oktatási minisztériumi szintű politikai tárgyalások során kiderül, hogy valójában semmilyen elvi/politika akadály nincs a magyar nyelvvizsga bevezetésének, csupán az üzleti alapon működő vizsgabizottságok nem vállalják a vizsgáztatást a túlságosan kis igény miatt, vagy az említett "szakmai érvet" fogják felhozni kifogásként.

### 3. Asset Language - ECL (vagy más) magyar mint idegennyelv-vizsga

Pár éve bevezették Angliában az ún. "Asset Languages" fogalmát. „Ez nevében "származásnyelvi" vizsga, de mind tartalmilag, mind formailag az idegen nyelvi vizsga rendszerébe illeszkedik. Az OCR, mint vizsgaközpont készített egy listát azokból a nyelvekből, amikből Asset Language vizsgát lehetett náluk tenni. A "náluk" alatt az értendő, hogy az OCR vizsgabizottság dolgozta ki a vizsgakövetelményeket, a szóbeli és írásbeli teszteket és az OCR vizsgáztató helyeken – gyakorlatilag az összes középiskolában – le lehetett tenni ezeket a vizsgákat. Az OCR értékelt és adott bizonyítványt. A vizsga rákerült a felsőfokú továbbtanulást koordináló UCAS tarifátáblázatára is, bár kreditértéke csak a fele volt az AS/A2 vizsgák értékének.

A magyar nyelv sajnos nem került fel a választható nyelvek listájára, és amire eljuttunk az illetékes bizottságokhoz, addigra az egész Asset Languages rendszer meggingott. Az OCR honlapjáról leolvasható, hogy az Asset Language vizsgákat leszállítják az alapfokra és ezeket is igyekeznek megszüntetni.

Ennek ellenére az Asset Language vizsga rendkívül hasznos hivatkozási alap ("precedens") lehet nekünk, éppen azért, mert az UCAS tarifátáblázatára került, a kredit-értékeket erre már kidolgozták és ezt felhasználhatnánk egy magyar, mint idegennyelv-vizsga, pl. az ECL vizsga angliai elfogadtatásánál. Minden más akkreditálási fórumot megkerülve *de facto* akkreditálást lehet elérni azzal a vizsgával, ami az UCAS tarifátáblázatra felkerül!

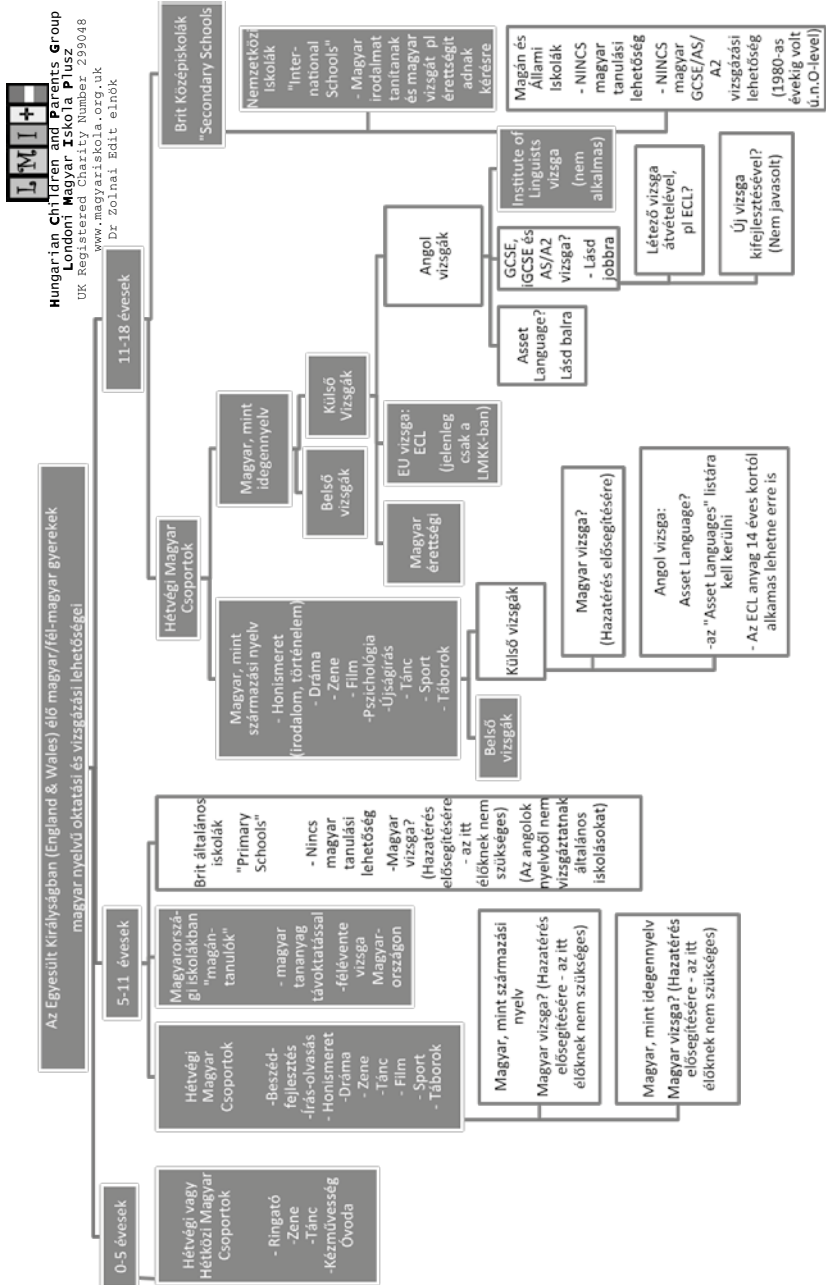
Egy évvel ezelőtt a MOKKA (angliai magyar-oktatók köre) kérésére Tarsoly Eszter és Knill Márta munkacsoportja eljárást indított az UCAS tarifa-bizottságánál az ECL vizsga elismertetésére, azt javasolva, hogy az ECL vizsgák is kerüljenek fel a táblázatra és az Asset Language vizsgákkal azonos kredit-pontokat érjenek. Az indítványt azzal utasították el, hogy az nem időszerű, mert a tarifátáblázat vagy megszűnik, vagy megváltozik

a közeljövőben, új vizsgatípusokat nem lenne értelme rávezetni ebben a helyzetben. Azóta tudjuk, hogy a tarifátáblázat "nem szűnt meg, csak átalakult", így érdemes lenne újra beadványt intézni a tarifabizottsághoz.

#### 4. Összegzés - lehetőségek

- A. Kérhetjük mi, Angliában élő magyarok, illetve a minket támogató magyar állam a magyar nyelvoktatás és vizsgáztatás bevezetését az angol iskolarendszeren (GCSE, AS/A2 kurzusok) belül az angol állam költségére – mint maximális célt, tudván, hogy ennek nincs realitása (elvi akadály nem lenne, de anyagi és létszámbeli, szakmai igen)
- B. Kérhetjük csak a vizsgáztatás bevezetését az angol állam/vizsgabizottságok költségére – mint kompromisszumos célt, bár jelenleg még ennek sincs realitása (elvi akadály ennek sem lenne, de anyagilag ez sem reális)
- C. Kérhetjük, azt, hogy az angol fél akkreditáljon egy létező magyar, mint idegennyelv vizsgát, pl ECL magyar vizsgát, azaz fogadja el azt azonos értékűnek az általa már elismert valamelyik modern idegennyelv vizsgával ("Asset Language", GCSE, iGCSE, AS/A2, IB), hangsúlyozva, hogy ez nem terhelné az angol költségvetést – mint minimális célt, aminek sem elvi, sem anyagi akadály nem lehetne. Itt azonban meg kell jegyezni, hogy ha az ECL vizsgát akkreditáltatnánk, az a magyar ügynél tágabb ügy, az összes EU nyelvet érinti, és mint ilyen, EU-fórumot is be kellene vonni, vagy legalábbis az EU felhatalmazásával kellene tárgyalni. Nagy szerencsénk azonban, hogy az ECL vizsgák uniós koordinátora, azaz a titkársága a Pécsi Tudományegyetem nyelvi tanszékén működik, így ez a felhatalmazás nagyon könnyen megszerezhető.
- D. Az elvi akkreditáláson felül kezdeményezhetjük, hogy az elismert angol vizsgabizottságok valamelyike (OCR, AQA, Edexcel, WJEC, CIE, CCEA, ICAAE) vállalja fel a magyar nyelvű vizsgáztatást. Ha azonban a rentabilitáshoz szükséges vizsgázó létszámot nem tudjuk felmutatni, akkor a vizsgáztatás költségeit másnak kell felvállalnia:
- vagy a magyar államnak – de a számlák kifizetése helyett esetleg olyan megoldást is kereshetne a magyar állam, hogy a már létező ECL vizsgát és vizsgaközpont regisztrálhatná, mint OCR stb. vizsga és vizsgaközpont is, más szóval az angol vizsgabizottság a védjegyét adhatná egy vizsgára, ami neki költséget nem okoz. Természetesen ehhez szigorú szabályoknak kellene megfelelnünk (arra, hogy ki vizsgáztathat, ki elnökölhet, ki javíthat stb. pontos előírások vannak és lehet, hogy ehhez nincs elég szakemberünk (angol szempontból) itt.
  - vagy a vizsgázóknak kellene a tényleges költségeket átvállalniuk.
- E. Az akkreditálás egyszerűsített formájaként és a többi tárgyaláson felül újra kérhetjük az UCAS tarifa-bizottságtól, hogy vegyék fel az ECL vizsgát a tarifa-táblázatukra. Ha létezik, akkor más vizsgatípussal is lehet próbálkozni, de az ECL előnye, hogy nem csupán a magyar nyelvre vonatkozik, és ezt már ismeri a tarifa-bizottság. A korábbi kudarc ellenére úgy gondolom, hogy még mindig ezen a vonalon érhetünk el leginkább sikereket.





Összefoglaló ábra az Egyesült Királyságban élő magyar és fél-magyar gyerekek magyar nyelvű oktatási és vizsgázási lehetőségeiről

K. Lengyel Zsolt<sup>1</sup>

# A MÜNCHENI MAGYAR INTÉZET NYELVOKTATÁSI TEVÉKENYSÉGE 2010–2015

## Abstract

This study introduces the main hallmark of the Munich Hungarian Institute's latest conceptual developments, its program promoting education in Hungarian as a second language as well as Hungarian as a heritage language. While the Institute was relocated to Regensburg in 2009, it continues to operate in Munich. This program takes place within the University of Regensburg's Hungaricum program as well as at various locations under the aegis of the Bavarian Hungarian School.

**Keywords:** *Munich Hungarian Institute, University of Regensburg, Hungaricum, Hungarian as a Foreign/Heritage Language, Hungarology, emigration, diaspora, consular model, weekend Hungarian schools*

**Kulcsszavak:** *Müncheni Magyar Intézet, Regensburgi Egyetem, Hungaricum, magyar mint idegen nyelv és származásnyelv, hungarológia, emigráció, diaszpóra, konzuli modell, hétvégi magyar iskola*

## 1. A Müncheni Magyar Intézet Egyesület: a szervezeti és tartalmi bővülés fél évtizede

Az 1962-ben megalakult Müncheni Magyar Intézet Egyesület (MMI) 2009-től két helyszínen működik. Tudományos intézete Regensburgban a hungarológiai kutatásban és felsőoktatásban tevékenykedik – németül, illetve német irányban –, míg Münchenben a magyar nyelvi és kulturális igények kielégítésén fáradozik. Regensburgban a Kelet- és Délkelet-Európai Tudományos Központ egyetemhez kapcsolt társintézménye, emellett 2015 elejétől a Regensburgi Egyetem központi szervezeti egysége. Az 1962-ben megalakult Egyesület müncheni székhelye a tudományos intézet átköltözése óta azonos a müncheni Magyar Katolikus Misszióéval.

Az MMI e szervezeti változásaival párhuzamosan tovább növekedett Bajorországban a magyar nyelv vonzereje, természetesen elsősorban a magyar szórványközösségekben, ezért az intézet néhány éve fokozott mértékben dolgozik a magyar mint

---

<sup>1</sup> Dr. habil. K. Lengyel Zsolt, igazgató, Müncheni Magyar Intézet Egyesület, Hungaricum–Ungarisches Institut der Universität Regensburg; lengyel@ungarisches-institut.de

idegen nyelv és a magyar származásnyelv ápolása és terjesztése érdekében is. Regensburgban az egyetemi *Hungaricum* képzés nyelvoktatási, országismereti és szaktudományi felelőse. Münchenben a Magyar Katolikus Misszió korábbi Hétvégi Magyar Iskolája (HMI), újabban pedig még egy müncheni, valamint egy regensburgi és egy ingolstadti, a 2015/2016-os tanévtől egy nürnbergi és egy Mühlendorf am Inn-i, Baden-Württembergből pedig várhatóan a stuttgarti magyar iskola a szakmai partnere. A magyar nyelv egyrészt óvodai, elemi és középiskolai, másrészt egyetemi szintű terjesztése egyazon koncepció részeként színesíti és szélesíti az intézet oktatási tevékenységi területét.

## 2. *Hungaricum* képzés a Regensburgi Egyetemen

A 2010-es évek elején a magyar nyelv főleg a finnugrisztika révén volt jelen a németországi felsőoktatásban, miközben a magyar vonatkozású kutatásokat nem a filológiai, hanem a társadalom-, jog- és gazdaságtörténeti témakörök határozták meg.<sup>2</sup> Ebből az 1980-as évek elejétől megfigyelhető ellentmondásból következett, hogy a hungarológia a felsőoktatásban és a kutatásban legalábbis részben eltérő igényekkel és feltételekkel bírt. Ahhoz, hogy a humboldti gondolat jegyében a kutatás és a felsőoktatás a hungarológiában egységet alkosson, mindkét érintett közegnek egy napjainkban is igényes szemléletmódosítást kell végrehajtania. Az egyetemi oktatómunkában a kutatási pályán javasoltnál erőteljesebb önreformra van szükség, ha azt kívánjuk, hogy a magyar nyelv oktatása levetkőzze szolgáltató öncélúságát, és a filológia ne szigetelődjék el a többi bölcsész szakterülettől.<sup>3</sup>

A tág látóhatárú hungarológia a nyelvtanítást eszköznek tekinti ahhoz, hogy felkeltse és fejlessze a hallgatók érdeklődését a Duna–Kárpát-medence múltja és jelene iránt. Ezzel az igénnyel egy németországi egyetemen vagy a filológiai vagy valamelyik társadalomtudományi karhoz, különleges körülmények között egyszerre mindkettőhöz csatlakozhat. Szövetkezési irányát a helyi szervezési, nem kis mértékben személyi adottságok is befolyásolhatják. E tekintetben messzemenően rugalmas maradhat, hiszen az egyik vagy a másik, esetleg vegyes besorolással nem változik meg döntően koncepciója. Egyáltalán nem mindegy viszont, hogy a magyar mint idegen nyelv és származásnyelv oktatása betagoódik-e egy olyan munkatervbe, amely a magyar állam és nemzet múltját és jelenét kelet-közép-európai vonzataiban közvetíti.

E vélemény bajorországi tapasztalatokra épül, nevezetesen azokra, amelyeket a Müncheni Magyar Intézet Egyesület tudományos intézete új székhelyén, Regensburgban szerzett, 2009. évi átköltözése óta. Azon év őszén tárgyalásokat kezdett a Regens-

---

<sup>2</sup> Holger Fischer: Hungarian Studies in Germany during the last decade with particular reference to historical studies. In: Intézmények, folyamatok és kutatások a nemzetközi magyarságtudományban. A Jyväskyläi Egyetem magyarságtudományi programjának első húsz éve / Institutions, tendencies and research in the international Hungarian studies. The first twenty years of the Jyväskylä University's Hungarian studies program. Szerk. /Ed. Fenyvesi Kristóf, Tuomo Lahdelma. Jyväskylä/Pécs 2013, 47–55.

<sup>3</sup> K. Lengyel Zsolt: Hungarika-kutatás és hungarológia Németországban. In: Uő: Emigráció, szórvány, hungarológia. Válogatott írások 1985–2012. Budapest 2012, 232–248.

burgi Egyetem Europaeum központi egységével, valamint Délkelet- és Kelet-Európai Történeti Tanszékével egy magyar lektorátus felállításáról és egy interdiszciplináris hungarológiai tanfolyam mielőbbi beindításáról, amelyek az első szakaszban részleges sikert szültek. Az első munkaterv értelmében a 2010/2011-es téli és 2011-es nyári szemeszterben két helyi óraadó tanárnő, valamint az intézet két munkatársa látta el a lektori feladatok finanszírozható részét. A *Hungaricum* az első szemeszterben a kötelező, az intézet által biztosított nyelv- és országismeret-órák mellett összesen három, részben az intézet révén megtartott fakultatív szemináriumot tartalmazott: kettőt történet-tudományi, egyet nyelvészeti súlyponton. Így a *Hungaricum* kiegészítő képzés nyelvi és országismereti kurzusokra épülve, az intézet belső és külső munkatársainak a Regensburgi Egyetem különböző tanszékein tartott magyar témájú óráival interdiszciplináris kínálatként indult be a 2010/2011. évi téli szemeszterben.

A 2009 őszén megkezdett tárgyalások egyúttal az intézet egyetemi „An-Institut” („csatlolt intézet”) státuszáról szóltak. A Regensburgi Egyetem rektora 2010. június 28-i levelével közölte, hogy az intézet az egyetemi szenátus döntése értelmében a „Wissenschaftliche Einrichtung an der Universität Regensburg” („A Regensburgi Egyetem tudományos intézménye”) címet viselheti. Ezt a formális keretet érdemesnek látszott tartalommal megtölteni. Az egyetemmel kötendő részletes együttműködési szerződés, valamint a *Hungaricum* tanrendjének kidolgozását azonban megnehezítették a lektorátus magyarországi finanszírozása körül kialakult bonyodalmak. A hungarológiai képzés ennek ellenére az első körben kialakított szerkezetben folytatódott a 2011 nyári szemeszterben, amely kedvező belső átvilágítási eredménnyel és igen előnyös hallgatói visszhang közepette zárult le. A hallgatói teljesítményeket intézeti tanúsítványok igazolták.

Mindemellett tovább mélyültek a finanszírozási gondok, amelyek az egyetemen belüli strukturális elhelyezés elhúzódó vitáival együtt késleltették a kancellári és dékáni szinten 2011 második felében rögzített együttműködési szerződés aláírását. Ezért a *Hungaricum* program a 2011/2012. évi téli szemeszterben kényszerűen szünetelt. Kulcskérdésként tisztázni kellett főleg az egyetem részfinanszírozási arányát és a hosszú távú működéshez elengedhetetlen tanrend (*Studienordnung*) kidolgozási menetét és jóváhagyását is.

Végül 2012. május 7-én az MMI Egyesület és a Regensburgi Egyetem vezetése aláírták az együttműködési szerződést, amely szabályozza a *Hungaricum* képzés közös finanszírozásának az arányait is. Így a 2012. évi nyári szemeszterben ismét beindulhatott az oktatás, amely azóta történettudományi, politológiai, országismereti és – a 2013. évi téli szemesztertől – jogtudományi kurzusokból, valamint kezdő és haladó nyelvtanfolyamokból áll.<sup>4</sup> A *Hungaricum* tanrendjét az egyetem vezetése hosszas ellenőrzés és

<sup>4</sup> Példaként utaljunk itt a 2013. évi nyári, 2014/2015. évi téli és 2015. nyári szemeszter órarendjére: [http://www.ungarisches-institut.de/hungaricum/2013/Kursplan\\_Hungaricum\\_SoSe\\_2013\\_V1.pdf](http://www.ungarisches-institut.de/hungaricum/2013/Kursplan_Hungaricum_SoSe_2013_V1.pdf); [http://www.ungarisches-institut.de/hungaricum/2014-2015/Kursplan\\_Hungaricum\\_WiSe\\_2014-2015.pdf](http://www.ungarisches-institut.de/hungaricum/2014-2015/Kursplan_Hungaricum_WiSe_2014-2015.pdf); <http://www.uni-regensburg.de/hungaricum-ungarisches-institut/lehre/index.html> (valamennyi 2015. július 6.). A haladó nyelvkurzusok hallgatói rendszerint az egyetem bikulturális, esetünkben magyar családi háttérrel rendelkező diákjainak meghirdetett „Secondos-program”-ban is részt vesznek: <http://www.uni-regensburg.de/europaeum/studium/secondos/> (2015. július 6.).

mérlegelés után 2013. január 16-én tette közzé („Ordnung für die studienbegleitende Ausbildung in ungarischer Sprache und Landeskunde”). A négy egységben modularizált képzés nyelvi és országismereti kurzusai szemeszterenként heti hat-nyolc, illetve két-négy, a szaktudományiak 8-12 órát tartalmaznak rendszerint történeti, politológiai és jogtudományi tárgykörökben.<sup>5</sup> A nyelvi és az országismereti órák létszáma a 2010-2015 közötti fél évtizedben szemeszterenként 16 és 33 között, a szaktudományiaké 9 és 47 között mozgott. A végzősök korábban egyesületi fejléccel, újabban egyetemi pecséttel is ellátott tanúsítványokat kapnak.

Időközben az MMI egyetemhez csatolt intézete a korábbiaknál is nehezebb tárgyalások hol részese, hol tárgya lett. Mindvégig számíthatott budapesti kormányzati partner-intézményének, a Balassi Intézetnek, mindenekelőtt Szabó Zsolt főigazgató-helyettes és Szabó Dezső nemzetközi igazgató beleérzően együttgondolkodó közreműködésére. Az intézet számára a Regensburgi Egyetembe való teljes jogkörű betagozódás volt a tét – ami a 2014. december 5-i, Münchenben aláírt háromoldalú Célmegállapodás alapján 2015. január 1-i kezdettel meg is történt. A magyar aláíró fél, a Balassi Intézet az MMI-nek 1999/2000-tól folyósított magyar kormányzati céltámogatást ezentúl a Regensburgi Egyetemnek bocsátja rendelkezésére, amely aláírásával vállalta azoknak az egyesületi alkalmazottnak az átvételét is, akik 2013-ban, a csatlakozás első körében nem kerültek az egyetem személyzeti állományába. Ehhez a harmadik aláíró fél, a bajor tudományügyi minisztérium tovább tartó részfinanszírozási kötelezettséget vállalt. Az MMI tudományos intézete így Hungaricum–Ungarisches Institut der Universität Regensburg (HUI) néven egyetemi státusba került, „karközi központi szerv”-ként („interfakultäre zentrale Einrichtung”), a filológiai és a történeti kar közös intézményeként megtartva a korábbi egyesületi intézet tevékenységi köreit. Felügyelőbizottságát és tudományos tanácsát bajor–magyar kinevezettek alkotják.<sup>6</sup>

Az MMI tudományos intézete egyetemi betagozódásával újabb lépést tett a német-országi interdiszciplináris és regionális tájoltságú egyetemi hungarológia hosszútávú megalapozása felé. *Hungaricum* képzése általában azon céljával vonzza a hallgatókat, hogy olyan mértékű magyar nyelv- és országismeretet közvetítsen szaktudományi háttérrel, amely a későbbiekben az egyetemi bölcsészképzésben vagy bármilyen Magyarországgal kapcsolatos, akár mérnöki vagy közgazdasági munkakörben is hasznosítható. Az eddigi tapasztalatok szerint ajánlatos az elkövetkezőkben is rugalmasan viszonyulni a Regensburgi Egyetemen felébresztett, de még megerősítendő magyar irányú érdeklődés sokféleségéhez. Ez azt jelenti, hogy az intézetnek a jövőben is kész kell lennie arra, hogy kielégítse az általánosabb tájékozódási igényeket. Ugyanakkor a szorosabban értelmezett magyarságtudományi érdek jegyében arra fog törekedni, hogy a *Hungaricum*ból a következő szakaszban a *Deutsch–Ungarische Studien* (Német–Magyar

<sup>5</sup> [http://www.uni-regensburg.de/studium/pruefungsordnungen/medien/zusatzausbildung/1012\\_ordnung\\_hungaricum.pdf](http://www.uni-regensburg.de/studium/pruefungsordnungen/medien/zusatzausbildung/1012_ordnung_hungaricum.pdf) (2015. július 6.).

<sup>6</sup> <http://www.uni-regensburg.de/rechtsgrundlagen/einrichtungen-kommissionen/index.html> (2016. július 6.). A HUI részben még feltöltés alatt lévő honlapja: <http://www.uni-regensburg.de/hungaricum-ungarisches-institut/> (2015. július 6.). Az MMI honlapja továbbra is itt érhető el: <http://www.ungarisches-institut.de>.

*Tanulmányok*) bachelor-, esetleg mesterszak jöjjön létre, amely tanszékközi és határok feletti egyetemközi együttműködésben a bölcsészképzésre helyezné a fő hangsúlyt, a helyi egyetem német–francia, német–olasz, német–spanyol és német–cseh szakjának a mintájára.<sup>7</sup>

E fejlesztés elodázhatatlan feltétele, hogy a Regensburgi Egyetem vezetése az immár ötödik éve fokról fokra haladó hungorológiai súlypontot hosszú távra rendezze be. Az egyetem jogi osztálya az említett háromoldalú Célmegállapodással párhuzamosan jóváhagyta a HUI szabályzatát („Ordnung des Hungaricum – Ungarisches Institut der Universität Regensburg”), amelynek érvényessége azonban 2017. december 31-én lejár.<sup>8</sup> E körülményen kívül elgondolkodtató, hogy a regensburgi egyetemi és a müncheni minisztériumi illetékesek mindezidáig kiváló álláspontra helyezkedtek egyes személyügyi kérdésekben, amelyeknek egyöntetű tisztázásától függ, hogy az intézet minden lényeges szempontból egyenrangúnak minősül-e az egyetem mérvadó döntéshozatali testületeiben. E határidős és elvi problémák mellett még nem dőlt el az MMI németországi viszonylatban értékes hungarológiai könyvtárának a sorsa, amelyről az Egyesület tulajdonosi közgyűlése azt gondolja, hogy bizonyos feltételek mellett megnyugtatóan rendezhető a Regensburgi Egyetemi Könyvtár keretében. E tisztázatlanságok súlyát enyhíti, hogy nyomatékos sürgetés következtében a 2015/2016. évi téli szemeszterben megtörtént a *Hungaricum* 2013-ban szintén behatárolt érvényességgel kibocsátott tanrendjének a véglegesítése.<sup>9</sup> Ezzel az intézet a filológiai és társadalomtörténeti ágazatok szövetségére épülő, a magyar nyelv oktatásának szerkezeti, de nem kizárólagos jelentőséget biztosító hungarológiai felsőoktatást jövőképes szabályzati alapokra emelte.

### 3. A Bajorországi Magyar Iskola a konzuli modellben

A magyar anyanyelv, illetve a magyar mint idegen nyelv és származásnyelv bajorországi ápolásának az igényét a közelmúltban több magánjellegű vállalkozás igyekezett kielégíteni. Ebből a hálózatból fejlődött ki 2014 folyamán, az MMI kezdeményezésére, a diákokkal és a szülőkkel, valamint az oktatókkal és a müncheni magyar Főkonzulátussal történt beható egyeztetések értelmében, a Bajorországi Magyar Iskola (BMI).

Az MMI ezen új egyesületi részlegének magját a bevezetőben említett, nagy múltú HMI alkotja. A diákok és a szülők, a tanárok és a házigazdák egyaránt tapasztalhatták, hogy az egykori müncheni magyar politikai emigráció kulturális vállalkozása legkésőbb a 2013/2014-es tanévben kinőtte helyszínét, a bajor fővárosban székelő Magyar Katolikus Missziót. A tanári kar kiváló munkája a korábbi évek során egyre több tanulót

<sup>7</sup> <http://www.uni-regensburg.de/sprache-literatur-kultur/romanistik/studiengaenge/internationale-studiengaenge/> (2015. július 6.).

<sup>8</sup> [http://www.uni-regensburg.de/rechtsgrundlagen/medien/1014\\_neuf\\_hungaricum-ungarisches\\_institut\\_endfassung\\_und\\_vollversion.pdf](http://www.uni-regensburg.de/rechtsgrundlagen/medien/1014_neuf_hungaricum-ungarisches_institut_endfassung_und_vollversion.pdf) (2015. július 6.).

<sup>9</sup> <http://www.ur.de/studium/pruefungsordnungen/zusatzausbildung/hungaricum/index.html> (2015. november 18.).

vonzott az iskolába, amelynek létszáma immár vitathatatlanul túllépte a Misszió épületében vállalható nagyságrendet. Az érintettek eszmecseréje e probléma értelmes megoldásáról 2014 elején a „konzuli modell”, hivatalosabb nevén a „konzuli anyanyelvi oktatás” („konsularischer muttersprachlicher Unterricht”) elfogadásához vezetett.

Ezt a működési keretet a Bajor Szabadállam tanügyi rendszere mindazon nem német közösségek számára hozta létre, amelyek nyelvüket anyanyelvként vagy származásnyelvként nemcsak megőrizni, hanem egyúttal a tartományi iskolarendszerben érvényesíteni óhajtják. A 2009/2010-es tanévtől a diplomáciai képviseltek és, adott esetben, társult szakintézetek szervezik e célcsoport nyelvi oktatását. E program magyar vonatkozásban is abból indul ki, hogy az egykori politikai emigráns vagy az újabban gazdasági okokból kivándorolt vagy még kitelepülő családok iskolaköteles tagjainak magyar anyanyelve értékes, ezért megőrzendő és továbbörökítendő hozomány. Az illetékes müncheni minisztérium (*Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst*) a szóban forgó nyelv anyaországától, illetve ennek helyi állami képviselőjétől szervezési és anyagi közreműködést vár el. Második alapfeltétel az iskola jogi személyisége.

A HMI évtizedeken át a Misszió *csoportja* volt, tehát nem önálló szervezetként működött. Néhány évvel ezelőtt felmerült egyesületté való átalakulásának a gondolata, amely azonban végül nem valósult meg. Ezért felelőseinek megkeresésére az MMI felajánlotta, hogy az összes fontos feltétel teljesülése esetén a jövőben ellátja a HMI fenntartásának a feladatát.

E döntés előzményei közül itt megemlíthető a müncheni ECL magyar nyelvvizsgaközpont megalapítása. Az MMI 2010 tavaszán a HMI-vel kötött laza szakmai szövetségben csatlakozott az ECL Konzorciumhoz, az európai nyelveket képviselő intézmények szövetségéhez (*European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages*), és bejegyeztette Münchent az ECL berlini képviselőjénél (*Nationales ECL-Prüfungszentrum Deutschland – Institut für Interkulturelle Kommunikation e. V.*), valamint a Konzorcium székhelyén, a Pécsi Tudományegyetem Idegen Nyelvi Titkárságán. Vállalta, hogy megfelelő szakmai képesítéssel rendelkező megbízott vizsgáztatóival igény és lehetőség szerint koordinál segítséget nyújt vizsgafelkészítő munkálatokhoz is. Így 2010 óta ECL vizsga magyar nyelvből délnémet területen az A2-es szinttől a C1-es szintig Magyarország stuttgarti kulturális intézetében és az MMI keretében rendszerint évente két alkalommal tehető le – az értelmes munkamegosztás jegyében télen Stuttgartban, nyáron Münchenben. A nyilvántartási rendszer tanúsága szerint az MMI eddig 2010, 2011, 2012 és 2015 júniusában vizsgáztatott 7, 7, 4 és 5 jelöltet a HMI diákjainak, a regensburgi *Hungaricum* hallgatóinak vagy külső érdeklődők sorából; az ugyanazon alkalmakkor benevezett berlini és wiesbadeni vizsgaközpontokban 1-1 pályázó szerepelt. Az elmúlt öt év stuttgarti téli időpontjaiban 1, 4, 1, 2 és 3 jelölt vizsgázott.

A konzuli modell müncheni magyar bevezetésének másik közvetlen előzményét abban az öröndetes körülményben jelölhetjük meg, hogy a magyar kormány 2010-től a nyugati diaszpórában élő magyarság nyelvi és kulturális öntudatának megőrzése érdekében átfogó stratégiát kezdett kidolgozni – az MMI éppen e célkitűzés jegyében fűzte szorosabbra szakmai kapcsolatait a HMI-vel, mégpedig kedvező keretfeltételek

közepette. A müncheni viszonyok egyik sajátossága, hogy itt az asszimiláció veszélyéhez komoly esélyek is társulnak a másod vagy már harmad nemzedék magyarságismeretének ápolására és bővítésére. Ez általában az egykor emigráns, ma szórvány helyszínen gazdag önszervezési hagyományával magyarázható. Külön előnyt jelent ugyanakkor, hogy Münchenben és más bajorországi térségekben megtalálható a nyugati magyarság megmaradásának mindhárom pillére: a család, az egyház és a magyar szervezet. Mivel azonban a lényegében társadalmi önkéntességből élő HMI jogi és infrastrukturális okokból egyre nehezebben elégíthette ki a munkája iránt folyamatosan növekvő keresletet, oktatói, valamint a Misszió és az MMI képviselői mérlegelni kezdték betagozását az MMI-be, azzal a céllal, hogy működésének jogi megalapozásával és szakmai kiszélesítésével az addigiaknál biztosabb és szélesebb távlatokba ágyazódják be tevékenysége – minél teljesebb körben folytatva a Katolikus Misszióval való oly gyümölcsöző együttműködést. Ebbe az eszmecserébe, amely kiterjedt a költségvetési kulcskérdésre is, 2011 elején bekapcsolódott a néhány hónappal azelőtt kinevezett müncheni magyar főkonzul, Mydlo Tamás is. Az MMI azon év tavaszán a Balassi Intézet szakmai tanácskozásán a HMI egyik tantestületi megbízottja révén vázolta e kezdeményezés szükséges koncepcionális beillesztését a magyar kormány szórványstratégiájába.

Az előkészítő munkálatok jelen ismertetőjének végül ki kell térnie arra a magyar szakpolitikai ösztönzésre, amelyet 2013 tavaszán a müncheni megbeszéléseiről a budapesti kormányt nyomban tájékoztató Országgyűlés elnöke, Kövér László, és az Emberi Erőforrások Minisztériumának vezetője, Balog Zoltán a Balassi Intézet bevonásával nyújtottak. Erről az alapról bontakozott ki a bajorországi magyar konzuli modell magyar kormányzati támogatása, amelynek gyakorlati megvalósításának módozatait a Balassi Intézetben Szabó Dezső nemzetközi igazgató és Maróti Orsolya, a Magyar Nyelvi Tagozat vezetője, a Miniszterelnöki Hivatal Nemzetpolitikai Államtitkárságán Répás Zsuzsanna helyettes államtitkár készítették elő, Chiovini Rita müncheni konzul pedig bajorországi szolgálata legvégéig, a 2014/2015-ös tanév kezdetéig hatékony diplomáciai közreműködésével sikeresen közvetítette mind a Külügyminisztériumi illetékes döntéshozói, mind a bajor tanügyi szervek felé. A szakkönyvek bolti árát messze meghaladó értékű volt e folyamatban a Nemzetpolitikai Államtitkárság és a Balassi Intézet 2014 tavaszán Münchenben kézbesített és az MMI által több bajorországi magyar iskolának továbbított pedagógiai csomagja.

A bajor tanügyi fél az anyanyelvi oktatás konzuli modelljét a következő általános rendelkezésekkel szabályozza:

- a foglalkozások magán és önkéntes oktatási tevékenységnek minősülnek, ezért kívül esnek az állami baleset- és felelősségbiztosítás szabályozási körén;
- az iskolai tantermek bérbeadásáról és ennek módozatairól az illető iskola és az iskolaügyi hivatal dönt;
- a tantervért, illetve tanmenetéért a konzulátusok és ezek szakmai partnerei felelnek mind tartalmi, mind pénzügyi szempontból;
- az oktatók munkájának helyszíni feltételei az illető iskola vezetésének mérlegelése alapján állapítandók meg;



- a tanév elvégzését kérvényre hivatalos tanúsítvány igazolja, amely az illető diák éves bajor iskolai bizonyítványában megnevezendő, illetve ahhoz csatolandó.

A fenti előkészületek és adottságok bátorító hatására a müncheni Főkonzulátus és az MMI 2014. február 7-én együttműködési megállapodást írt alá, amely megfogalmazza az általános közös célt: biztosítani kell a Bajor Szabadállamban élő magyar vagy magyar származású gyerekeknek és fiataloknak azt a lehetőséget, hogy elsajátítsák, illetve ápolják és fejlesszék anyanyelvüket, illetve származásnyelvüket. Üdvözlendő, hogy ez a dokumentum immár a gyakorlati intézkedések síkjára emeli a nyugati szórványban élők iránt meghirdetett magyar kormányzati felelősséget. A 2015. március 5-én meghosszabbított megállapodás értelmében az MMI megszervezi és lebonyolítja a magyar mint idegen nyelv és magyar származásnyelv, valamint a magyar országismeret oktatását a HMI és további csatlakozó iskolacsoportok számára. E feladatkörbe tartozik a tanterv kidolgozása, a tananyag beszerzése, a megfelelő felkészültségű tanárok alkalmazása és az oktatás színvonalának folyamatos ellenőrzése. A Főkonzulátus pedig minden tanévre vonatkozóan közli a Bajor Szabadállam Oktatási, Tudományos, Művészeti és Kultuszminisztériumával a magyar iskolai részvételt a konzuli modellben, közreműködik e kínálat hírének a terjesztésében, egyeztet, szükség esetén kialakítja a terembérlések feltételeit a bajor állami iskolával vagy más bérbeadó intézménnyel, és végül, de nem utolsó sorban részt vállal a BMI és a magyarországi háttérintézmény, a Balassi Intézet közötti szakmai párbeszédben.

A bajorországi magyar konzuli modell bevezetése 2013 őszétől feszes forgatókönyv szerint több hónapot vett igénybe. A jelentkezési határidő lejártáig a HMI mellett München nyugati Fürstenried negyedében, valamint Regensburgban és Ingolstadtban csatlakozott egy-egy iskolacsoport az MMI égisze alatt létrehozott BMI-hez. Belső körben összeállt az első tanévre szerződötetett tantestülete, amelynek 22 tagja szakképzett vagy szakmai gyakorlatot igazoló pedagógus; többen közülük rendszeresen részt vesznek a nyugati szórványban tanítók győri vagy székesfehérvári tanácskozásán, a Balassi Intézet továbbképzéseiben, valamint a magyar nyelvtanárok számára Stuttgartban és Münchenben szervezett tanulmányi napokon. Elkészült az általános kerettanterv első változata a négy helyszínen összesen 241, ebből a müncheni HMI-s nagycsoportban 165 bejelentett diákot számláló osztályok számára, és kialakult a BMI központi ügyintézésének, valamint az egyes iskolacsoportok, illetve ezek és az MMI közötti szakmai kapcsolattartásnak a rendje. A Főkonzulátussal kötött megállapodás értelmében a Balassi Intézet értékelte és hagyta jóvá a kerettantervet.

Külső körben a bajorországi iskolákra is kiterjesztett diáktoborzás és a foglalkozások helyszíneinek a bérbevétele a remélnél nehezebb ügynek bizonyult. A főkonzulátusi bejelentés nyomán a müncheni tanügy-minisztérium tájékoztatta a tartomány valamennyi állami és államilag elismert iskolatípusát az elemítől a gimnáziumig (*Grundschule, Mittelschule, Realschule, Gymnasium*) arról a kihirdetendő lehetőségről, hogy a magyar iskolában résztvevő diákok bajor bizonyítványukhoz csatolható tanúsítvánnyal igazolják önkéntes magyar tanévüket. A BMI vezetése jelezte a müncheni szaktárcának

– lehetőség szerint nagyobb ráhatást kérve –, hogy a minisztérium által tartományszer-  
te megkeresett iskolák vagy mégsem kapták meg vagy nem a megfelelő gondossággal  
továbbították a jelentkezési íveket magyar vagy magyar származású tanulóiknak. Sú-  
lyosabb gondná sűrűsödtek a terembérlések a négy helyszínen, amelyekért a Főkonzu-  
látus a kétoldali megállapodás alapján magas szintű közbenjárást is vállalt a megkere-  
sített iskolákban és az illetékes városi hivatalokban. Három helyszínen (München-West,  
Regensburg, Ingolstadt) gyorsan sikerült megfelelő tantermeket bérelni, Regensbur-  
gban egy katolikus plébánián. A HMI (München-Ost) elhelyezése viszont hónapokon  
át egyre komolyabb problémát okozott. A kiszemelt tárgyalófeleket nyilvánvalóan  
óvatosságra intette a több mint 150 diákot számláló csoport viszonylag nagy mérete.  
Ugyanakkor az sem könnyítette meg a tárgyalásokat, hogy a HMI számára – az illető  
házigondnokságokat vélhetően megterhelő – szombati napokon kellett egyszerre leg-  
alább nyolc tantermet lefoglalni, ráadásul gyakorlati okokból minél közelebb a tanítási  
napokon további magyar foglalkozásoknak helyet adó Magyar Katolikus Misszióhoz,  
amely szempont szűkítette a megkereshető iskolák körét. Végül, úgymond kapuzárás  
előtt, a Főkonzulátus rendkívüli mértékű és minőségű közreműködésével megszületett  
a HMI számára is az egyezés a bajor főváros iskolaügyi hivatalával és magával a befo-  
gadó iskolával is.

Az MMI két müncheni, egy regensburgi és egy ingolstadti iskolacsoportjának mű-  
ködtetésére müncheni Főkonzulátus által képviselt magyar kormány és háttérintézmé-  
nye, a Balassi Intézet szakmai és anyagi támogatásában részesült. Az 2014/2015-ös első  
tanévben a Miniszterelnöki Hivatal Nemzetpolitikai Államtitkárságától részben a diá-  
kok összlétszámától függő pályázati hozzájárulás érkezett a terembérlések fedezéséhez  
és a központi ügyintézés dologi és személyi kiadásainak részfinanszírozásához. A többi  
szükséges forrás a tandíjából származott – a BMI összbevételeiben 77%-os arányban.  
Így új lehetőségek nyíltak mind a tantestület munkakörülményeinek, mind a gyerme-  
kek magyar nyelvi képességeinek fejlesztésében. Tanévkezdéskor és a szeptember óta  
megtartott foglalkozások során érzékelhető volt, hogy a dél-németországi magyar  
szórványban a várákosokat felülmúló igény mutatkozik a kulturális szolgáltatás iránt.  
A HMI, a BMI legnagyobb iskolacsoportja, a Müncheni Katolikus Misszió évtizedes ál-  
dozatvállalása nélkül nem jutott volna erre a szintre. Így természetes, hogy a Misszió  
Münchenben a jövőben is a BMI legfontosabb partnereinek egyike lesz. A regensburgi  
és ingolstadti iskolacsoportok révén pedig a hálózati együttműködés új lehetőségei  
alakultak ki. A BMI megalapításának egyik legfontosabb hozadéka, hogy az iskolacso-  
portjaiban magyarul tanuló gyerekek bajor iskolai bizonyítványában – a kötelező bajor  
iskolán kívüli teljesítményként – feltüntethető a magyar oktatásban való sikeres rész-  
vétel.

A konzuli modell, amelyet Bajorországban például a jóval nagyobb létszámú horvát,  
olasz, portugál és török közösség is alkalmaz, nem csak a korábbi helyszíni viszonyok  
tarthatatlansága miatt nyújt értékes esélyt a HMI továbbvitelére, valamint az elmúlt  
években másutt a tartományban megalakult magyar iskolák felkarolására, szakmai ki-  
építésére. Külön haszna, hogy oktatott tárgyát mintegy felértékeli azáltal, hogy beviszi

a bajor tanügyi rendszerbe. A magyar nyelv külföldi helyének megerősítése ezentúl is diplomáciai hátszéllel képzelhető el. Például bizonyos feltételek mellett, kedvező egyedi elbírálás folytán már most kérvényezhető a magyar nyelv idegen gimnáziumi vizsganyelvként való elismertetése.<sup>10</sup> Ilyen esetek előfordultak a közelmúltban, de e lehetőség aligha állandósítható és terjeszthető a bajorországi iskolaigazgatóságok és a diákok célközegében a magyar mint idegen nyelv és magyar származásnyelv oktatásának szakmai, anyagi és szervezeti megszilárdulása nélkül. Az eddigi eredmények fényében mindenesetre józannak tűnik az elképzelés, hogy valamikor a következő években mód nyíljon magyar nyelvből érettségizni Bajorországban.

A 2014/2015-ös tanév végéig az MMI-be bekért szakmai beszámolók általában az újra pezsgő pedagógusi életet körvonalazzák, a tantestület és a szülők egyaránt igen kedvező visszajelzéseivel tarkítva.<sup>11</sup> Ezért is magától értetődő, hogy az MMI a következő tanévtől örömmel fogad iskola-részlegébe további, szakmailag felkészült és megfelelő létszámú magyar nyelvoktató csoportokat. E sorok írásakor javából zajlik a Nürnbergben és Mühlendorf am Inn felső-bajorországi városkában szerveződő iskolacsoportok felvétele a BMI-ba. Eközben Baden-Württemberg szomszédos tartományban Berényi János stuttgarti magyar főkonzul lelkes kezdeményezésére kialakulni látszik egy tetterős magyar iskolahálózat stuttgarti központtal, amelynek külső partnerként való csatlakozásáról ígéretes tárgyalások folynak. A 2015/2016-os tanévben a hat bajorországi iskolacsoportba eddig befutott és a még várható jelentkezések alapján 300 körüli létszámú, a stuttgarti előzetes felmérések szerint pedig 100-150 diák részvétele várható a konzuli modellben.

A BMI számszerű és szervezeti megizmosodásának az elengedhetetlen feltétele, hogy a Németország legnagyobb területű tartományában észlelhető jelentős magyar nyelvápolási igény kielégítésének a lehetőségéről az újonnan kitelepült, valamint azon családok is felvilágosítást kapjanak, amelyek erről még nem értesültek. A tanulók legfiatalabbikjai felső óvodás és iskola-előkészítő gyerekek, míg felső korhatára a 14-15 év. Az előbb-utóbb távozó idősebbek helyét évről-évre pótolni kell. E feladatot annál könnyebb elvégezni, minél megbízhatóbban működik a hírverés – beleértve a bajor tanügyi-minisztériumét is –, és minél kiszámíthatóbban számolhat az MMI a Budapesten a BMI számára is felajánlott szakmai és anyagi támogatással.

Mindemellett bizonyos fókig hivatás volt és vélhetően az is marad ez a munka, amelynek különlegessége, hogy az egykori politikai *emigránsok* leszármazottait és a mai gazdasági *migránsokat* egyazon eszmei töltetű közegbe vonja. Talán ezért sem meglepő, hogy az első tanévét záró BMI a maga belső mozgásaival egy modern kori magyar *quadriga* iramára emlékeztetett: a négyes fogat erői hol egymáshoz simultak, hol egymáshoz feszültek. Időnként nem mindegyik csoportvezetőnek volt inyére a

<sup>10</sup> Schulordnung für die Gymnasien in Bayern. 2007. január 23., 43. §, 3. bekezdés. <http://www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psm1?showdoccase=1&doc.id=jlr-GymSchulO-BY2007rahmen> (2015. július 6.).

<sup>11</sup> Amint a müncheni nagy iskolacsoport, a HMI vezetőjének publikált közleményéből is kiderül: Meyle Éva: Új helyszín – megújult a Hétvégi Magyar Iskola. In: Müncheni Magyar Katolikus Egyházközség: Értesítő 32 (2015) 6, 15–16 (március 26.).

csapatmunka minden írott szabálya, és még kevésbé volt ismeretes ennek valamennyi íratlan szabálya. Mindennek mélyebb oka a felső szervezeti szinthez igazított szövetkezés elvében és gyakorlatában rejlett, a föderáció – minden föderáció (!) – azon kihívásában, hogy a sokféleséget egységgé ötvözze.

A BMI szövetsége az MMI fedele alatt akkor maradhat tartósan életképes, ha részei az egységet hasznosnak, előnyösnek vélik, miközben az egység követelményéből származó hol több, hol kevesebb megterhelést, nyugót, alkalmazkodási kényszert elviselhetőnek, sőt, vállalhatóknak, mi több, a közös ügy természetes velejárójának érzik. A probléma, amely a jövőben is összetartó hatást fejthet ki, az egykori emigránsok világában régi keletű, ám az utóbbi időben elgondolkodtatóan nagyarányú gazdasági migráció révén új jelentőségűre duzzadt: miképp őrizhetik meg – ha megőrizni óhajtják – anyanyelvüket, magyar önazonosságukat a délnémet térségben élő magyar vagy vegyes házasságú családok? Erre a kulcskérdésre a távlatok mindkét alapirányában érdemes értelmes választ keresni s adni: a későbbi visszatelepülés eshetőségét megfontolva és szorgalmazva éppúgy, mint a külföldi magyar integráció esélyeit latolgatva és értékesítve.

## Irodalom

- Holger Fischer 2013. Hungarian Studies in Germany during the last decade with particular reference to historical studies. In: Fenyvesi Kristóf–Tuomo Lahdelma (szerk.): *Intézmények, folyamatok és kutatások a nemzetközi magyarságtudományban. A Jyväskyläi Egyetem magyarságtudományi programjának első húsz éve / Institutions, tendencies and research in the international Hungarian studies. The first twenty years of the Jyväskylä University's Hungarian studies program.* Jyväskylä–Pécs, 47–55.
- K. Lengyel Zsolt 2012. Hungarika-kutatás és hungarológia Németországban. In: *Uő: Emigráció, szórvány, hungarológia.* Válogatott írások 1985–2012. Budapest, 232–248.
- Meyle Éva 2015. Új helyszín – megújult a Hétvégi Magyar Iskola. In: *Müncheni Magyar Katolikus Egyházközség.* Értesítő 32. 6, március 26., 15–16.

# Keresztély Kata<sup>1</sup> – Légrády Orsolya<sup>2</sup>

## SZÁRMAZÁSNYELVTANÍTÁSA FRANCIAORSZÁGBAN ÉLŐ MAGYAR(–FRANCIA) GYEREKEKNEK

### Abstract

This study describes the problems of teaching Hungarian as a heritage language. These problems have their roots in the special characteristics and status of Hungarian language in comparison with world languages, the motivation of its learners and cultural differences. It has a special focus on France, the status of children living in multicultural environment speaking Hungarian as their mother tongue, the relationship between „small cultures” and the education system, or living language usage and language communities.

**Keywords:** *multilinguality, Hungarian as a heritage language, language teaching, France, multicultural*

**Kulcsszavak:** *többynyelvűség, többkultúrújóság, származásnyelv, nyelvoktatás, kisnyelvek, Franciaország*

### 1. A magyar nyelv helyzete Franciaországban

A magyar származásnyelv oktatása során számos olyan problémával szembesülhetünk, amelyek a magyar mint idegen nyelv speciális helyzetéből fakadnak. A magyar az úgynevezett kis nyelvek csoportjába tartozik, melyekre jellemző, hogy csak igen csekély számú külföldi vállalkozik elsajátításukra. A magyar csak kevesek számára tűnik „hasznos” nyelvnek, ellentétben a világnyelvekkel, amelyek nemzetközi szinten is több munkalehetőséget biztosíthatnak beszélőik számára. A magyarul tanulók túlnyomó többségének motivációi magyarországi családi kötelekekből vagy intellektuális kíváncsiságból erednek és csak nagyon ritka esetekben áll a háttérben szakmai indok.

A kultúra területén szintén megmutatkoznak a magyar kisnyelv jellegéből adódó problémák: míg a világnyelvek szép- és szakirodalmi egyösszerre több kultúra megismeréséhez kínál lehetőséget, és számos más néppel teszi lehetővé a kapcsolatteremtést, addig a magyar kizárólag Magyarország és a magyar kultúra megismerését teszi lehetővé. Kultúránk megismerését nehezíti többek között nyelvünk sajátos, a többi európai

---

<sup>1</sup> Keresztély Kata a Nos Petits Magyar Egyesület oktatója; kata.keresztely@gmail.com

<sup>2</sup> Légrády Orsolya nyelvtanár, tanító a Nos Petits Magyar Egyesület oktatója; legradyo@hotmail.com

nyelvtől eltérő logikája (névszóragozás, „szabad” szórend, hangtani egyeztetés a ragozásban, alanyi és tárgyas ragozás, stb.).

A magyar nyelv elsajátításának nehézségéből adódik többek között az a kis nyelvekre gyakran jellemző helyzet, hogy magyar anyanyelvű fordítók fordítanak idegen nyelvekre<sup>3</sup>, melynek eredményeképp csak igen korlátozott számban jelennek meg magyar irodalmi alkotások más nyelveken.

Nyelvünk speciális helyzetéből adódóan, bár a többnyelvűség és a többkultúráság egy olyan multikulturális közegben, mint amilyen a nyugat-európai fővárosoké, hétköznapiak számít, a magyar anyanyelvű gyerekek mégis nehezen találják meg a helyüket. A több nyelvet beszélő gyerekek nagy részének származásnyelve ugyanis világnyelv: olyan nyelvek, amelyek elsajátítását a francia iskolarendszer is támogatja. Az angol, német vagy spanyol anyanyelvű gyerekek hamar ráébrednek a többnyelvűségükből adódó előnyökre, és az hogy „eltérnek” a többségtől kevésbé jelent problémát számukra mint azoknak a gyerekeknek, akik származásnyelve egy kisnyelv.

Több magyar édesanya számolt be arról, hogy bár gyermekük iskolakezdésig kizárólag magyarul beszélt otthon, a többi hasonló korú gyerekekkel való találkozást követően visszautasítja, hogy magyarul beszéljen szüleikhez, testvéreihez. A legtöbb Franciaországban élő gyerek ebben a korban nagy valószínűséggel még csak nem is hallott Magyarországról. A gyerekek ettől furcsának, elidegenedettnek érezhetik magukat az új iskolai közegben, ahová be szeretnének illeszkedni, és úgy érzik, ez a szüleiken kívül semmihez sem köthető nyelv csak hátráltatja őket a beilleszkedésben.

## 2. A magyar közösségek helyzete Franciaországban (Párizs és környéke)

A Franciaországban beszélt származásnyelvek egy másik jelentős csoportja olyan nyelvekből áll, amelyek a magyarhoz hasonlóan kevésbé ismertek, mint például az arab vagy a török és más nem európai nyelvek.

A magyarral szemben azonban fontos különbséget jelent, hogy e nyelvek beszélői Franciaországban is működő közösségek tagjai. Olyan kulturális, etnikai vagy vallási alapokon szerveződő közösségekről van szó, amelyek lehetővé teszik, hogy a gyerekek más, velük azonos nyelvet beszélő gyerekekkel, családokkal találkozzanak. Ebből adódóan a származásnyelvük nem az elszigeteltség érzését ébreszti fel bennük, hanem egy valódi lehetőséget mások és a világ megismeréséhez.

Franciaországban ilyen jellegű magyar közösség, az itt élő magyar családok viszonylag csekély száma miatt nem létezik, továbbá azért sem, mert a magyar kultúra látszólag nem különbözik olyan mértékben a franciától, ami egy ilyen közösség kialakítását feltétlenül szükségessé tenné.

A világhálón rákeresve a franciaországi magyar közösségekre, szép számmal akadunk kulturális, művészeti, történelmi, oktatási illetve egyházi szervezetekre, egyesületekre és

<sup>3</sup> Lásd: Marianne Lederer: *A Fordítás ma. Az interpretatív modell* (Ford. Csizmadia Dominka, Keresztély Kata) Budapest, Equinter, 2008.

alapítványokra. Ezeket egészítik ki az '56-os menekültek (igaz ma már fogyatkozó számú) körei és az európai és francia mobilitási programok keretében (Erasmus, a francia kormány ösztöndíjai) rövid- vagy hosszú távú itt tartózkodásra berendezkedő fiatalok csoportjai, melyek leginkább a közösségi portálokon át formálódnak. Ugyanakkor ebben a közel 70 millió lakost számláló, Magyarország területét sokszorosan (majd hétszeresen) felülmúló országban e közösségek aránytalanul kevés tagot számlálnak. A francia fővárosban a Balassi Intézet Párizsi Magyar Intézete, valamint a Magyar Katolikus Misszió, a külvárosokban pedig néhány egyesület kínálja a magyar és magyar–francia gyerekeknek nyelvtanulási lehetőséget. Ez utóbbiak egyike a *Nos Petits Magyar Egyesület*.

### 3. Egyesületünk aktuális helyzete

A *Nos Petits Magyars*, vagyis a *Magyar Kicsinyekért Egyesület* (a továbbiakban NPM), Párizs egyik nyugati külvárosban, Rueil-Malmaisonban működik. Szülői kezdeményezésre alakult 2005 februárjában a környéken élő magyar(–francia) családok számára, elsősorban kulturális és nyelvi kincseink közvetítésére. Szinte a kezdetektől két vagy három vegyes korosztályú, kisebb létszámú csoporttal működik az egyesület, a kezdeti óvodás csoportból kinövő iskolásokkal és egy mindig megújuló óvodás-kisiskolás csoporttal, hetente egy alkalommal hatvan percben, az iskolai szünetek kivételével. Az egyesület egyik alapítója és jelenlegi elnöke Lecanuet Krisztina.

A NPM egyesületben igyekszünk feladat- és tevékenységközpontúnak lenni, s játékosan tanítani. Célunk, hogy a magyar nyelv használata egy olyan élménnyé váljon, melyben a gyerekek a közösségteremtés lehetőségét is megtalálják. Ugyanakkor szem előtt tartjuk, hogy a túl játékos órákat a francia iskolarendszerben szocializálódott gyerekek komolytalannak érezhetik, ennek megfelelően iskolai jellegű feladatokat is adunk nekik.

A nyári szünet idején magyarországi, nagyszülőknél vagy barátokkal megélt élmények feldolgozása és egymással való megosztása fontos szerepet játszik a tevékenységeink között: mint egy kincses ládából, az év során újabb és újabb anekdoták, történetek kerülnek elő. Ezen élmények felidézésére támaszkodva igyekszünk a gyerekek érdeklődését és lelkesedését fenntartani a következő magyarországi utazás eljöttéig. A gyerekek motivációja és nyelvtudása ugyanis év elején erős, de tapasztalatunk szerint a tanév során fokozatosan gyengül. Ezért fontos, hogy a gyerekek személyes tapasztalatai és érdeklődési köre legyen a kiindulópontja egy-egy beszélgetésnek vagy témafeldolgozásnak.

A magyar nyelvű gyermekirodalom és tankönyvek<sup>4</sup>, illetve a hangos és képes kiadványok, videók felhasználása<sup>5</sup>, bár sok előkészítő munkát igényel, nagy segítségünkre vannak az élmény- és tevékenységközpontú tanításban, továbbá abban, hogy érzékeltsük a magyar nyelv stilsztikai árnyalatait és gazdagságát. Ez utóbbi különösen

<sup>4</sup> Lásd pl. Berg Judit: Rumini, Pozsonyi Pagony kiadó, 2013; Gránitzné Ribarits Valéria, Ligetfalvi Mihályné: Gyakoroljuk a helyesírást, Nemzedékek tudása tankönyvkiadó, Budapest, 2002; Esztergyályosné Földesi Katalin: Az én ábécém, Apáczai kiadó, Budapest, 2013

<sup>5</sup> Bartos Erika: Bogyó és Babóca, Magyar népmesék, stb.

fontos, mivel a külföldön élő magyar(–francia) gyerekek a stílusbeli árnyalatokat, amelyeket a rendszeresen használt nyelven automatikusan elsajátítanak, a magyarban nem érzékelik, mivel többnyire csak ugyanazokat az embereket hallják beszélni: családtagokat, nagyszülőket. Így a magyar megmarad egy intim „családi” nyelvnek.

A gyerekek íráskészségét is igyekszünk fejleszteni helyesírás gyakorló feladatokkal, de nagyobb hangsúlyt fektetünk a megértés készség fejlesztésére olvasás és szöveg-hallgatás által, a szókincsük gazdagítására (szinonimák, ellentétek keresése, stb.) és a beszédkészségre helyzetgyakorlatokkal, mivel míg a francia szókincsük automatikusan gazdagodik azáltal, hogy sokféle élethelyzetben vesznek részt, ritkán kerülnek olyan újszerű szituációba, ahol a magyar nyelvet kellene használniuk.

A Balassi-füzetek, különös tekintettel a legutóbb megjelent *Kalandra fel!*<sup>6</sup> című munkafüzetre, mérföldkövet jelentenek a származásnyelv oktatásának módszertanában, mivel pontosan azokra a magyarországi élményekre építik a nyelvtani és szókincs-fejlesztő feladatokat, amelyek a külföldön élő magyar gyerekek legfőbb motivációit jelentik a nyelvtanulásban.

Fontosnak tartjuk továbbá a magyar–francia kulturális, történelmi és nyelvi párhuzamok kiemelését, amelyek felkeltik a gyerekek érdeklődését. A nyelvi humort is igyekszünk megismertetni velük. Gyakran játszunk társasjátékokat (Pictionary/Tabu/Monopoly), mely során a magyar nyelvet mint közösségformáló eszközt használjuk. Tavasszal és nyáron, igyekszünk az NPM óráinak helyet adó kultúrház füves udvarára is kijutni, ahol a gyerekekkel magyar népi játékokat játszunk.

Mint fentebb említettük, lényegesnek tartjuk, hogy a magyar nyelv használata személyes és közösségi élménnyé váljon a gyerekek számára. Ebben fontos szerepet játszanak az ünnepek: a Mikulás, karácsony, a farsang és egyszer-egyszer a hétféligi táborok, melyek alkalmával kézműves- és színjátszó foglalkozásokat tartottunk. Az alkotás, így például a Franciaországban kevésbé ismert mézeskalács díszítés, és a színdarabok előadása, nem csupán örömet jelent a gyerekeknek de olyan energiákat is felszabadít bennük, amelyekben megnyilvánul a másság örömeinek megélése és megértése.

Természetesen a magyar nyelv és kultúra jelenlegi helyzetén a gyerekeknek kínált programok szélesebb körűvé és rendszeresebbé tétele által még sok szempontból lehetne javítani. Az egyik legfontosabb célkitűzésünk, hogy a gyerekek megértsék, vagy legalábbis érezzék, hogy a magyar nyelv elsajátítása nem cél, hanem eszköz, ami egy homályos, ismeretlen közösség helyett egy valódi, élő közösséghez való tartozáshoz biztosít lehetőséget a számukra.<sup>7</sup> Szeretnénk beépíteni olyan feladatokat is a tantervünkbe, melyeknek köszönhetően a gyerekek az órákon kívül, otthon is szívesebben használnák a magyar nyelvet, például internetes játékokat. Fontos lenne továbbá egyéb, órán kívüli tevékenységeket ajánlani, melyben a szülők és a gyerekek egyaránt részt vehetnének, így például a párizsi magyar vonatkozású nevezetességek felfedezésében, sportvetélkedőkben, stb., hiszen az ilyen, több generációs részvétellel lezajló

<sup>6</sup> Gordos Katalin: *Kalandra fel!*, Balassi Intézet, Budapest, 2013.

<sup>7</sup> Maróti Orsolya: *Nyelvtanítás második (anya)nyelvűeknek*, [http://www.epa.hu/02400/02412/00001/pdf/EPA02412\\_balassi\\_evkonyv\\_2003\\_059-073.pdf](http://www.epa.hu/02400/02412/00001/pdf/EPA02412_balassi_evkonyv_2003_059-073.pdf), megtekintve: 2014. szeptember 26.



események erősítik a magyar nyelv élő és közösségi jellegét, továbbá nagyobb rendszerességet is biztosíthatnának a magyar nyelv használatában.

Szeretnénk felvenni a kapcsolatot a hasonló helyzetben lévő diákokkal, például a Magyarországon élő francia gyerekekkel valamint a „latin” országokban működő kétnyelvű magyar egyesületekkel a tapasztalatcsere és esetleges közös programok előkészítése érdekében. Az egyik legfontosabb kérdés azonban nem kimondottan a gyerekeket, hanem a szülőket érinti. Alapvető fontosságú, hogy a szülők tudatosítsák magukban, miért akarják, hogy gyermekeik magyarul tanuljanak, és hogy tudják, miként reagáljanak, arra, amikor visszautasítják, hogy magyarul beszéljenek. Meg kell tanulniuk, hogyan lehetséges egy többnyelvű és többkultúrájú otthont teremteni, különösen, ha a házastársuk nem beszéli a magyar nyelvet.<sup>8</sup>

A magyar anyanyelvű szülők és házastársak természetesen nincsenek egyedül ezzel a problémával: a két- illetve többnyelvűség és többkultúráság olyan kérdés, amely jelentős szak- illetve népszerűsítő irodalommal rendelkezik<sup>9</sup>, továbbá számos olyan fórumot is találhatunk, amelyek tanácsokkal látják el, sőt szakemberek által kidolgozott stratégiákat ajánlanak a többnyelvűség kezelésére, illetve a származásnyelv aktív használatának fenntartásához<sup>10</sup>.

#### 4. Konklúzió

A magyar – akárcsak a többi kis- és ritka nyelv – közösségben történő oktatásának megszervezése és megvalósítása ma Franciaországban igen nehéz feladat. Ennek legfőbb oka a gyerekek túlterheltsége a kötelező tanrend által, különösképp az idén szeptemberben bevezetett oktatási reformot követően. A különböző iskolákban tanuló gyerekek közti időpont egyeztetés ellehetlenedése okán sok külföldi származású szülő arra kényszerül, hogy otthon magántanárral kora este vagy szombat délelőtt taníttassa gyerekeit, vagy kénytelen teljesen lemondani a nyelvórákról. A magyar nyelv esetében külön problémát jelent az aktív magyar nyelvű közösség hiánya. Aktív nyelvhasználat pedig nem létezik nyelvi közösség nélkül. A magyar nyelv és kultúra kevésbé ismertsége további akadályokat jelent, és sajnos semmi jel nem mutat arra, hogy ez a helyzet a közeljövőben megváltozzon, mivel a Franciaországban újonnan bevezetett oktatási rendszer még kevesebb teret és időt enged a gyerekeknek alternatív programokon való részvételre. A választható különórák uniformizálódása által a gyerekeknek még kevesebb lehetőségük nyílik arra, hogy megtapasztalják a másság örömét, hogy a magyar nyelv ismeretét ne mint nyomasztó különbséget, hanem mint gazdagságot éljék meg, és hogy rátaláljanak egy alternatív közösségre akár itt Franciaországban, akár Magyarországon.

<sup>8</sup> Elgondolkodtató jelenség az, hogy a magyarul tanuló magyar származású, vagy félig magyar gyerekeknek szinte kivétel nélkül az édesanyjuk magyar.

<sup>9</sup> Lásd pl. Kétnyelvűség és többnyelvűség, Kiefer Ferenc: A Magyar nyelv kézikönyve, Akadémiai Kiadó, Budapest, 2003

<sup>10</sup> Lásd pl.: [http://naitreetgrandir.com/fr/etape/1\\_3\\_ans/langage/fiche.aspx?doc=ik-naitre-grandir-parole-langage-enfant-apprentissage-plusieurs-langue-bilinguisme](http://naitreetgrandir.com/fr/etape/1_3_ans/langage/fiche.aspx?doc=ik-naitre-grandir-parole-langage-enfant-apprentissage-plusieurs-langue-bilinguisme)

## Irodalom

- Borbély Anna 2003. Kétnyelvűség és többnyelvűség. In: Kiefer Ferenc főszerk. *Magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 595-627.
- Gordos Katalin 2013. *Kalandra fel!* Balassi-füzetek 3. Balassi Intézet, Budapest.
- Lederer, Marianne 2008. *A Fordítás ma*. Az interpretatív modell (ford. Csizmadia Dominika – Keresztély Kata) Equinter, Budapest.
- Maróti Orsolya 2003. Nyelvtanítás második (anya)nyelvűeknek. In: *Balassi Bálint Intézet évkönyve*, [http://www.epa.hu/02400/02412/00001/pdf/EPA02412\\_balassi\\_evkonyv\\_2003\\_059-073.pdf](http://www.epa.hu/02400/02412/00001/pdf/EPA02412_balassi_evkonyv_2003_059-073.pdf)

Jakabffy Zsolt Attila<sup>11</sup> – Hársony Ildikó<sup>12</sup>

– Taylor Ágnes<sup>13</sup> – Katona Valéria<sup>14</sup> – Magyar Beáta<sup>15</sup>

– Taylor Daniel<sup>16</sup> – Tóth Tibor<sup>17</sup>

HÉTVÉGI MAGYAR ISKOLA

A SAN FERNANDO VÖLGYBEN

## Abstract

Far from home, surrounded by a foreign culture, any national group's key to survival lies in preserving its language and customs. Without its own Hungarian church, school, scout group or any other type of cultural institute, little chance remains for any emigrant community to maintain its identity. This fact was apparent to those Hungarians forced to flee abroad in the aftermath of the Hungarian 1956 Revolution; wherever they settled, organized community efforts immediately appeared. The goal of these emigrant founders was for their children and grandchildren to grow up sure in the knowledge of their Hungarian heritage and as true patriots to Hungary. This is the heritage we received and continue to pass on.

**Keywords:** *emigrant Hungarians, Hungarian as a Heritage Language, Hungarian consciousness, theatre production, folk dance, traditional folk games*

**Kulcsszavak:** *emigráns magyarok, magyar származásnyelv, magyarságtudat, színjátszás, néptánc, népi játékok*

## A kezdetektől a jelenig

Az 1970-es években, az emigráns magyarok által még 1958-ban létrehozott San Fernando Völgyi Magyar Református Egyház végre megerősödött annyira, hogy meghívta első, főállású lelképásztort. Az addig többnyire másoktól helyet bérlő közösség rövid időn belül megvásárolta saját templomát-gyülekezeti termét. Lendületes fejlődés, nő-

---

<sup>11</sup> Jakabffy Zsolt Attila lelképásztor; jakabffyzsolt@gmail.com

<sup>12</sup> Hársony Ildikó óvónő; ildikoharsony@gmail.com

<sup>13</sup> Taylor Ágnes angol szakos tanárnő, szaktolmács; agnestaylorhu@gmail.com

<sup>14</sup> Katona Valéria tanítónő; valeria@vkggroup.com

<sup>15</sup> Magyar Beáta magyar–történelem–német szakos tanárnő; beaamagyar@sbcglobal.net

<sup>16</sup> Taylor Daniel színházi rendező, operatőr; dantaylor68@gmail.com

<sup>17</sup> Tóth Tibor néptánc oktató, koreográfus; tothek10169@yahoo.com

vekedés kezdődött.

A hetvenes évek második felében már sok fiatal, gyermekes család is tartozott a közösséghez. Szervezett gyermekfoglalkozások azonban nem voltak. Egyik alkalommal egy édesanya megkérdezte az egyik vezetőt, hogy „van-e itt óvodásoknak való magyar foglalkozás?” A válasz az volt: „ha csinálod, lesz!” És lett! Elkezdődtek a gyermeknapok, lerakva a ma jól működő magyar iskola alapjait.

Eleinte havonta egyszer szombat-vasárnapi, úgynevezett „itt alvós” foglalkozások várták a gyermekeket és az érdeklődő, vagy épp segíteni szándékozó szülőket, majd a kilencvenes évektől minden szombaton, rendszeresen zajlottak az alkalmak. Ekkor váltották az önkénteseket szakképzett tanárok-tanítók. 2008/2009-ben próbálkoztunk először a vasárnapi magyar iskolával, mely remekül bevált, és azóta is működik.

Az anyaországtól távol eső magyar iskoláknak számos nehézséggel kell megküzdeniük. Ide lehet sorolni a tankönyvekben való hiányt, azok bonyolultabb beszerzési lehetőségét, a gyerekek ingadozó létszámát, az esetleges nagy távolságokat a diákok lakhelye és az iskola között, a szakemberek hiányát stb. Egyházunknál az utóbbi néhány évtizedben mindegyik nehézséggel meg kellett küzdeni. Néha csak egyesével, néha többel is azonos időben. A kitartó munka, a magyar kultúra és nyelv ápolásának igénye megtartotta iskolánkat és lehetővé teszi működését. Los Angeles területén iskolánk a legrégebben és legeredményesebben működő magyar iskola. Az utóbbi években újra megjelentek az intézmény legelső iskolásai, immár gyermekeiket hordva az óvodába, ahonnan néhány éven belül kinövik magukat az iskolai tantermekbe.

A Reményik Sándor Keresztény Magyar Iskola működési hátterét továbbra is elsősorban a San Fernando Völgyi Magyar Református Egyház és a gyermekek szüleinek befizetései biztosítják. Benefit bálókból és pályázatokból próbáljuk kereteinket bővíteni és az új megvalósításokra, fejlesztésekre az anyagi hátteret megteremteni.

Az iskolában az osztályok mellett egy diákszínpad és egy gyermek néptáncscsoport is működik.

## Óvoda – Óriások<sup>18</sup>

Az óvodában 2.5–5 éves korú gyerekekkel foglalkozunk. A legtöbb gyermek 3 éves korban kerül hozzánk, többnyire még nem volt közösségben, és a mi feladatunk, hogy a szülői környezetből zökkenőmentesen beszoktassuk őket egy közösségi környezetbe.

A gyermekek egy része vegyes házasságból származik: az egyik szülő amerikai, a másik magyar. Ilyen esetben a szülők érdeke, hogy a gyermek mindkét nyelvet megtanulja és folyamatosan használja.

Egy nap folyamán három foglalkozást tartunk a gyermekeknek. Az első foglalkozáson általában egy ismert mesét dolgozunk fel: képek segítségével vagy bábjátékkal mutatjuk be a gyerekeknek, sokszor együtt eljátsszuk azt. A kedvencek közé tartozik

<sup>18</sup> A csoportot Hársony Ildikó óvónő vezeti.

többek között: *Az iciri piciri; Volt egy török, Mehemed; A három kismalac és a farkas; A három pillangó; A kecske és hét kispó.* A következő foglalkozás a környezetismeret, mely órán érintjük a következő témaköröket: időjárás, állatok, gyümölcsök, színek, formák, számok, közlekedési eszközök. Végül a kézügyességi foglalkozás keretében mesével vagy környezetismerettel kapcsolatosan színezünk, festünk, ragasztunk, vágunk, gyurmázunk stb. A foglalkozások közben a gyerekek szabadon játszhatnak: építőjátékokkal, legóval, fa kockákkal, a játékkonyhában, a babasarokban vagy az autósarokban. Sokat énekelünk és körjátékokkal is fejlesztjük a gyermekek nyelvi ismereteit. Nagy kedvenc a *Nyuszi ül a fűben, Elvesztettem zsebkendőmet, Bújj, bújj zöld ág* stb.

Mivel iskolánk keresztény iskola, ezért minden reggel együtt imádkozunk, és a keresztény értékeket már ebben a korban elkezdjük megismertetni a gyerekeinkkel.

A hétköznapiakon túl karácsonyra és anyák napjára mindig kis műsorral készülünk, amit a gyermekek és a szülők egyaránt nagyon élveznek. Általában verseket, énekeket tanulunk ezekre az alkalmakra, de a tavalyi évben egy kis néptánc műsort is bemutattunk anyák napján.

Nagy áldás és siker a gyermekekkel foglalkozni. Az évek során generációk nőttek fel előttünk, és mindig nagy öröm hallani tőlük, hogy a későbbiekben is emlékeznek a magyar óvodában, iskolában eltöltött időre, sőt, nemcsak emlékeznek, hanem a magyar iskola közössége családjuk részévé vált.

## Első és második osztály – Betűvetők<sup>19</sup>

Az iskola első/második osztályos csoportjának foglalkozásai teljes mértékben a magyar nyelv biztonságos használatára összpontosulnak. Az oktatás kizárólag magyarul folyik, s a gyermekek szinonimákkal, nyelvi árnyalatokkal, finomságokkal bővítik ismereteiket a tanév folyamán. Személyes beszélgetés mellett a magyar népmesék, versek, mondókák szerves részei óráinknak. Külön hangsúlyt fektetünk a memorizálásra, de gyakran eljátszatjuk vagy lerajzoltatjuk velük a hallottakat. A nyelvtan és irodalom mellett megismertetjük diákjainkkal Magyarország földrajzát, nagyvonalakban a történelmi korokat és azok fontosabb eseményeit, az évszakokat és azok jellegzetességeit, és természetesen népszokásainkat, hagyományainkat is.

Az órák gerincét a magyar ABC elsajátítása, írás és folyamatos olvasás képezi. Játsszunk betűkkel, szavakkal, és rövid verseket tanulunk. Csoportunk általában 6-10 főből áll, főleg az Egyesült Államokban született teljesen magyar vagy vegyes anyanyelvű szülők gyerekeiből. Ritkábban ugyan, de vannak Magyarországról frissen érkezett tanulónk is.

Elsős, másodikos diákjaink aktív résztvevői az iskola értékes rendezvényeinek, úgymint a történelmi játszóházunknak, a karácsonyi és anyák napi műsornak, melyben népi táncos, énekes, zenés, verses produkciót mutatnak be közösen a többi osztállyal.

---

<sup>19</sup> A csoportot Taylor Ágnes vezeti.

A második év végére, tanulóink folyamatosan és biztonságosan beszélik a magyar nyelvet, önállóan írnak rövidebb, egyszerű szavakkal, és legalább második szinten olvasnak. Eligazodnak Magyarország térképén, meg tudják nevezni nagyobb városainkat, folyóinkat, tavainkat és a velünk határos országokat. Ismereteikben egyformán szerepelnek versek, népdalok és népi játékok.

### Harmadik és negyedik osztály – Gézengúzok<sup>20</sup>

Ebbe a csoportba a gyerekek 8-9 évesen kerülnek, amikor már tudnak írni és olvasni, körülbelül az otthoni tudásszint második osztályának megfelelő szinten, s kettő, de esetenként három évig is maradnak. A harmadik és negyedikes magyar nyelv és irodalom anyag feldolgozása a fő célunk.

Természetesen nem tudunk annyit megvalósítani, mint egy otthoni iskolában, így a tanterv összeállításánál figyelembe vettük a lényegesen alacsonyabb óraszámot. Vasárnaponként két és fél órát találkozunk, ebbe az időbe kell beleszűrni mindazt, amit csak lehet. A magyarországi követelmények szerint a harmadik és negyedikes magyar nyelv és irodalom leszűkített anyagát próbáljuk elsajátítani, kitekintve az ötödikes követelményekre is. A létszám nem magas, talán még soha nem volt tíznél több tanuló egy osztályban. Rendkívül kellemes létszám.

Néhány évvel ezelőtt a Balassi Intézet szakembereinek segítségével és helyi tantestületünk tagjaival kidolgoztunk egy, az iskolánkra "szabott" tantervet, ami figyelembe veszi helyi adottságainkat és lehetőségeinket. Az Apáczai Kiadó tankönyveiből dolgozunk. A csoportomban nagy hangsúlyt helyezünk az olvasásra, mint az információ-szerzés legfontosabb módjára. Nem könnyű feladat. Az angol nyelv 26 betűs ábécéjéhez képest a magyar ábécé sokkal több betűt tartalmaz. Örök nehézség a két- és háromjegyű mássalhangzók és a jellegzetes magyar magánhangzók (á, é, ö, ő, ó, ú, ü, ű) helyes olvasása, írása. Beszédben helyesen használják a gyerekek a hangokat, de olvasva és írva más kihívást jelentenek. Olvasmányaik során megismerik a tanulók a magyar történelem kulcsfontosságú eseményeit. Sor kerül mesékre, mondákra, nagy költőink verseire, mondókákra, s nagy hangsúlyt kap Magyarország földrajzának és természeti adottságainak megismertetése is. Tapasztalatunk szerint a gyerekek nagyon szívesen olvasnak a mai Magyarországról, annak műemléki örökségeiről, természeti adottságairól. Ez az a téma, amit közvetlenül össze tudnak kapcsolni saját élményeikkel, hiszen ilyen-olyan rendszerességgel, de iskolánk majd minden tanulója jár vagy járt már az anyaországban. Nyelvtani ismeretek terén a főbb szófajokkal, ige, főnév, melléknév, számnév és névelővel foglalkozunk. Csoportja válogatja, de általában szívesen foglalkoznak a szófajokkal is, talán mert szófajokra vonatkozó ismereteik valamilyen szinten már megvannak mire ebbe a csoportba kerülnek, hiszen szófajokkal az amerikai iskolában is foglalkoznak.

<sup>20</sup> A csoportot Katona Valéria vezeti.

Elsődleges és legfontosabb cél a 8-10 éves korosztály tanításában, hogy szívesen használják a tanulók szülei, nagyszülei, s nagyon sok esetben saját anyanyelvüket, a magyar nyelvet. Tudjanak folyamatosan és a szöveg tartalmát megértve olvasni. Az olvasottakról tudjanak saját szavaikkal beszámolni, néhány mondatban írni, valamint kérdésekre válaszolni. Legyenek tisztában nyelvtani alapfogalmakkal, és tudják nyelvtani ismereteiket használni. Tudják Magyarországot elhelyezni a térképen, fontosabb tájegységeit megnevezni, és azok sajátosságairól néhány szóban beszélni. Heti két és fél-három óra nagyon kevés. Mindenképpen szükség van a család segítségére és közreműködésére. Csak és kizárólag az iskola és család közös együttműködésével lehet célunkat elérni.

## Nagy csoport – Írástudók<sup>21</sup>

Ez a csoport a magyar iskolánk legidősebb korosztályát foglalja magába, tagjai az otthoni iskolák felső tagozatos tanulóinak felelnek meg leginkább. Ebben a csoportban is több évig maradnak a diákok, és nagyszerű eredményeket lehet velük elérni. Általában mire ebbe a csoportba kerülnek a gyerekek, már évek óta a magyar iskola tanulói, remekül beszélnek magyarul, legalább ötödikes szinten írnak és olvasnak, és az itt eltöltött éveknél köszönhetően ismerik hazánk főbb történelmi eseményeit, földrajzát, látnivalóit.

Általában igen homogén, jól összeszokott társaság kerül az Írástudó csoportba, így remekül lehet koncentrálni a kitűzött célokra és feladatokra. Ebben a korcsoportban a legnagyobb problémát az jelenti, hogy az egyre növekvő iskolai kötelezettségek miatt megnövekszik az angol nyelv hatása, és ezzel párhuzamosan lecsökken a gyerekek magyar nyelv használata. A rendelkezésünkre álló heti egy vasárnap arra elegendő csupán, hogy magyarságtudatukat erősítsük, tovább mélyítsük a már meglévő nyelvtudást, illetve további történelmi ismereteket adjunk át. Továbbra is fontos az olvasás állandó gyakorlása, a szókincs bővítése, szinten tartása, és mindemellett új ismeretek megszerzése.

A nyelvtan és a helyesírás állandó része a tananyagnak, de a legtöbb időt a tanulóink történelmi és honismereti tudásának bővítésére szánjuk. A legfontosabb feladat megtalálni a történelem azon érdekes pontjait, ami felkelti az érdeklődést, biztosítja a további tudásvágyat. Minden évben kiválasztunk egy korszakot, amiben alaposan elmélyülünk. Ehhez kapcsolódóan filmeket, irodalmi műveket dolgozunk fel, a témához kapcsolódó érdekes információkról olvasunk, beszélünk. Minden évben megemlékezünk a nagy történelmi eseményekről, és újra és újra átismételjük az ezekhez kapcsolódó történéseket. Megpróbáljuk színes, játékos feladatokkal és csoportos rajzos/poszteres prezentációkkal érdekesebbé tenni a tanultakat. Ilyenkor általában a fiatalabb csoportokat is bevonjuk a munkába, aminek nagyon jó közösségépítő hatása is van. Csodálatos látni, hogy mennyire szeretik gyermekeink hazánk sokszínű történelmét, és milyen érdeklődéssel fogadják a közvetített információ bármilyen formáját.

---

<sup>21</sup> A csoportot Magyar Beáta vezeti.

Az írásbeli munkáknál sok segítséget kapunk a szülőktől, hiszen a fogalmazások befejezésére legtöbbször otthon kerül sor. Az itt tanulók már hosszabb, több bekezdéses fogalmazásokat készítenek, többféle műfajban. Írnak jellemzést, kritikát, élménybeszámolókat és egyszerű leíró fogalmazásokat is.

Iskolánk ebben a tanévben újraindította hetilapját, melyet gyerekeink nagy szeretettel és érdeklődéssel olvasnak. Itt lehetőség nyílik arra is, hogy jól sikerült írásaikat nyomtatásban viszont lássák, aminek óriási sikere van. Alig várják minden vasárnap, hogy megoldjuk az újság rejtvényét, és elolvassuk a megjelent cikkeket.

Legfontosabb célunk ebben a csoportban a gyerekek magyarságtudatának olyan szintű elmélyítése, hogy az életük része legyen, és azt olyan értéknek tartásák, amire mindig és mindenhol büszkéek lehetnek. A honismereti, történelmi és anyanyelvi tananyagok mind ezt a célt szolgálják.

## Lármafa Diákszínpad<sup>22</sup>

A 2014-15 iskolai évben fennállása óta először színjátszó csoportot indít a Reményik Sándor Keresztyén Magyar Iskola. Célunk történelmünk híres eseményeinek, alakjainak megismertetése diákjainkkal és előadásainkat megtekintő közönségünkkel. Az Egyesült Államokban született illetve nevelkedett magyar gyermekek talán itt hallanak először az 1848-as szabadságharcról, Mátyás királyról vagy a kurucok és labancok csatározásairól, és féltő, hogy lassan feledésbe merül, hogy mi a magyarok eredete, honnan érkezünk a Kárpát-medencébe, kik vagyunk valójában és milyen viszontagságos a történelmünk.

Ebben a színjátszó csoportban találkozni fognak mondáink, regéink, legendáink hőseivel, királyainkkal, fejedelmeinkkel, országunkat fenyegető ellenségeinkkel, ezáltal betekintést nyerve nemzeti mivoltunkra.

Ha munkánk sikerrel jár, nemcsak remek előadásokat tudunk bemutatni, hanem továbbadhatjuk, feleleveníthetjük történelmi örökségünket egy új, a hazától távolcsadadt nemzedéknek.

Szereplőink az iskola eddigi immár végzős tanulóiból, illetve kívülről érkező érdeklődőkből fognak összeállni. Próbáink az iskola rendje szerint a vasárnapi tanítási periódusba lesznek megtartva. Diákjaink a rájuk kiosztott történelmi alakokról tanulmányt készítenek, melyben összegyűjtik a tényeket, eseményeket, majd az elkészült munkát megosztják társaikkal. Így biztosítjuk, hogy mindenki megértse és megismerje az adott téma szereplőit, azoknak céljait, motivációit. Darabjainkat a próza mellett vers, ének, tánc és zenei betétek színesítik. A csoport együtt készíti az előadáshoz szükséges díszleteket, kosztümöket. Egyetlen érdeklődőt sem utasítunk el, még azokat sem, akik önszántukból inkább nem vállalják a szöveges szereplést. Háttérművészekre, sőt a színpalak mögött dolgozó segítőkre is szükségünk van, s ők is ugyanúgy fognak részvételelükkel gyarapodni történelmünk megismerésében.

---

<sup>22</sup> Taylor Daniel a csoport művészeti igazgatója.



Gondoltunk közönségünk magyarul nem értő, nem beszélő tagjaira is. Minden előadásnak van angolra fordított szöveges változata, mely a színpadon elhelyezett digitális kijelzőn olvasható az előadás alatt. Ennek tudatában reméljük, hogy az előadásra érkező rokonok, ismerősök, amerikai és más nemzetiségű érdeklődőket is magukkal hoznak, és ők is teljes mértékben élvezni tudják majd bemutatóinkat.

Mivel ez egy új kezdeményezés, szeretnénk, ha az első szezon úgy terjesztené hírünket, mint annak idején a vést jelző lármafák, és ezáltal színjátszó csoportunk szerves részévé válhat ennek a nagyon fontos munkát végző oktatási intézménynek. Bízunk benne, hogy mindez Isten segítségével sikerülni fog.

### Rontó-Bontó gyermek néptánc csoport<sup>23</sup>

A csoport története a múlt századra nyúlik vissza. A Reseda-i református egyháznál már 1998-ban a maga formájában egy nagyszerű magyar iskola működött. Az egyik szülő felvetette az iskolán belül való néptánc oktatást. Nos, azóta megszületett és megnőtt ez a kis csoport. Általánosan 6-14 éves korú gyermekekkel foglalkoztunk a magyar iskolai kereteken belül. Közben az egyházon belül is változás történt és Isten felénk rendelte Nt. Jakabffy Zsoltot, aki fiatal meglátásával szinte újra reformálta az egyházat és magát a magyar iskolát is, kialakítva egy nagyszerű tanári csoportot, mely a mai napig is helyét megállva oldja meg keresztényi keretek között az emigrációban felnevelkedő gyerekek hazanevelését és a magyarságtudat átadását.

A csoport célja: *Neked Nevelem, Hazám Őket*. Autentikus népzene és néprajzot tanulunk a jelenlegi és elvált magyarországi részekről. Népzene, énekeket – szókincsüket átbeszélve, mert hogyan is énekelhetnél szívből, ha nem érted mit énekelisz?

A tanév során szeptembertől májusig, minden vasárnap magyar tájegységek táncait, szokásait elevenítjük fel és tanuljuk. Havonta egyszer néprajz óra keretén belül népi szokásokról, népi hangszerekről, jeles napokról is tanulnak a gyerekek. Éves szinten 2-3 tánc koreográfiát tanulnak, amelyeket majáliskor és karácsonykor mutatnak be, néha más egyháztól vagy magyar rendezvényektől kapott meghívásnak is eleget próbálunk tenni. Sok fellépésünk megtekinthető a You Tube-on is.

Iskolánk legnagyobb kihívása megtartani tanulóinkat 14 éves kor után is. Nagyon sok gyerek nőtt fel a kezünk alatt, és nagyon sok jó tehetséget láttunk, de sajnos sok elveszett, részben az amerikai iskolarendszer, részben a társadalmi berendezkedés miatt.

Nagy gondunk még a csoporton belüli korkülönbség, de ez is áthidalható. Nagy örömem és munkánk sikerének mérője az, hogy sokan azok közül, akikkel itt kezdtem 1998-ban, jelenleg a helyi felnőtt Kárpátok tánc csoportban bontogatják szárnyaikat, illetve többen is Magyarországon tanulnak tovább.

---

<sup>23</sup> A néptánc csoport vezetője Tóth Tibor. 1993-ban érkezett az Egyesült Államokba, korábban az Állami Nép Együttessel dolgozott 7 évet. Először a Clevelandi Regós csoportnál, majd Los Angelesben a Kárpátok Nép Együttesben és az AMAN nemzetközi csoportban kamatoztatta tudását.

Gárdosi Rita<sup>1</sup>

# A CLEVELANDI MAGYAR NYELVOKTATÁS MÚLTJA ÉS JELENE

## Abstract

This paper focuses on the circumstances surrounding Hungarian language maintenance in Cleveland, Ohio, home to one of the most important Hungarian-American communities in the USA. Built in the 1890's by Cleveland's Hungarian residents, the first Hungarian schools were organized in the Roman Catholic, Reformed and Greek Catholic Churches on Buckeye Road. St. Emeric Parish, established in 1904 on the nearby west side area, is the location for both the Hungarian School and scouting movement. In higher education, Hungarian Studies had its beginnings in Hungarian cultural courses held at Western Reserve University. As of the 1960s, the center for Hungarian Studies could be found at Cleveland State University. Following a lengthy hiatus, this program has recently been reestablished at the Department of Modern Languages.

**Keywords:** *teaching Hungarian as a Foreign Language, Hungarian as a Heritage Language; American Hungarians, Hungarian Studies, Hungarian Scouting*

**Kulcsszavak:** *magyar mint idegen nyelv, magyar származásnyelv tanítása; amerikai magyarok, magyarságtudomány, cserkészzet*

## 1. Bevezetés: Kik azok a clevelandi magyarok?

Márai Sándor *Halotti beszéd* című versében így ír az ohioi magyarok életéről:

*Szívverésünk titkos beszéd, álmunk zsványoké,  
A gyerekek Toldi-t olvasol, és azt feleli: oké.  
A pap már spanyolul morogja koporsónk felett:  
„A halál gyötrelmei körülvettek engemet!...”  
Az ohioi bányában megbicsaklik kezed,  
A csákány koppan, és lehull nevedről az ékezet.*

A clevelandi magyarok egy zsugorodó, de mégis élénk és hazafias közösséget formáló csoport. A 2010-es népszámláláson 105 ezer amerikai vallotta magát magyar származásúnak.

---

<sup>1</sup> Gárdosi Rita PhD, Fulbright vendégoktató 2014–2015, Cleveland State University, Department of Modern Languages, Cleveland, Ohio; ritugar@hotmail.com

zásúnak, „az amerikai Debrecen” környékén, így jelenleg is Ohióban él a legtöbb magyar származású ember. Nagyjából 6000-en beszélnek otthonukban magyarul, több mint 2000 személy szerepel különböző clevelandi magyar szervezet tagsági listáján, illetve vasárnaponként 400-800 fő jár magyar templomba. Cleveland főkönyvtárának polcain 12 ezer magyar kötet sorakozik (Szentkirályi 2013).

Az itteni magyarság több hullámban érkezett az USA-ba. Az első kivándorlók vagy „óamerikások” az 1870-es évektől az 1920-as évekig érkeztek a jobb anyagi boldogulás reményében, többségük azzal a tervvel, hogy az itt megkeresett pénzen visszatérve otthon földet vesz majd. Az ő nevükhöz fűződik az első magyar templomok, iskolák alapítása, illetve magyar újságokat (az első napilap a *Szabadság*), magyar 2000 fős színházakat, vasárnapi magyar mozikat, önképzőköröket és önszervező társaságokat is indítottak.

Cleveland keleti oldalán egy valóságos magyar városrész kezdett kialakulni a Buckeye Road környékén, melyet „Little Hungary” vagy „Little Danube” néven emlegettek. Köztudott, hogy ebben a kerületben annyira ragaszkodtak az anyanyelvükhöz a magyarok, hogy még az amerikaiaknak is alkalmazkodniuk kellett a magyar szokásokhoz, és nem volt ritka, hogy magyarul is megtanultak. Ezek az „öreg amerikások” segítették a később érkezőket a letelepedésben.

Az 1950-es években idetelepültek az úgynevezett D.P.-k (Displaced persons), középosztálybeliek, közkeletű amerikai-magyar szlenggel a „dípisek”. Az 1956-os forradalom hozta magával a következő nagyobb emigrációs hullámot, a fiatal szabadsággharcosokat.

A magyar származásúak száma az 1980-as években érte el a csúcstól 113 ezer fővel, és Clevelandet a második legnagyobb magyar városként emlegették Budapest után.

## 2. A magyartanítás kezdetei

Elsőként Cleveland keleti részén, 1893-ban nyílt meg a Szent Erzsébet egyház iskolája: egy földszintes faépület, egyetlen osztállyal és egy tanítóval. Az iskolát fokozatosan bővítették, átépítették, 1900-ban már kétszintes téglapépület adott otthont a több mint 350 tanulónak. A tanítás angolul folyt két Orsolya Rendi apáca segítségével, a magyart és a hittant a plébános tanította (Fejős 1991: 7). 1919-re a beiratkozott diákok száma már elérte az 1114-et (Papp 1981: 188). Az 1905-ben megnyílt nyugati oldali Szent Imre katolikus templom is csatlakozott az oktatás fejlesztéséhez, és a tiszteletes, Magyarországról küldött apácák segítségével, mintegy 150 kisdíák magyar nyelv, történelem és földrajz oktatását látta el. Az 1922-ben épült Magyarországi Szent Margit templom mellé már elemi iskolai épület is került (Papp 1981: 191–194).

A református egyházmegye 1894-ben építette meg a keletoldali magyar templomát. 1919-ben a szombati illetve a nyári szünidőre eső magyar nyelvi és hittan foglalkozásokat általánosságban mintegy 600 kisdíák látogatta. A görög katolikus egyház nyugatoldali iskolája a harmincas évektől, míg a keletoldali templom az ötvenes

évektől várta a tanulni vágyó diáksereget. A clevelandi Magyar Evangélikus Gyülekezet templomai az 1910-es évektől szintén vállaltak nyári magyar nyelvi oktatást, melyhez általánosságban hetven tanuló csatlakozott (Papp 1981: 194–197). A zsidó egyház vasárnapi iskolájával úgyszintén csatlakozott a tanítói kezdeményezésekhez a húszas évektől (Papp 1981: 207).

Mint a fenti felsorolásból is látható, a magyar nyelvi oktatáskínálatból nem volt hiány, mindazonáltal sajnálatos tényként könyvelhetjük el, hogy a kivándorolt magyarok vallási megosztottsága, illetve az állandó kelet-nyugati városrész között meghúzódo elhatárolódás lényegesen csökkentette az esélyét egy nagy létszámú, viszonylag erős magyar egyház létrejöttének, mely az iskolázás terén is jelentősebb intézményeket tudott volna fenntartani (Fejős 1991: 15). Teljes, mindennapos, az állami iskolákkal egyenrangú és egyházaktól független magyar iskolák huzamosabb idejű fenntartására tehát nem nyílt lehetőség, pedig az igény megfogalmazódott mind a kivándoroltak, mind a magyar kormány elképzeléseiben. Végül a megoldás a szombat-vasárnapi és szünidei oktatás megszervezése, kiterjesztése lett. A kormány azt szorgalmazta, hogy mindegyik egyház előbb-utóbb alakítsa ki ezt az oktatási formát, és arra buzdították az egyházakat, hogy új templomok építésekor megfelelő iskolahelyiséget is létesítsenek (Fejős 1991: 11).

Az oktatás bővítése érdekében a kormány a szünidei iskolák számára egységes tantervet dolgoztatott ki, ennek elkészítését a Julián Egyesület vállalta magára. A tanterv előírta a feldolgozandó anyagot és részletes pedagógiai vezérfonalat adott. A nyári iskola tantárgyai voltak: magyar nyelv (beszéd és értelemgyakorlatok, olvasás, írás, nyelvtan), a magyar nemzet története, alkotmánytan, Magyarország földrajza, éneklés (népdalok, hazafias dalok, egyházi énekek). A rendelet szerint a tanításhoz a hazai elemi iskolai tankönyveket, segédkönyveket kellett használni (Fejős 1991: 12). Később a harmincas években az egész Egyesült Államokra kiterjedő, egy, a felekezeti iskolák közös felügyeletével létrejövő „magyar iskolaszék” felállítását, a tantervek összehangolását és a magyar tárgyak egységesítését szándékoztak elérni – de sajnos, a már fent említett okok miatt is, a terv reménytelennek bizonyult (Fejős 1991: 23).

Az is hamar kiderült, hogy az amerikai magyar tanulóknak nagyobb szükségük lenne kifejezetten az amerikai magyar iskolák számára készített tankönyvekre. A korabeli vélemények jól megvilágítják a probléma gyökerét: „A magyar gyermekeket írni, olvasni, számolni megtaníthatjuk, földrajz, történelem tanításával a magyar haza képét homályosan eszökben, szívükben feltámaszthatjuk, de kétségtelen tény, hogy a már kivándoroltak kint született gyermeke s még sokkal inkább unokája egészen amerikai lesz, aki haza állandó tartózkodásra soha sem fog jönni”. „A könyvet, minden kitűnősége ellenére is, nem használhatjuk. Nem, pedig azon egyszerű oknál fogva, hogy olyan nyelvezettel írták, amelyet az átlag amerikai magyar gyermek képtelen volt megérteni.” „Ezen könyvek itt Amerikában, az angol nyelv grammatikája alapján lettek szerkesztve, s minthogy így tanítja a magyar nyelv elemeit, az angol nyelvet beszélő gyermekeknek sokkal könnyebb elsajátítani azt a szép magyar nyelvet.” „Teljesen hiábavaló hazafias vagy nemzeti érzelmekre hivatkozni, mert a gyermek ezeket vagy nem érti, vagy nem értékeli.” (idézi Fejős 1991).

### 3. Magyar iskolák 1956 után

Az 1958-ban alakult Magyar Központi Tankönyvbizottság Cleveland városában két magyar iskola fenntartásáról gondoskodott. A város keleti felében Palasics János, nyugati felében pedig B. Kovács Fréda vezetésével felnőttoktatás keretében heti magyar nyelvtanfolyamokat szerveztek magyarul már alig beszélő másod- és harmadgenerációs magyar származású fiatalok részére (Somogyi 1989: 16).

1962-ben nyitotta meg kapuit a Clevelandi Szabadságharcos Kör Reményik Sándor Magyar Nyelviskolója a keletoldali cserkészotthonban. Az iskolában hét éven keresztül átlagosan 60-70 tanuló sajátította el a magyar nyelvi műveltséget. 1969-ben újrászervezték a Buckeye negyed iskoláját, mely Gárdonyi Géza Magyar Iskola néven kezdte meg a magyar nyelvoktatást. Kezdetben a cserkészotthon majd később a Harvey Rice könyvtár és az evangélikus templom adott otthont a tanulóknak.

Szintén 1969-ben egy másik kezdeményezésre a Magyarországi Szent Margit római katolikus egyházközség újabb magyar iskolát szervezett. Itt a nyelvoktatás vasárnap délelőttönként folyt, melyet később Somogyi Ferenc egyetemi tanár magyarságtudományi előadássorozata egészített ki.

Következzen most szemléltetésképpen néhány magyar nyelvoktatás hirdetés a helyi napilapból, a *The Plain Dealer*ből (1966). Jól látható, hogy különböző esti kurzusokról van szó iskolák vagy könyvtárak termeiben (Köszönet Boros Nicholas diákomnak a kutatómunkáért).

#### Language Classes Set

Hungarian language classes for adults will begin next month.

Enrollment for East Siders will be Feb. 2 and classes will be held on Wednesdays from 7 p.m. to 9 p.m. at Harvey Rice School, E. 116th Street and Buckeye Road S.E.

Enrollment for West Siders will be Feb. 1. Classes will be held Tuesdays from 7 p.m. to 9 p.m. at the Carnegie West Library, Fulton Road and Bridge Avenue S.W.

Courses will be beginning and advanced Hungarian.

will be served. The United American Kolo Dancers will entertain.

#### Hungarian Classes

Summer sessions at the Hungarian Language School for Children begin at 10 a.m. tomorrow at Audubon Junior High School, 3055 East Boulevard.

Children from eight to 14 in a family.

will enroll and begin their first class in Room 206, The course, sponsored by the Committee for Hungarian

Books and Education, will meet Tuesdays and Thursdays from 10 a.m. to noon.

Tuition is \$5 per child and \$2 for each additional child

Michael Resko will teach, using "Tanuljunk Magyarul" by Resko Janos as a text.

#### Italian Fete Ends

Italian Sons and Daughters of America rounded out their weekend celebration at the

#### 4. A Clevelandi Magyar Iskola és a Cserkészzet

A clevelandi Magyar Iskola 1958-ban alakult, főként az 1945 utáni emigráció, valamint az 1956-os menekültek gyermekei számára. Az iskola létrehozása szorosan kötődik a cserkész mozgalomhoz, alapításának célja a cserkészmunka folytatása és a magyar keresztény nemzeti öntudat átmentése, a magyar nyelv és kultúra megőrzése (Szentkirályi 2008: 36). Az iskola létrejöttékor – mivel Magyarországról érkezett gyermekeket fogadtak – magyar nyelvi nehézségekkel nem rendelkeztek a tanulók. Mindenki anyanyelvi szinten beszélt magyarul, így az iskolai tevékenységek főként a cserkész vezetőképzéshez kapcsolódtak. A tanulók magyar nyelvi háttere az évek folyamán mára megváltozott, amely szükségszerűen magával hozta a tananyagtartalom változását is (Németh 2008: 280).

Az iskola 1958-ban egy magánháznál kezdte meg működését 36 tanulóval, és a magyar alapismeretek tanítása mellett magyarságismereti tanfolyamokat is szervezett. A cserkészotthon után a tanulás helyszíne a görög katolikus magyar egyházközség, majd a nyugatoldali evangélikus templom és a református egyház lett. A Magyar Iskolát az első húsz évben több mint 600 hallgató végezte el, anyák napján és más alkalmakkor a szereplők száma 32 és 125 között mozgott, a magyar irodalom terjesztéséről pedig nagyszabású könyvkiállítások gondoskodtak (Somogyi 1989: 10-11).

Jelenleg a Szent Imre római katolikus templom és a Cserkészház tantermeiben folyik a hétfői esti magyar oktatás kicsiknek és nagyoknak egyaránt. A tanrendet a péntek esti cserkészgyűlések és a keddi esti Regös néven futó néptánc oktatás egészíti ki.

A Clevelandi Magyar Iskola ma az egyetlen iskola, mely összefogja a kicsiket és nagyokat, ha magyar tanulásról van szó. Fontos követelmény, hogy a gyerekek értsenek magyarul, legtöbbször a cserkész mozgalomban is részt vesz.

Az iskola szülői adományokból tartotta és tartja fent magát, a tanítók cserkészekből és helyi clevelandi magyarokból álló önkéntesek, nem szükséges a tanári végzettség. Ahogy Hajnal Ward is megjegyezte cikkében (2006: 188), „az itteni magyar oktatásnak a legnagyobb problémát mindig is a pedagógusképzés megoldatlansága jelentette. Megfelelő képzés és pedagógus-utánpótlás hiányában a magyar iskolák és cserkészcsapatok a szerencsére hagyatkoznak, és megesik, hogy az alkalmi tanár a véletlenszerűen környéken tartózkodó, nem szakképesített, de lelkes amatőrök sorából kerül ki.” A cserkészek talán még nehezebb helyzetben vannak, ahogy Tarján Gábor (2003) megállapítja: „Manapság az is előfordul, hogy a közelmúltban kivándorolt családból származó kiscserkész jobban beszél magyarul, mint a másodgenerációs cserkészvezető.”

A jelenlegi, 2014/15-ös tanévben, a kilenc oktatóból heten gyerekeket tanítanak, és két személy foglalkozik felnőtt, magyar mint idegen nyelv oktatással. A tanárok életkora 26 és 81 év között ingadozik, hét nő és kettő férfi tanítóról van szó. Az oktatók fele nem rendelkezik felsőfokú végzettséggel, illetőleg négyen tanári képzést kaptak. A diploma hiányát általánosságban legalább húszéves tanítási-nevelői tapasztalat pótolja.

Jelenleg az alsóbb osztályokban a kiscsoportos oktatás során a tanulók az írás, olvasás mellett a magyar kultúrába, történelembe is belekóstolnak versek, és játékok for-

májában. A 3-5 éves gyerekek tanítási módszerei között említik az oktatók a saját készítésű anyagokat, videókat, énekeket és a Zengő ABC-t. Ez a generáció már néha angol magyarázatot is igényel, de a tanárok törekszenek az állandó magyar beszédre. A 6-8 évesek versek, mesék olvasása során tanulnak magyarul. Az Apáczai és Nemzeti Tankönyvkiadó olvasás, szövegértés valamint nyelvtani kiadványait használják az oktatók.

A 9-10 éves diákok nyelvtani alapokról, magyar költők, írók műveiről tanulnak. Az oktató kiemelte a helyesírással és a szókinccsel kapcsolatos problémákat. A 13-14 éves tanulók már irodalom, történelem és földrajz tudományokban is elmélyülnek a Cserkészszövetség által kiadott tankönyv és munkafüzet segítségével. A Magyar Iskola továbbra is együttműködik a Külföldi Magyar Cserkészszövetséggel és 8. osztály után lehetőség van az ősvezetőképző táborban való részvételre. A cserkészvezető-képzés előfeltétele a magyar olvasás és írástudás, illetve a sikeres magyarságismereti vizsga letétele (Szentkirályi 2008: 36).

Általánosságban a gyengébb szókinccset és a szövegértést érzik az oktatók a leginkább fejlesztendő területnek. A tanárok többsége megemlítette az otthoni szülői foglalkozás szükségességét.

Kezdetben az első két osztályban az írás-olvasás tanításához általában magyarországi kiadású könyveket használtak az oktatók, de a többi évfolyamon a második világháborús emigráció tagjai által, a hatvanas-hetvenes években írt könyvek adták a tananyagot. Cleveland saját tankönyvkiadó bizottsággal rendelkezett. Ezen külföldi kiadású könyvek tanulmányozása nagyon izgalmas területnek tűnik, mindazonáltal terjedelmi okokból jelen cikkben nincs lehetőség ezek közelebbi vizsgálatára.

Szót kell ejtenünk a nyári iskolatáborról is, mely szerves része a magyar nyelv és kultúra terjesztésének. Az első iskolatábor 1968 júliusában szerveződött meg a fillmore-i Sík Sándor Cserkészparkban. A Külföldi Magyar Cserkészszövetség által működtetett tábor jellege és felépítése cserkész alapokra épül, ám a részvételnek nem volt soha feltétele a cserkész előélet. Délelőtt a gyerekek korosztály és magyar tudás szerinti csoportokra bontva magyar irodalmat, nyelvtant, történelmet és földrajzot tanulnak. Délután kézműves foglalkozás, népdal, sport és néptánc foglalkozások közül válogathatnak. Minden tábor egy történet köré épül, amit a magyar irodalom klasszikusaiból vagy történelmi eseményekből merítettek. Jelenleg is a táborozók jelentős része clevelandi magyar gyerekek.

2002 óta magyar mint idegen nyelv oktatás is zajlik a Szent Imre falai között. A felnőtt kezdő csoportot oktató egyik fiatal tanárnő clevelandi származású, négy éve tanít magyar nyelvet. Kezdetben a *Halló, itt Magyarország!* című tankönyvet próbálta használni az óráin, de elmondása alapján nehézséget okozott a diákoknak, hogy egynyelvű és nincsenek angol magyarázatok. A tanárnő szerint a legproblémásabb terület a kezdő diákok számára a kiejtés és a helyesírás.

Az én vezetésem alá a másik felnőtt csoport tagjai kerültek, egy majdnem húszfős, inkább idősebb, nagyrészt magyar származású osztály. Jó hangulatú, erősen motivált csoportról beszélhetünk, akik szinte az első perctől itták a szavamat, főleg amikor nyelvtani magyarázatról volt szó. Ezek a tanulók már többszöri nekifutásra kezdenek

neki a magyar nyelv tanulásának, sokszor oktatói nem hozzáértés vagy nem megfelelő tankönyv miatt. Az órán saját fénymásolt anyagot használok sok kommunikációs játékkal.

## 5. Magyarságtudomány a felsőoktatásban

Az Egyesült Államokban több egyetemen és főiskolán nyílt lehetőség magyar nyelvtanulásra vagy magyar vonatkozású előadások hallgatására az elmúlt évtizedekben (pl. Beloit College, Columbia Egyetem, Kaliforniai Egyetem Los Angelesben, New York-i Egyetem, Ohio Állami Egyetem, Pittsburghi Egyetem, Portlandi Egyetem stb.). Ez azonban a legtöbb esetben félévente néhány fakultatív nyelvórára vagy előadásra korlátozódik kis létszámú csoportokban. A legtöbb amerikai felsőoktatási intézményben a magyarságtudomány egyszemélyes vállalkozás, és a programot fenntartó generáció kiöregedése után utánpótlás nem várható. A magyar mint főszaak eddig egyedül az Indiana Egyetemen, Bloomingtonban volt felvehető (Hajnal Ward 2006: 188).

A clevelandi felsőoktatásban a magyarságtudomány kezdetei a húszas évek végére nyúlnak vissza. 1929-ben Reményi József volt az első, aki az akkori Cleveland College-ban (ma Case Western Reserve University) összehasonlító irodalomtörténeti órák keretében a magyar irodalomról is tartott előadásokat.

Az ötvenes évektől Somogyi Ferenc folytatta a megkezdett munkát: Szent István Magyar Szabadegyetem néven egy kultúrtörténeti előadássorozat indult a nyugat-clevelandi görög katolikus majd református magyar egyházközség termeiben. Ezzel párhuzamosan az 1952-ben megalapított clevelandi Magyar Társaság – melynek alap célkitűzései között szerepelt a magyar kultúra és hazafias érzés ápolása és fejlesztése – a Magyar Önképzőkör helyiségében külön nyelviskolát is szervezett. 1961-ben ebből alakult ki a Magyarságismereti Akadémia, egy kétéves magyarságismereti tanfolyam. Az Akadémia sikerének hatására a Cleveland College magyar nyelven heti kétórás magyar művelődéstörténeti tanfolyamot indított (Somogyi 2013: 34–36). A vezető előadó és a Hungarian Studies Program igazgatója Somogyi Ferenc professzor lett, akinek a nevéhez több magyar irodalomtörténet és történelemkönyv írása is köthető. Az első magyar nyelvi órák is ebben az időszakban kerültek bevezetésre Vaskó Ilona vezetésével (Vardy 1975: 103–104).

1969-ben a Magyar Tanulmányokat a Clevelandi Állami Egyetem (Cleveland State University, CSU) Modern Nyelvi Tanszékére irányították, ahol Oszlányi Róbert vette át a magyar központ vezetését. A Kelet Európai Tanulmányok keretében egy kétéves magyar alapképzés került bevezetésre, mely magyar irodalom, történelem és kultúra tanulmányokon kívül szépirodalmi szövegolvasást és fordítást is tartalmazott. A diákok másodgenerációs magyarok voltak, tehát nem kezdő szinten lévő nyelvtanulók (Vardy 1975: 104).



Részlet Oszlányi professzor beszámolójából (Oszlányi 1970: 33 és 1971: 23):

A végső cél tehát az, hogy a három tanfolyamot elvégző magyar hallgatók kicsiszolt fogalmazási és írásbeli készséggel rendelkezve, irodalmi és történelmi ismeretekkel felszerelve lépnek majd ki az életbe és a saját egyéni meggyőződésük és érzésük szerint csatlakoznak majd társadalmi csoportokhoz, ugyanakkor politikailag is felkészülve használják majd fel tudásukat és ismereteiket nemzeti célok megvalósítására.

Ha minden esztendőben egy maroknyi magyar diák--ebben az évben 21 hallgató--hagyhatja el egyetemünket kifinomodott, kicsiszolt irodalmi- és nyelvtudással, olyan utánpótlással rendelkezik majd az amerikai magyar közösség, amely egy nemzedékre terjedően, biztonssággal képviseli azokat az eszméket, amelyeket a mi kihalt nemzedékünk szívügyének tekint.

A jövő tanévben már olyanok számára is hirdetünk két tanfolyamot, akik már meglehetősen elfelejtették a magyar nyelvet, vagy azt már egyáltalán nem beszélik. Ezzel a magyar nyelv és irodalom tanítása egy öt félévből álló nyelvi tanfolyammá bővül ki.

Az egyetem két könyvemet adta ki a nyár folyamán, hogy azok segítségével a hallgatók a magyar nyelvtan ismeretét és annak begyakorlását sajátíthassák el. Ebbeli ismereteik begyakorlásában a Magyar Tudományos Akadémia Helyesírási Szabályainak legutolsó hivatalos kiadása is segítségére van a hallgatóknak, amit egy bécsi könyvkereskedőtől szereztünk be. Irodalmi tankönyvként Tóth Veremund: A magyar irodalom története c. könyvet használjuk, valamint számos más könyv kerül még ezenkívül a hallgatók kezébe, amelvekből a magyar irodalom szépségeit ismerhetik majd meg.

\*\*\*

Télen azonban már osztályszerű magyar nyelvoktatás lesz: Fogalmazási és Társalgási gyakorlatokkal. Ennek a tanfolyamnak a részére most írok egy Magyar Stilisztika, Retorika, Poétika c. tankönyvet, amely az Egyetem kiadásában az ősszel fog megjelenni. ( A maximális osztálylétszám 24 hallgató lesz. )

A tavasszal pedig két magyar kurzus lesz angol nyelven a magyar irodalomról, történelemről és kulturáról magyarul nem beszélő hallgatók számára. ( Lemezek, hangszalagok és k.b. 600 vetített kép. ) Az Egyetem két osztályt nyitott erre a célra (275 - 375), mivel száznál jóval több hallgató érdeklődésével számol s így az osztálylétszámot sem korlátozta.

1974 és 1994 között, Oszlányi professzor betegsége után, a magyar oktatás vezetését Lant Theofil, német szakos professzor vette át. A Lakeland Community College szervezésében 1992 és 2012 között volt lehetőség a magyar nyelv tanulására Márkus Imre vezetésével. A húszéves időszak alatt több mint 800 diák vett részt a képzésben.

## 6. A clevelandi magyar oktatás újjászületik

Csaknem húsz évet kellett várni arra, hogy az egyetemi szintű magyar nyelvi oktatás Clevelandben felébredhessen Csapkerózsika-álmából. 2013 novemberében a Clevelandi Állami Egyetem együttműködést írt alá a budapesti Fulbright (Magyar–Amerikai Oktatási Cse-reprográm) Bizottsággal egy három évre szóló egyezményről, melynek keretében egy magyarországi vendégoktató magyar nyelvet és kultúrát oktat majd az érdeklődők számára.

Az egyezményt Cleveland magyar közösségei tették lehetővé, anyagi és lelki támogatásukkal: a clevelandi Magyar Történelmi Társulat, a Magyar Társaság, a Hungarian Cultural Center of Northeastern Ohio, a Cleveland Magyar Fejlesztési Bizottság, a Cserkész Barátok Köre, a clevelandi Magyar Iskola, a William Penn Társaság, a Magyar Baráti Közösség, a clevelandi Egyesült Magyar Egyletek és egy magánadakozó.

2014 nyarán érkeztem meg egy évre Clevelandbe Fulbright vendégoktatóként, hogy újjáélesszem a magyar nyelv és kultúra programot. Az őszi félévben egy kezdő magyar nyelvtanfolyam indult, melyre 18 diák iratkozott be, és heti kétszer két órában tanulják a nyelvet az érdeklődők. A tanulók nagy része magyar származásnyelvként tanulja a magyart. A „project 60” elnevezésű program keretében a Clevelandi Állami Egyetem 60 éven felüli hallgatói ingyen vehetik igénybe az oktatást, így az órát jelenleg háromnegyed részben ők vették birtokba. Az órák rendkívül kommunikatívak, nagy hangsúly helyeződik a kulturális kérdésekre is. Habár nehézséget okoz a magyart idegen illetve származásnyelvként hallgató diákok együttes tanítása, az órák mégis jó hangulatban zajlanak, egymást jól tudják motiválni a tanulni vágyók. Tankönyvként Szita Szilvia *MagyarOK* című nyelvkönyve kerül kipróbálásra.

A másik óráim egy angol nyelvű közép-európai kulturális óra, mely interdiszciplináris jellegű, a most divatos „Memory Studies” tematikáját követi. Az óra a holokausztot és az emigrációt tette központi témájává: magyar kortárs irodalom és film került a tanmenetbe, illetve a clevelandi magyarok történetével is megismertedtünk. Az elmúlt időszakban az órát öt nagyon motivált, különböző hátterű, vegyes korosztályú diák hallgatta.

A tavaszi félévben a nyelvóra folytatódik illetve egy alkalmazott nyelvészet óra keretében illeszttem be a közép-európai nyelvek megismertetését. A tavaszi félév során egy helyi nyelvtanár, Szentkirályi Endre által fejlesztett on-line magyar kurzus is kipróbálásra kerül és Magyar Filmnapokat is szervezünk.

## 7. Összefoglalás, feladatok

A nagy múltú Clevelandi magyar nyelvoktatás folytatása, és a helyi egyetem magyar szekciójának felélesztése nagy lépés és egyben példamutató jelenség az amerikai magyar felsőoktatás színterén. Az első évfolyam beindítása sikeresnek mondható, az érdeklődés lassan kezd felélnkülülni főleg a helyi média, a Bocskai Rádió és a különböző magyar fórumok hatására.

A jövőben a legfontosabb feladat az elért pozíció megtartása lenne, illetve annak bizonyítása, hogy a magyar egy élő és modern nyelv, és hogy ez a kezdeményezés élet-

képes az amerikai felsőoktatásban. Ehhez nem csupán a magyar közösségben vagy közösséggel együtt élők támogatása szükséges, de a harmad- vagy akár már negyedgenerációs magyarok figyelmének megragadása, illetve az amerikai fiatalság megnyerése, meghívása a magyar kultúrába. Fejlesztendő terület még a magyarországi és más amerikai egyetemekkel való együttműködés illetve a helyi igényű tananyagfejlesztés is.

## Irodalom

- Fejős Zoltán 1991. Az anyanyelvi oktatástól az etnikus kultúra átörökítéséig. (Magyar iskolaügy Amerikában 1890 és 1940 között). *Magyarságkutatás. A Magyarságkutatás Intézet évkönyve 1990–1991*: 7–40.
- Hajnal Ward Judit 2006. Tizenöt éves a Rutgers Egyetem Magyar Intézete. *Hungarológiai Évkönyv*: 187–201.
- Németh Szilvia 2008. Hétvégi magyar iskolák az USA-ban – 2008 (Interjú- és dokumentumelemzés). In: Papp Z. Attila (ed.) *Beszédből világ. Elemzések, adatok amerikai magyarokról*. Budapest, 266–300.
- Oszlányi Róbert 1970. Beszámoló a magyar egyetemi hallgatók működéséről a Clevelandi Állami Egyetemen. *ITT-OTT*: 32–34.
- Oszlányi Róbert 1971. A Clevelandi Állami Egyetem magyar tagozata jelenti. *ITT-OTT*: 22–24.
- Papp, Susan M. 1981. *Hungarian Americans and Their Communities of Cleveland*. Cleveland Ethnic Heritage Studies. Cleveland State University.
- Puskás Julianna 2000. *Ties that bind, ties that divide. 100 years of Hungarian experience in the United States*. Ellis Island Series. Holmes & Meier.
- Sabol, John T. 2011. *Cleveland's Buckeye Neighborhood*. Images of America. Arcadia Publishing.
- Somogyi Ferenc (ed.) 1978. *Emlékkönyv. A clevelandi magyar nyelvoktatás 1958–1978*. Cleveland, Ohio.
- Somogyi Ferenc (ed.) 1989. *Emlékkönyv. Az Egyesült Magyar Alap húszévi működéséről 1968–1988*. Cleveland, Ohio.
- Somogyi F. Lél (ed.) 2013. *A Magyar Társaság vázlatos története. A short history of the Hungarian Association*. Árpád Könyvkiadó Vállalat: Cleveland, Ohio.
- Szentkirályi Endre (ed.) 2008. *Clevelandben még élnek magyarok? Visszaemlékezések gyűjteménye*. Cleveland Cserkész Regös Csoport.
- Szentkirályi Endre 2013. *Hungarians in Cleveland 1951–2001: Then and now*. Doktori értekezés. Debreceni Egyetem.
- Szentkirályi Ödön (ed.) 2008. *Magyar Iskola. Cleveland Hungarian School 1958–2008. 50 éves jubileumi emlékkönyv*. Cleveland, Ohio.
- Tarján Gábor 2003. Nemzedékváltás az amerikai magyarságnál. *Magyar Szemle*. [http://www.magyar szemle.hu/cikk/20030701\\_nemzedekvaltas\\_az\\_amerikai\\_magyarsagnal](http://www.magyar szemle.hu/cikk/20030701_nemzedekvaltas_az_amerikai_magyarsagnal)
- Vardy, Steven Bela 1975. Hungarian Studies at American and Canadian Universities. *Canadian–American Review of Hungarian Studies*: 91–121.

Lajtaváryné Benedek Zsuzsi<sup>1</sup>

## A ZRÍNYI IFJÚSÁGI KÖR BUENOS AIRESBEN

### Abstract

In Argentina the Zrínyi Youth Circle has operated as a weekend Hungarian school since 1952. Thousands of miles away from Hungary, its volunteer teachers promote a love for Hungary and its language in their students while passing on Hungary's cultural heritage. In spite of having operated for the past 63 years, the Circle faces growing challenges: how should Hungarian as a Second Language be taught to children? What curriculum, approaches, materials should be used? How to encourage students to speak Hungarian? What is our aim: to teach Hungarian, or to enable students to love their Hungarian heritage and be proud of knowing Hungarian? How is all this to be attained at a weekend Hungarian school, 14,000 kilometers away from Hungary?

**Keywords:** *weekend Hungarian school, Hungarian education for children, Hungarian as a Second Language, Hungarian culture and Hungarian school in Argentina, Argentinian- Hungarian school*

**Kulcsszavak:** *hétvégi magyar iskola, magyar tanítás gyermekeknek, magyar mint idegen nyelv, magyar kultúra és magyar iskola Argentínában*

„Bennünket ideállítottak, állunk!” (Sík Sándor: *Az acélember*)

2014-ben, alapítása után még hatvan évvel is működik Buenos Airesben a hétvégi magyar iskola, a Zrínyi Ifjúsági Kör. Még mindig jár 50 gyermek óvodás kortól középiskolás korig. Még mindig vannak önkéntes önzetlen tanárok, akik hajlandóak időt szánni a tanításra egy szombati napon, mert ők is úgy érzik, hogy fontos a magyar nyelvet megtartani, ápolni, tovább adni.

Igen ám, de a körülmények nagyon megváltoztak. 15 évvel ezelőtt még folyékonan beszélt mindenki magyarul, simán lehetett mesélni a magyar történelemről, lehetett verseket elemezni, lehetett magyarul olvasni, beszélgetni. Sajnos a beolvadás tény, van, bekövetkezik. Mindent megteszünk, hogy lassítsuk a folyamatot, de tény, hogy spanyol környezetben élünk, a spanyol nyelv dominál, azt használjuk folyton, azt halljuk, azon tanulunk, dolgozunk, kommunikálunk állandóan. Generációról generációra

---

<sup>1</sup> Lajtaváryné Benedek Zsuzsi a Zrínyi Ifjúsági Kör, Buenos Aires-i magyar iskola tanfelügyelője, és az ECL Buenos Aires-i Nyelvvizsgaközpont magyar mint idegen nyelv vizsgáztatója; susanabenedek@gmail.com

csökken a nyelvtudás, csökken a szókincs, csökken a magyar öntudat, csökken a vágy vagy a szükség, hogy tudjunk magyarul.

Ma olyan gyermekek járnak az iskolába, akik már nem beszélnek magyarul, vagy *csak* egy kicsit beszélnek, vagy esetleg csak értenek, és legrosszabb esetben egyáltalán nem tudják a nyelvet. Olyan gyermekek, akiknek a családjában vagy valamelyik szülő, vagy valamelyik nagyszülő magyar, tehát vegyes házasságokból származnak. A szülők rendszerint dolgoznak, így nincs idő arra, hogy magyarul beszéljenek hozzájuk, vagy tanítsák őket. Ebben a rohanó világban sajnos sokan csak munkára, pénzkeresésre szánnak időt, azt elfelejtik, hogy vannak más értékek is, amelyeket fontos lenne megőrizni és ápolni.

## Munka a hétvégi magyar iskolában – csoportok

Eddig magyarországi elemista könyvekkel dolgoztunk. Ezeknek a szókincse sokszor nehéz volt, de a tanárok számára ezek a könyvek mégis hasznosnak bizonyultak. Ma azonban bajban vagyunk, már nem tudjuk ezeket a könyveket használni. A magyart idegen nyelvként kell tanítanunk, az anyagot a diákokra kell szabni. Ez óriási gondot jelent, mivel több szintről van szó, és minden szintnek más az igénye, és nem csak nyelvi szintek, hanem korosztályok szerint is differenciálnunk kell. Megpróbálom összefoglalni:

### *Szülő csoport*

A diákok 6-7 éves gyermekek. A gyerekek 90%-a vegyes házasságból jön, az apa a magyar származású. Egy kislánynak a nagymamája beszél magyarul. Ezek a gyerekek otthon nem használják a magyar nyelvet. Nagy ritkán a nagymamával, vagy más családtaggal beszélnek magyarul. Legtöbbjük egész napos kétnyelvű iskolába jár (német vagy angol), iskola után sportolnak, gitáróra vagy más különóra mennek. Most tanulják a spanyol írás-olvasást is, és a második nyelv írás-olvasását. Szombaton, amikor társaik szórakoznak, klubba mennek, kirándulnak, barátokkal játszanak, a magyar származású gyermekek iskolába járnak, és tovább tanulnak. Miért? Mert a nagymama azt mondja, hogy az jó, és fontos. A gyermekek még nem tudják, hogy ez nekik jó lesz. Ők pihenni és szórakozni szeretnének, nem pedig egy tanteremben ülni és ezt a fura nyelvet tanulni. Ehhez hozzá kell fűzni, hogy a mai gyermekek nyugtalanabbak, fegyelmezetlenebbek, szemtelenebbek, kevés ideig tudnak odafigyelni, nehéz őket lekötöni. A *tanár* lelkes magyar származású önzetlen személy. Nem tanárnak tanult, de ha erre a munkára vállalkozik, nyilván szeret tanítani, szereti a gyermekeket, szereti magyarságát. Dolgozik egész héten, családja van, gyermekei, akikkel törődni kell. Feladata nem könnyű: hogyan tudja elérni, hogy az órája érdekesebb, és élvezetesebb legyen, mint a többi gyermek szabadnapja. Hogyan éri el azt, hogy a gyermekek megszeressék és büszkékké legyenek arra, hogy beszélnek magyarul? Hogyan éri el azt, hogy remek dolog legyen a magyar iskolába járni? Ezek nehéz kérdések.

Tisztában vagyunk azzal, hogy a cél elsősorban felébreszteni mindenkiben a magyarság szeretetét, a magyar öntudatot. Egy olyan kört kell alkotni, ahol otthon érzik magukat, családban, szeretettel körülvéve, ahol óriási kincset őrzünk mindannyian, együtt. Ahol a tanulás nem tanulás, hanem játszva szórakozás, ahol ne "kelljen" magyarul beszélni, hanem "akarjunk" magyarul beszélni. Mindezt el lehet-e érni? Nehéz, de lehetséges.

A legelső nagy akadályunk maga a tananyag volt. A szülők azt kérték, hogy az első évben, ne tanítsuk még az írást, mivel két másik nyelvet tanulnak, és az már túl sok lenne, problémát is okozhat. Mit csinál egy tanár egy olyan diákkal, aki se nem beszél, se nem ír magyarul? Énekel. Igen, de mit? Nincs értelme *Boci boci tarkát* tanítani, ha azt sem tudja mi egy ajtó, mi egy ablak, asztal, szék. Ezekre a kérdésekre kerestük a választ, és rájöttünk, hogy szükségünk van saját tananyagra, amelyet ezekre a gyerekekre szabunk. Azzal is tisztában vagyunk, hogy a tanárok munkáját meg kell könnyíteniük. Kell tanári útmutatót is készíteni. Ezeket a gondolatokat tekintetbe véve, elkészült egy "kis munkafüzet", a gyermekek kis magyar barátja. A szókincset témakörök szerint állítottuk össze, kis egyszerű énekekkel, hiszen dallammal könnyebben ragadja meg az embert a sok új szó. A könyv rajzokkal van tele. Következzék a könyv szerzőjének ajánlása:

*„Hogyan tanítsuk a magyar nyelvet olyan kezdő gyerekeknek, akik még csak nem is írnak és nem is olvasnak? 6 – 7 éves gyermekek figyelmét lekötni eleve nehéz feladat, mert tele vannak energiával és kevés ideig figyelnek oda, tehát sok változatos foglalkozást kell kigondolni. Ráadásul magyar szókincsük még nincs, legfeljebb néhány szót ismernek. Hogyan töltsünk ki egy órát? Hogyan érjük el, hogy ne legyen unalmas? Hogyan érjük el, hogy a gyerekek elsajátítsák a magyar hangok csengését és a magyar szavak értelmét? Ezekre a kérdésekre keresve választ készült ez a munkafüzet.*

*A cél az, hogy a gyerekek megtanuljanak egy alapszókinccset (főnevek, melléknevek és igék), nyelvtani magyarázat nélkül, asszociáció alapján. Ilyen korban a gyerekek nagyon szeretnek rajzolni, festeni, énekelni. Ezt feltétlenül használjuk ki. Minden szót, ami elhangzik az órán, rajzzal illusztráljuk. Mivel a szóbeli ismétlés unalmas, megpróbáltam sok éneket beiktatni, mert egy éneket akár ötször is elénekelnek, sőt, észrevétlenül miközben festenek, újra és újra szívesen eléneklük az új dalt. A cél nem csak az, hogy a gyerekek megtanuljanak magyarul, hanem főleg az, hogy megszeressék a magyar nyelvet!!*

*Az a fontos, hogy szívesen tanuljanak. Ez a munkafüzet fontos eszköz, mert nem egy egyszerű mindennapi munkafüzet, hanem ez "az én magyarul beszélő füzetem", ez egy élő füzet, ami beszél!!! Igen, ahogyan olvassák, beszél!! Készítettünk hozzá egy CD-t, amelyre énekeket, egyszerű szövegeket vettünk fel. Ezek a szövegek a munkafüzetben látható rajzokat kísérik. Miközben lapozgatjuk a füzetet, a CD-n hallhatjuk amit látunk. A gyerekek otthon is hallgathatják, órán is. Minél többször teszik fel, annál hamarabb fogják elsajátítani a kifejezéseket. Ha van egy mód arra, hogy kis magnóval felvegyük a gyerekek hangját az óra alatt, tegyük meg! A mikrofon remek eszköz, mert a gyerek fontosnak érzi magát és nagyon igyekszik jó eredményt elérni.*

*Az óra legyen változatos: egy kis beszéd képekkel kiegészítve, ismétlés festés közben, éneklés, hangszalagra felvétel, CD hallgatás. Összegezve: magyar beszéd tanításánál, kez-*

*dő szinten a három pillér: ÉNEK, RAJZ, HANGSZALAG VAGY CD. Ezzel a hármas módszerrel lekötjük a gyerekek figyelmét és megtanulnak magyarul.*

Remélem ennek a munkafüzetnek mindenki hasznát veszi. Sok sikert kívánok!"

### *Körte és Szilva csoport*

A csoport 8-9 éves diákokból áll. Vegyes csoport, van, aki otthon magyarul beszél, van, aki keveri a nyelvet, van olyan, aki nem magyar családból származik, mégis megtanulta a nyelvet. Most már tanulják a magyar betűket. Ehhez a csoporthoz és szinthez is készítettünk egy útmutatót a tanárok számára. A magyar betűket tanítjuk, de itt is kellett a saját tananyag. Miért? Elsősorban azért, mert a spanyol iskolában megtanulták a spanyol nyelv írását, tehát nekünk azokkal a betűpárokkal kell nagyon keményen dolgozunk, amelyek a két nyelvben igen különbözőek, mint például a C–K, vagy a H–J. Másodsorban olyan szavakat kell használnunk, amelyek tényleg hasznosak a mindennapi életben. A szókincsnek produktívnak kell lennie. A szavak, mondatok, szövegek úgy vannak összeállítva, hogy mindig csak azok az új betűk szerepelnek, amelyeket éppen tanultak. Tehát fokozatosan kerülnek bele az új hangok. Ez nem volt könnyű munka. Rengeteg játék, ötlet van a tanár számára, hogy hogyan gyakorolja százfajta módon az írást. Nem szabad azonban megfélelkezni az olvasásról. A hangokat szép lassan le tudjuk írni, de ha aztán csak a jeleket látjuk, meg tudjuk fejteni, hogy mi van odaírva? Ehhez a Tarka Lepke című könyv nagyon hasznosnak bizonyult számunkra. Régen kiadott könyv, 1977-ben, külföldön élő magyarok számára. Nálunk nagyon bevált, még ma is nagy sikerrel használjuk.

Mi ebben a csoportban a legnagyobb kihívás? Azt elérni, hogy teljes mondatokban beszéljenek, hogy a toldalékok ott legyenek, ahol kell, hogy tudjanak magyarul mondatokat szerkeszteni, hogy ne csak szavakat mondjanak, hanem fogalmazzanak. Ebben segít az olvasás, a mesélés, a rajzok leírása, kis videók. Brumi kalandjait átírtuk: egyszerűsített és rövidített verzióban valóban élvezhető a csoportban tanulóknak. Készítettünk hozzá munkafeladatokat is. Ez a saját anyag nagyon hasznos ahhoz, hogy maximálisan ki tudjuk használni azt a pár órát, ami rendelkezésünkre áll, és munkánk valóban eredményes legyen.

Ennek a két csoportnak *Általános Ismeretek* órán bevezettük a Balassi Bálint Intézet által kiadott *Kiliki* könyv használatát. Tulajdonképpen a könyvnek a tartalma volt a vezérfonal, de a tanár készített külön játékokat, szemléltető anyagokat, nagy plakátokat, kártyákat, és a lehető legtöbb eszközzel egészítette ki, hogy a gyakori ismétlések ne váljanak unalmassá, és valóban hatékonyan működjön a könyv.

### *Cseresznye csoport*

A csoportban 10-12 éves gyermekek tanulnak. Van köztük két magyarul beszélő és több vegyes szintű, sőt nagyon gyenge szintű is tanuló is. Hogyan tudjuk elérni, hogy aki tud

ne unatkozzon, és aki nem tud annak ne legyen túl nehéz? Ezek a gyerekek a Bécsben kiadott "Az én világom" (Pathy Livia, Seper Judith) című könyvvel dolgoznak, abban magyarul is van magyarázat, fordítás, ami nagy segítség, és nagymértékben megkönnyíti a dolgunkat. Most kezdik felfedezni a két nyelv közti különbségeket, érdekességeket, most kezdenek rájönni, hogyan működik a magyar nyelv. Kíváncsiak, kérdeznek. Jövőre ezzel a csoporttal elkezdjük a Balassi Bálint Intézet által készített füzetek használatát (*Balassi füzetek* sorozat). Ez a csoport idén kezdte tanulni a magyar földrajzot, lassan, lassan ébresztjük bennük a vágyat, hogy megismerjék, honnan is származnak. Kamaszodó csoport, akiket nehéz lekötni, sok játékot és szórakoztató módszert kell kieszelni, előkészíteni és alkalmazni munkánk hatékonyságához.

### *Eper csoport*

14-15 évesek kamaszok, fiúk és két szelíd kislány. Ők már voltak ösztöndíjjal Magyarországon. Nagyon élvezték, és talán már észreveszik, hogy érdemes a magyar nyelvet ápolni és érdemes megőrizni. Ők a Külföldi Magyar Cserkészszövetség magyarságismereti anyagával dolgoznak, hiszen magyarságismereti vizsgákat is kell tenniük. Készülnek földrajzból, történelemből, és irodalomból is. Az anyagnak nagyon nehéz a szókincse a mi diákjaink számára. Nagymértékben át kell dolgozni a szövegeket, mivel nem tudják egyedül elolvasni és megérteni. Idén, magyar nyelvórán a Balassi Intézet *Kalandra fel!* című füzetét használták, nagy sikerrel. A könyv sok olyan helyről mesél, amit ismernek már, a szókincs egyszerűbb, élvezetes, mert keveri a nyelvtant az általános ismeretekkel, és igen vonzóak a rajzai. Kitűnően megfelel ennek a korosztálynak, itt nálunk. Viszont nagy szükségük van ezen kívül automatizációs gyakorlatokra is. Ha nem gyűrjük a nyelvtani szabályokat, és nem ismétljük százszor a különböző szerkezeteket, nem sajátítják el. A nagy rejtély az, hogy miként tudjuk gyakorolni ezt élvezetes módon. A módszertan a kulcs. Minden lehet szórakoztató, ha megvan a módszer hozzá, ha megvan a szemléltető anyag, ha készülünk. De ahhoz, hogy a módszerre rátaláljunk, elsősorban ismerni kell pontosan a diákokat, milyenek, mit szeretnek, mit nem, milyen környezetben élnek, hogyan élnek, mi mindent csinálnak. Meg kell érteni, hogy miért ilyenek. A világ változik, és az új generációs gyermekek teljesen mások. Mások az igények, másképpen gondolkodnak, másképpen élnek. A nagy kérdés az, hogy ezeknek a diákoknak, milyen módszerrel tudnánk a lehető legvonzóbban átadni a magyar kultúrát. Nagy kihívás, nehéz feladat, de lehet!

### *Gesztenye csoport*

A csoport három 18 éves lányból áll. Aranyat érnek. Hajlandók továbbra is a magyar iskolába járni. A magyar nyelvet gyakorolják, és irodalmat tanulnak. Velük jövőre az ECL nyelvvizsgára szeretnénk készülni.



Idén felkért az iskola vezetősége, hogy mint tanfelügyelő segítsek az iskolában. Ez azért volt jó, mert minden tantárgynak az anyagát gondosan áttanulmányoztuk, a tanárok megkapták a tananyagot, és útmutatót az évre, mit és hogyan csináljanak. Tiszta volt mindenki előtt, hogy az évről mi a célja, hova kell jutnunk, és így a tanároknak is könnyebb volt. Bejártam órákra, hogy lássam, hogyan válik be a tananyag, hogyan működik a csoport, majd a tanárokkal átbeszéltük az óra menetét, és születtek közösen újabb ötletek, újabb megoldások. Ez egy igazi csoportmunka volt, ahol együtt húztuk a szekert. Bevezettünk két felmérő vizsgát, egyet év közepén, egyet év végén. Ez mindenkinek kihívást jelentett, tanároknak és diákoknak egyaránt. Ez motivált mindenkit, hogy az órán komolyan dolgozzon. Minden osztálynak külön-külön készítettünk felmérő vizsgákat.

## Összegzés

A Zrínyi Ifjúsági Kör célja felébreszteni a magyar öntudatot már a kicsikben: legyenek büszkéek arra, hogy ezt a nehéz nyelvet tanulják, ezt, ami az ő örökségük. Szeressék ezt a nyelvet, szeressenek járni a magyar iskolába, érezzék, hogy oda tartoznak, hogy ez egy nagycsalád, ahol kincset őrzünk, és ez a kincs az övéké is. Mindemellett tanuljanak meg magyarul, beszéljenek magyarul, írjanak, olvassanak magyarul, mert Széchenyi szavával élve: *nyelvében él a nemzet*. Ha kihal a nyelv, kihal a nép. Nem elég pörköltet enni és pálinkát inni. A nyelv a legnagyobb kincsünk, amit teljes erőnkkel őriznünk kell. Ez a Zrínyi Ifjúsági Kör feladata. Ezért harcolunk szüntelenül már több mint 60 éve. Nehéz munka, de érdemes!!!

Boldog Anna<sup>1</sup>

## IDENTITÁSMEGŐRZÉS AZ AMERIKAI MAGYAR DIASZPÓRÁBAN – EGY ÖSZTÖNDÍJAS SZEMÉVEL

### Abstract

The aim of the following article is to present the Kőrösi Csoma Sándor Program of the Hungarian government and to give a few insights into the lives of the Hungarian Americans. America is known as the home of one of the largest Hungarian communities abroad. Having existed for centuries, it is colorful and varied, consisting of both old refugees of wars and revolutions and children of Hungarian immigrant families already born in America. To try to preserve the identity of the current Hungarian American community and the developing generation, the Hungarian government sent young intellectuals from Hungary to help and serve these organizations around the country with organizational work, language teaching, cultural and administrative tasks. Having spent 9 months in Minnesota in 2013, in this article I summarize the everyday practices and challenges of Hungarian Americans and also present a specific Hungarian organization, the Minnesota Hungarians.

**Keywords:** *Hungarian diaspora, Hungarian Americans, identity preserving strategies, Kőrösi Csoma Sándor Program, Minnesota Hungarians*

**Kulcsszavak:** *magyar diaszpóra, amerikai magyarok, identitásmegőrzési stratégiák, Kőrösi Csoma Sándor Program, Minnesota Hungarians*

### 1. Bevezetés

A hungarológus feladata változatos és összetett: hivatásának rendkívül nagy és fontos része az, hogy a magyar kultúrát közvetítse külföldön, ugyanakkor nem szabad megfeledkeznünk azokról a magyarokról sem, akik valamilyen okból – legyen az magánéleti, szakmai vagy politikai – Magyarországon kívül élik életüket. Az ilyen magyarok „ki vannak téve” a körülöttük lévő új kultúrának, ami értelemszerűen nagy hatással lehet saját identitásukra, mindennapjaikra, életükre. Megtörténhet, hogy ebben az új közegben születik meg gyermekük is, akár egy idegen nemzetiségű apával vagy anyával, majd ebben a közegben nevelik fel őket. Nem tudhatják előre, hogyan alakul majd gyermekük identitása.

---

<sup>1</sup> Boldog Anna az ELTE hungarológia mesterképzésének végzett hallgatója, a Kőrösi Csoma Sándor Program 2013-as ösztöndíjasa; [annaboldog@gmail.com](mailto:annaboldog@gmail.com)

Ennek a körülbelül 3 millió Magyarországon kívül élő magyarnak külön erőfeszítést, kihívást jelent magyar identitásuk megtartása, hiszen közösségeiket, vasárnapi iskoláikat, templomaikat, cserkészcsapataikat általában önerőből, önkéntes alapon szervezik meg és tartják fent, mindennapi teendőiken felül. Éppen ezért hungarológusként és magyar mint idegen nyelv tanárként nekünk is nagy szerepet kell vállalnunk abban, hogy ezeknek a magyaroknak és leszármazottainak segítsünk identitásuk megőrzésében.

A jelenlegi magyar kormány is emellett az ügy mellett áll, ezért indította el 2013-ban a Kőrösi Csoma Sándor Programot, amelynek keretein belül magyar fiatalokat küldenek a külhoni magyarok közösségeibe, hogy ott különböző programokkal, kezdeményezésekkel erősítsék a tagok magyar identitását, illetve kutatásokat végezzenek. Ennek a programnak a keretében utaztam én is az Amerikai Egyesült Államok Minnesota államába, hogy ott a Minnesotai Magyarok Szervezetével dolgozzam együtt 6 hónapon át, további 3 hónapon keresztül pedig a Hungary Initiatives Foundation jóvoltából segíthettem a helyi magyarokat. A közösségben megismertem számos amerikai magyart, olyanokat, akiknek felmenői még a századforduló környékén vándoroltak ki, és olyanokat is, akik csak néhány éve kerültek ki az Államokba. Tanítottam magyar nyelvet másod-, harmadgenerációsoknak, foglalkoztam magyar, amerikai–magyar vagy éppen még bonyolultabb összetételű családok gyermekeivel és számos közösségi rendezvényen vettem részt szerte az országban.

Ebben az átfogó írásban azt kívánom bemutatni, hogyan élnek az amerikai magyarok, mik identitásuk megőrzésének főbb bástyái, és hogyan működik egy amerikai magyar közösség – jelen esetben az általam közelebbről ismert Minnesota Hungarians.

## 2. Identitásmegőrző stratégiák az amerikai magyar diaszpórában

Az amerikai diaszpóra évtizedek óta kedvelt kutatási területe a társadalomtudományokkal foglalkozóknak. Az elmúlt évek egyik megkerülhetetlen műve a Papp Z. Attila szerkesztésében megjelent *Beszédből világ* c. könyv (Papp Z. 2008.), amely átfogóan mutatja be az amerikai magyarok mindennapjait, a számukra fontos szervezeteket, közösségeket és az általuk gyakorolt identitásmegőrzési módszereket. Ezt a könyvet és saját tapasztalataimat alapul használva szeretném röviden bemutatni az amerikai magyarság identitástudatát és jellemző identitásmegőrzési stratégiáit.

Először is fontos kiemelni azt, hogy az amerikai magyar diaszpóra rendkívül összetett, tagjai különböző időpontokban, különböző okok által vezérelve, különböző eszméket képviselve, különböző elvárásokkal jutottak el az „Újvilágba”. Ebből kifolyólag közösségeik és szervezeteik, sőt, értékrendjük a mai napig igen változatos képet mutat. Ez okozza azt is – ami sajnos előbb-utóbb minden amerikai magyar tanulmányban elhangzik -, hogy rendkívül sok a nézeteltérés, a megoldatlan probléma, az egymás ellen munkálkodó szervezet. Közös érdekek alapján mégis sok tevékenyen működő egység tudott létrejönni az elmúlt évszázadban.

A közösségekre a legjellemzőbb, hogy azok egyházi (református, baptista stb.) vagy kulturális alapon, esetleg szakmai (pl. Amerikai Magyar Orvosok Egyesülete) vagy politikai jelleggel (pl. Magyar Emberi Jogi Alapítvány) jöttek létre. A mindennapi életben a legnagyobb szerepet az első kettő játssza, hiszen ezek azok a szerveződések, amelyek rendszeres közösségépítő, identitáserősítő programokkal, oktatási és kikapcsolódási lehetőségekkel várják a helyi magyarságot. Fontos megemlíteni, hogy a különböző közösségek különböző lehetőségekkel rendelkeznek: míg például New Brunswickban magyar ház és múzeum is a közösség rendelkezésre áll, vagy Cleveland-ben kiegyensúlyozott utánpótlást nevelő cserkészlet működik, addig például az én „állomáshelyemen”, a „Twin Cities”-ben (Minneapolis – St. Paul) sem vallási közösség, sem ingatlan nem segíti a munkát.

Általános probléma az amerikai magyarságban az utánpótlás kérdése. Mivel az Egyesült Államokba a kivándorlás egyre nehezebb, a generációkon keresztül történő asszimiláció pedig természetes, a magyarság fokozatosan fogy, az identitás megőrzése, az érdeklődés fenntartása egyre nehezebb. Problémát jelent a közösségeken belüli nemzedékváltás is: míg a fiatalokat nehéz rávenni, hogy eljárjanak a szervezetek ülésére, addig az idősek nehezen adják át a helyüket a következő generációnak.

Pozitív változást hozhat azonban az internetes lehetőségek megjelenése. A különböző közösségi oldalak (Facebook, MeetUp) segítségével több közösség tud hatékonyan kiépülni, kapcsolatot tartani egymással, és esetleg olyan magyarokat is megtalálhatnak vagy vehetnek rá a csatlakozásra, akik korábban nem voltak a csoport tagjai.

A nehézségek ellenére a magyar közösségek kitartóan próbálkoznak és anyagi javaikat és idejüket feláldozva dolgoznak saját és gyermekeik identitásának megőrzésén.

Mint már említettem, az Amerikai Egyesült Államokban a vallási, valamint a kulturális alapon működő közösségek a legjellemzőbbek. A vallásos közösségek tekintetében a legfontosabb kiemelni a magabiztos cserkészlet működtetését – amíg nem hallottam róla és nem láttam a saját szememmel, magam sem hittem volna, hogy egy ilyen határozott, céltudatos, sikeres közösségformáló erő tud működni az anyaországtól ilyen távol. A cserkészlet, bár egy erősen hierarchikus rendszer, de biztosítani képes azt, amit egy egyszerű közösségben, vegyes nemzetiségű családokban a gyermekek sokszor elveszítenek: a magabiztos magyar nyelvtudást és identitástudatot. Kritika is éri azonban a rendszert: mivel ahhoz csak magyar tudással rendelkezők csatlakozhatnak, ki vannak rekesztve azok a gyerekek, akiknek a szándéka meg lenne a tanulásra, de magyarul még nem, vagy nem olyan jól tudnak. Természetesen ez egyfajta biztosítéka annak, hogy a gyerekek egymás között csak a magyar nyelvet használják, és ne visszafele fejlődjenek, sok szülő mégis igazságtalannak érzi azt, hogy a csekélyebb tudással rendelkezők esélyt sem kapnak.

A kulturális közösségekre a nyitottság jellemző: ezek tulajdonképpen etnikai, vallási hovatartozásra, valamint korra való tekintet nélkül várnak minden magyar kultúra iránt érdeklődőt. Ezek a közösségek – bizonyos egyházakhoz, pl. a református egyházhoz hasonlóan – egyfajta „kulturális menedzseri” szerepet töltenek be: jellemző a közös evés, ivás, a táncos-zenés összejövetelek, a népdalkörök, táncházak, a gyereklukok, a

piknikek, a kirándulások. Lehetőség szerint „utazó” kulturális programokat, pl. néptánc fellépéseket, irodalmi esteket is elhoznak az érdeklődőknek, és az ünnepeket (nemzeti ünnepek, karácsony, anyák napja) is igyekeznek együtt tölteni.

Az amerikai magyar közösségek identitásmegőrzési stratégiáiról írva elengedhetetlen megemlíteni a vasárnapi iskolákat és a magyar iskolákat. Ezeknek az iskoláknak a legfőbb célja a nyelvtudás megteremtése és magyarságismereti tudnivalók átadása, de azt gondolom, hogy szerepük azért is kimagaslóan fontos, mert egy rendszeres találkozási lehetőséget biztosít mind a gyerekeknek, mind a szülőknek: míg a gyerekek egy magyar nyelvű közösségben tanulnak és játszanak, addig a szülőknek lehetőségük van megosztani egymással a magyarságuk megtartásával kapcsolatos élményeiket, kudarcikat és saját nevelési praktikáikat is. A magyar iskolák azonban kivétel nélkül nehézségekkel is küzdenek. Gondot okozhat a gyerekek nyelvtudásának különbözősége, változatos életkora, de az is, hogy a tanárok nem képzett pedagógusok, hanem „csak” lelkes önkéntesek.

A magyar iskolákban felmerülő problémákra a pedagógusok által rendezett konferenciák jelenthetik a megoldást. Szükség van ugyanis egy olyan fórumra, ahol a szakmai képzettséggel nem rendelkezők képzett tanároktól, magyartanároktól kaphatnak segítséget és útmutatást arra nézve, milyen módszerekkel kell a származásnyelvi gyerekeket oktatni, hogyan kell a differenciálást megoldani a különböző összetételű csoportokban, és hogyan segíthetnek a két- vagy többnyelvű gyerekeken a családon belül.

A származásnyelvi gyerekeket segíti még a Balassi Intézet *Balassi-füzetek* című kiadványsorozata, amelyekben olyan játékos feladatok találhatóak, amik a szókinccsfejlésre, az íráskészség és helyesírás fejlesztésére irányulnak, és igyekeznek magyarságismeretet és pragmatikai ismereteket is csempészni a leckékbe.

### 3. Egy szervezet közelebből: a Minnesota Hungarians

Az Egyesült Államok magyarjai annak idején legfőképpen Ohio államban, valamint a keleti (New Jersey, New York, manapság Florida) és a nyugati parton (Los Angeles, San Francisco) telepedtek le. Persze ez nem jelenti azt, hogy máshol ne lennének jelen: jelentős közösség működik például Minnesota államban is, ahol a Kőrösi Csoma Program keretein belül én is eltöltöttem 9 hónapot.

A közel 100 éves múltra visszatekintő Minnesota Hungarians egy „klasszikus” amerikai magyar szervezet. A század elején alapították magyar bevándorlók, örökségüket pedig azóta is sikerült továbbvinni. A közösség összetétele változatos: vannak olyanok, akik még a századfordulón kivándorolt magyarok leszármazottai, vannak ötvenhatosok, vagy a rendszerváltásig kivándoroltak, de jelentős számban veszik ki részüket az olyan fiatalok is, akik a 2000-es években a továbbtanulás vagy munkavállalás miatt érkeztek az országba. Az utóbbi időben erre az utóbbi csoportra helyeződik a legnagyobb hangsúly, hiszen ők azok, akiknek gyermekei most néznek szembe a kettős identitás kérdésével – most tanulják a nyelve(ke)t, most teszik első kalandozásaikat a magyarság felé.

A Minnesota Hungarians egy kulturális szervezet, tagja lehet tehát bárki, aki magyarnak érzi magát vagy érdeklődik a magyar kultúra iránt – vallási, etnikai hovatartozástól függetlenül. Programjaik skálája a legtöbb szervezetéhez hasonló: nagy szerepe van a nemzeti ünnepek, a karácsony, az anyák napja közös ünneplésének, a magyar piknikeknek és batyus báloknak, a táncházaknak.

Az utóbbi tíz év nagy eredménye a havi egyszeri *Gyereklub* bevezetése, amely ideális lehetőséget biztosít a gyerekeknek arra, hogy magyar közösségben, magyar származású gyerekekkel, a magyar hagyományokkal ismerkedve játszanak együtt. Mivel ez azonban nem elég ahhoz, hogy magabiztos, következetes magyartudás alakuljon ki bennük, egy éve, a Hungary Initiatives Foundation támogatásával elindult a MISI, azaz a Minnesotai Magyar Iskola is, ahol a gyerekek csoportokba rendezve, hétről hétre, irányítottan tanulhatnak magyarul. Ugyanennek a támogatásnak a keretein belül azonban nem csak a gyerekek, hanem a felnőttek is kipróbálhatják magukat, igény szerint ugyanis felnőtt magyar nyelvórák is indulnak azoknak, akiknek sosem volt lehetőségük megismerkedni anyanyelvükkel, akik már elfelejtették azt, vagy akik soha nem is beszélték, de érdeklődnek iránta.

Az utóbbi hónapok fontos kezdeményezése még a cserkészettel való kísérletezés. Bár mint már említettem, a militáris alapokra épülő, bizonyos szempontból „kirekesztő” foglalkozások nem mindenkinek szimpatikusak az amerikai magyarok körében, mégis ez tűnik a legbiztosabb megoldásnak a gyerekek identitásának és nyelvtudásának kialakításában és megőrzésében. Sok szülő – legyen akár buddhista vallású – véleménye az, hogy még a vallásos megközelítés felett is hajlandók szemet hunyni, csak gyermekük egy következetesen magyarul beszélő közösségben tölthessen időt, vele hasonló korúakkal.

A Minnesota Hungarians a közösségen belüli tevékenységek szervezésén túl az amerikaiakhoz is próbál szólni. Rendszeres résztvevője a város kulturális rendezvényeinek (pl. Euro-American Celebration, Festival of Nations, Nemzetközi Filmfesztivál), a különböző európai napoknak vagy nemzetiségi ünnepeknek. Az utóbbi évben tiszteletbeli konzulátus is létesült a Twin Cities-ben, így Magyarország képviselője hivatalos formát is öltött.

A szervezet nehézségei hasonlóak Amerika többi szervezetéhez: a generációk között húzódó ellentétek, a programszervezésben nagy nehézséget jelentő óriási távolságok, az eltérő igények és az, hogy a tagoknak önkéntesen, saját pénzüket és idejüket feláldozva kell a közösségért tevékenykedni, sok akadályt gördítenek a hatékony identitásmegőrzés elé. A közösségnek ráadásul nincs saját ingatlana, ami azt jelenti, hogy az ideális helyszín megtalálása és bérlése is további szervezőmunkát és anyagi ráfordítást igényel.

A nehézségek ellenére számomra mégis teljesen pozitív élményt jelentett a közösségben töltött kilenc hónap. Örömmel tapasztaltam az amerikaiak érdeklődését kultúránk felé akár a nemzetközi rendezvények alkalmával, akár civilként, akár a nyelvórákon, amire több esetben még helyiek is eljártak. Feltöltöttek az időségekkel való találkozások, lenyűgöző történeteik életükről ugyanis mindig inspirálóan hatottak; de legalább ennyire inspiráltak a gyerekek is, akikben minden megvan ahhoz, hogy egészséges, nyitott, érdeklődő, elfogadó kettős identitású felnőttekké váljanak. Öröm volt színt és új

lendületet vinni a közösségekbe: a többi ösztöndíjossal együtt bármerre jártunk, nagy, de boldog és elégedett port tudtunk kavarni.

#### 4. Egy átutazó benyomásai

Az amerikai magyar diaszpóra élete nyilvánvalóan teljesen más attól függően, hogy az ember évtizedek óta a részét alkotja, hogy pár éve él az országban, vagy hogy csak átmenetileg, kívülállóként, egy megszabott küldetéssel érkeznek oda. Azt viszont ennek a viszonylag nagy és jelentős közösségnek a tagjairól mesélve szükségesnek érzem elmondani, ami a 9 hónap során lecsapódott bennem, mert úgy gondolom, sokkal nagyobb nyilvánosságot kellene kapnia annak, amilyen az amerikai magyar diaszpóra.

Mint ahogy azt már az elején említettem, és rajtam kívül is sokan bevallották, „a magyar külföldön is magyar marad”. Erről az érzékeny témáról beszélve is szükséges önkritikusnak maradnunk és őszintén beismernünk, hogy a magyar közösségek sajnos hemzsegnak a konfliktusoktól, az átívelhetetlen nézeteltérésektől, hogy nehezen megy a kompromisszumok megkötése és az összetartás – ahogy már mások is mondták, ha hat magyar van egy településen, mindjárt nyolc szervezetet alapítanak.

Elengedhetetlen azonban elmondani azt is – és legyen ez a fontosabb –, hogy még így is rengeteg olyan ember van, aki határtalan büszkeségre ad okot, akinek magyarságtudatáról, elhivatottságáról, kitartásáról példát vehetne bármelyikünk. A jelenleg működő magyar szervezetek nagyrészt önkéntes alapon, a tagok adományaiból maradhatnak fent, áldozatos önkéntes munkának köszönhetően. Nem a „gazdag amerikaiakról” van itt szó, akik – magyar szemszögből nézve – „meg sem érzik” ezt a kiadást, akiknek cserébe milyen könnyű élete van, „úgy kell nekik, ha kimentek”. Ezek az önkéntesek a mindennapi munkájuk, a mára talán többnyelvű, többkultúrájú családjuk, a más szervezetekben való részvételük, a mindennapi kiadásaik mellett fordítanak pénzt és időt arra, hogy minden kívülről érkező hatás ellenére magyarul beszéljenek egymás között, magyarul beszéljenek gyermekeikhez, unokáikhoz, rendezvényeket szervezzenek és nagyobb szintéren is képviseljék érdekeiket. Töretlenül tanítják gyermekeiknek az *Anyám tyúkját*, a Balatont, Mátyás királyt, tematikus táborokat hoznak létre, népdalköröket, irodalmi köröket kezdenek, vagy néptáncsoportokat alkotnak olyan tanárok vezetésével, akik talán csak videofelvételeken találkoztak magyar néptáncsal.

A kintlét alatt többször felmerült bennem – sőt, a többi ösztöndíjossal együtt *bennünk* – a kérdés, hogy kinek az identitásáról is van most szó? Az övékével jöttem foglalkozni, mindeközben mégis a sajátom erősödött meg... Olyan dolgokat láttam és tanultam a gyökereinkhez, hagyományainkhoz való hűségről, az alázatról és kitartásról, a „valamit-nagyon-akarásról”, amire máshol nem lett volna példa, amiért örökre hálás leszek az amerikai magyaroknak, és amit egyszer az életben minden magyarnak meg kellene tapasztalnia – magyar tanulságos.

Naszák Szilvia<sup>1</sup>

# AZ OKANAGAN-VÖLGY MAGYAR SZÍVE – KELOWNA

## Abstract

This analysis introduces research supported by the Sándor Csoma Kőrösi Program, a grant focusing on the study of Hungarian diaspora communities living abroad. It therefore discusses the daily workings of a Hungarian community located in Western Canada, as experienced during the six months spent on this cultural mission. Other than providing details concerning the preservation of heritage and identity, continued usage of the Hungarian language and activities related to the promotion of national identity, this study will also examine the launching of the First Western Canadian Hungarian Camp, an initiative in the field of heritage language education. Attention is also drawn to the importance of providing continued support for the preservation of diaspora Hungarian communities.

**Keywords:** *Sándor Csoma Kőrösi Program, preserving cultural identity, Hungarian as a Heritage Language, national identity*

**Kulcsszavak:** *Kőrösi Csoma Sándor Program, identitásőrzés, magyar származásnyelv, nemzeti identitás*

## 1. A programról

A Kőrösi Csoma Sándor Programot (továbbiakban KCSP) 2013-ban indította útnak a Magyar Kormány, az akkor még Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium alá tartozó Nemzetpolitikai Államtitkárság koordinálásával. A program célja, hogy a diaszpóra magyar közösségeinek tevékenységét és a Magyarországgal való kapcsolattartást ösztönözze, azaz a magyar identitást erősítse.<sup>2</sup> Az ösztöndíjasok esetében fontos a diaszpóra közösségeiben jól hasznosítható tudás, például a cserkészetben, néptáncban, hagyományörző és közösségszervező tevékenységekben való jártasság. Fontosak a pedagógiai ismeretek, további előnyt jelent a magyar mint idegen nyelv tanári végzettség és elvárás a magas szintű nyelvtudás.

---

<sup>1</sup> Naszák Szilvia ösztöndíjas, Kőrösi Csoma Sándor Program 2014-2015., Kanada; egyetemi hallgató, Károli Gáspár Református Egyetem, magyartanár–magyar mint idegen nyelv tanára szak; szilvia.naszak@gmail.com

<sup>2</sup> Forrás: [www.nemzetiregiszter.hu](http://www.nemzetiregiszter.hu) További hasznos információk, a pályázati kiírások, és az ösztöndíjasok beszámolóit a [www.nemzetiregiszter.hu](http://www.nemzetiregiszter.hu) oldalon olvashatók.



A program első évében 47 ösztöndíjas indult útnak a világ minden tájára, Ausztráliától, Európán át Dél-Amerikáig. A nagy sikerre való tekintettel 2014-ben újra meghirdették a pályázatot és a második körben már kétszeres létszámmal segíthették az ösztöndíjasok a külföldi magyarokat. Az idei évben is folytatódik a program, a KCSP3 szerencsés nyertesének kiválasztása már megtörtént. A pályázati anyagok beérkezését követően, a feltételeknek hiánytalanul megfelelő személyek interjún vesznek részt. A döntésnél minden esetben figyelembe veszik az adott helyszín igényeit és így dől el, hogy a pályázó tudása alapján mely területen, városban kezdheti meg munkáját. A program a Magyar Diaszpóra Tanács helyi elnökeinek segítségével és koordinálásával minden ösztöndíjas mellé kijelöl egy mentort, aki általában az adott közösség életében aktív társadalmi szerepet tölt be. Minden ösztöndíjas egy helyi fogadószervezetbe integrálódik. A mentor segíti, támogatja és koordinálja az ösztöndíjas munkáját, elősegítve az együttműködést az ösztöndíjas és a szervezetek között. A KCSP mellett két párhuzamosan futó, a munkánkhoz szervesen kapcsolódó programban is tevékenykedtünk, a Mikes Kelemen és a Julianus Programban.<sup>3</sup>

## 2. Pályázás, előkészületek

A KCSP célja, nagyon közel áll a személyiségemhez és szakmai érdeklődésemhez. Egy hagyományörzésre hivatott egyesület tagjaként, gyermekkoromtól résztvevőként és segítőként is beletanulhattam a magyar néphagyományok gyakorlati művelésébe, a tábor és- programszervezésbe. A feladat egy másik szegmense, a tanulmányaimhoz kapcsolódó magyar származásnyelv természetes közegének megismerése, és a tanítás lehetősége is motivációt jelentett. Az eredményhirdetéskor első körben a tartalékosok közé kerültem, majd még a felkészítő hetek előtt kaptam az értesítést, miszerint hat hónapos kiküldetésem helyszíne Nyugat-Kanada, célvárosom pedig Kelowna lesz.

A diaszpóráról lexikális ismereteim voltak, az emigrációs hullámok és hozzávetőleges számok területén, de mindezzel a valóságban szembesülni egészen más volt. Kinti mentorommal, dr. Dobby Pállal korán felvettem a kapcsolatot, így részletes információkat kaphattam a kinti adatokról, viszonyokról, igényekről. Mindezek alapján nagyon pozitív előzetes érzésekkel, hozzávetőleges ismeretekkel, de annál nagyobb izgalommal és motivációval kezdtem neki a felkészülésnek, amelyre nagy hangsúlyt fektettem. A saját felkészülés mellett, egy kétételes felkészítő tanfolyam is segítette az ismertbővítést. Többek között diplomáciai, nemzetpolitikai, biztonságpolitikai, de magyar néptánc és cserkésztem témában is kaptunk útmutatást. A felkészülésnek kardinális pontja volt, hogy megismerhettük a KCSP1-es ösztöndíjasok tapasztalatait illetve az ösztöndíjas társainkat. Tekintve, hogy Kanadába 17, Nyugat-Kanadába, British Columbia és Alberta tartományokba, összesen hét ösztöndíjas készült, a közös munka és az összefogás már itthon elkezdődött.

<sup>3</sup> <https://www.nemzetiregiszter.hu/mikes-kelemen-program>  
<https://www.nemzetiregiszter.hu/julianus-program-leiras>

### 3. A kelownai diaszpóra

Kanadában hozzávetőlegesen 300-350.000 magyar él. Nyugat-Kanada nagyobb városaiban, Vancouverben, Edmontonban és Calgaryban jelentős magyar közösségekkel találkozhatunk. A kisebb települések is részesei a magyar diaszpóra hálózatnak. Kelownában és környékén néhány száz és ezer fő között becsülik a magyarok számát. A város British Columbiában, az Okanagan völgyben, Kanada dél-nyugati részén fekszik, egy sajátos mikroklimájú völgyben, így a kanadai éghajlattól teljesen eltérő, de – ahogy a kintiek emlegetik – az „óhazai” klímához nagyon hasonló időt élvezhetnek a helyi magyarok. Így a gyümölcs, zöldség és szőlőtermesztés a város és egyben a helyi magyar gazdák specialitása. Kelowna, Kanada Balatonja, Kanada Kárpát-medencéje, amely az Okanagan-tó partján fekszik, Kanada hatalmas hófödte hegyei között.

A helyi fogadó szervezet az Okanagani Magyar–Kanadai Kulturális Egyesület volt, amelyet az '56-os generáció tagjai hoztak létre 1981-ben Magyar Klub néven. Az egyesület saját intézménye, az Okanagani Magyar Ház 2002 óta működik jelenlegi formájában. Nemzeti ünnepek, vacsorák és egyéb kulturális rendezvények lebonyolításának ad otthont, amely kiemelkedő egy közösség életében, hiszen még a nagy létszámú diaszpóra közösségek mindegyike sem rendelkezik saját ingatlannal. A Magyar Ház vezetőségének jelentős része az '56-os emigrációs hullám tagja volt, így alapvetően az idősebb korosztályt képviselték. Jelenleg az egyesület 100-200 taggal rendelkezik. Kelowna nem nagyváros így a másod-harmad generáció gazdasági és demográfiai okokból nagyobb városokba költözött, vagy felnőtt korára szinte teljesen asszimilálódott, mindemellett a legpozitívabb, nyelvi és kulturális értékeket is őrző három generációs modellre is van számos helyi példa. Megjelent azonban egy első generációs emigráns csoport is Kelownában, akik a kommunizmus utolsó évtizedeiben vagy a rendszerváltás utáni néhány évben érkeztek Magyarország területéről, illetve nagy számban Erdélyből és Vajdaságból is. Sokan a dél-szláv háború alatt kényszerültek elhagyni hazájukat. A 'fiatalok' emigráns csoportjának (30-50 évesek) második generációja már Kanadában született, többnyire a 0-15 éves korosztályt képviselik. Ahogy a legtöbb külhoni közösségnek, Kelownának is van egyházi szervezete. A Keresztény magyar misszió egy ökumenikus, saját templommal nem rendelkező vallási közösség, akik havonta két alkalommal tartanak istentiszteletet. Továbbá a 'közelbi' (~400 km) városnak számító Vancouverből időnként a katolikus pap és a református lelkész is átjön Kelownába misét vagy istentiszteletet tartani. A város büszkélkedhet egy országos terjesztésű családi havilappal is, a Napjainkkal. Főszerkesztője Móricz Lajos<sup>4</sup>.

Kelownában régen hatalmas magyar élet folyt. Az '56-os generációnak nyelvtudás nélkül, idegenként, menekültként meg kellett teremtenie egy új, magyar hazát a tengerentúlon. Kelownának volt régen híres néptáncscsoportja, hétvégi magyar iskolája, cserkészcsapata is. Az utóbbi évekre, évtizedekre csupán a Magyar Ház éves programjai maradtak.

<sup>4</sup> Vajdasági származású riporter, aki a kanadai magyar tévének és Duna Worldnek is tudósít a helyi magyar életről.

Van egy híres mondás, miszerint: „ha van bárhol a világon két magyar, akkor alapítanak három egyházat és három pártot”. A kelownai magyar közösséget is négy részre oszthatjuk: az '56-osok, a fiatal gyermekes családok, a keresztény közösség és a sehova nem tagozódó magyarok csoportjaira. Természetesen vannak átfedések a közösségek között, de hatalmasak a generációs és kulturális különbségek, ami főként a fiatalok integrációjában és a programütközésekben mutatkozott meg.

Kelowna 2014-ben került be a KCSP programba, így első ösztöndíjasként egyszerre volt könnyű és nehéz feladat. Könnyű azért, mert a nagyobb, minden fronton kiépített közösségekhez képest nyilvánvalóan több lehetőségem adódott. Ugyanezért nehéz is, hiszen szinte mindent a nulláról kellett kezdeni. Mindezek tükrében kirajzóldtak a hat hónapra kitűzött fő irányvonalak, amelyeket első lépésként össze kellett hangolni a közösség igényeivel.<sup>5</sup>

#### 4. A kelownai kultúrmisszió

2014. április 2-án kezdtem meg munkámat. A kezdeti lépések elsősorban a kitűzött célok összefésülésének jegyében teltek. Az első hónapra meghatározott feladataim között - amelyeket nagyrészt magamnak tűztem ki a mentorommal való megbeszélést és egyeztetést követően - szerepelt, hogy az összes Kelownai magyar közösséget felkeressem, és a bemutatkozások mellett felajánljam segítségem. A minden évben megrendezésre kerülő tavaszi bazar előkészületeiben és lebonyolításában segédkeztem, ami tökéletes alkalmat adott a magyar ház vezetőségének és aktív idős tagjainak megismerésére, a féléves feladatok egyeztetésére. Feladatként tűztük ki mentorommal, hogy kísérletet tegyünk a generációs problémák feloldására a hat hónap során. Az alapkonceptióban szerepelt továbbá a legfiatalabb generáció integrálása az identitásörzés folyamatába és a kulturális programok megújítása és színesítése a közösség életében. Az első hónapban a Magyar Ház vezetősége kitüntetett bizalmával és átadta nekem az intézmény kulcsait, lehetővé téve, hogy az elsősorban idős generáció által igénybe vett épület gyerekeknek szervezett programok színhelye is lehessen. Ennek függvényében a fiatal családokat arra ösztönöztük, hogy tegyenek eleget a Magyar Ház tagsági követelményeinek.

A kapcsolatépítés kezdeti szakaszában kutatómunkába kezdtem, felkerestem és összehívtam a kisgyermekes családokat a későbbi együttműködés reményében. Az első személyes találkozás során ez nagyjából 18 családot és körülbelül 30 gyermeket jelentett, amely diaszpóra szinten nagy létszámnak számít. Az első helyi esemény a húsvéti gyermekprogram volt, mely hatalmas lelkesedéssel és sikerrel indította el a közös munkát. A jól bevált tojáskeresés mellett a magyar húsvéti népszokásokkal is megismerkedtek a gyerekek, tojást festettek, népdalokat hallgattak. A rendezvényen a tavalyi 6 gyermekhez képest 2014-ben 30 gyermek vett részt, ami az előzetesen becsült

---

<sup>5</sup> <https://www.nemzetiregiszter.hu/az-okanagan-i-magyar-sag>

létszámot is messzemenőig túlszárnyalta. Az elmúlt években nem látott a Magyar Ház ennyi gyermeket, mint ezen a húsvét vasárnapon.<sup>6</sup>

A továbbiakban néhány sikeres eseményt szeretnék bemutatni, amely a Magyar Házban zajlott. Feladatomból volt a magyar közösségek minden rendezvényén részt venni, azokat segíteni, megszervezni és az esetleges programütközéseket megoldani a közösségek között. E rendezvények többek között a következők voltak: anyák napi ünnepség, zenés vacsora, trianoni megemlékezés<sup>7</sup>, apák napja, Kanada nap - Folk fesztivál<sup>8</sup> és az augusztus 20-i megemlékezés. Április közepén megkezdtem a komoly munkát a gyermekekkel az anyák napi műsor összeállításával, ami tökéletes alkalmat biztosított a nyelvi szintek felmérésére, ahol versek, dalok és mondókák tanulásával megfigyelhettem a gyermekek kommunikációs, olvasási és írási készségét. Az anyák napi ünnepség a gyermekek és felnőttek, a keresztény misszió és a Magyar Ház bevonásával, teltházassal sikerrel bizonyította a kitűzött célok megvalósíthatóságát.

A magyarok összetartását a közös nyelv és kultúra mellett köztudottan erősítik a kulináris élvezetek is. A Magyar Ház éves programjában szereplő zenés vacsorák, mindig nagy összekovácsoló erővel bírtak a diaszpóra közösségeinek életében. Az utóbbi alkalmakon azonban a lelkesedés alábbhagyott és csak körülbelül 20 fő látogatott el a zenés mulatsággal egybekötött magyar vacsorákra. A Magyar Ház vezetősége hosszú évtizedek óta hatalmas munkát fektet a rendezvények sikerébe, ezért úgy gondoltam, megérdemlik, hogy ezúttal vendégként érezhessék jól magukat „otthonukban”! A fiatalok segítségével egy színvonalas vacsorát szerveztünk, s levettük a terhet az évtizedes önkéntes munkát végzők válláról. Így a hagyományok mellett új ízek és programok beemelésével százfős rendezvény kerekedett, amelyen minden korosztály képviseltette magát.<sup>9</sup>

A következőkben a két fő projektet ismertetem. Elsőként a magyar iskolás és óvodás foglalkozások elindítására helyeztem a hangsúlyt. A kivétel nélkül két- vagy többnyelvű gyermekeket két csoportra osztottam: vegyesházasságokból született kezdő szintű gyermekek, illetve teljes mértékben magyar anyanyelvű családokból származó kezdő és középfeladói nyelvi szinten álló gyermekek. A „konyhanyelven” való kommunikáció az elsődleges ezeknél a gyermekeknél, azaz beszélnek magyarul, de kizárólag alapszóincset használnak. A magyar mint idegen nyelv sajátos típusa a magyar származásnyelv, amely leggyakrabban a beszélt és írott nyelv határán válik szét. Ezen felül még életkori csoportokat is kialakítottam, a magyar nyelvórákat 7 éves kor felett javasoltam, 7 éven aluliaknak pedig óvodás foglalkozást tartottam, ahol mondókákat tanultunk, énekeltünk és magyar népi játékokat játszottunk. Minimum heti egy, de gyakran két-három alkalommal is tartottam foglalkozásokat a Magyar Házban. Az időpont egyeztetése volt talán a legnehezebben leküzdhető akadály a félév során. A

<sup>6</sup> <https://www.nemzetiregiszter.hu/husveti-hetvege-kelownaban>

<sup>7</sup> Összetartozunk kisfilm június 4-re:

<https://www.youtube.com/watch?v=tpn69ywZCqE>

<sup>8</sup> <https://www.nemzetiregiszter.hu/kondor-katalin-kelownaban-a-nemzeti-osszetartozas-napjan>

<sup>9</sup> <https://www.nemzetiregiszter.hu/kanada-nap-es-a-magyar-langos>

<sup>9</sup> <https://www.nemzetiregiszter.hu/szaz-fos-vacsora-az-okanagan-i-magyar-hazban>

körülbelül 15 család, családonként két-három-négy gyermekkel, a mai rohanó világban más-más igényekkel és időbeosztással működik, így igyekeztem rugalmasan kezelni a foglalkozások időpontjait.

A tankönyvek és az eszközök, amelyekkel dolgoztam itthonról érkeztek velem együtt a közösségbe. Elsősorban a Balassi Intézet által kiadott Balassi-füzetek három könyvből álló sorozatát használtam, amelyek kimondottan származásnyelvi beszélők tanítására készültek. Elsősorban a *Miénk a vár!* és az *Ünnepeljünk együtt!* néhány fejezetén haladtunk végig, emellett pedig a *MagyarOK* című magyar mint idegen nyelv tankönyvet és munkafüzetet használtam kiegészítésként az órákon. Saját feladatokat, szókérdőket és szókérdőfejlesztő memóriakártyákat is alkalmaztam az oktatás során. A cél elsősorban a magyar nyelv megszerettetése volt a gyermekekkel. Emellett pedig az iskola működésének négy hónapjában (átlagosan heti egy nappal számolva) a következő célokat tűztem ki: a magyar ABC elsajátítása szóban és írásban, fonetikai ismeretek bővítése, szókérdőfejlesztés, írás-olvasás készség fejlesztése, kultúraspecifikus magyarságismeret kialakítása.

Az iskola folytatásának kérdése égető és nagyon fontos probléma a közösség életében. Az elsődleges és kevésbé áthidalható problémák, az időhiány, a távolságok és az eltérő igények. A kinti programszakasz végének közeledtével minden anyagot és eszközt rendszereztem és berendeztem egy gyermekkönyvtárat a Magyar Ház könyvtárán belül, hogy megfelelő helyszínt kínáljon a gyermekek további oktatásához. A gyermekek szerették a közös foglalkozásokat, érezhetően fejlődött a magyar nyelvtudásuk és magyar közegben voltak heti rendszerességgel, ami talán a legfontosabb.<sup>10</sup>

Munkám legnagyobb vállalása, az I. Nyugat-kanadai Magyar Tábor ötlete, megszervezése és lebonyolítása volt. Az összetartás és összefogás gondolata vezetett a nyugat-kanadai családok összefogására és a kanadai magyar szervezetek megmozgatására. Nem titkolt célom volt, hogy az összes magyar szervezet támogatásával szervezzem a tábort, amely kicsit felrázza a nyugat-kanadai régió fiataljait. A lehetőség szinte kínálta magát: a helyszín, „Kanada Balatonja”, vonzza a nyaralni vágyókat országszerte. A Körösi Csoma Sándor Program lehetővé tette, hogy nyolc ambiciózus fiatal dolgozhasson a magyarság fenntartásáért Nyugat-Kanadában, így az összefogás eredményeként létrejöhettek az esemény. A nyugati régió minden nagyobb – és jó néhány kisebb – településről is érkeztek családok, vendégek, ami azt jelenti, hogy ezer-kétezer kilométeres körzetre kiterjedően, egész Nyugat-Kanadát megmozgató esemény valósult meg. A családi tábor programjait különböző területeken képzett KCSP-os ösztöndíjasok biztosították, így a magyar hagyományok széles tárházából válogathattak a táborozók. Volt ott magyar iskola, voltak cserkész- és népi játékok, kézműves foglalkozások, ijszát, népdaltanulás, néptáncitanítás, színjátszás, sportjátékok, közös főzés és népmese-feldolgozás. A tábor 52 gyermeket és 25 családot mozgatott meg, a teljes létszámot 100-150 főre becsültük. Voltak, akik teljes időre, voltak, akik csak a hétvégére tudtak eljönni, de minden szülő és gyermek hálás volt azért, hogy ezzel a táborral két-három generá-

<sup>10</sup> <https://www.nemzetiregiszter.hu/magyar-iskola-es-ovodas-foglalkozas-indult-az-okanagan-volgyben>

ció szintjén is elindult a régiószintű magyar összefogás. Sok család és gyermek kötött barátságot, ami – úgy gondolom – a magyarság fennmaradásának kulcsa a legfiatalabb generáció esetében.<sup>11</sup>

A Kelownában végzett munka néhány további fontos elemét is szeretném bemutatni. Létrehoztam egy facebook-oldalt az Okanagan Magyar Ház számára, amely egyrészt lehetővé teszi a fiatalok és a velük kapcsolatban nem álló magyarok szélesebb körű elérését, másrészt pedig megkönnyíti a kapcsolattartást a többi kanadai magyar közösséggel és a programok hirdetésére is kiváló felületet biztosít.<sup>12</sup> A KCSP-ot kiegészítő programokban is aktívan részt vettem: 16 doboz könyvet válogattam ki a Mikes Kelemen Program számára, amelyek a gyűjtőpontokról az Országos Széchenyi Könyvtárba kerülnek majd szelektálásra. Két helyi objektumot regisztráltam a Julianus Programba, a kelownai Magyar Házat és az udvarán található '56-os emlékművet. A program célja, hogy rögzítse a világon fellelhető magyar vonatkozású emlékhelyeket és épületeket egy internetes térképen a Nemzeti Regiszter oldalán, így a kelownai magyar közösség hivatalosan is felkerült e nemzeti világtérképre.

## 5. Eredmények és folytatás

A féléves munka végén úgy gondolom, hogy elsősorban a kommunikáción kell javítani a generációk és a közösségek között. Ez azzal jár, hogy hamarosan szükség lesz egy generációs váltásra, amelyet az idősebbeknek hagyniuk kell majd, a fiataloknak pedig jobban kell akarniuk. E gondolatokkal búcsúztam a közösségtől, e búcsú azonban nem tart majd sokáig. 2015 márciusában volt az éves választás a kelownai Magyar Ház vezetésében, amely nem várt eredményeket hozott. A mentoromat választották meg az elnöki pozícióra és több fiatal is belépett, bekerült a vezetőségbe. A fiatalok felváltva képviseltetik magukat minden hónapban a vezetőségi gyűlésen. Történelmi pillanat volt, hiszen a gyakorlatban is elkezdődött az a generációs váltás, ami elkerülhetetlen a diaszpóra közösségeinek fejlődéséhez és továbbéléséhez.

Amikor újra pályáztam az ösztöndíjra, hogy folytassam a már megkezdett munkát, erősen bíztam abban, hogy egy több generációs egyesületi közegben kezdhessük el az újabb közös tervek megvalósítását. Számos tervem és ötletem van az építés folytatására, a helyi magyarság további erősítésére és a nyugat-kanadai régió összefogására mentorommal és a közösséggel egyetértve. Néhány ezek közül: a már megkezdett magyar iskolát és óvodát hivatalossá tenni és helyi kezekbe adni, megszervezni a II. Nyugat-kanadai Magyar Tábort, cserkészet, néptánccsoportot alapítani, felkeresni és összefogni a környező kisebb települések magyarjait, és a generációs váltást tovább segíteni, előremozdítani.

<sup>11</sup> <http://www.mediaklikk.hu/musor/otkontinens/>  
<https://www.youtube.com/watch?v=UVIbs2rlqs0&feature=youtu.be>  
<https://www.nemzetiregiszter.hu/az-i-nyugat-kanadai-magyar-tabor>

<sup>12</sup> <https://www.facebook.com/okanaganimagyarok?ref=ts>

Rengeteget tanultam saját nemzeti közösségemről a külhoni magyarság körében, és csodálva éltem meg minden egyes napot a közösségekben, ahol hosszú évtizedek óta őrzik, ápolják és adják át generációról generációra magyar identitásukat. Mindezek mellett Kelowna kis magyar közössége nagy tradíciókkal, de órási generációs és kulturális szakadékkal rendelkezik. A kint töltött idő alatt sikerült köveket megmozgatni, azonban ezek a kövek még nem kerültek a helyükre. Újult erővel és a tenni akarás szikrájának fellobbanásával elindult egy összefogás, egy generációs és kulturális váltás, mely során szükség van az alapozást követő gondos építésre is. Ez az a folyamat, amelyet a továbbiakban is segíteni szeretnék.

Mind saját nemzetfogalmunk, mind identitástudatunk alakul egy ilyen munka során, hiszen személyesen is megtapasztalhatjuk, hogy Magyarország határa nem földrajzi jellegű, és hogy tőlünk több ezer kilométerre is számos „mikro Magyarország” él és virágzik. A Kanadában született gyermekek kétnyelvű léte, a külhonban született felnőttek néptáncstudása, a magyar diplomok magyar szertartásai, mind-mind erősítik és szélesítik nemzeti önazonosságunkat.

Horváth Milán<sup>1</sup>

# MAGYAROK MACEDÓNIABAN

## Abstract

The aim of this paper is to introduce the life of a little Hungarian diaspora community in Macedonia, and to reveal interesting correlations between the two countries' historical events and their effects on each other's culture. It is shown through the personal experiences of the author, who has spent six months at the Hungarian community in Skopje, teaching Hungarian and shooting documentary films. The paper introduces the history and the life of the community, reveals the connection between the Greek civil war of the 1950s and the Macedonian reception of the Hungarian literature. It tells the story of a little western Macedonian town, Krushevo's remembrance of the Hungarian refugees of 1956, also shows the difficulties of teaching Hungarian for the Macedonian-speaking members of the community and the history of language teaching in Skopje.

**Keywords:** *Hungarians in Macedonia, teaching Hungarian as a Foreign Language, reception of the Hungarian literature in Macedonia, refugees of 1956*

**Kulcsszavak:** *magyarok Macedóniában, magyar mint idegen nyelv oktatás, a magyar irodalom macedón recepciója, 1956-os menekültek*

## 1. Bevezetés

Régi közhely, hogy nincs a világnak olyan pontja, ahol az ember ne futna lépten-nyomon magyarokba. Ez talán ma, a fapados repülőjáratok és szállásmegosztó oldalak korában még kevésbé meglepő. Emellett ezt a tapasztalatot erősíti a történelmi okokból kifolyólag rendkívül kiterjedt, és máig növekvő magyar diaszpóra is. Mindezek alapján talán nem kellett volna meglepődnöm, mikor 2014-ben a Kőrösi Csoma Sándor Program tájékoztató levelében Macedónia állt a célterületemnél. Én azonban mégis meglepődtem, ugyanis ez azt jelentette, hogy e kis balkáni országban nemcsak, hogy élnek magyarok, de – mivel ez a programban való részvétel feltétele – aktív szervezeti formában működnek is. Rögtön felmerült bennem három kérdés: hányan kik és hogyan kerültek oda? Kérdéseimre (legalábbis részben) azóta választ kaptam. Sőt, azt is megtudtam, hogy mi köze van a görög polgárháborúknak a magyar irodalom macedón recepciójához, és hogy miért szurkolnak

---

<sup>1</sup> Horváth Milán az ELTE végzős hungarológia mesterszakos hallgatója; milanhorv0521@gmail.com



egy nyugat-macedón kisváros focicsapatának úgy, hogy „Hajrá magyarok!”. Nézzük meg ezeket, szépen sorjában!

## 2. Hányan, kik, hogyan?

Talán az első kérdésre a legnehezebb válaszolni. A legutóbbi népszámláláson mintegy 180-an vallották magukat magyarnak az országban, azonban a speciális identitáskonstrukciók, a népszámlálási rendszer sajátosságai és a jelenkori változások miatt a valós szám akár a többszöröse is lehet a fenti adatnak. Kissé elcsépelten azt is mondhatnánk, hogy értelmezés kérdése. Bár számottevő kisebbségről semmiképpen sem beszélhetünk a macedóniai magyarság esetében, rendkívül jó láthatósággal rendelkeznek, és aktívan működő, egységes szervezetbe tömörülnek.

A másik két kérdésre könnyebb választ adni. A macedóniai magyarokat három fő csoportra oszthatjuk. Az elsőbe azok tartoznak, akik fiatalon, a hatvanas-hetvenes években főleg a Vajdaságból, esetleg Erdélyből vagy Magyarországról érkeztek az akkori jugoszláv tagállam, Macedónia területére. Többségük személyes kapcsolatok útján, vagy a jobb munkalehetőségek reményében érkezett a macedón fővárosba, Szkopjéba, ahol meg is találták a számításukat, hamar munkába álltak, és lakást is kaptak. Ők nagy többségben fiatal lányok voltak, akik aztán végleg le is telepedtek, családot alapítottak Szkopjében.

A második csoportba az úgynevezett égeiek tartoznak. Talán az ő történetük a legérdekesebb. Ők olyan macedónok, görögök, akik a múlt század közepéig Görögország északi, Makedóniának nevezett területén éltek, ám a görög polgárháború alatt menekülniük kellett és többek között Magyarország fogadta be őket. Egész családok menekültek hazánkba, ekkor jött létre a magyarországi görög falu Beloianis is, legtöbben itt éltek évtizedekig. Sokan kisgyermekként kerültek ide, vagy már Magyarországon születtek. Itt jártak iskolába, itt kezdtek el dolgozni, gyermekeik is itt születtek. A macedón és a görög mellett második, harmadik anyanyelvükként sajátították el a magyar nyelvet. Macedónia 91-es függetlenedése után sokan lelkiismereti okokból az észak-görög Makedónia helyett a Macedón Köztársaságba költöztek „haza”. Mikor tudomást szereztek a Szkopjében működő magyar szervezetről, ők is nagy számban csatlakoztak. Nekik Magyarország, a magyar kultúra a fiatalságukat jelenti, örömmel vesznek részt minden rendezvényen, ápolják sajátos magyarságukat a mai napig, gyermekeiknek is továbbadják a magyar nyelvet.

A harmadik csoportba az ezredforduló után Macedóniába került magyarokat sorolhatjuk, akik különböző cégek képviselőiként kerültek (és kerülnek a mai napig) az országba. Sokan csak ideiglenesen telepednek le, de többen már hosszú ideje élnek az ott. A szervezeti életből ők veszik ki legkevésbé a részüket.

A fenti három csoporton kívül természetesen vannak még ezektől eltérő érdekes egyéni történetek is, de a macedóniai magyarok többsége ezekbe tartozik.

A szkopjei magyarok véletlen találkozások folytán nagyon hamar kapcsolatba ke-

rültek egymással, és már az első évektől rendszeres találkozókat tartottak, kezdetben kávéházakban, lakásokban. Az azóta nagyszülőkké lett fiatalok a mai napig is rendszeresen találkoznak, közösségük bővült gyermekeikkel, unokáikkal. A kétezres évek elején nagy változás állt be a szervezeti életben, mikor a Magyar Telekom felvásárolta a macedón távközlési vállalatot, és teljes magyar vezetéssel létrejött a T-Mobile Macedónia. Mikor felfedezték a magyar közösséget az ott dolgozók, rögtön felajánlották a segítségüket. Ők javasolták, hogy hivatalosan is alakuljanak szervezetté, így jött létre 2003-ban a Macedóniai Magyarok Teleház Szervezete. A T-Mobile kifizette az első klubház egyéves bérleti díját, berendezést, számítógépet adományoztak a csoportnak. Az ő segítségükkel intézményesült magyar közösségnek innentől kezdve sokkal több lehetősége nyílt magyarságuk ápolására. Minden évben ünnepeket szerveznek a nemzeti ünnepeken és mikuláskor, emellett a klubgyűlések is rendszeressé váltak, nagyobb nyilvánosságot kaptak, többször a televízióba is bekerültek. Mivel elterjedt a szervezet híre, egyre többen szereztek róluk tudomást és csatlakoztak hozzájuk, jelenleg több mint száz tagot számlálnak. Így talált a szervezetre a mostani elnök, Sutus József is, aki vajdasági magyarként a Jugoszláv hadsereggel került Macedóniába. Csatlakozott még a szervezethez néhány macedón fiatal is, akik „csak” barátságokon keresztül kötődnek a magyarsághoz, de az évek során ők is aktív tagjai lettek a Teleháznak. Olyannyira, hogy például két fiatal macedón énekeslány állandó fellépője a magyar vonatkozású eseményeknek, a legkülönbözőbb dalokból álló, folyamatosan bővülő repertoárjuk szövegét mindig lefordítják, megtanulják, és magyarul éneklük. Egyszerűen képtelenség mosoly nélkül hallgatni őket. A Teleház fiataljai között több zenész is van, így ezeken az eseményeken egész zenekari produkcióval lépnek fel a fiatalok.

### 3. Az oktatás

#### 3.1. A nyelv kérdése

Nyelvi szempontból nagyon vegyes a közösség. Az fiatalon ideköltözött magyarok szinte tökéletesen megőrizték a nyelvüket, a korai egymásra találásnak köszönhetően. Azonban mivel a legtöbben vajdasági származásúak, akik már ideköltözésükkor beszéltek szerbül, nem a magyar lett a családok domináns nyelve, hiszen ők könnyebben tudtak alkalmazkodni a többnyire macedónul beszélő férjükhöz. A munka, a mindennapi élet nyelve is a macedón volt, így praktikus okokból ők is minél hamarabb igyekeztek elsajátítani a helyi nyelvet, ezért otthon is ezt használták. Gyermekeikhez is ezért beszéltek macedónul az iskolás éveik előtt, hiszen tudták, hogy az iskolát ezen a nyelven kell majd végezniük. Jellemző tendencia, hogy az elsőszülött gyermekek még jobban tudnak magyarul, a második, harmadik gyerek azonban már alig-alig. Ez a tendencia folytatódott, a gyermekek is vegyes házasságokba léptek, így az unokák már egyáltalán nem beszélnek a magyar nyelvet, azonban sok esetben identitásuk megmaradt. Ők is rendszeresen vesznek részt a Teleház rendezvényein, műsorokat szerveznek, éne-

kelnek, verset mondanak. Néhányan a másodgeneráció tagjai közül magas szintű, de származásnyelvi hiányosságokkal küzdő magyar nyelvet beszélnek, az égei macedónok pedig gyakorlatilag a mai napig anyanyelvi szinten beszélik a magyart. A fentiekből látható, hogy bár Macedónia földrajzilag nincs olyan távol Magyarországtól, a helyi magyarok kis szórványközösség lévén a diaszpóra általános kihívásaival küzdenek, a magyar nyelv fennmaradása gyenge lábakon áll, de az identitás, a magyar kultúrához fűződő egyéb szálak erősek még.

### 3.2. Nyelvoktatás

Már az előzetes egyeztetések során kiderült, hogy a Kőrösi Csoma Sándor Program ideje alatt legfőbb feladatunk a nyelvoktatás lesz, hiszen a fent említett okokból ezen a területen tapasztalható a legnagyobb hiányosság. Rengeteg érdeklődő gyűlt össze a meghirdetett megbeszélésre, így több mint harminc diákkal indult el két kezdő és egy haladó csoport, egyenként heti háromszor másfél órában. Ebből is látszik, hogy a magyarul már alig-alig tudó másod- és harmadgeneráció nagyon szeretné megtanulni a nyelvet.

A lelkesedés tehát adott volt, a nyelvoktatás mégsem volt problémamentes. Hiába a magyar származás, a diákok klasszikus idegen nyelvként tanulják a magyart, gyakorlatilag semmilyen előnyük nincs egy átlag nyelvtanulóval szemben, ráadásul anyanyelvük sem szolgál sok segítséggel a magyar tanuláshoz, hiába a kontrasztív szemlélet, a magyar nyelv struktúrájában, szókincsében, és írásrendszerében is teljesen különbözik a macedóntól. (Kivéve persze a hatalmas közös szókincset az ételnevekből.) A macedón nyelv az indoeurópai nyelvcsalád délszláv nyelvei közé tartozik, és mint ilyen, erősen flektáló, csakúgy, mint a közvetítőnyelvként használt angol. Így a diákoknak meglehetősen nehezükre esett a magyar nyelv agglutináló sajátosságainak készséggé fejlesztése, folyton előljáró szavakat, valamiféle kötőszavakat vártak, és a végződéseket is gyakran írták külön a szótóttól. Ám hogyha meg is találták a helyes toldalékot, rögtön szembesülniük kellett a számukra szintén teljesen idegen magánhangzó-harmóniával és az illeszkedés szabályával, ami szintén rengeteg fejtörést okozott nekik. A szerkezeti akadályok közül számukra mégis a rendkívül gazdag magyar esetrendszer volt a legnagyobb, a macedón nyelvben ugyanis egyetlen eset sincs. Így például az irányhármasság és a tárgyasság kifejezése jelentős problémákat okozott nekik. Legtöbbet a tárgyraggal kellett foglalkoznunk, ez ugyanis szemantikai kiüresedettsége miatt teljesen érthetetlen volt számukra, még csak hasonlóval sem találkoztak. Ennek helyes rögzítése viszont nagyon fontos a határozott ragozási paradigma tanításához, ami talán a legtöbb döbbsent tekintetet szülte az órákon. És ha mindez nem lenne elég, az ő négy magánhangzójukkal szemben a magyarban tizennégyet kell tudniuk megkülönböztetni hallás után és írásban is, ahol az írásjeleket sokszor teljesen elhagyták, hiszen a cirill írásrendszerű macedón és az általuk még jól beszélt angol sem használ mellékjeleket.

A nyelvészeti okokon túl több emberi tényező is nehezítette a haladást, beköszönött ugyanis a mediterrán nyár, ami a hegyekkel körülölelt Szkopjét kis túlzással katlan-

ná változtatta, ami természetesen nem tett túl jót a nyelvórák látogatottságának, (és a mindinkább igyekvő nyelvtanárnak sem). Közhely ide vagy oda, a Balkánon nehéz bármit is szervezni a nyáron. A szervezet egésze lassabban működik ilyenkor, ritkábbak az események.

Az elmaradók a nyár végéhez közeledve nagyrészt visszatértek, így szükségessé vált egy felzárkóztató csoport létrehozása is, amibe új diákok is be tudtak kapcsolódni. Tisztában voltam vele, hogy hat hónap alatt nem lehet csodát tenni, így fő célom az volt a nyelvórákkal, hogy egy olyan szintre jussanak el a diákok, ahonnan „már nincs visszaút”, távozásom után is folytassák a tanulást. Ezt többé-kevésbé sikerült is elérni, a leglelkesebbek megtalálták a módját a folytatásnak, Czinege-Panzova Annamária, a Balassi Intézet szkopjei lektora átvette a csoportokat.

A kisebb létszámú, kizárólag származásnyelviéből álló haladó csoportban nagyon vegyes nyelvi szintű diákok voltak, elsődleges célom itt a szókincsbővítés, beszédképesség-fejlesztés és a nyelvtan tudatosítása volt. Rengeteg kiegészítő anyagot használtunk, sok szituációs gyakorlatot játszottunk, olvastunk és értelmeztünk kortárs magyar irodalmi műveket. Nagyon látványos haladást sikerült elérni velük, a kurzus végén már magabiztosan kommunikáltak gyakorlatilag bármilyen témában.

### *3.3. Magyar kurzus az egyetemen*

Összességében nagyon sikeresnek ítélem a nyelvórákat, látogatottságuk és hangulatuk is bizonyítja, hogy nagy szükség van erre a macedóniai magyar közösségben. Minde mellett természetesen nem én voltam az első, aki magyar órákat tartott Szkopjében. A nyolcvanas évek végétől van magyar vendégoktató a Szent Kiril és Metód Tudományegyetem Blazse Koneszki Filológiai Kar Török Nyelv és Irodalom Tanszékén. A magyar nyelvet – egyetlen finnugor, és a lengyel és a cseh mellett az egyetlen közép-európai nyelvként – szabadon választható kurzusként tanulhatják a nagytöbbségben török szakos diákok. Jelenleg Czinege-Panzova Annamária a lektor az egyetemen, aki minden félévben két csoportnak tart heti 4 órát, mintegy 50 érdeklődő macedón, albán és török diáknak. Óráiban legalább akkora hangsúlyt kap a kultúra, mint a nyelv, így a diákok megismerhetik a magyar irodalmat és történelmet is. Annamária – maga is fordító léven – sokat fordít diákjaival a kortárs magyar irodalomból.

## 4. Magyar irodalom macedónul

Annamária és férje Zlatko Panzov az elmúlt években sorra fordította a magyar modern és kortárs műveket macedón nyelvre. Legutóbb Tóth Krisztina Pixel című könyve jelent meg az ő fordításukban, de megjelentették már többek között Szécsi Noémi, Hamvas Béla és Örkény István műveit is, ezek közül némelyik kötet már a második kiadást is megérte.

A magyar irodalom macedón sikerei azonban nem előzmény nélküliek. 1948-ban a görög polgárháború alatt menekülni kényszerülő égei családok között volt Paskal

Gilevski családja is, aki gyermekként hagyta el szülőföldjét, és a sors éppen Magyarországra vetette. Itt kezdett el hivatásszerűen foglalkozni irodalommal és műfordítással. Gilevski visszatérve Macedóniába elismert író, költő és műfordító, a macedón irodalmi élet meghatározó alakja lett, 10 évig volt programigazgatója az Európa szerte elismert Sztugai Költészeti Esteknek. A hatalmas műveltséggel és kiterjedt életművel rendelkező író Petőfi vezette az irodalomhoz, akinek műveit 10 évesen olvasta először, és ekkor el is határozta, hogy lefordítja macedónra. Azóta több fordításkötete jelent meg a költőtől. Petőfi mellett főleg a 20. század magyar irodalmát interpretálta, külön kötetben jelentette meg József Attila műveit, és egy átfogó antológiát is kiadott a modern magyar költőktől, csak néhányat említve Illyés Gyula, Weöres Sándor, Vas István, Petri György, Tandori Dezső műveiből válogatott. Eddig több mint ötven fordításkötete jelent meg, idén az Egri Csillagok került fel a macedón könyvespolcokra a fordításában. Kissé groteszken fogalmazva így járult hozzá a görög polgárháború és egy fiatal menekült a magyar kultúrdiplomáciához.

## 5. Magyar élet Szkopjében

Macedóniában folyik tehát az élet, Szkopjében hetente, kéthetente biztosan találhatunk valamilyen magyar vonatkozású eseményt. Ezt a palettát igyekeztem én is bővíteni az ott eltöltött hat hónap alatt. A nyelvórák mellett igyekeztem olyan rendezvényeket szervezni, amik felkelthetik a másod- és harmadgenerációs magyarok érdeklődését is, hiszen rajtuk múlik a szervezet jövője. A költészet napján interaktív felolvasóestet szerveztem, ahol a hallgatóság párhuzamosan hallgathatta magyar költők verseit magyar és macedón nyelven, elhangzottak versmegzenésítések és költészetből inspirálódó videó munkákat is vetítettünk a Teleház klubtermében, miközben magyar borokat kóstolhattak az érdeklődők. A nyáron heti rendszerességgel filmklubot tartottunk, amin rengeteg fiatal vett részt rendszeresen. Történelmi előadásorozatot is indítottam, aminek az 56-os forradalomról szóló záró alkalma a Szkopjei Kortárművészeti Galériában kapott helyet, és szintén nagyszámú érdeklődőt vonzott. A fiatalokkal a nyáron nagy erővel készültünk a Külhoni Magyar Fialok Találkozójára, ahol egy 15 fős csapattal próbáltuk a Képzelt Riport egy Amerikai Popfesztiválról című musicalt, ami – bár végül nem adhatták elő – hatalmas csapatépítő erővel bírt.

Emellett a Julianus Program számára dokumentáltam Szkopje magyar vonatkozású helyeit, a (két!) Liszt Ferenc, a Kossuth Lajos, Petőfi Sándor és Budapest utcát, és a környékbeli magyar katonai emlékhelyeket.

A Teleház magját képező idősebb generáció hatvan-hetven éves, ők alapították meg a szervezetet, ők a közösség alapjai. Valamilyen formában mindenképpen szerettem volna megörökíteni a történeteiket, hiszen ezeken keresztül közelebb kerülhetünk egy ilyen kis országban működő, kevés forrással rendelkező diaszpóra közösség problémáihoz, létrejöttéhez és fennmaradásához. Ezért kezdtem bele az interjúkészítésbe. Talán kissé nagyképpű dokumentumfilmnek nevezni a kezdeményezést, hiszen semmilyen

filmes múlttal nem rendelkezem, és az anyag egyelőre interjúk sorozatából áll csupán, de hát nem volt lehetőségem profi filmes stáb bevonására. Mindenesetre adott volt a történet, egy diktafon és egy tükörreflexes fényképezőgép, így hát nekiláttam. Minden családot otthonában kerestem fel, ahol mindenki készségesen mesélte el a történetét. Betekintést nyerhettem a 60–70-es évek magyar és jugoszláv viszonyaiba, és a görög polgárháború borzalmaiba is. Azt hiszem megfelelő technika és filmes képzettség nélkül is érdekes anyagot sikerült összegyűjteni.

## 6. Krushevo, ahol magyarul szurkolnak

Valahogy ezután is úgy alakult, hogy a videózás a mindennapjaim része maradt, ugyanis mentorom Sutus József és a Nagykövetség munkatársai egy nagyon érdekes történetre bukkantak. Onnan indult az egész, hogy egy nyugat-macedón kisvárosban, a hegyek között fekvő Krushevóban egy magyarul aláírt festményre bukkantak. Ebből kiindulva kiderült, hogy az 1956-os forradalmat követően több száz magyar élt átmenetileg Krushevóban, és a város lakói a mai napig őrzik az emlékezetüket. Józseffel úgy döntöttünk, hogy felkutatjuk ezeket a történeteket, videózunk és interjúkat készítünk a helyiekkel ezzel kapcsolatban, így ennek érdekében háromszor utaztunk le a városkába.

Már előre megszerveztünk egy találkozót egy helyi idős újságíróval, aki korábban már foglalkozott a történettel. Első találkozásunkkor az ő segítségével jutottunk el olyanokhoz, akik emlékeznek az ott élő magyarokra, és ismerik a történeteiket. Ám már az első megbeszélte interjú előtt is talákoztunk helyiekkel, akik tudtak nekünk segíteni. Először az öregek otthonában próbáltunk kérdezősködni a magyarok felől.

Már itt is rengetegen voltak, akik hajlandóak voltak velünk beszélni, újabb és újabb emberekhez küldtek bennünket, felbolydult a kisváros, híre ment ottlétünk céljának, és mindenki hihetetlen vendégszeretettel fogadott minket, invitált be az otthonába, újabb és újabb tippekkel láttak el bennünket. Egyre világosabbá vált, hogy ez a történet a helyiek szívügye. Talákoztunk egy volt határőrrel, aki a Jugoszláv határon segítette átjutni a menekülteknek, majd miután leszerelt és hazatért Krushevóba, viszontlátta őket, és tovább segítette a sorsukat, sőt majdnem feleségül vett egy magyar lányt, akinek aztán Kanadába kellett költözni a családjával.

Egy másik idős úr mesélte el a Pito Guli focicsapat történetét, aminek az 56-57-es évek a legsikeresebb évei voltak, épp a magyarok miatt. Ugyanis megtudtuk tőle, hogy (az ötvenes évek magyar fiataljaitól nem túl váratlan lépésként), érkezésük után rögtön focicsapatot alapítottak, amitől rengeteget tanult a helyi csapat. A Pito Guli edzőségét is egy bizonyos József vette át, akinek sajnos csak a keresztnevére emlékeznek, és akinek az irányítása alatt egy egész ligát jutott feljebb a csapat. Azóta is a legnagyobb sikerüknek tartják ezt az időszakot, és nagyon hálásak a magyar játékosoknak ezért, akik többen játszottak a város csapatában is abban az időben. Ezért alakult ki az a szokás, hogy „Hajrá magyarok!”-kal szurkolnak a helyi csapatnak, amely szokás részben még a mai napig is él. Interjúkat készítettünk volt játékosokkal, és az edzővel, aki átvette a csa-

pat irányítását Józseftől, mindenki hatalmas lelkesedéssel beszélt az időszakról, József egyedi edzés módszereiről. Körbevezettek minket a jelenlegi pályán, és megmutatták a korabeli pálya helyét is, közben pedig hallgattuk és rögzítettük a történeteiket.

További látogatásaink alatt is rengeteg személyes történetet hallottunk a helyiektől. Sokan a saját házaikba fogadták be és tartották el a menekülteket, és barátságokat kötöttek velük a nyelvi korlátok ellenére is. Még sokáig tartották a kapcsolatot a később nagyrészt Kanadába emigrált magyarokkal, akikre máig jó szívvel emlékszik és emleget még a fiatalabb generáció is. Minden túlzás nélkül, ezt a történetet mindenki ismeri a városban. Szerelmek is szövődtek a helyiek és magyarok között, fájdalmas, kényszerű elválásokról is meséltek nekünk. Egy kilencvennyolc éves néni könnybe lábadt szemekkel emlékezett Bélára, aki még hosszú évekig küldött ajándékokat Kanadából, mielőtt elveszítették a kapcsolatot. Körbevezettek a Vörös Kereszt által biztosított szálláshelyeken is, ahol évekig éltek a menekültek, előkerestek nekünk régi fényképeket, leveleket. Még a helyi televízióban és a rádióban is bementék, hogy akinek van bármilyen anyaga, vagy tud bármit a magyarokról, az jelentkezzen. Hatalmas mennyiségű anyag gyűlt össze, amit Sutus József közbenjárására a macedón televízió segít majd szerkeszteni és vágni, így remélhetőleg a történethez méltó eredmény születik majd.

## 7. A Teleház jövője

Macedónia ezzel a maréknyi, de hihetetlenül lelkes közösséggel, a Teleházzal felkerült a magyar diaszpóra térképére. A nagyon vegyes múltú, vajdasági, erdélyi, magyarországi és égei származású tagokat a magyar kultúra kapcsolja össze, a törekvés, hogy fenntartsák a Teleházat és átadják a fiataloknak a klub irányítását. Ehhez azonban kell az, hogy minél többen kapcsolatba kerüljenek közülük a magyar nyelvvel is, így a nyelvóráknak továbbra is fontos szerep jut majd. Ám azon sem lepődnek meg, ha harminc év múlva Szkopjéba látogatva egy legalább ugyanennyire aktív kulturális életű közösséget találnék, ahol csak elvétve beszélnek magyarul. A Teleház az élő példa arra, hogy bár fontos eleme az identitásnak, a nyelv nem minden.

Szóka Bernadett<sup>1</sup>

## MIGRÁNS GYERMEKEK NYELVI INTEGRÁCIÓJA SVÁJCBAN

### Abstract

Due to the growing number of inhabitants who do not speak any of the country's national languages as a first language, educating migrant children has become an important issue of language policy in Switzerland. This study examines courses in Education of Heritage Language and Culture organized for children living in the country, yet coming from a migrant background. The aspects analyzed in this paper include the statutory background, the educational content of the courses and the system of conditions surrounding their organization. Among those cantons containing a constant, large number of foreign-born inhabitants, the cantons of Basel-Stadt and Zürich were chosen. Out of the foreign languages found there, Hungarian is especially emphasized in its usage as a heritage language.

**Keywords:** *integration, frame curriculum, Hungarian schools in Switzerland, migration background, courses in Education of Heritage Language and Culture*

**Kulcsszavak:** *integráció, kerettanterv, magyar iskolák Svájcban, migrációs háttér, Származási nyelv és kultúra tanfolyamok*

### 1. Bevezetés

Svájc évről évre egyre több nem nemzeti nyelvet beszélő személyt fogad be. A külföldiekről szóló 2013. augusztus végi statisztikai adatok alapján Portugáliából, Koszovóból, Németországból, Olaszországból és Franciaországból vándoroltak be a legtöbben.<sup>2</sup> A külföldi lakosság kötelezettségeire vonatkozó törvényes háttérrel szövetségi és kantonális szintű törvények, rendeletek szabályozzák. A 2008. január 1. óta érvényben lévő, külföldiekről szóló szövetségi törvény 4. cikkelye fogalmazza meg a célokat az integrációról, melynek egyik feltétele, hogy a külföldiek alkalmazkodjanak a svájci társadalmi viszonyokhoz és életfeltételekhez, s sajátítsanak el egy nemzeti nyelvet.<sup>3</sup> A törvényen

<sup>1</sup> Szóka Bernadett nyelvtanár, doktorjelölt, PTE Nyelvtudományi Doktori Iskola; bernadett.szoka@gmail.com

<sup>2</sup> Ausländerstatistik per Ende August 2013. In: <https://www.bfm.admin.ch/bfm/de/home/dokumentation/medienmitteilungen/2013/2013-06-110.html>

<sup>3</sup> Bundesgesetz über Ausländerinnen und Ausländer. In: <http://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20020232/index.html>



kívül a külföldiek jogállását szabályozza az ugyancsak 2008. január 1. óta hatályos rendelet a külföldiek integrációjáról,<sup>4</sup> melynek 4. cikkelye alapján a külföldi lakosnak el kell sajátítania a lakhelyén beszélt nemzeti nyelvet. Az egyes kantonok területén élőkre vonatkozó elvárásokat – így a nyelvhasználatra vonatkozó előírásokat is – tartalmazzák a kantonok alkotta alkotmányok. Például a 2006. január 1. óta hatályos Zürich kanton Alkotmányának a hivatalokra vonatkozó 6. fejezet 48. cikkelye rögzíti, hogy a hivatalos nyelv a *német*. A polgárjogokkal foglalkozó 4. fejezet 20. cikkelye pedig meghatározza, hogy azon polgároknak, akik szabályos eljárás keretében szeretnék megszerezni az állampolgárságot, a német (irodalmi) nyelv megfelelő ismeretével kell rendelkezniük.<sup>5</sup>

A svájci társadalom a bevándorlótól nem az asszimilációt, hanem a svájci létbe való integrációt várja el, melynek legnagyobb mérföldköve a kanton hivatalos nyelvének elsajátítása. Azonban éppen az asszimiláció és az integráció fogalmának különbözőségéből adódik az az igény, hogy a migrációs háttérrel rendelkező családok gyermekei anyanyelvüket is megőrizték, származási országuk kultúráját, szokásait ismerjék. Ehhez jogi háttér biztosítja a megfelelő, számos nyelvből kínált származásnyelv és kultúra tanfolyamokat. E tanulmány a tanfolyamok jelentőségét, néhány jellegzetességét mutatja be.

## 2. A Származási nyelv és kultúra tanfolyam fogalma

A *Származási nyelv és kultúra tanfolyamok* története az 1930-as évekig nyúlik vissza. Az olasz politikai menekültek kezdeményezésére létrehozott kurzusok célja az volt, hogy elősegítsék az Olaszországból és a szomszédos országokból érkező munkaerő esetleges visszatérését a szülőhazájukba azzal is, hogy gyermekeik számára megkönnyítik a visszailleszkedést. Az idegen nyelvű gyermekek beiskolázásáról szóló 1976. május 14-i ajánlás fordulatot jelentett a tanfolyamok történetében. Már nem az esetleges visszatérés megkönnyítése volt a cél, hanem azon törekvés, hogy a bevándorlók elfogadhatóan tudják kialakítani Svájcban kezdett új életüket. A személyiségfejlesztésre és az integrációra került a hangsúly. Az új, Zürich kantonban hozott 1983. november 8-i szabályozás már nem csupán az olasz és a spanyol nyelvre terjedt ki, de már görög, portugál, török és délszláv nyelveken is folyt az oktatás. A szabályozás négy pontja: a *Származási nyelv és kultúra tanfolyamok* részleges integrációjának engedélyezése a normál oktatási időben; a kurzuson szerzett jegy feltüntetése az iskolai bizonyítványban; a jelentkezés szabályozása; az iskolatermek használata és a felügyelet szabályozása. Ezen változásokkal megnőtt a kurzusok elismertsége, s gyors növekedésnek indult mind a kurzusok, mind résztvevőinek száma nemzetiségtől függetlenül. A *Származási nyelv és kultúra tanfolyamok* megvalósításáról szóló 1992. június 11-i határozat pedig elsőként ismerte el a nem állami pénzügyi támogatókat. 2003-ban Zürich kantonban elkészít-

<sup>4</sup> Verordnung über die Integration von Ausländerinnen und Ausländern. In: <http://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20070995/index.html>

<sup>5</sup> Verfassung des Kantons Zürich. In: <http://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20051651/index.html>

tették a tanfolyamok kerettantervét, mely újabb mérföldkövet jelentett, hiszen az első alkalommal fogalmazták meg a kurzusok célját, keretfeltételeit (Caprez-Krompák 2007: 74).

A kurzusok célja, hogy a gyermek a családban elsajátított nyelvet továbbfejlessze, és ismereteit anyanyelvének kultúráján keresztül bővítse. Az anyanyelvi oktatás pozitívan hat a gyerek teljesítményére; gyorsabban képes a második, azaz a helyi nyelvet, később pedig a harmadik nyelvet elsajátítani.

A kurzusoknak helyt adó iskolák megfigyelései alapján a többséghez tartozó gyermekek kisebb előítélettel közelednek a migráns gyermekekhez. A kurzusokon a gyerekek interkulturális képzésben részesülnek azáltal, hogy a családból hozott ismereteket és tapasztalatokat összekötik a svájci közösségben tapasztaltakkal. Összességében az anyanyelvi nevelés fejleszti a gondolkodásmódot, erősíti az identitástudatot, hozzájárul az iskolai sikerekhez.<sup>6</sup> A felsorolt célok mellett kiemelendő, hogy a harmadik generációnak köszönhetően (akik már Svájcban születtek) sok gyermek már kétnyelvűként nő fel, így a tanfolyamok célja a kétnyelvűség támogatása is.

### 3. A Származási nyelv és kultúra tanfolyamok jogi háttere

#### 3.1. Szövetségi szintű intézkedések

A statisztikákban megadott *külföldi lakosság* fogalma nem egyezik a *migrációs háttérrel rendelkező lakosság* fogalmával. Ez utóbbi Svájcban magában foglal állampolgárságtól függetlenül minden olyan személyt, akiknek szülei külföldön születtek. Egyrészt ide soroljuk a Svájcba bevándorolt személyeket (migránsokat), másrészt a már Svájcban született közvetlen utódaikat. 2012-ben a 15 éves vagy ennél idősebb állandó lakosság 34,7 %-a (2.335.000 fő) tartozott ebbe a csoportba.<sup>7</sup> Bővebb értelmezésben a fogalom összefog minden külföldit (függetlenül attól, mely generációhoz tartozik), az első és második generációs svájci állampolgárságot szerzett személyeket (akik külföldön születtek, vagy Svájcban születtek két külföldi szülőtől), továbbá két külföldi szülőtől származó svájci állampolgárként született személyeket.<sup>8</sup>

Az anyanyelv megőrzésének, ápolásának fontossága anyanyelvi tanárok segítségével kiemelkedően fontos számos más európai országban, mint például Dániában, Hollandiában, Norvégiában vagy Finnországban. Ez utóbbiban az oktatási törvény rögzíti a gyermek azon jogát, hogy anyanyelvén is tanulhasson a kéttanyelvűség keretein belül.<sup>9</sup>

<sup>6</sup> Sprachen der Migration in den Schulen: ein riesiges Potential. In: [http://www.plattform-migration.at/fileadmin/data/Publikationen/Sprachen\\_der\\_Migration\\_in\\_den\\_Schulen\\_ein\\_riesiges\\_Potenzial.pdf](http://www.plattform-migration.at/fileadmin/data/Publikationen/Sprachen_der_Migration_in_den_Schulen_ein_riesiges_Potenzial.pdf)

<sup>7</sup> Migration und Integration – Indikatoren In: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/07/blank/key/04.html>

<sup>8</sup> Migration und Integration – Analyse: Integration. In: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/07/blank/dos2/01.html>

<sup>9</sup> A bevándorló gyerekek iskolai integrációja Európában. In: <http://www.ofi.hu/tudastar/bevandorlo-gyerekek>

Svájcban az EDK<sup>10</sup> 1991. október 24-i *Ajánlás az idegen nyelvű gyermekek beiskolázásához*, összhangban az Alkotmány 8., 11., 19., 62.; a Gazdasági, Szociális és Kulturális Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya 13.; a Gyermekek Jogairól szóló ENSZ Egyezmény 2. és 28. cikkelyével, rögzíti a migráns gyermekek iskolai kötelezettségeit.<sup>11</sup> Az ajánlás első pontja rögzíti azt az elvet, miszerint minden, Svájcban élő idegen nyelvű gyermeket integrálni kell az iskolákba. Minden diszkrimináció kerülendő, s az integráció tiszteletben tartja a gyermek azon jogát, hogy származási országának nyelvét és kultúráját ápolja. A kantonoknak ajánlja többek között azt, hogy lehetőség szerint heti legalább két alkalommal építsék be az órarendbe a *Származási nyelv és kultúra tanfolyamot*, azt a megfelelő formában támogassák, a kurzuslátogatást és esetleg az értékelést tüntessék fel az iskolai bizonyítványban. Fontosnak tartja minden szinten az interkulturális kapcsolatok és tanítási formák támogatását.<sup>12</sup> Ahogy Christoph Flügel (1995: 47) is utal rá, az Ajánlás a *származási ország* terminus alkalmazásával elsősorban, sőt akár teljességgel külföldi származású idegen nyelvű gyerekekre gondol. Azonban a kurzusok svájci nemzetiségű gyerekek számára is nyitva állnak, azaz olyan gyermekek számára, akik már Svájcban születtek külföldi szülők gyermekeként.

Az EDK 2004. március 25-én megszületett *Nemzeti stratégia a nyelvoktatás továbbfejlesztéséért* a kantonoknak közös célkitűzéseket ismertet és munkatervet ajánl a kantonok közötti együttműködésre. Ebben a dokumentumban a többnyelvű gyermekek első nyelvének oktatása a többnyelvűség támogatásának elveként jelenik meg (Giudici-Bühlmann 2014: 14). A származásnyelv oktatásának szerepét az EDK által 2007. június 14-én elfogadott, 2009. augusztus 1-én életbe lépett *Kantonok közötti megállapodás a kötelező iskolai harmonizációról*, továbbiakban HarmoS-egyezmény<sup>13</sup> konkretizálja, mely 4. cikkelyének 4. bekezdése az egyezményt elfogadó kantonoknak előírja a *Származási nyelv és kultúra tanfolyamok* támogatását (szervezési feladatok ellátása) a migrációs háttérrel rendelkező gyermekek számára.<sup>14</sup>

Az Alkotmány 4., 18. és 70. cikkelyére támaszkodva a szövetségi gyűlés a nemzeti nyelvekről és a nyelvközösségek közötti megértésről szóló, 2010. január 1. óta érvényben lévő 441.1 számú szövetségi törvény<sup>15</sup> elsődleges célja, hogy az Államszövetség erősítse a Svájc védjegyeként szolgáló négynyelvűséget és az ország belső összetartozását; támogassa a nemzeti nyelveken folyó egyéni és intézményi többnyelvűséget, valamint a rétoromán és az olasz nemzeti nyelvek fennmaradását, mindamelllett a 16. cikkelyének (*A nyelvi fejlesztésre irányuló további intézkedések*) c) pontja kimondja, hogy a Szövetség anyagi segítséget nyújthat a kantonoknak a nemzeti nyelvet beszélők anyanyelvi ismereteinek fejlesztésére. Ezt konkretizálja a szövetségi tanács által elfogadott a nemzeti nyelvekről és a nyelvközösségek közötti megértésről szóló, 2010. július

<sup>10</sup> EDK: Kantonok Oktatási Minisztereinek Tanácsa

<sup>11</sup> Grundlagen-Texte der EDK. In: <http://www.edk.ch/dyn/11984.php>

<sup>12</sup> Empfehlungen zur Schulung fremdsprachiger Kinder vom 24. Oktober 1991. In: [http://edudoc.ch/record/24317/files/EDK-Empfehlungen\\_d.pdf](http://edudoc.ch/record/24317/files/EDK-Empfehlungen_d.pdf)

<sup>13</sup> Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule

<sup>14</sup> HarmoS-Konkordat. In: [http://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS\\_d.pdf](http://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf)

<sup>15</sup> 441.1 Bundesgesetz über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften. In: <http://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20062545/index.html>

1-én életbe lépett 441.11 számú rendelet<sup>16</sup> 11. cikkelye, miszerint a kantonok támogatást kaphatnak a származásnyelv és kultúra integrált oktatásának kidolgozására, tanárképzésre, valamint taneszközök fejlesztésére.

### 3.2. Kantonális szintű intézkedések

A származásnyelv és kultúra oktatása a kantonokban nem egységes. Néhány kivételtől eltekintve az órák szervezéséért a fenntartók felelősek. A fenntartók három csoportba oszthatók: származási ország által támogatott fenntartók, nem állami fenntartók, svájci segélyszervezetekkel együtt szervező fenntartók. A fenntartók határozzák meg a képzési ajánlatot, alkalmazzák a tanerőt, finanszírozzák az oktatási költségeket. Pénzügyi helyzetük határozza meg, hozzá kell-e járulni a családoknak e költségekhez. Minthogy az oktatásban a kantonok nagy autonómiával rendelkeznek, nem egyformán határozzák meg a *Származási nyelv és kultúra tanfolyamok* támogatását (például termék és az órához szükséges egyéb technikai eszközök rendelkezésre bocsátása, jelentkezés szervezése, információs és dokumentációs feladatok átvállalása, a tanfolyamon kapott jegy beírása a hivatalos bizonyítványba) (Giudici-Bühlmann 2014: 16–17).

A kantonok többnyire a kantonális iskolatörvényben, rendelkezésben határozzák meg a tanfolyammal kapcsolatos kötelezettségeket, melynek alátámasztására szolgálnak az alábbi példák:

kanton	Jogi háttér
Luzern	Verordnung über die Förderangebote der Volksschule vom 12. April 2011, § 23
Bern	Volksschulgesetz vom 19. März, Art.16a (eingefügt am 21.3.2012)
Glarus	Gesetz über Schule und Bildung vom 6. Mai 2001, Art. 103
Solothurn	Verordnung über die Integration fremdsprachiger Kinder und Jugendlicher vom 07. 05. 1991 (akt. Version in Kraft seit 01.09.2007)
Zürich	Volksschulgesetz vom 7. Februar 2005, § 15 Volksschulverordnung vom 28. Juni 2006, § 13, 14
Basel-Landschaft	Bildungsgesetz vom 6. Juni 2002 (letz.Änd. 1. Aug. 2013), § 5

1. táblázat: A Származási nyelv és kultúra tanfolyamokat biztosító jogi háttér a kiemelt kantonokban.<sup>17</sup>

<sup>16</sup> 441.11 Verordnung über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften. In: <http://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20101351/index.html>

<sup>17</sup> Forrás: [http://srl.lu.ch/frontend/versions/637/download\\_pdf\\_file](http://srl.lu.ch/frontend/versions/637/download_pdf_file), [https://www.sta.be.ch/belex/d/4/432\\_210.html](https://www.sta.be.ch/belex/d/4/432_210.html), [http://edudoc.ch/record/30488/files/g\\_s\\_iv\\_b\\_1\\_3.pdf](http://edudoc.ch/record/30488/files/g_s_iv_b_1_3.pdf), <http://bgs.so.ch/frontend/versions/3509>, [http://www.bista.zh.ch/pub/downloads/Volksschulgesetz\\_7\\_2\\_05.pdf](http://www.bista.zh.ch/pub/downloads/Volksschulgesetz_7_2_05.pdf), [http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex\\_r.nsf/0/1126B0DAADC7CCB8C1257524002958AF/\\$file/412.101\\_28.6.06\\_63.pdf](http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/0/1126B0DAADC7CCB8C1257524002958AF/$file/412.101_28.6.06_63.pdf), <http://www.baselland.ch/640-0-hm.274327.0.html>

## 4. Basel-Stadt kanton

### 4.1. Származási nyelv és kultúra tanfolyamok Basel-Stadt kantonban

A 2013. augusztusi statisztikai adatok szerint Zürich, Vaud, Genf, Aargau, St. Gallen és Basel-Stadt kantonokban a legmagasabb az állandó külföldi lakosok száma.<sup>18</sup> Ez utóbbi kanton azért kedvelt a bevándorlók körében, mert kedvező a német és a francia határhoz közeli fekvése; nagy nemzetközi cégek székhelye; a bázelieliek más kantonok lakosainál nyitottabbak a külföldiekkel szemben. 2011-ben a kantonban élő külföldi lakosság majdnem egynegyedét (14.881 fő) a németek tették ki; őket követték az Olaszországból (12%), Törökországból (10,4%), Szerbia, Koszovó és Montenegró területéről (összesen 4.700 fő), valamint a Spanyolországból (3.000 fő), Portugáliából (2.800 fő) érkezők.<sup>19</sup> Az eredeti alapcéloktól eltérően ma a bázeli *Származási nyelv és kultúra tanfolyamok* célja a kétnyelvűség támogatása, hiszen a résztvevő gyermekek nagy része a migráns családok leszármazottja, akik már Svájcban születtek, gyakran két különböző nemzeti-szerű szülőktől.

2012 novemberében mintegy 3.000 gyermek látogatta a 30 nyelven felkínált kurzusokat, amelyeket nagykövetségek, konzulátusok, vagy szülői szervezetek, egyéb intézmények szerveznek meg, finanszíroznak és felügyelnek, s a szülők hozzájárulást fizetnek. Az olyan nagy nyelvcsoporthoz, mint az albán, bosnyák / horvát / szerb, olasz, portugál, spanyol, tamil és török, rendszeres iskolai oktatásba beépített oktatást kínálnak, amelyet részben a kanton támogat. Az ingyenes oktatás abban az iskolában zajlik, ahova a gyermek jár.

A gyermekek legfeljebb heti három alkalommal látogatják az egész tanköteles iskolaidőszakban felkínált kurzusokat. A termeket és általában a tanításhoz szükséges technikai feltételeket a lakhelyhez közeli iskolák biztosítják, azonban az egyéb taneszközök beszerzése a támogatók feladata. A teljesítmény minősítéséhez az Európai Nyelvi Portfólió alapján elkészített értékelést használják a tanárok, melyet mellékelnek az iskolai bizonyítványhoz.<sup>20</sup>

### 4.2. A magyar nyelv a bázeli Származási nyelv és kultúra tanfolyamokon

Svájcban a magyar anyanyelvű lakosság létszáma folyamatosan nő; 2012-ben 9.819 fő volt a számuk.<sup>21</sup> A magyar nyelvet beszélő gyermekeknek óvodai és iskolai szinten le-

<sup>18</sup> Bestand der ständigen ausländischen Bevölkerung nach Wohnkanton und Ausländergruppe Ende August 2013. In: <https://www.bfm.admin.ch/content/dam/data/migration/statistik/auslaenderstatistik/aktuelle/ausl-nach-kanton/107-bevoelkerung-kt-2013-08-d.pdf>

<sup>19</sup> Mehr Ausländer als Schweizer im Jahr 2050? In: <http://bazonline.ch/basel/stadt/Mehr-Auslaender-als-Schweizer-im-Jahr-2050/story/22428783>

<sup>20</sup> Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK) Beilage Basel-Stadt und Basel-Landschaft. In: <http://www.ed-bs.ch/bildung/pzbs/unterricht/lehrplaene/rahmenlehrplan-hsk/neuer-hsk-rahmenlehrplan-beilage-bsbl-juli13.pdf>

<sup>21</sup> Bestand der ständigen ausländischen Wohnbevölkerung nach Staatsangehörigkeit Ende Dezember 2011 und 2012. In: <https://www.bfm.admin.ch/content/dam/data/migration/statistik/auslaenderstatistik/aktuelle/ausl-nach-staat/ts8-bevoelkerung-staat-2012-12-d.pdf>

hetőségük van anyanyelvük tanulására, a magyar kultúra, irodalom, történelem megismerésére. Bern, Genf, Zürich mellett Bázélban működő Bázeli Magyar Iskola és Óvodaegyesület ad erre lehetőséget.<sup>22</sup>

A magyar iskola és óvoda 2007 decemberétől önálló szervezetként működik szakképzett pedagógusok alkalmazásával. Az óvodai foglalkozásoknak Bázélban két helyszín, a Gotthelfschule Pavillon (szerdai foglalkozások) és a Leonhard Schulhaus (szombati foglalkozások) ad helyet (a szülők választják ki a megfelelőt). Az iskolai foglalkozást Bázélban a Leonhard Schulhaus-ban, Liestalban a Weiermatt Kindergarten-ban tartják. A szülők díjat fizetnek a foglalkozásokért: 160, illetve 200 CHF-t egy félévre gyermekenként. A családok családonként 50 CHF egyesületi tagdíjat is fizetnek évente. Jelenleg az óvodát 20 kisgyerek látogatja, akik életkori sajátosságainak megfelelően vesznek részt a foglalkozásokon, melyek tartalma többek között mesehallgatás, vers- és daltanulás, beszélgetés, szókincs bővítés.

Az iskola a 2012/2013-as tanévben két kezdő, egy középhaladó és két haladó csoportnak biztosította az oktatást. Tanmenetüket a *Származási nyelv és kultúra* kurzusok számára készített kerettanterv alapján állítják össze. Iskolai szinten már szerepet kap többek között Magyarország megismertetése a földrajz, a tudomány és egyéb szempontok alapján; a magyar történelem és irodalom megismerése, ezáltal a magyar identitás erősítése. Az iskola honlapjának portfoliója a következőképpen írja le az iskola működését: „Az iskola 5 évfolyamos, azaz 5 szintre épül. Egy-egy szintre a gyerekek magyar nyelvi tudásuk alapján kerülnek, tehát nem csupán életkorfüggő. Az 1–2. osztályban megtanítjuk a magyar nyelvű írás és olvasás alapjait, a szókincset memoriterek alapján (is) bővítjük. 3–4. osztályban elsősorban magyar írók és költők, népköltészeti alkotások felhasználásával elmélyítjük az előző évfolyamokon megszerzett tudást. Megismertetjük a diákokat a magyar helyesírás alapjaival, fejlesztjük szóbeli és írásbeli kifejezőképességüket. 4–5. évfolyamon tovább mélyítjük az előző években megszerzett ismereteket. Megismertetjük a gyerekekkel a magyar kultúra és történelem kiemelkedő alakjait, nevezetes eseményeit. Az év végén a megszerzett tudást bizonyítvány kiállításával igazoljuk.”

Mind az iskolai, mind az óvodai oktatás keretében a pedagógusok hangsúlyt fektetnek az ünnepekre. Az intézmény nemcsak a Svájcban, hanem a szomszédos Németországban és Franciaországban élő magyar anyanyelvű gyerekeket is várja.

## 5. Zürich kanton

### 5.1. Származási nyelv és kultúra tanfolyamok Zürich kantonban

Zürich kanton a *Származási nyelv és kultúra tanfolyamok* újítója volt, hiszen a kanton dolgozta ki azon kerettantervet, mely használata javasolt Basel-Landschaft, Bern, Freiburg, Glarus, Schaffhausen, St. Gallen, Thurgau és Zug kantonokban is. Az új oktatási

<sup>22</sup> Bázeli Magyar Iskola- és Óvodaegyesület. In: <http://www.oivi-suli.ch/index.php/hu/>

struktúrába illeszkedve kiterjed az óvodai tagozatra is. A 2011-ben elfogadott változatban meghatározott célkitűzéseket a tanköteles időszak végére kell teljesíteni.<sup>23</sup> Illeszkedik a zürichi általános iskolai tantervhez. Az oktatás előnyeként kiemeli az anyanyelv és a német összehasonlítását, mely által bővül mindkét nyelv ismerete. Bár óvodában és az iskola első osztályában még nem kapnak osztályzatot a gyermekek, második osztálytól azonban igen, mely jegy bekerül a rendes iskolai bizonyítványba is.

Az oktatás a származásnyelv irodalmi változatán történik. A tanítási módszert tekintve széles a paletta, hiszen a pedagógusoknak gyakran heterogén csoportokkal kell számolniuk a tanulók életkorát, nyelvtudását, családi hátterét, egyéb faktorokat tekintve.

A kerettanterv fontos részét képezi az „Ember és környezet” tantárgy oktatása. A tanulók összevethetik származási országuk értékszemléletét, kultúráját, történelmét, földrajzát a svájci közeggel. Az oktatás igyekszik fejleszteni a tanulóknál az interkulturális kompetenciát. A tantárgy témakörei: egyén és közösség; természet és technika; az otthon és a világ; múlt, jelen, jövő.

A kerettanterv óvodai, alsó, közép- és felső tagozat I-re osztja az oktatási szinteket. A fenntartókra bízta a célok és tartalmak pontos meghatározását. A legtöbb témához kapcsolódóan ajánlja a nyelvek és az életvilágok összehasonlítását. A *Származási nyelv és kultúra tanfolyamok* az alábbi témákat ölelik fel: én és a többiek – együttélés; család; játék és szabadidő; lakás, kerület és város; ünnepek, szokások és divat; egészség és étkezés; földrajz; természet és technika; irodalom és művészet; múlt és történelem; a munka világa és a szakképzés. Hogy milyen módon jelenik meg ugyanaz a téma az egyes tagozatokon, azt a *család* témával illusztrálja a következő táblázat:

Óvoda	Alsó tagozat	Középtagozat	Felső tagozat I
családom és rokonságom	családom és rokonságom; szabályok és normák a családban	munka- és feladatmegosztás a családban; családom története; nemzedékek és családfa; különféle családi alakzatok	a családtagok szerepei: változása az időben, kulturális különbségek; saját szerepem értelmezése; a család funkciója és formái a történelem és a kultúra függvényeként; saját értékek; erkölcs

2. táblázat: Tagozatok és a család téma – áttekintés.<sup>24</sup>

<sup>23</sup> A Kerettanterv először Szülőföldi Nyelv és Kultúra (SZNYK) oktatás címmel jelent meg magyar nyelven 2003-ban Parragi László fordításában. A 2011. szeptemberi német kiadás magyarra fordítását ugyancsak Parragi László végezte, mely 2013 februárjában jelent meg Anyanyelvi Kultúra- és Nyelv (AKNY) oktatás címmel.

<sup>24</sup> Forrás: Anyanyelvi Kultúra- és Nyelv (AKNY) oktatás. Kerettanterv. 2013

## 5.2. A magyar nyelv a zürichi Származási nyelv és kultúra tanfolyamokon

Az 1994 óta működő Zürichi Magyar Iskola és Óvoda a kanton által elismert, s annak oktatási rendszerébe integrált intézmény.<sup>25</sup> Fenntartását a szülői befizetések biztosítják (fél évre 140 CHF gyermekenként, két testvér esetén 240 CHF). A szombatonként 9-től 11.30-ig a Schulhaus Saatlenben tartott órákon a szakképzett pedagógusok osztályzattal értékelik a tanulók munkáit, mely osztályzat bekerül a hivatalos svájci bizonyítványba. A bázeli intézményhez hasonlóan az iskola célja, hogy a magyar hagyományok ápolása mellett a gyermekek megtanulják a helyesírást, olvasást, a felsőbb tagozaton pedig betekintést kapjanak a magyar történelembe, földrajzba. A tananyag kiválasztásakor fontos szempont a tanuló anyanyelvi tudásszintje.

A szombati tanítás népdalénekléssel kezdődik. Ezt követően „*az első és másodikok megismerkednek a magyar ábécével, játékosan írni-olvasni tanulnak. A harmadikosok–negyedikesek elmélyülhetnek az írás és olvasás tudományában; alapvető magyar nyelvtani fogalmakkal és a helyesírással ismerkednek; lehetőségük van önálló kiselőadások tartására is. A negyedik és ötödik osztályosok elsősorban a magyar történelemmel és földrajzzal, valamint irodalommal és nyelvtannal foglalkoznak.*”

A svájci tanerővel való együttműködésre vall, hogy a tanfolyamokra a svájci tanítók közreműködésével lehet jelentkezni az első osztályban, azonban a szülők közvetlenül is felvehetik a kapcsolatot az iskola pedagógusaival.

Az óvodai foglalkozásnak a Zürichi Magyar Plébánia ad helyet szombatonként. A szülői kezdeményezésre 1998 óta működő óvoda a 3–7 éves, magyarul beszélő korosztályt várja. A magyar nyelv ápolása versek, népdalok megtanulása, hagyományos ünnepnapok megismerése, közös játék útján valósul meg.

## 6. A Származási nyelv és kultúra tanfolyamok tananyaga

A fentiekben említésre került, hogy az órák fontos részét képezi a származásnyelv és (német nyelvű kantonok esetében) a német nyelv közötti összevetés. Ennek egyrészt feltétele, hogy a pedagógus beszélje a német nyelvet, másrészt, hogy a tanfolyamok számára készített tananyagok többnyelvűek legyenek. Az olvasó- és hangoskönyv mellett munkalapok segítik a tanulást. Az alábbiak jó példaként szolgálnak ennek igazolására:

- Miserez, Diana – Miserez, Claudia: *Les trois renardeaux – die drei kleinen Füchse – The three little fox cubs*. Edition Sources, CH 1632 Riaz, 2009
- „*Ali Baba*” és „*Fuchsfabeln*”. Verlag Mantra Lingua in Kooperation mit der Bibliomedica Schweiz 2009. Két képregény. Az egyik albán–török–horvát nyelven német nyelvű fordítással, a másik spanyol–portugál francia nyelvű fordítással. Tovább kaphatók angol nyelvű fordítással többek között albán–olasz–orosz–tamil–török nyelven.

<sup>25</sup> Zürichi Magyar Iskola és Óvoda. In: <http://www.magyar-iskola.ch/node>



- Krebs Koffi, Esther (Hrsg.), Halfhide, Therese (Hrsg.): *Die Bremer Stadtmusikanten in 20 Sprachen*. Pestalozzianumverlag 1997. A mappa az alábbi nyelveken tartalmazza a mesét: albán, arab, német, angol, francia, görög, héber, olasz, horvát, kurd, portugál, rétoromán, román, orosz, szerb, szlovák, spanyol, szuahéli, tamil, török.
- Sauer, Walter (Hrsg.): *Rotkäppchen europäisch – polyglott*. Verlag: Edition Tintenfass. Neckarsteinach 2005. A kötet húsz nyelven, többek között magyarul, svédül, dánul, finnül tartalmazza a mesét.<sup>26</sup> A magyar nyelv kapcsán itt jegyzem meg érdekességként, hogy amikor 2009-ben felvettem a kapcsolatot Steinegger Eszterrel, a Bázeli Magyar Iskola és Óvoda Egyesület vezetőjével, akkor az óvodában Forrai Katalin *Ének az óvodában*, illetve Zilahi Józsefné óvodapedagógusok számára készített könyve alapján tervezték meg a foglalkozásokat.

A tanulmány néhány szempont alapján röviden bemutatta az anyanyelv ápolását célzó *Származási nyelv és kultúra tanfolyamokat*. A migrációs háttérrel rendelkező gyermekek az anyanyelvüket sok esetben csupán csak családi közegben használhatják. A tanfolyamok szükségszerűségét, hasznosságát igazolja az a tény is, hogy 2010-ben a svájci általános iskolások 24 %-a (a genfi régióban és Zürichben majd 32 %-a) rendelkezett külföldi útlevelemmel, mely arány 10 %-os növekedést mutat az 1980. évi adatokhoz képest (Giudici–Bühlmann 2014: 7). Ennek tükrében talán az sem meglepő, hogy egyedül Zürich kantonban tízezer diák látogatja a húsz nyelven kínált, 200 képzett pedagógust foglalkoztató kurzusokat.<sup>27</sup>

## Irodalom

- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.) / Parragi László fordításában 2013: *Kultúra- és Nyelv (AKNY) oktatás. Kerettanterv*.
- Caprez-Krompák, Edina 2007: *Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Die Bedeutung der Erstsprache im Integrationsprozess*. In: *terra cognita* 10. szám: 72–75.
- Flügel, Christoph 1995: *Varianten von Immersionsmodellen*. In: EDK (Hrsg.): *Mehrsprachiges Land – mehrsprachige Schulen*. EDK. Bern, 40–58.
- Giudici, Anja – Bühlmann, Regina 2014: *Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Generalsekretariat EDK. Ediprim AG, Biel*.

<sup>26</sup> Bildungsdirektion Kanton Zürich. Volksschulamt: Liste mehrsprachige Bücher. Eine Auswahl an Links zu mehrsprachigen Büchern und Materialien. In: [http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb\\_und\\_unterricht/faecher\\_lehrplaene\\_lehrmittel0/sprachen/heimatliche\\_sprache\\_kultur\\_hsk.html](http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/faecher_lehrplaene_lehrmittel0/sprachen/heimatliche_sprache_kultur_hsk.html)

<sup>27</sup> HSK-Lehrerinnen und Lehrerverein des Kantons Zürich. In: <http://www.hsk-lehrpersonen.ch/>

# Kaija Markus<sup>1</sup> – Vecsernyés Ildikó<sup>2</sup> – Irene Wichmann<sup>3</sup>

## A MIGRÁNS TANULÓK OKTATÁSÁRÓL FINNORSZÁGBAN

### Abstract

This paper discusses the education of immigrants in Finland, with special focus on language teaching. Our purpose is to provide an overview of different levels of education while paying particular attention to primary school and adult education. In Finland, legislation calls for the organization of immigrants' education and regulates the curricula to be used on different levels of education. Particularly in the case of the capital city and other, larger urban areas, the growing influx of immigrants implies a continuous need to develop immigrant education. In this paper, we introduce the guidelines for immigrant education in Finland and offer examples of how courses are realized at different levels.

**Keywords:** *immigrant students, the Finnish model, educational planning, language teaching, our personal teaching experience*

**Kulcsszavak:** *migráns tanulók, a finn model, oktatásszervezés, nyelvoktatás, személyes tanári tapasztalatok*

### 1. Bevezetés

Jelen cikkünkben a migránsok finnországi tanításával kapcsolatos kérdésekkel foglalkozunk. Igyekszünk rövid áttekintést nyújtani az oktatás különböző szintjeiről. Érintjük az általános iskolát, amely kilencosztályos Finnországban, röviden vázoljuk a középiskolai (három- vagy négyéves) oktatás sajátosságait, illetve beszámolunk a felnőttoktatásról is. Bemutatjuk, milyen törvényi háttérrel rendelkezik a migránsok oktatása az országban. A cikk írói közül ketten finn nyelvet tanítanak, Kaija Markus migráns gyerekeket tanít általános iskolában, Irene Wichmann pedig migráns felnőtteket oktat. Cikkünket igyekszünk a munkánk során előkerülő példákkal, gyakorlati tapasztalatainkkal is gazdagítani. Írásunkban röviden bemutatjuk egy-egy általunk kiválasztott oktatási intézmény, illetve tanulócsoport példáján keresztül, hogy hogyan folyik a migránsok tanítása a gyakorlatban.

---

<sup>1</sup> Kaija Markus magyar és finn nyelvtanár, Helsinki Egyetem; kaija.markus@helsinki.fi

<sup>2</sup> Vecsernyés Ildikó magyar nyelvtanár, Helsinki Egyetem; ildiko.vecsernyes@helsinki.fi

<sup>3</sup> Irene Wichmann PhD, magyar és finn nyelvtanár, Helsinki Egyetem; irene.wichmann@helsinki.fi

## 2. A migráns diákok az általános iskolai oktatásban

Finnországban migráns tanulóknak tekintik az oda költözött, illetve az ott migráns szülőktől született gyerekeket és fiatalokat. A migránsok oktatásának célja, hogy biztosítsa a Finnországba költözött számára, hogy a társadalom egyenrangú tagjaivá válhassanak. A Finnországban életvitelszerűen lakó tanköteles (vagyis 7-16 éves) migráns tanulókat ugyanolyan jogok illetik meg az általános iskolai tanulmányaik folytatására, mint a finneket (l. [www.opetushallitus.fi](http://www.opetushallitus.fi)).

Az egyenjogúsággal kapcsolatos kérdésekkel és a hátrányos megkülönböztetés tiltásával a Finn Alkotmány alapjogi rendelkezései foglalkoznak. Az Európai Unió 2000-ben két irányelvet fogadott el, amelyeket a 2004. február 1-jén életbe lépett egyenjogúsági törvénnyel végre is hajtottak. Az állami és önkormányzati hivatalos szervek, így az oktatással foglalkozók is, kötelesek az egyenjogúsági törvény alapján tervet készíteni az oktatás területén történő etnikai egyenjogúság elősegítésére. A migránsok oktatása az országos alapfokú oktatási tanterv elveire épül. A tanterv elvei közül a hatodik foglalkozik a különböző nyelvi és kulturális csoportok oktatásával. A migránsokra vonatkozó részekben összefoglalják azon alapelveket, amelyeket a migránsok oktatása folyamán be kell tartani. Az oktatásnak támogatnia kell a tanulót abban, hogy mind a finn nyelvi és kulturális, mind a saját nyelvi és kulturális közösségének aktív és kiegyensúlyozott tagjává váljék. Ebben központi helyet foglal el a tanuló finn- és származásnyelvi oktatása, de egyúttal figyelembe veszik a tanuló hátterét és kiinduló helyzetét, vagyis származási nyelvét, kultúráját, az országba való bevándorlás okát és az ott eltöltött időt is (Ikonen 2005: 11-12).

A külföldről érkező gyermeket általában kora, tudása és készségei tekintetbe vételével sorolják be a megfelelő általános iskolai osztályba. Mivel Finnországban két hivatalos nyelv van, a finn és a svéd, a migráns gyerekek szükség esetén finn- vagy svédoktatásban (finn vagy svéd mint második nyelv) részesülnek a migránsok számára meghatározott óraszámban.<sup>4</sup>

A finn, a svéd és a származásnyelv oktatása mellett az iskolák lehetőségeik szerint rendszeres korrepetálást is nyújtanak a migráns tanulóknak különböző tantárgyakból. A korrepetálás tulajdonképpen afféle felzárkóztatás, amelyet az iskolák általában a tanár által felmért igény, vagy a diák, illetve a szülők kérése alapján tartanak, és amelyet a finn tanulók is rendszeresen igénybe vehetnek és vesznek.

A tanulóknak jogukban áll hitüknek megfelelő hitoktatásban is részesülni, ha minimum három ugyanolyan vallást gyakorló tanuló van egy iskolában, és a szülők kérvé-  
nyezik a saját hit oktatását.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Svédül azok tanulnak, akik olyan területén laknak az országnak, ahol a helyi lakosság túlnyomó többsége a svéd nyelvet beszéli. A migránsok számára a lehetőségek szerint szervezni lehet származásnyelvi órákat is. Finnországban ilyen oktatás körülbelül ötven különböző nyelven történik.

<sup>5</sup> [http://www.oph.fi/julkaisut/2011/maahanmuuttajien\\_koulutus\\_suomessa\\_tilannekatsaus](http://www.oph.fi/julkaisut/2011/maahanmuuttajien_koulutus_suomessa_tilannekatsaus)

## 2.1. Felkészítő oktatás

Az alapfokú oktatásról szóló törvény (628/1998) rendelkezik a migránsok ún. felkészítő oktatásáról. Az alapfokú oktatásra vonatkozó felkészítő oktatásban azok a migráns gyermekek részesülnek, akiknek finn vagy svéd nyelvi tudása, és/vagy más területen megszerzett tudása és felkészültsége nem elegendő az iskolai előkészítő<sup>6</sup> vagy általános iskolai oktatásban való boldoguláshoz. A 6-10 éves gyermekek esetében ez minimum 900 órás felkészítő oktatást jelent, az ennél idősebbek esetében minimálisan 1000 órát. Az oktatásban részt vevő gyermeknek joga van a felkészítőt már a fenti óramennyiség elvégzése előtt abbahagyni, ha már képessé vált részt venni a hagyományos iskolai tanórákon. A felkészítő oktatásban részt vevő tanulócsoporthoz a felkészítőtől az oktatást szervező intézmény gondoskodik. A tanulócsoporthoz úgy igyekeznek kialakítani, hogy figyelembe vegyék a tanulók életkorát, készségeit, és lehetőséget adjanak nekik az egészséges növekedésre, fejlődésre, illetve a számukra elkészített saját tanterv céljainak elérésére. A felkészítő oktatás folyamán a tanulót integrálják az életkorának megfelelő finn vagy svéd nyelvű tanulócsoporthoz az egyéni tantervében megfogalmazott céloknak megfelelően.<sup>7</sup>

Gyakorlatban ez azt jelenti, hogy amikor egy finnül vagy svédül alig tudó diák megkezd a felkészítő oktatást, tanulmányai kezdetben főleg a nyelv elsajátítását célozzák meg, de a lehető leggyorsabban, esetenként már néhány hét múlva, a diákot valamelyik osztály egy-egy olyan órájára integrálják, amelynek a megértéséhez nincs szükség nagyon magas szintű nyelvtudásra. Elsőként általában torna-, rajz-, technika- és énekórákra küldik be a diákokat. A folyamat során a tanuló lassan-lassan átkerül saját leendő osztályába.

## 2.2. A származásnyelv tanítása

Finnország Alkotmányának (1999/731) 17. paragrafusa rendelkezik a saját nyelvhez és kultúrához való jogról. Eszerint a számiknak mint őslakosoknak, illetve a romáknak és „egyéb csoportoknak” joguk van szinten tartani és fejleszteni anyanyelvüket és kultúrájukat.

A származásnyelv tanítása az alapfokú oktatást kiegészítő oktatásnak számít. Ez nem az alapfokú oktatásról szóló törvénynek megfelelő oktatás, hanem külön állami támogatás segítségével szervezik. A származásnyelv oktatása fejleszti a tanuló gondolkodási, nyelvhasználati készségeit, önkifejezését, kommunikációs készségét, elősegíti szociális kapcsolatainak és világnézetének alakulását, illetve személyiségfejlődését (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004: 305).

A finn oktatási rendszerben a származásnyelvet „saját anyanyelvnek” nevezik, az ehhez kapcsolódó oktatásra pedig a „saját anyanyelvi oktatás” (finnül *oman äidinkielen*

<sup>6</sup> Finnországban 2015 őszétől minden hatodik évét betöltött gyermeknek kötelező iskolai előkészítőre járnia, azonban a gyerekek túlnyomó része már korábban is elvégzi az előkészítőt. Ennek megszervezését az önkormányzat köteles biztosítani.

<sup>7</sup> [http://www.oph.fi/julkaisut/2011/maahanmuuttajien\\_koulutus\\_suomessa\\_tilannekatsaus](http://www.oph.fi/julkaisut/2011/maahanmuuttajien_koulutus_suomessa_tilannekatsaus)

*opetus*) kifejezést használják. A magyarországi terminológiában a származásnyelvet nem feltétlenül azonosítják az anyanyelvvél. „Származási nyelvről akkor beszélünk, amikor az egyén (születésétől vagy gyermekkorától) olyan nyelvi (makro)környezetben él (és nevelkedik), amely nem szülei (vagy egyik szülője) anyanyelve. Egyes nyelvészek a származási nyelvet az idegen nyelvek csoportjába sorolják, mások a származási ország nyelvével azonosítják, megint mások a származási nyelv és az anyanyelv közé egyenlőségjelet tesznek” (Illés-Molnár 2010: 68).

A származásnyelv oktatásának feladata az, hogy felkeltse a tanuló érdeklődését „saját anyanyelve” iránt, azíránt, hogy használja azt, fejlessze nyelvi készségeit az alapfokú oktatás után is, valamint hogy megismerje saját hátterét és kultúráját. A származásnyelv tanulása növeli a diák lehetőségeit arra, hogy az összes általános iskolai tantárgyat sikeresen tanulhassa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004: 305).

Amikor Finnországban a különböző nyelvek származásnyelvi oktatásához tanterveket készítenek, az adott nyelv speciális sajátosságai, szerkezete, irodalmi nyelvének fejlettségi szintje és kulturális háttere szolgálnak kiinduló alapként. Az ún. „saját anyanyelvi” oktatásban tanulónak lehetősége kell, hogy nyíljon megismerkedni saját kultúrájának különböző részterületeivel. A tanulás céljának megállapításakor figyelembe veszik a tanuló korát, korábbi tanulmányait, tanulási stratégiáit és az otthona és környezete nyújtotta támogatást a „saját anyanyelv” fejlődésében. A tanítás a tanuló nyelvi készségeiből és kulturális tapasztalataiból indul ki. A tanítás során az iskola támaszkodik az azonos nyelvet beszélő diákok kooperációjára, és gondoskodik arról, hogy a diákoknak lehetőségük legyen minél többet használniuk és hallaniuk származásnyelvüket (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004: 303).

Az „saját anyanyelv” tantárgy tanításának központi magját a lehetőségek szerint a finn mint második nyelv tantárgy követelményeihez igazítják. A tanítás fontos része a különböző iskolai tantárgyak szókincsének és fogalmainak megtanítása. A tartalmi követelményeket a rendelkezésre álló óraszám, a tanulócsoporthoz nagysága, a tanulóknak nyelvi képességei és kor szerinti megoszlása befolyásolja.

Az oktatás mennyiségéről az egyéni tantervben döntenek. Az oktatás céljainak arányban kell állniuk a tanórak számával. Az anyanyelv tanításának imént említett alapelveit évi heti két óras származásnyelv-oktatáshoz mérten határozták meg (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004: 303).

Következzék néhány érdekes adat 2012-ből. „Finnországban 2012 tavaszi félévében 92 intézmény szervezett származásnyelvi oktatást 52 különböző nyelvből. 2012 őszi félévében 88 helyen 54 nyelvet oktattak az ún. „saját anyanyelvi”, vagyis a származásnyelvi órákon. (Az adatok a finnországi települések által bejelentett számokon alapulnak.) A magyar nyelvű tanulók száma a „saját anyanyelvi” órákon 2012 tavaszán 71, őszi félévében 81 volt.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Lásd: [http://www.oph.fi/Omana\\_aidinkielenä\\_opetetus\\_kielet\\_ja\\_opetukseen\\_osallistuneiden\\_määrät\\_vuonna\\_2013](http://www.oph.fi/Omana_aidinkielenä_opetetus_kielet_ja_opetukseen_osallistuneiden_määrät_vuonna_2013)

### 2.2.1. A magyar származásnyelv tanítása; a vantaai példa

Lakóhelyünk, a főváros és agglomerációja területén régi hagyományai vannak a magyar származásnyelv tanításának. Helsinkiben és a két szomszédos nagyvárosban, Vantaaban és Espooban évek óta tanítanak magyart Finnországba költözött vagy ott született gyermekeknek. Azért, hogy olvasóinknak a helybeli magyartanítás egy kis szeletét bemutathassuk, beszélgettünk Rudner Edinával, aki a kb. 208 000 lakosú Vantaaban tanít magyar származásnyelvet. Rudner Edina 2002 óta él Finnországban, és harmadik éve tanít magyart gyerekeknek. Képesítése szerint biológianővér. Ahhoz, hogy egy településen magyaros csoport indulhasson, minimum 4 fő jelentkezésére van szükség. Rudner Edina csoportjába ebben az évben tíz tanuló jár, akiknek életkora 6 és 12 év között van. A csoport nagyon heterogén, de szétbontására anyagilag nincs lehetőség, ezért Rudner tanárnő differenciáltan tanít, a különböző korú és nyelvtudású gyerekek más-más feladatokat kapnak. A város biztosítja a tanár fizetését, a tantermet, amely technikailag teljesen felszerelt, egy tárolóhelyet a taneszközöknek, írószereket és füzeteket, és gyermekeként évi tíz eurót (tan)könyvvásárlásra. Rudner Edina Magyarországon szerzi be a könyveket, tankönyveket és évente egy új társasjátékot is. Az órákat tanítási időben kell tartani, tehát csak hétköznap lehet tanítani és legkésőbb délután öt óráig be kell fejezni az oktatást. Az időpont és a hely egyeztetése nem könnyű, és a magyarórákra többen járnának, ha több csoport indulna a város különböző területein. A munkába járó szülők egy részének gondot okoz a kisebb gyermekek másik iskolába való átszállítása munkaidőben. Az órák jelenleg péntekenként fél négytől ötig tartanak. A gyerekek kedvencei a magyar nyelvű társasjátékok (Mentsük meg a Földet, Hajózás a Balatonon stb.). Tipikus nyelvi hibáik, amelyeket rendszeresen vétenek, általában finn szavak, szó szerkezetek vagy mondatok szóról szóra való lefordításából erednek. Például a „Mi újság?” kérdésre újra és újra azt válaszolják: „Jó”. Kialakulóban van az a hagyomány, hogy a Helsinkiben lévő Magyar Tudományos és Kulturális Központ a Balassi Intézettel és a helsinki Finn–Magyar Társasággal karöltve minden év őszén továbbképzést tart a finnországi magyar származásnyelvi és magyar mint idegennyelvi tanároknak. Rudner Edina szerint ezek a továbbképzések rendkívül fontosak a tanárok számára, és ezek egyik nagyon lényeges hozadéka, hogy találkozhatnak és eszmét cserélhetnek kollégáikkal. (A finnországi magyar származásnyelvi oktatásról részletesebben például Kovács Magdolna írt, I. Kovács 2011.)

### 2.2.2. Készülőben az új tanterv

A származásnyelv-oktatás új tanterve 2016-ban fog megjelenni, és az összes nyelvre vonatkozik majd. Figyelemre méltó változás az, hogy a származásnyelvet a tantervben a Finnországban oktatandó anyanyelvek (pl. finn mint anyanyelv, finn mint második nyelv, svéd nyelv, számi nyelv, roma nyelv, jelnyelv) szintjére készülnek emelni. Az oktatás megszervezése azonban fakultatív, csakúgy, mint az órákon való részvétel. Az oktatásra állami támogatást lehet majd pályázni. A származásnyelv-tanárok munkájának

segítésére igyekeznek továbbképzéseket és tanárképzéseket rendezni.<sup>9</sup> Ilyen képzéseket nyújt többek között a Tamperei Egyetem, a Turku Egyetem és a Helsinki Egyetem Palmenia Továbbképző Intézete, ahol társszerzőnk, Irene Wichmann dolgozik.

### *2.3. A migráns tanulók tanítása az általános iskolában; a Mikkolai Általános Iskola példájának bemutatása*

A Mikkolai Iskola alsó és felső tagozatból álló általános iskola Finnországban, Vantaa városban található. A finn nyelvű iskola több mint 800 tanulójának körülbelül egy-negyede nem finn nyelvi és kulturális háttérrel rendelkezik. Az iskolában két felkészítő csoport működik, az egyikben 1–3, a másikban 4–9. osztályos tanulók vannak. A két felkészítő oktatásban részesülő diákcsoport egy-egy saját tantermet kapott, és mindkét csoportban egy főállású tanár tanít, illetve részidőben pedagógiai asszisztens segíti a diákok előrehaladását.

A magas szintű finn nyelvtudás megszerzéséhez több évre van szükség, ezért a felkészítő oktatás után a diákoknak lehetőségük van finn nyelvtan és irodalom órák helyett finn mint második nyelv tantárgyat tanulni. A finn mint második nyelv órákat egyidőben tartják a finn nyelvtan- és irodalomórákkal. A Mikkolai Iskolában három finn mint második nyelvet tanító tanár dolgozik, egyikük társszerzőnk, Kaija Markus.

A finn nyelv tanításában funkcionális nyelvtudás elsajátítására törekszenek. A nyelvre úgy tekintenek mint a kommunikáció eszközére, és a fő hangsúly a nyelv használatára esik. Természetesen a nyelv formai sajátosságairól sem szabad elfeledkezni, hiszen meg kell tanulni például azt, hogyan kell helyesen írni. A cél az, hogy a tanuló az általános iskola végére a lehető legmagasabb szintű nyelvtudással rendelkezzen a nyelvtudás minden részterületén (Nissilä- Mustaparta 2005: 84).

A tanév kezdetén felméri minden tanuló nyelvtudásának szintjét, hogy mindenki a lehetőségek szerint a számára legmegfelelőbb szintű finn nyelvi oktatásban részesülhessen. A beszélt nyelvet a gyerekek és fiatalok általában viszonylag gyorsan megtanulják, a különböző tantárgyak absztrakt szókincsének elsajátítása azonban sokak számára nehézségekkel jár, és nem könnyű a finn nyelv szerkezetéből adódó sokféle ige- és névszótó, illetve ragozási típus megtanulása. A finn nyelven való írás megtanulása is sok gyakorlást igényel, különösen, ha a diák származásnyelvének írásában nem latin betűket használnak (pl. arab, kínai stb. nyelvek).

Egy nemrég megjelent, a finn nyelv szókincsének elsajátítását vizsgáló doktori disszertációban olvashatjuk, hogy a migráns gyermekeknél – még a Finnországban születetteknél is – az alsó tagozat vége felé a kontrollcsoportnál lényegesen gyakrabban találunk a hétköznapi finn szókincs területén hiányosságokat (Honko 2013).

Kaija Markus és kollégái ugyanezt figyelték meg iskolájukban saját tanítványaik esetében is, s emiatt a finn nyelvórákon átnézik a humán és reál tantárgyakkal, pl. történelemmel, biológiával stb. kapcsolatos szókincset, oly módon, hogy ezt bizonyos

<sup>9</sup> Informátorunk Helena Korpela finn nyelvtanár volt, aki az ún. „Saját anyanyelvi oktatás tantervreformja” munkacsoport tagja.

nyelvtani jelenség tanításába integrálják. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy például a történelem tárgyhoz kapcsolódó szavakat a múlt idő elsajátításával kötik össze; a nyelvtani gyakorlatokat úgy tervezik meg, hogy azok segítséget nyújtsanak mind a nyelvtan, mind a történelemmel kapcsolatos szókincs tanulásához, fogalmazást pedig olyan témáról íratnak, amely szintén ugyanezt a szókincset gyakoroltatja. Ehhez a munkamódszerhez természetesen szükség van sok-sok lelkesedésre, új tananyagok folyamatos készítésére és a tanárok folyamatos együttműködésére. A tanítóktól és szaktanároktól kapott pozitív visszajelzések alapján ez nagyon hasznos (út)iránynak látszik a finn nyelv tanításában.

A Mikkolai Iskolában a diákok a bizonyítványban egészen a hatodik osztályig szöveges értékelést kapnak. A nyelvtudás értékelése a Közös Európai Referenciakereten alapul.

Mivel a finn iskolarendszer sok más országétól nagyban eltér, Kajja Markus és kollégái iskolájukban csoportot szerveztek a migráns tanulók szüleiből azzal a céllal, hogy a gyermekek szülei a finn iskolarendszert, kultúrát és szokásokat jobban megismerjék és megértsék. A szülői csoportban foglalkoztak például az iskolai szabályzattal, az iskolai személyzet munkaköri feladatainak megismertetésével (a szülők gyakran nem tudják, mivel is foglalkozik pontosan az iskolában dolgozó gyógypedagógus, iskolapszichológus vagy iskolai szociális munkás), a gyereknevelés kihívásaival, a származásnyelv megőrzésével és ennek segítségével, valamint a finn nyelv elsajátításának kérdéseivel. A csoport megalakítása nagyon hasznosnak bizonyult, és a tanárok a csoport tagjaitól nagyon sok pozitív visszajelzést kaptak.

Az iskolában a finn mint második nyelv tanárai szorosan együttműködnek a származásnyelvet oktató tanárokkal. A tanuló származásnyelv-tudásáról és átfogó helyzetéről rendkívül hasznos információkat lehet kapni annak származásnyelvi tanárától. Ha valamely diák esetében felmerül az a lehetőség, hogy tanulási zavarai vannak, a származásnyelvet oktató tanártól felvilágosítást kaphatnak arról, vannak-e a diáknak az általa tartott órákon hasonló nehézségei. Fontos, hogy a tanulási nehézségekre időben fény derüljön, és hogy azokat véletlenül se magyarázzák a tanuló hiányos finn nyelvtudásával. A származásnyelvet oktatók egyfajta kulturális tolmácsokként is dolgoznak, mivel elkerülhetetlen, hogy ne álljanak elő olyan helyzetek, amelyekben a kulturális különbségek miatt a tanárok a tanulókkal vagy szüleikkel félreértik egymást.

Az iskolában igyekeznek a gyermekek számára világossá tenni, hogy mindenki nyelvi és kulturális háttere értékes és fontos. Próbálják felhívni a figyelmet arra, hogy milyen gazdagságot hoznak az iskola életébe a különböző nyelvek és kultúrák. Az iskolában használt nyelvek közül ki szoktak választani minden hónapban egyet, amelyet „a hónap nyelveként” be is mutatnak. Ilyenkor különös figyelem fordul az iskola diákjainak származásnyelve felé. A hónap nyelvét mindig a hétköznapi programok közé vegyítve mutatják be: mesélnek az adott nyelvről, meghallgatják, hogyan hangzik, ismerkednek az ország kultúrájával, megtanulnak néhány kifejezést. Így diákjaik a hétköznapi iskolai tevékenységek felül nemzetköziségre nevelésben is részesülnek.



### 3. A migránsok oktatása a középszintű oktatásban, különös tekintettel a gimnáziumokra

A migránsok és más idegen nyelvűek gimnáziumi oktatásában és tanulmányai során az országos kerettanterv alapelveit és a gimnázium helyi tantervét veszik alapul, figyelembe véve a tanuló háttérét, kiinduló helyzetét (pl. finn- vagy svéd tudásának szintjét), anyanyelvét és kultúráját, az országban eltöltött időt és korábbi tanulmányait. A tanításban és tanulmányai során igyekeznek segíteni a tanuló fejlődését, és azt, hogy finn nyelvi és kulturális, valamint „saját anyanyelvi” és kulturális környezetének aktív és kiegyensúlyozott tagjává válhasson. A migráns és idegen nyelvű tanulóknak az iskola tannyelve alapján meghatározott anyanyelvi órák helyett lehet finn vagy svéd mint második nyelv-oktatást biztosítani abban az esetben, ha a tanuló finn- vagy svéd tudása nem tekinthető a nyelvtudás minden részterületén anyanyelvi szintű tudásnak. Célul tűzték ki, hogy a gimnázium elvégzésekor a finn mint második nyelvet tanulók elérjék legalább a B2-es nyelvi szintet (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003: 62). A migráns és idegen nyelvű tanulók számára szervezhetők származásnyelvi órák is, összefogva más tanintézményekkel. A finn, svéd vagy származásnyelvi oktatáson kívül a migráns és idegen nyelvű tanulóknak szükség esetén további segítséget is kell nyújtani abban, hogy gimnáziumi tanulmányaikat sikeresen el tudják végezni. A migráns és idegen nyelvű tanulókat már gimnáziumi tanulmányaik kezdetén informálni kell arról, hogy milyen tárgyakat tanulhatnak, milyen támogatást, segítséget kaphatnak tanulmányaik során, és milyen jogokkal rendelkeznek az érettségi vizsgáik letételét érintően. A fenti információk a finnországi *Gimnáziumi kerettanterv*ben olvashatóak (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003: 20). Az érettségien 1996 óta lehetőség van finn mint második nyelv vizsgát tenni.

Migránsok az 1990-es évek óta vesznek részt szakképzésben, s létszámuk folyamatosan növekszik. A migránsok különleges igényeit figyelembe vették a különböző szakképzettségek elérésére irányuló országos kerettanterv alapelveinek készítésekor. Minden intézmény saját tantervében meg kell jelennie annak, hogy hogyan tervezi meg a migráns tanulók oktatását. Ezenkívül a migránsok számára 1990 óta szerveznek ún. előkészítő képzést, amelynek a segítségével igyekeznek felkészíteni a tanulókat a tényleges szakmai képzésre.<sup>10</sup>

### 4. A felnőtt migránsok nyelvi képzése

A felnőtt migránsok Finnországban igen heterogén csoportot alkotnak; ugyanúgy tartoznak közéjük írni és olvasni nem tudók, például a menekülttelepítési kvóta keretében érkezett személyek, mint szakképzett vagy felsőfokú végzettséggel rendelkezők. 2013 végén Finnországban körülbelül 290 000 migráns volt, ami a népesség 5,3 %-át

<sup>10</sup> [http://www.oph.fi/maahanmuuttajat\\_ammattillisessa\\_peruskoulutuksessa](http://www.oph.fi/maahanmuuttajat_ammattillisessa_peruskoulutuksessa)

teszi ki, és számuk tovább emelkedik. A migránsok nem szétszórtan élnek az egész ország területén, hanem főleg a főváros és agglomerációja, illetve a nagyobb városok területén laknak. Nyelvi hátterük nagy sokszínűséget mutat; a legnagyobb létszámban orosz, észt, szomáli és angol nyelvű személyekről van szó ([www.migri.fi](http://www.migri.fi)).

A finn bevándorlási politika célja, hogy a migránsok beilleszkedjenek a finn társadalomba, s ehhez olyan nyelvi, társadalmi, kulturális és életvezetési készségekkel lássák el őket, amelyek segítségével boldogulhatnak a mindennapokban és a munkavállalás területén. A jó finn vagy svéd nyelvtudás megszerzésének e cél elérésében központi szerepe van. A migránsok oktatása a társadalmi beilleszkedés elősegítésére vonatkozó törvényre épül (Kotouttamislaki). Azoknak a Finnországba állandó jelleggel költözött személyeknek, akik nem rendelkeznek munkahellyel, joguk van kapni egy személyre szóló ún. „a társadalmi beilleszkedés elősegítésére vonatkozó tervet” és az ebben leírt szolgáltatásokat. E terv legfeljebb három évre szól, de kivételesen helyzetekben, például az írni-olvasni nem tudók esetében, ez meghosszabbítható két évvel (Kotouttamislaki 2010/1386).

A beilleszkedési tervben nagyon fontos szerephez jut a tanulmányok megtervezése. Ennek lényeges eleme a beilleszkedési tanácsadás, amely magában foglalja a szakmai és nyelvi tudás felmérését és az adott felnőtt személyes céljainak feltérképezését. A migráns felnőtteknek a munkaerő-politikai, vagyis a Munkaügyi Igazgatóság által szervezett oktatáson kívül más lehetőségeik is vannak tanulmányok folytatására, pl. a népfőiskolákon és felnőttoktatási központokban, esti gimnáziumokban vagy egyesületek szervezte tanfolyamokon. Ezekhez anyagi támogatást is kaphatnak (Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus. Suositus opetussuunnitelmaksi (2007) oph.fi.). Finnországban nagy hagyományai vannak a közművelődést szolgáló népfőiskolai tanításnak, amely országszerte több mint 200 intézményben folyik.

A beilleszkedést elősegítő oktatás olyan tanegységekből épül fel, amelyek tartalma az adott tanuló korábbi végzettsége, készségei és személyes célkitűzései alapján – a saját tanulmányi tervre épülve – egyénileg változhat. Az olyan személyeknek, akiknek kezdő szintű finnoktatásban kell részt venniük, egy 45 kreditpontos képzést nyújtanak (egy kreditpont 40 órai tanulást és otthoni munkát jelent). E képzés célja jól használható, stabil B1-es szintű nyelvtudás elérése. A képzésen való részvétel hosszabb időintervallumot is igényelhet, és meg-megszakíthatják pl. munkahelyi gyakorlatok. A képzés szerves része a tanulmányokkal és a munkába állással kapcsolatos tanácsadás és karriertervezés, ezenkívül nyelvórák, valamint többek között társadalomtudományi és kulturális tanulmányok „felkészítés a munka világára” és tanulási stratégiák oktatása tartoznak bele. A beilleszkedést elősegítő oktatást az Opetushallitus (az Oktatási Minisztérium Oktatási Hivatala) által kiadott „Ajánlás a felnőtt migránsok beilleszkedést elősegítő oktatási tanterve számára” vezérli (DNO 5/421/2007). (Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus. Suositus opetussuunnitelmaksi (2007) oph.fi.)

A nyelvoktatásban a funkcionalitáson és a kommunikativitáson van a hangsúly; a cél olyan nyelvtudási szint elérése, amely segítségével a hétköznapokban és a munkahelyen boldogulni lehet. A finn nyelvi tanulmányok célkitűzései a Közös Európai Referenciakereten alapulnak, amelyben a nyelvtudási szintek különböző részterületekre

bontva vannak ábrázolva. A képzés végén a nyelvtanuló igazolást kap, amelyben többek között értékeli az elért nyelvtudást is (Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus. Suositus opetussuunnitelmaksi (2007) oph.fi.). A tanfolyami keretek között zajló, beilleszkedést elősegítő oktatást segítő, 2013-ban elkészült egy interneten elérhető szolgáltatás, a Kotisuomessa.fi honlap, amelyen finn és svéd nyelvű, otthoni vagy tanfolyamon történő tanuláshoz felhasználható tananyagok találhatók. (A szolgáltatást az Opetushallitus és az Európai Szociális Alap finanszírozza.)

A nyelvtanulók részt vehetnek egy országos nyelvvizsgán, az ún. „általános nyelvvizsgán”, amely a beilleszkedést elősegítő oktatás szerves része is lehet. A nyelvvizsgákon a nyelvvizsgáló nyelvtudását méri fel olyan gyakorlati helyzetekben, amelyekben Finnországban egy felnőttnek tudnia kell beszélni, írni, érteni és olvasni idegen nyelven, esetünkben finnül vagy svédül. Az általános nyelvvizsga alap-, közép- és felsőfokon tehető le, és társalgási, beszédértési, írásbeli és szövegértési egységekből áll össze. A középfokú finn vagy svéd nyelvvizsgával lehet igazolni az állampolgársági kérelemhez szükséges nyelvtudást is. Az általános nyelvvizsgák állami típusú nyelvvizsgák, és az Opetushallitus szervezi azokat. Finn nyelvből évente négyszer szerveznek középfokú nyelvvizsgát.<sup>11</sup> Az országban számos intézmény szervez nyelvvizsga-előkészítőket.

#### *4.1. A felnőtt migránsok sajátos igényű csoportjai – a Palmenia Központ*

A felnőtt bevándorlók között több olyan csoport is van, amelyek képzését azok sajátos igényeire kell szabni. Az egyik ilyen csoport az írni-olvasni nem tudók csoportja, akik származási országukban csak hiányos képzést kaptak vagy nem részesültek semmilyen képzésben. Az ilyen személyek képzését az Opetushallitus külön rájuk vonatkozó ajánlása szabályozza (Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien koulutus, 2006), és számukra személyre szabott oktatási programok és tananyagok léteznek. A fiatal bevándorlók csoportjánál különös figyelmet fordítanak az általuk már elvégzett, általános műveltséget nyújtó alapfokú képzés felmérésére és ennek célszerű kiegészítésére. Az ő esetükben igen nagy hangsúlyt kap a tanulmányi tanácsadási és karriertervezési szolgáltatás nyújtása is.

Egy újabb sajátos csoport a főiskolai vagy egyetemi végzettséggel rendelkezők csoportja. Ők honosítási kérelemmel fordulhatnak az Oktatási Tanácshoz, vagy bizonyos végzettségek esetén más szervekhez. A honosítási eljárásról részletes információk találhatóak az oph.fi honlapon ([www.oph.fi/tutkintojen\\_tunnustaminen](http://www.oph.fi/tutkintojen_tunnustaminen)). A főiskolai vagy egyetemi diploma honosítása részét képezheti a beilleszkedést elősegítő oktatásnak. A felsőfokú végzettséggel rendelkező személyek gyakran komoly tapasztalatokkal rendelkeznek a nyelvtanulás terén, és ennek következtében finn vagy svéd nyelvi tanulmányaikban az átlagos bevándorlóknál gyorsabban haladnak. A nagyobb városokban indítanak is olyan nyelvtanfolyamokat, amelyeket kifejezetten e csoport számára terveznek. Ezek a tanfolyamok általában nem szerves részei a beilleszkedést elősegítő

<sup>11</sup> [www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/kielitutkinnot/yleiset\\_kielitutkinnot](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/kielitutkinnot/yleiset_kielitutkinnot)

oktatásnak, de támogatást lehet kapni hozzájuk. Saját nyelvi képzési programjai vannak a szakfőiskoláknak és az egyetemeknek is, s ezeket gyakran a nyelvi lektorátusok valósítják meg. A felsőfokú intézményekben a nyelvi képzés mértéke intézményenként változik. A következőkben egy konkrét példán mutatjuk be, hogyan valósul meg a gyakorlatban a főiskolai vagy egyetemi végzettséggel rendelkező migránsok képzése. Bemutatjuk a Palmenia<sup>12</sup> Központot, ahol társszerzőnk, Irene Wichmann dolgozik.

A fővárosban és környékén a bevándorlók és ezen belül a felsőfokú képzettséggel rendelkező bevándorlók száma magasabb, mint az ország többi részén, ezért az országnak ezen a területén van néhány olyan intézmény, amely kifejezetten az ő igényeikre szabott képzéseket szervez. A Helsinki Egyetem Palmenia Oktatásfejlesztési és Továbbképző Központja olyan egyetemi továbbképzési intézmény, amely már több mint tíz éve szervez ilyen jellegű képzéseket. A korábbi években ezeket általában a Munkaügyi Igazgatóság finansírozta, az utóbbi időkben ez a forrás azonban apadni kezdett. Az évente két ízben rendezett, körülbelül fél évig tartó, felsőfokú végzettséggel rendelkező migránsokat megcélzó karriertámogató képzések nagyon népszerűek voltak. Mostanában az Opetushallitus és az Oktatásügyi és Kulturális Minisztérium finanszíroz olyan képzéseket, amelyeket egy bizonyos szakmával rendelkezők csoportjának igényeire (pl. tanárokként) terveznek. A képzés részei a nyelvtanulás, valamint az adott szakmai körbe tartozó tanulmányok, amelyekkel a migráns személy kiegészítheti korábbi végzettségét a finn követelményeknek megfelelőre. A Palmenia e képzések tervezésekor együttműködik a Helsinki Egyetem különböző intézményeivel és tanszékeivel, illetve más egyetemekkel és főiskolákkal. Jelenleg például a negyedik egymás utáni évben képeznek a Palmenia-ban finn mint második nyelv tanárokat. Ezen migránsok és finn anyanyelvűek is részt vesznek. Van ezenkívül pedagógiai, szociális területre és irodai munkára (könyvelőnek) felkészítő, valamint egy kétéves, éppen befejeződött, tanítóknak és felnőttoktatóknak tanári szakot nyújtó képzés. Az általános nyelvvizsga közép- és felsőfokára felkészítő tanfolyamokat is tartanak. A Palmenia az egyik felelőse ezen nyelvvizsgák megszervezésének is. A Palmenia képzéseire való felvétel minimális feltétele a B1-es szintű nyelvtudás, mivel az ott tanulók által képviselt szakmákban általában felsőfokú finn nyelvtudás szükséges. A 2013-14-es tanévben körülbelül kétszáz résztvevő járt a fent említett tanfolyamokra. A képzésekhez tartozó társadalomtudományi, informatikai és „a munka világához” kapcsolódó ismereteket integrálják a finn nyelvi tanulmányokba úgy, hogy az egész oktatás finn nyelven folyik. A felsőfokú képzettséggel rendelkező bevándorlók esetében kiemelt szerepet kap a tanulmányokra és munkavállalásra felkészítő tanácsadás, mivel erre az alapfokú nyelvtudást megcélzó tanfolyamokon nemigen szokott lehetőség lenni. Az elegendő mennyiségű nyelvtanulásnak és karriertanácsadásnak rendkívül fontos szerepe van e sajátos csoport munkavállalásában, és a tapasztalat azt mutatja, hogy a képzéseken való részvétel segít a felnőtteknek az elhelyezkedésben. A felsőfokú képzettséggel rendelkező bevándorlók olyan erőforrást képviselnek, amelynek kiaknázására még további lépéseket lehetne tenni.

---

<sup>12</sup> A Palmenia neve 2015 májusa óta Helsingin yliopiston koulutus- ja kehittämisspälvelut.

A hagyományosan a migránsok beilleszkedését megcélzó képzéseken túl nagy számban található az országban további olyan intézményeket, amelyek migránsoknak szervezett tanfolyamain térítés ellenében részt lehet venni. Ilyen kurzusokat pl. esti gimnáziumok, népfőiskolák, főiskolák és magán nyelviskolák is tartanak minden szinten.

## 5. Összegzés

Jelen cikkünkben igyekeztünk rövid áttekintést nyújtani a finnországi bevándorlók képzési formáiról, különös tekintettel finnoktatásukra. Ilyen behatárolt keretek között nincs lehetőség részletesen bemutatni a különböző szinten oktató intézmények és minden célcsoport képzési formáit, de reméljük, hogy az olvasó fő vonalaiban betekintést nyert a témába. A bevándorlók száma Finnországban folyamatosan nő, és ez szükségszerűen magával hozza a képzési formák rugalmassá tételét és folyamatos továbbfejlesztését. Ezt célozza meg például az általános iskolák és gimnáziumok tanterveinek most folyó tervezési munkája, és hatással van a tanárképzés és az oktatástechnológia továbbfejlesztési igényére is.

## Irodalom

- Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus. Suositus opetussuunnitelmaksi (2007) oph.fi.
- Honko, Mari 2013: Alakouluikäisten leksikaalinen tieto ja taito: toisen sukupolven suomi ja S1-verrokit (Lexical knowledge and skills of school-age children: Finnish of second generation and the L1-peers). *Acta Electronica Universitatis Tamperensis*, <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/94544/978-951-44-9251-8.pdf?sequence=1>
- Ikonen, Kristiina 2005: Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. *Saarijärven Offset Oy, Saarijärvi*, 9–25.
- Illés-Molnár Márta 2010: A magyar mint származási nyelv módszertanához. *THL2* 2010/1-2: 67–81.
- Kovács Magdolna 2011: Adalékok a finnországi magyarok nyelvi helyzetéhez: a finn nyelvpolitika keretei és a vele kapcsolatos attitűdök. in: Csúcs Sándor – Falk Nóra – Tóth Viktória – Zaicz Gábor (szerk.), *Congressus XI Internationalis Fenno-ugristarum* Piliscsaba 2010. IV. kötet. Piliscsaba: Reguly Társaság, 256–263.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Opetushallitus
- Luku- ja kirjoitustaidottomien maahanmuuttajien koulutus 2006. Opetushallitus
- Maahanmuuttajien koulutus Suomessa- tilannekatsaus 2011. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2011:3.
- Nissilä, Leena – Mustaparta, Anna-Kaisa 2005: Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. *Saarijärven Offset Oy, Saarijärvi*, 81-117.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus

Ottucsák Melinda<sup>1</sup>

# MIGRÁNS GYEREKEK MAGYAR MINT IDEGEN NYELVI OKTATÁSA TANODAI KERETEK KÖZÖTT

## Abstract

This article submits the methodology of Hungarian as a Foreign Language teaching employed at the "MigránsTanoda", an afternoon tutoring program for migrant students. Migrant students possess special needs in the field of education, particularly in the area of language acquisition. This article provides some methods and experiences in monolingual language teaching.

**Keywords:** *teaching at Tanoda (afternoon tutoring program), Hungarian as a Foreign Language for children, monolingual language teaching, disadvantaged children's education*

**Kulcsszavak:** *tanodai oktatás, magyar mint idegen nyelv oktatás gyerekeknek, közvetítő nyelv nélküli oktatás, hátrányos helyzetű gyerekek oktatása*

## 1. Bevezetés

*„A jó iskola kérdése nem az, hogy „lássuk, mit nem tudsz”, hanem, hogy „mit tudsz”, a te sajátos képességeid szerint.”*

*Vekerdy Tamás*

Jelen cikkben a migráns gyerekek magyar mint idegen nyelvi oktatását mutatom be tanodai keretek között. Budapesten napjainkban a migráns diákoknak lehetőségük van olyan iskolákba járni, amelyek rendelkeznek interkulturális pedagógiai programmal, magyar mint idegen nyelv tanárral és speciális tanmenettel. A befogadó szemléletű iskolák mellett azonban számos diák a lakhelyének megfelelően kijelölt iskolába jár, ahol a felzárkózásra, egyéni foglalkozásra nincsen lehetőség. A "Migráns Tanoda Budapesten" projekt<sup>2</sup> szakmai munkája ezekre a diákokra fókuszált. Milyen lehetőségei vannak egy tanodának segíteni a migráns diákokat? Milyen fejlődést várhatunk a diákoktól? Hogyan képes ellátni a magyar mint idegen nyelvi oktatásukat?

---

<sup>1</sup> Ottucsák Melinda magyar mint idegen nyelv tanár; melinda.ottucsak@gmail.com

<sup>2</sup> A projekt az Európai Unió támogatásában a TÁMOP 3.3.9.A-12/1-2012-0018 projekt keretében valósult meg a Református Missziói Központ Menekültmissziójában.

A magyar, mint idegen nyelv módszertana elsősorban felnőtt nyelvtanulókra szabott. Az élményszerű, aktivitásra sarkalló, diákra odafigyelő nyelvóra gyerekek esetében nem ajánlott óratípusként jelenik meg, hanem elemi követelményként. A továbbiakban a tanodában használt magyar mint idegen nyelvi módszereket és eszközöket mutatjuk be, részletesen kitérve a közvetítőnyelv nélküli tanítás kérdéseire.

## 2. Fogalmi keretek

A magyar mint idegen nyelvi kérdések taglalása előtt fontos tisztázni a munkaforma (tanoda) és a célcsoport (migráns) definícióját.

„A **tanoda** nem kormányzati szervezet által működtetett, helyi sajátosságokra, a gyermekek, fiatalok önkéntes részvételére és egyéni szükségleteire építő, független infrastruktúrával rendelkező közösségi szintér. A személyiségfejlődés egészét szem előtt tartó komplex szolgáltatást nyújt, melyet az oktatási rendszerben nem megfelelően elismert, a társadalmi perifériára szoruló gyermekek és fiatalok nem érhetnek el.” (Szücs 2014)

A tanoda komplex nevelési feladatokat lát el, mely közé tartozik többek között az idegen nyelvi kompetencia, IKT-kompetencia, matematikai-logikai kompetencia, szociális kompetencia fejlesztése egyénre szabott ütemterv szerint. Célja az iskolai tanulmányok támogatása, de nagyobb hangsúly van az egyéni kompetenciák fejlesztésén. A migránsok számára az idegen nyelvi kompetencia elsősorban a magyar nyelvi fejlesztést jelenti.

A **migránsok**<sup>3</sup> száma Magyarországon más uniós országokkal összehasonlítva alacsonyoknak mondható, a bevándorlás ugyanakkor hazánkban is emelkedő tendenciát mutat. Bár a Magyarországon élő külföldiek közül a legtöbben valamelyik európai országból származnak (sokan közülük határon túli magyarok), az újonnan érkezett migránsok között emelkedik a távoli (nem szomszédos) országokból érkezők száma, a bevándorlók egyre nagyobb részét jelentik a más kontinensekről érkezők. (Statisztikai Tükör 2011/27. szám) Ha csak az iskolai adatokat (óvodától az érettségig/szokmát adó intézményekig) tekintjük, akkor megfigyelhetjük, hogy 2001/2002-es tanévben 9934 fő, míg 2012/2013-as tanévben 13837 migráns diákot látunk az oktatási rendszerben. Külön kiemelendő, hogy az általános iskolások száma 10 év alatt majdnem megduplázódott (3561 főről 6310 főre emelkedett). (Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv, 2013 35-37.)

A célcsoportunk jellemzői közé tartozik, hogy iskolai, beilleszkedési nehézségekkel küzdenek. Kulturális különbségekből adódó nehézségekkel küzdenek, mert más országokból, más kultúrákból érkeztek; eltérő kommunikációs, viselkedési és vallási szokásaik vannak; nyelvi felzárkózásuk hosszú folyamat, folyamatos segítséget igényelnek. Az eltérő oktatási rendszerű országokból, eltérő tanulási technikákat alkalmazó országokból való érkezésük egyik fontos eleme, hogy más ábécét használtak, a latin betűket

<sup>3</sup> 2007. LXXX. tv. tartalmazza a menekült, oltalmazott, menedékes státuszleírását. A projektben migránsnak számított minden olyan diák, aki nem magyar állampolgár, illetve ha van is magyar állampolgársága, tartósan külföldön tartózkodott (2-8 évig).

is tanulniuk kell. Az országok közötti oktatási ekvivalenciai egyezmények hiányosságai miatt a legtöbb migráns korábbi iskolai eredményeit nem fogadja el Magyarország, ezért általában nem a korcsoport szerinti osztályokba kerülnek besorolásra, ami szintén elszigeteli őket.

### 3. Hátrányos helyzetű gyerekek oktatásának általános elvei

A hátrányos helyzet definiálása minden oktatáspolitikus számára kihívás: hol kezdődik a hátrány: alacsony családi jövedelmek, szülői elhanyagoltság, nincs megfelelő hozzáférés az oktatáshoz stb. A migránsok esetében két nagyobb problémát emelek ki: a magyar nyelv hiánya és az oktatási rendszer különbözőségei. Ezekből következik, hogy egy migráns diák oktatásához nem csupán magyar mint idegen nyelv tanárookra van szükség, hanem logopédusokra, szaktanárookra, szociális munkásokra, pszichológusokra. A nyelvi hátránnyal rendelkező gyermekek esetében elsődleges a szókincs bővítése, hiszen sokszor azért teljesítenek alul az iskolában, mert nem értik a tanórán elhangzó magyarázatot. Célravezető a metakommunikáció szokottnál gyakoribb használata, valamint a tanuló testbeszédének, mimikájának folyamatos olvasása.

Hatékony módszer a nyelvileg hátrányos helyzetű gyerekek oktatása során a lehető legtöbb szemléltető eszköz használata. A nyelvi akadályok leküzdésében segít, ha a tanár vizualizálja is, amiről éppen beszél. A metakommunikációhoz kapcsolódva fontos figyelembe venni annak a népnek a szokásait, melynek az adott diák tagja, ezzel elkerülve azt, hogy esetleg akaratán kívül a tanár megsértse diákját. A kulturális örökség, amit minden más nemzethez tartozó hoz magával, becsülendő és ápolandó érték, melyről a velük foglalkozó szakembereknek átfogó képpel kell rendelkezniük, hiszen csak a teljes embert ismerve lehet eredményt elérni bármilyen területen. (Szakmai koncepció, 2013)

Az első lépés a tanulás kezdetekor minden esetben a tanuló háttérének, állapotának, képességeinek felmérése, erre épül a második lépés, egy közös cél meghatározása, az egyéni célok harmonizálása (Miért kell tanulni, mi lesz később a haszon ebből, mit fog vele elérni a diák?). A kitűzött célnak minden esetben konkrétnek, reálisnak és határidőhöz kötöttnek kell lennie. Ezt követően kerülhet sor annak tisztázására, mit kell megtennie a tanárnak és a diáknak e cél elérése érdekében. A tanár minden esetben egyénre szabott fejlesztési terv alapján dolgozik. Az órák során nagyon fontos minden egyes alkalommal a pozitív megerősítés, biztatás, hiszen lehetséges, hogy a tanuló máshonnan nem kap ilyen visszajelzéseket. Minden fejlesztő munka során arra kell törekedni, hogy a tanuló a „Nem fogom megcsinálni!” mondattól eljusson a „Megcsináltam!” felkiáltásig.



## 4. A magyar mint idegen nyelv oktatási kérdései a tanodában

### 4.1. Migráns tanulók típusai a magyar nyelv oktatása szempontjából

A diákoknak nemcsak a társadalmi és oktatási háttere különböző, hanem magyar nyelvi tudásuk is. A nyelvtudásuk és iskolai hátterük alapján az alábbi csoportokat tudjuk elkülöníteni:

1. *Kezdő*: nagyon rövid ideje (2-3 hónapja) van az országban és az oktatási rendszerben is – félnyelvű diákok<sup>4</sup> is ide tartoznak
2. *Újrakezdő*: minimum 1 éve van az országban, de különböző korlátok miatt a nyelvtanulása stagnál (általában nem magyar iskolába jár)
3. *Középhaladó/haladó*: minimum 2-3 éve az iskolarendszerben van, nyelvtudása szintjének megfelelő, de szakszövegértési kompetenciái nem elegendőek az iskolai gördülékeny előmenetelhez
4. *Kétnyelvűek*: 2–8 év külföldi tartózkodás után tértek vissza a magyar rendszerbe, a magyar nyelvet nem használták szakszövegolvasásra és tanulásra

Az első, *kezdő* csoportba tartozó diákok jellemzői: a magyart idegen nyelvként, jellemzően második, nem ritkán – az angol után – harmadik idegen nyelvként tanulják. Általában családdal érkeztek Budapestre, iskolába járnak. Az irodalom és nyelvtan óra helyett magyar mint idegen nyelvi oktatásban vesznek részt. Bizonyítványukban több tantárgyból csak 'részt vett' értékelést kapnak, mert nem tudják a tárgyakat a nyelvi korlátok miatt megfelelően teljesíteni (például fizika, kémia, biológia). Egyelőre alacsony iskolai-társadalmi integrációs szinten vannak.

Külön említést érdemelnek azok a 7-8 éves gyerekek, akiket félnyelvűnek tekinthetünk: a vándorlások miatt nincs kialakult anyanyelvük, két-három nyelven is vannak szavak és szó szerkezetek, melyeket ismernek. A családjukkal megértetik magukat egy kevert, speciális nyelven. Az ő esetükben az 1. osztály elvégzése során külön kihívás a hiányzó alapokra az írás-olvasást lefektetni.

A második, *újrakezdő vagy álkezdő* csoportba tartozó diákokra jellemző, hogy nem kerülnek be azonnal a magyar iskolarendszerbe, és sokáig csak a családjukkal és az anyanyelvükön beszélőkkel érintkeznek. Tipikus példa az AlWahda Arab Iskolába (hétköznapi nevén Líbiai–Magyar Iskolába) beíratott tanulók, akik az országukból megérkezve továbbra is anyanyelvükön tanulják a tantárgyakat és kevés az érintkezési felületük a magyar nyelvhasználókkal. A családjuktól változó mértékű támogatást kapnak a magyar tanulására: vannak szülők, akik nem merik kiíratni gyermeküket az iskolából, mert féltik őket a kudarcoktól, míg mások egy év után mégis magyar iskolát választanak a gyerekeknek, vállalva annak minden nehézségét.

E két csoport magyar mint idegen nyelvi módszertani szempontból szinte azonos: elsősorban a nyelvet, nyelvhasználatot, szabályokat, szókinccset tanítjuk nekik a megfelelő

<sup>4</sup> Félnyelvűnek tekintjük azt a diákot, aki „két nyelvet beszél ugyan, de egyikén sem éri el egy anyanyelvű beszélő nyelvtudását” (Bartha 1999: 178).

interkulturális keretek között igyekezve az országról is minél több érdekességet átadni. Ezen tanulók klasszikus nyelvtanulóknak számítanak (kivéve a félnyelvű diákok).

A *középhaladó/haladó* diákok ismerik a nyelv alapjait, szabályait, azokat magabiztosan használják, folyamatosan bővítik a szókincsüket. Találunk közöttük családdal érintetteket is, de egyedülálló, oltalmazott fiatal felnőtteket is. Az iskolai és társadalmi integrációjuk magas szintű: jövőjüket és családjukat gyakran Magyarországon képzelik el. A tanulók a tanodába kerülésük elején kaptak intenzív magyar mint idegen nyelvi ellenőrző tanórákat, ahol az esetleges nyelvtani-, szókincs- és kompetencia-hiányokat pótoltuk. A tipikus hiányosságok a szövegértés terén mérhetőek: az iskolai szakszövegek (természettudományok jellemezően) megértése és reprodukciója. Többen állampolgárok, így nem magyar mint idegen nyelvi órán vesznek részt, hanem magyar nyelv és irodalomból kell behozni a lemaradásukat. Az oktatásukat a magyar mint idegen nyelv tanár helyett felzárkóztató tanár végzi, aki a szókincs magyarázatán túl az egyes tananyagok logikai menetét is megvilágítja a diákoknak.

A *kétnyelvű* diákok jellemzően arab–magyar kétnyelvűek. Aszimmetrikus kétnyelvűek, erős anyanyelvi dominanciával és gyerekkorukban szerezték meg mindkét nyelvüket. (Bartha 1999: 179–180) Életük során már váltottak endogén kétnyelvű környezetből exogén kétnyelvű környezetbe: a családok rövid Magyarországi tartózkodás után – jellemzően óvoda vagy általános iskola 1–2. osztálya után – elhagyták az országot, majd a gyerekek az arab oktatási rendszerben tanultak tovább. A szír háború hatására több család visszatért Magyarországra, így a gyerekek 2–8 év kihagyás után visszakerültek a magyar oktatási rendszerbe. Nehéz eldönteni, hogy hozzáadott vagy felcserélő kétnyelvűségről beszélünk, ugyanis a környezet folyamatos változásával változik a magyar nyelvhez való viszonyuk. Az arab országokban felcserélő kétnyelvűség jelentkezik – a magyar általában csak családi nyelv –, Magyarországra visszatérve pedig hozzáadott kétnyelvűségről van szó, mert felértékelődik arab nyelvtudásuk. Összességében biculturális vagy dekulturációs kétnyelvűségről is szó lehet esetükben (Bartha 1999: 194–195).

A külföldön töltött idő két ponton okoz nehézséget számukra: érettségi előtt és 8. osztályban, a továbbtanulásnál. Élőszóban meggyőzően kommunikálnak: ismerik a magyar nyelvi szófordulatokat is. Helyesírásuk ingadozó: a magán és mássalhangzó-törvények alkalmazásában bizonytalanok. Szövegértési képességük hasonlóságot mutat a középhaladó/haladó diákokéval. Társadalmi integrációs szintjük magas: ismerik a magyar szokásokat, hagyományokat és hamar megtalálják helyüket a magyar iskola-rendszerben is.

A tanodában az elsődleges feladat volt a diákok nyelvi szintjének megállapítása és megfelelő csoportba osztása. Egy írásbeli szintfelmérő teszt után minden diák tanult 2-3 próbaórát magyar mint idegen nyelv tanárral. Ha megbizonyosodott, hogy a tanuló nyelvi szintje megfelelő a továbblépéshez, akkor felzárkóztató tanárhoz került. Néhány tanuló a kezdő/középhaladó csoportból felzárkóztató és magyar mint idegen nyelvi órára is járt. A kezdő és álközéphaladó diákoknál a lehetőségeinkhez mérten, intenzív magyar órákat adtunk nekik, hogy mihamarabb felzárkóztató tanárhoz is járhassanak. Jellem-

zően az első évben csak nyelvrára jártak és a második tanévtől sikerült csoportos vagy egyéni foglalkozás keretében további tantárgyi órákon is részt venniük.

#### *4.2. A tér mint a tanodai nyelvtanítás része*

A tanoda, mint működési forma eredeti céljai közt szerepel az iskolától eltérő módszerek használata. Minden tanárnak lehetősége van a tanórákon a diákot és a hozzá kapcsolódó elsajátítandó tananyagot, tudáselemeket annyi oldalról és olyan módon megközelíteni, amennyire a tanulónak szüksége van rá. A cél az, hogy a tanuló azzal az érzéssel menjen el a foglalkozásról, hogy ő is érti azt az anyagot, amit a tanórán a többiekkel tanult az iskolai tanártól. Az egyéni és kiscsoportos órák ereje az aha-élményen alapul és azon, hogy a diák elhiggye, hogy meg tudja tanulni az anyagot.

Első lépésként egy gyerekbarát oktatási tér kialakításába kezdtünk. Célunk egy olyan oktatási hely létrehozása volt, ahova öröm bemenni, harmonikus, színes és biztonságérzetet kelt a diákokban. Nem kellett hozzá sok, némi falfesték és színek, hogy egy vidám belső tér legyen a csupasz fehér falak helyén, amit nyelvtanításra is kitűnően lehet használni: színek, állatok, irányok tanítására.

Mivel minden diákkal egy-egy tanévre szerződöttünk, nagyon fontos volt, hogy elfogadják a tanárt, aki tanítja őket. Az elfogadó és vidám légkör kialakításánál kiemelten figyeltünk az interkulturális problémákra: női tanár és egy muszlim lány-diák és egy muszlim fiú-diák esetében a tanár úgy alakította ki a munkaasztalt és tanulási körülményeket, hogy ne okozzon gondot egyiküknek sem a túlzott közelség. A férfi tanárnak is kiemelten kellett ügyelnie, hogy a feladatok ellenőrzésekor a muszlim lányoktól megfelelő távolságot tartson.

A magyar mint idegen nyelvi órák szerkezetükben el kellett hogy térjenek a tanodai órától. A „bármikor megérkezhet egy diák és segítünk neki” elv a felzárkóztató órákon megjelenhetett, de a magyar mint idegen nyelv órák tervezettségük és személyre szabottságuk miatt órarendhez és csoportokhoz voltak kötve. Ebből a szempontból nyelviskolához hasonlóan működött a rendszer.

Az órák témáit a tanoda mikrokörnyezete segítségével dolgoztunk fel, és az órákon budapesti helyszínekkel és utcanevekkel tanulták az aktuális anyagot. A tér mint taneszköz többször is megjelent: a diákok a konyhában tanulták a konyhai szókincset, az irodában az irodai szókincset. Mivel látták, hallották és meg is tapinthaták az aktuális tárgyakat, így azok elnevezése könnyebben és gyorsabban bevésődött mentális lexikonjukba. A tanár számára egyszerű volt megtalálni a közös referenciapontot ismétléskor is: végigsétáltak ugyanazon a téren és átismételték a tanultakat. Az egyik legsikeresebb gyakorlati óra az volt, amikor a szeptember elején csatlakozott diákok október-novemberben kimentek a tanárral a piacra és vettek egy almát vagy körtét magyarul.

Igyekeztünk a diákokat aktivitásra biztatni: mindig választaniuk kellett valami tevékenység, feladat vagy tárgy közül: A tapasztalat az volt, hogy a tanév elején még néhányuknak azt is nehéz volt eldönteni, hogy piros vagy kék ceruzával szeretnének-e

karikázni. Később elértük, hogy már a tanórán belül is tudtak választani, melyik feladat legyen a következő. A kreatív foglalkozásokon is ez volt a célunk: felszabadítani őket és megtanítani választani a lehetőségek közül.

#### 4.3. Közvetítőnyelv nélkül

A tanodai nyelvoktatás legelső kérdése a közvetítő nyelven tanítás vagy közvetítő nyelv nélküli oktatás volt. A diákok ebben az esetben két csoportot alkottak: akik beszéltek és értettek angolul legalább alapszinten, illetve akik csak anyanyelvükön kommunikáltak. Minden tanulónál közös cél volt, hogy közvetítő nyelv nélkül tanulják a magyar nyelvet. (Nem említve, hogy az arab és afgán diákokkal számos esetben valóban nem volt közös beszélt nyelv, csak a magyar.)

„A professzionális tanár működésében fontos szerepet játszanak a magas szintű nyelvi, országismereti és extrafunkcionális kvalifikációk” (Jónás 2000). A közvetítőnyelv nélküli oktatásban mindhárom funkció magas szintű tudást követel. A közvetítő nyelven való oktatásban „1.) A fizikai környezet jó kiindulópont. 2.) A képek, a rajzok sokat segítenek. 3.) Sokszor minden magyarázatnál többet érnek a példamondatok. 4.) Hasznos lehet, ha a tanár szeret színészkedni. (E-magyarul, Balassi)” A már említett konstruált tanodai fizikai környezet is ezt a szemléltetést segíti bizonyos szókincsi-nyelvtani elemeknél. Kiemelten fontos a megfelelő képi szemléltető anyag összegyűjtése és használata, melyek egyértelműen mutatják a szókincs elemet. Nem szerencsés például rosszul kiszínezett gyümölcsökkel kezdeni, helyette egyértelmű ábrázolásokat kell választani. A későbbiekben lehet rátérni a feladatoknál az igaz/hamis típusú válaszokra, eldöntendő kérdésekre. A példamondatok, mint a nyelvtani forma használatát demonstráló elemek szintén fontos szerepet játszanak. A listát kiegészíti a tanár testbeszéde, játéka, amely ha az órák során egységes lesz, könnyedén felidézi a tanulóban a nyelvi elemet is (például az én, te, ő kézzel való mutatása).

A közvetítőnyelv nélküli oktatás lépései a következő módon történtek a kezdő magyar mint idegen nyelvi csoportokban:

1. Tanári demonstráció – eszközök: képek, tanodai tér, a tanár
2. Diákok első ismétlése – eszközök: képek alapján csak a szavak ismétlése
3. Bevésés következő lépése – eszközök: tábla, füzet
4. Bevésés utolsó órai lépése: a szavak használata mondatokban, tanári példamondat után, szituációkban.
5. Ismétlés – otthon, majd a következő órán gyorsítva: először a képek alapján majd a példamondatokkal.

A tanári demonstrációs részhez hozzá kell tenni, hogy bizonyos esetekben bármennyire egyértelműnek tűnt a tanár számára, hogy mit szeretne megtanítani, a diákok néhány esetben nem értették azt. Ha megtörtént a képek, tér, rajzok, tanári mutogatás, újabb internetes kép bemutatása és sikertelen volt a tanári kommunikáció, akkor nem maradt más, mint az anyanyelvhez való fordulás. A diákoknak megmutattuk az online szótárak

használati lehetőségeit. Egy magyarul és anyanyelvükön is jól beszélő másik diák segítségével pár egyszerű szempontot adtunk a Google fordító használatához. Hosszú távon jó befektetésnek bizonyult, mert használták otthon is az ismeretlen szavak felfedezésére. A diákok IKT-kompetenciája is fejlődött az internetes fordítók használatával.

A közvetítő nyelv nélküli tanítás hátrányainak tekinthetők: „1. Eleinte igen lassú, türelmet igényel mindenkitől. 2. Egyes bonyolultabb nyelvtani jelenségeket nehéz közvetítőnyelv nélkül tanítani. 3. A könyvek nem mindig megfelelőek ehhez, sokat kell külön készülni. 4. Nem minden tanár képes rá.(E-magyarul, Balassi)” A hátrányok közül a türelem kulcsszerepet játszik a tanár szempontjából: ne adja fel az ismételt demonstrációt addig, amíg a teljes csoport számára nem világos, mit szeretne mondani. A diák részéről pedig toleranciát igényel csoporttársai felé, ha már ő megértette a bemutatott anyagot, akkor várja meg, amíg a többiek is megértik. Elég gyakori eset, hogy a gyors felfogású diák, úgy gondolván, hogy segíti az órát, lefordítja társának anyanyelvükre, ám ezzel elveszi tőle az aha-élményt. A tanárnak ilyenkor fontos feladata, hogy megállítsa a fordítást és hagyja, hogy a lassabb diák tőle, magyar nyelven kapja a tudást.<sup>5</sup> A könyveket ki kell egészíteni számos szemléltető anyaggal, és kiemelten fontos a tanár személyisége, hogy képes legyen a testbeszédével és képekkel átadni a megfelelő tudást.

Az „Egyes bonyolultabb nyelvtani jelenségeket nehéz közvetítőnyelv nélkül tanítani” állítással vitatkozom: A tanulók a tanév elején, tanodai belépésükkor jobbára szókinccset tanultak és az A1-es szinthez kapcsolódó nyelvtani elemeket (tárgyrag, többes szám, igeragozás, helyragok, stb.) és alapszituációkat. Ha közvetítő nyelv nélkül sikerült nekik megtanulni az egyszerű szituációkat, akkor nem fog nekik nehézséget okozni a magasabb nyelvi szintek elsajátítása: a definíciók és a magyarázatok magyar nyelven történnek, mellőzve a nyelvtani szakszókinccs bármiféle használatát. Nézzük egy egyszerű példán: Az idő (tegnap és ma) fogalma kiválóan segítségül hívható a múlt idő formai bevezetéséhez.

(1) „Ma szombat van. Zoli nem tanul.

(2) Tegnap péntek volt. Zoli tanult.”

#### 4.4. Az iskolai követelmények és a magyar mint idegen nyelv

Jelenleg kevés iskolában van magyar mint idegen nyelv tanár, így a migráns diákok sok esetben magyar nyelv és irodalom órákat hallgatnak. A legtöbb tanár nem tudja megfelelően bekapcsolni a diákot az osztálytermi kommunikációba, a tanításába. Az interkulturális programmal rendelkező iskolákban magyar mint idegen nyelv órákat kapnak. Mi történik azokkal a diákokkal, akik irodalom és nyelvtan órán ülnek?

A jelenlegi oktatási törvény lehetővé teszi, hogy magyar mint idegen nyelven érettségizzenek a külföldi diákok, ehhez azonban magyar mint idegen nyelvből és magyar nyelv és irodalomból is jegyet kell szerezniük. Míg a középiskolai érettségi biztosítja a

<sup>5</sup> Számos vidám példa forrása ez a helyzet, hiszen a tanári intés miatt a diákok sokszor azt gondolják, a tanár valójában érti a nyelvüket, csak titkolja előlük.

migráns diákoknak a bizonyítvány megszerzését, addig a középiskolai felvételi írásbeli tesztek csak és kizárólag magyar nyelv és irodalom tantárgyból érhetőek el. Sok esetben azt jelenti, hogy a 2-3 éve Magyarországon tanuló diák, nem tudja magát megmértetni a hivatalos teszteken, hanem külön eljárásban kell az iskolaigazgatóknál kérvényezniük, hogy felvegyék őket jobb iskolákba.

A két követelmény közé rekedt tanulók számára biztosítunk magyar nyelv és irodalom órákat. Kezdők esetében a lelkes magyartanár egy-egy vers megtanulásával, egyszerűbb szövegtérítés elkészítésével osztályzatot ad a külföldi diáknak. Haladók esetében (főleg 9. osztály felett), elvárás a magyar nyelv és irodalom tantárgy elvégzése, még akkor is, ha magyar mint idegen nyelvből fognak érettségizni. A felzárkóztató órákon is fontos a magyar mint idegen nyelvi megközelítés: Egy vers értelmezésénél a globális értésen túl a versből fontos szavak elmagyarázása, a szerkezetek megértése kiemelt feladat. (Akár a „Vár állott, most kőhalom, / kedv s öröm röpkedtek” sorokra gondolunk, ahol építhetünk a diák meglévő tudáselmére – vár, áll, kő, öröm, repül –, ezen mentális lexikonbeli elemek segítségével előhívhatjuk a sorok jelentésmezőjét.) A szöveg első megértése közben képekkel, videókkal, diákkal segítjük a művek megértését. A versek kívülről való megtanulását videóval támogatjuk meg a kezdő diákoknál: Felvételt készítünk a vers szövegéről és rámondjuk a verset soronként, időt hagyva a verssor ismétlésére.

A dilemma ott alakul ki, amikor a tanodában eltöltött magyar mint idegen nyelv órákat át kell alakítani nyelvtanórákká, mert az iskolától elvárás lett a magyar nyelvtan és annak szakszókincsének ismerete. Ebben az esetben érdemes kombinálni a magyar mint idegen nyelv módszertanát az anyanyelvtanítás módszertanával. (Schmidt 2008) Egy 9. angol nyelvi előkészítő arab lány esetében történt ez: első évben magyar mint idegen nyelvi órákat kapott B1/B2 szinten, és az iskolában csak kommunikáció és retorika tantárgya volt heti egy-egy órában. Átlépve a 10. osztályba (9. osztályos tanmenettel) nyelvtant kellett tanulnia. A diák ebben az esetben csak magyarul tudja a nyelvészeti szakszavakat, mivel anyanyelvén sosem tanulta.

#### *4.5. Egyéb, nyelvórán felmerülő kérdések*

Az alábbiakban a nyelvórákon felmerülő egyéb módszertani és interkulturális jelenségeket mutatok be, melyek vizsgálata és bemutatása további cikkeket igényelne.

Az iskolai integráció folyamatát kellően meggyorsítja, ha a diák rendelkezik biztos alapokkal: ismeri a latin betűket, tud írni, olvasni és számolni (Schmidt 2013). A teljes alfabetizálás lehetőségére nem térek ki, mert a diákjaink körében nem talákoztunk olyannal, akinek teljes mértékben hiányzott volna a latin betűkészlet. Nem a kézírás két alakját (kis- és nagybetűs íráskészlet) tanítjuk, hanem a kis nyomtatott betűk írásképet írjuk a táblára, mivel ezt látják a tankönyvekben, egyszerűbb és gyorsabb az azonos formák tanítása.

A magyar ábécé magánhangzóinak megkülönböztetésére, valamint a kétjegyű más-salhangzók és zöngés-zöngétlen párok megkülönböztetésére fontosak a fonetikai gyakorlatok. A falon elhelyezett, jól látható, színes magánhangzó-harmónia táblázaton túl a

nyelvgyakorlatot is élvezik a gyerekek: Általában három, a problémát okozó hangot tartalmazó szót – melynek jelentését tisztáztunk a diáknak – teszünk egymás mellé, majd gyorsan, de tisztán kimondjuk. A diák először lassan mondja, majd próbálja ő is gyorsan mondani. Az arabok számára nehéz *b–p* párosra született a *baba–bábu–Barbi* sor szemben a *papa–papucs–Peti* sorral. További kedvenc volt a trükkös affrikáták *c–cs* megkülönböztetésére a *cica–cukor–vacak* sor és a klasszikus *csúf csiga csavarog a csövön*.

A nyelvtanár számára kiemelten fontos az interkulturális ismeretek tudása és a nyelvórai alkalmazása. A számos szempont közül a trauma-előhívó ingereket (traumt-reagers<sup>6</sup>), mint a nyelvóra lehetséges megakasztó faktoraként emelem ki. Azoknak a diákoknak, akik PTSD szindrómában szenvednek, fontos a szakemberi hathatós és azonnali segítség<sup>7</sup>. Mit tehet a nyelvtanár, hogy elkerülje a szindróma tüneteinek megjelenését? Próbálja minimalizálni a stresszorok megjelenését. Mivel stresszor mindenkinél változik (színek, illatok, helyek, fotók, szavak), ezért elkerülni szinte lehetetlen a megjelenésüket. A nyelvtanár a közel-keleti háborús övezetből érkezett diákoktól nem kér összehasonlítást Magyarország és az országa, Budapest és a városa között. Az alapelvünk az, ha a diák beszél a témáról magától, akkor meghallgatjuk, reagálunk rá, de tanárként nem kérünk számon olyan témát, ami vélhetően valamilyen traumára emlékezteti. Különösen érzékeny téma lehet a kíséző nélküli kiskorúak esetében a család témája, melyet a birtokos személyjelekkel összekapcsolva szokás tanítani. A *'családom', 'apám', 'anyám'* lexikai elemek megjelenése megnehezítheti az órák lefolyását. Elkerülve a lehetséges traumaingert, egy előre generált magyar családon mutatjuk be a családi kapcsolatokat és háttérbe szorítjuk a birtokos személyjeleket, melyeket inkább az iskolai szókinccsen vezetjük be (*'ceruzám', 'tollam', 'radiórom'*), melyeket valóban birtokolnak is. Azonban így sem kerülhetjük el a sokszor fájdalmas felismeréseket, melyek magyarul hangzanak el: A kisdíák a földgömb mellett megszólal egy országra mutatva: „Az én országom-Szíria.”

## 5. Összegzés

A migránsok gyakran kiemelkedő eredményeket tudnak elérni iskolai közegben, amelynek a kitartás és a szorgalom mellett adott esetben oka lehet többek között az otthoni háttér is (iskolázott szülők és/vagy támogató család).

Jelen cikkben egy kétéves tanodai projekt tapasztalatait összegeztem, melyben kitértem a gyerekek oktatásának jellegzetességeire, a közvetítőnyelv nélküli oktatás lehetőségeire, hogyan tudnak a diákok bekapcsolódni a magyar nyelv és irodalom órákba, illetve további három részkérdéssel is foglalkoztam. A tanoda működése közben a

<sup>6</sup> A témában számos szakirodalom közül az amerikai The National Child Traumatic Stress Network <http://www.nctsn.org/oldalon> részletes szakirodalmi feldolgozást, videókat, órai segédanyagokat találunk minden típusú (gyerekkori) traumával kapcsolatban.

<sup>7</sup> A poszt-traumás stresszes kapcsolatosan lásd bővebben dr. Hárdi Lilla Kommentár C. B. Nemeroff – J. D. Bremner – E. B. Foa – H. S. Mayberg – C. S. North – M. B. Stein Posttraumatic stress disorder: A state-of-the-science review cikkéhez [http://www.cordelia.hu/documents/Hardi\\_PSTD\\_review.pdf](http://www.cordelia.hu/documents/Hardi_PSTD_review.pdf)

tanári kar is folyamatosan tanult és tapasztalt: a gyerekektől, szülőktől és egymástól is.

Néhány hiányérzetünknek adunk most hangot az összegzés keretében: Hiányoznak a munkánkhoz igazán szép, részletgazdag szókincskártyák, szemléltető anyagok. (Szerencsére az angol és német anyagok közül, illetve néha az alsó tagozatos ábrákból lehet csemegézni.) Hiányzik egy újabb, gyerekeknek írott magyar mint idegen nyelvi tankönyv, mely sok színes és vidám ábrával mutatja be a szókincset, egyszerű, tiszta lépésekben tanítja a nyelvtant és érdekes játékokkal, rejtvényekkel tarkítja a tanórát. Szükség van további módszertani beszámoló, kutatások és tapasztalatok megosztására is a témában.

Amit adhattunk a diákjainknak a felelősségteljes pedagógusi hozzáálláson túl a nyitott légkör volt, amiben lehetőség volt a tanulásra, játékra, fejlődésre. Olyan mintákat, megoldási utakat, szemléletmódokat mutatni nekik, amelyek későbbi tanulmányaikban is használhatók lesznek. Mindezt tettük egy kicsi, lelkes stábbal és 30–40 migráns diákkal 2013–2015 között.

## Irodalom

- A nemzetközi vándorlás főbb folyamatai Magyarországon*, KSH Statisztikai Tükör, 2011/27. szám <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/nemzvand/nemzvand09.pdf>
- Bartha Csilla 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései. Beszélők és közösségek. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.*
- Jónás Frigyes 2000. A magyar mint idegen nyelv tanára. *Hungarológiai Évkönyv* 1: 201–206.
- Közvetítőnyelv*, 2009. Balassi Intézet, <http://e-magyarul.balassi-intezet.hu/new/EMagyarul3/html/article5841.html>
- Migráns Tanoda Budapesten – szakmai koncepció*. 2013, kézirat
- Schmidt Ildikó 2013. *Alfabetizálás a magyar mint idegen nyelvi órákon. Hungarológiai Évkönyv* 14: 88–96.
- Schmidt Ildikó 2008. Az anyanyelvi nevelés módszereinek alkalmazása a kisiskoláskori magyar mint idegen nyelvi oktatásban. *Hungarológiai Évkönyv* 9: 71–75.
- Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv, 2013. 35–37.
- Szűcs Norbert 2014. *Javaslatok a következő tanodaciklusra*, [http://tanodaplatform.hu/?-page\\_id=13](http://tanodaplatform.hu/?-page_id=13)



## Balassi-füzetek 3.

Gordos Katalin

### KALANDRA FEL!

Balassi Intézet, Budapest, 68 p.

A *Kalandra fel!* a Balassi Intézet magyar származásnyelvi fiatalokat megcélzó sorozatának, a Balassi-füzeteknek harmadikként megjelent darabja. Míg a korábbi két füzet, a *Miénk a vár!* (Gordos–Varga 2011) és az *Ünnepeljünk együtt!* (Gordos–Varga 2012) a B1/B2 nyelvtudású, 7–14 éves gyerekeknek szánt, zöld színnel jelölt sorozatba illeszkedett, addig a most megjelent harmadik füzet a piros sorozat első darabja. Ez a sorozat némileg eltérő közönséget céloz meg, mint a zöld címkés füzetek. Olyan A2/B1 szinten lévő magyar származású fiataloknak szól, akik bár hallanak magyar szót a családjukban, és megértik a nyelvet, ritkán szólalnak meg magyarul. A sorozat szerkesztői életkor szempontjából a zöld füzetek használóinál valamivel idősebb, 10–18 éves fiatalokban határozták meg a piros sorozat elsődleges célközönségét. A *Kalandra fel!* szerzője, Gordos Katalin (aki a Balassi-füzetek első két darabjának is társszerzője volt) a fenti nyelvi szintű és életkorú csoport igényeihez jól illeszkedve választotta ki a füzetben megjelenő nyelvi tartalmat és a feladatokban megjelenő témákat. A piros sorozat ezen kívül megjelenését, stílusát tekintve is egyértelműen elkülönül a zöld sorozat darabjaitól. Az illusztrátor, Csákovics Lajos (többek között a Macskafogó 2. animációs rendezője) rendkívül igényes, az idősebb közönséghez jobban illeszkedő képi világot alkotott a füzethez.

A korábbi füzetekhez hasonlóan a *Kalandra fel!* is modulszerűen épül fel. A 9 darab 5–6 oldalas részből álló kiadvány fejezeteit és feladatait – a *Miénk a vár!*-hoz hasonlóan – egy kerettörténet fogja össze. Ez a megoldás nemcsak egységesebbé teszi az egyébként – természeténél fogva – némileg töredezett szerkezetű füzetet, hanem a nagyszerű karakterek és történet révén motiváló erőt is jelenthet a tanulásban. A főszereplő Máté, 17 éves magyar származású kanadai fiú, aki néhány hétre Magyarországra utazik, ahol a Mezei család látja őt vendégül. A történet vázát Máté magyarországi utazása jelenti, aki a vele egykorú Mezei Kingával kettesben körbeutazza az országot. A füzet minden fejezete az utazás egy-egy állomásának felel meg, ennek köszönhetően a célcsoport számára különösen fontos országismereti tudnivalók teljesen átjárják a füzetet. A főszereplők kedves és hiteles karakterek, a terjedelmi korlátok ellenére néhány jól eltalált helyzettel és háttérinformációval sikerült egyéniséget adni nekik. Kinga szerepeltetésével pedig egy kortárs anyanyelvi beszélő is állandó résztvevője a kalandoknak, ami nemcsak módszertanilag, hanem dramaturgiai szempontból is előnyös döntés (a főszereplők között kibontakozó szerelem finom megrajzolása a szerzőt dicséri). A jól megválasztott szereplők a velük való azonosulás lehetőségét adják a füzetet használó fiataloknak, ami szintén növelheti motivációjukat.

A célcsoport tanításának fő jellegzetessége a meglévő tudás rendszerezése, tudatosítása, illetve a speciális nyelvi szocializációs helyzetből adódó hiányosságok pótlása, ami nehéz pedagógiai feladat elé állítja a tanárt. El kell kerülnie mind a túl könnyű tartalomból eredő banalitás, mind a túl nehéz tartalom okozta frusztráció csapdáját, amelyek egyaránt végzetes hatással lehetnek a diák motivációjára. A cél tehát a meglévő tudás használatba vételének motiváló erejét kihasználva olyan kommunikációs készlet kialakítása, amely a diákok ismereteinek bővítésére ösztönzi. A *Kalandra fel!* kiválóan oldja meg ezt a pedagógiai feladatot. Jól használja ki például az abban rejlő lehetőséget, hogy a füzetet használó fiatalok családjukban sok magyar szót, kifejezést ismertek meg. A füzetben szereplő fényképek, rajzok mellett számos helyen öntapadó jegyzetlapokhoz hasonló formában jelenik meg a képeken szereplő tárgyak neve. Az így bemutatott szókincs megválasztása rendkívül jónak mondható: nagy részét olyan alapvető szavak teszik ki, amelyek jó eséllyel már ismerősek a nyelvtanuló számára, megjelennek azonban olyan (egyaránt fontos) kifejezések is, amelyekkel talán még nem találkozott. Az ismert és új szókincs között így létrejövő egyensúly egyszerre biztosítja a motivációt, az önbizalom növelését és szókincsbővítés lehetőségét.

Az egész füzetten végigvonuló, jól érzékelhető célkitűzés, hogy a füzet a nyelvtanulóknak az őket körülvevő világ magyar nyelven történő nyelvi megragadásának élményét próbálja megadni. Az így megszerzett tudás (pl. a lakással, mindennapi tevékenységekkel, élelmiszerekkel vagy éppen az emberi testtel kapcsolatos szókincs) lehetőséget ad a füzet használóinak a számukra a magyar nyelv használatának elsődleges színterét jelentő családi közegben való magabiztosabb nyelvhasználatra. Emellett a füzet a tanulót bevezeti a magyar nyelv használatának olyan színtereire is, amelyekkel szülőföldjén csak nagyon korlátozottan találkozhat (pl. magyar nyelven történő vásárlás, magyar nyelvű eligazító táblák, plakátok stb.). Ez jó felkészítést jelenthet egy Magyarországra történő utazásra is.

A célcsoport ismeretében szintén jó döntés, hogy a füzet első nagyobb témája a család, hiszen a szórványban élő fiatalok számára ez jelenti az elsődleges kapcsolatot a magyar nyelvvel és kultúrával. Nagyon fontos szerepe van ezért a 13. oldalon megjelenő, a tanuló által kitölthető családfának, amely nemcsak a családdal kapcsolatos nyelvi tartalom tanítását szolgálja, hanem a kulturális gyökerek felfedezésére, a szülőkkal való beszélgetésre is csábít. Éppen emiatt sajnálhatjuk, hogy a családfa féloldalas. Érdemes lett volna olyan rajzot készíteni, amely a család mindkét ágának ábrázolására lehetőséget ad. Ez nemcsak a mindkét ágon magyar származású tanulók számára lenne fontos, hanem a vegyes származású fiatalok esetében is, hiszen egy multikulturális környezetben a különböző hagyományok egyformán fontos részei lehetnek az identitásnak.

A magyar származásnyelvi fiatalok nyelvi tudatosságának fejlesztéséhez jó alapot jelent a füzetben megjelenő grammatikai tananyag. A szerző jellemző módszere, hogy egy-egy új nyelvtani jelenséget, eszközt már azelőtt szerepeltet a szövegekben, mielőtt annak részletes magyarázatára sor kerülné, ám tipográfiai eszközökkel már ekkor megteremt a felismerés, elkülönítés lehetőségét. Így például a tárgyrag már első előfordulásakor félkövér betűtípussal kiemelve jelenik meg, ráirányítva ezzel a nyelvtanuló figyelmét a jelenségre. A későbbi részletes, explicit bemutatás és az ezt követő feladatok pedig biztosítják a rendszerezés, a tudatosítás és a gyakorlás lehetőségét.

A füzet minden fejezetében egy-egy fontos nyelvtani tartalom jelenik meg, hozzávetőlegesen olyan sorrendben, ahogyan azt a kezdő magyar mint idegen nyelv tankönyvekben megszokhattuk: a jelen idejű általános ragozást követi a tárgyrag, az irányhármasság, a többes szám, az igekötők, a főnévi igeneves szerkezetek, a birtoklás kifejezése, majd az utolsó két részben a határozott ragozás. A füzet a grammatika tanításában nem törekszik teljességre, és ezt nem is kérhetjük számon rajta. Mindazonáltal a szóban forgó tanulói csoport esetében talán nem magától értődő döntés, hogy a nyelvtani tartalom elrendezése az „alulról felfelé” való építkezés elvét követi. Annak, hogy a szerző a fenti felépítés mellett döntött előnyei és hátrányai egyaránt vannak. A választott megoldás egyrészt elősegíti a fokozatosság elvének érvényesítését, illetve lehetővé teszi, hogy az egyes fejezetek jobban építhessenek a korábbiakban tanultakra. Az oktatók szempontjából azért is előnyös ez a fajta szerkesztésmód, mert a nyelvtani tanítás során támaszkodhatnak a magyar mint idegen nyelv tanításának kialakult módszertanára, tankönyveire és segédanyagaira. Mindazonáltal figyelembe véve, hogy a megcélzott tanulók nyelvtudásukat családi körben, nyelvelsajátítás útján szerezték, nem elhanyagolható érvek szólnak amellett is, hogy a hagyományos tanmenettől elszakadva, a célcsoport szempontjából lényeges pontokra összpontosítva, kommunikatív célok szerint súlyozva szervezzük meg a tantervet. Az ideális megoldás természetesen a két elv ötvözése, és erre a füzet is kísérletet tesz, ám talán érdemes lett volna valamilyen formában már az első füzetben megjelentetni a kommunikáció szempontjából rendkívül fontos múlt időt és a felszólító módot.

A korábban megjelent Balassi-füzetekhez hasonlóan a piros sorozat első tagjában is meghatározó szerepet kapnak az országismereti tudnivalók. Mint korábban szó volt róla, az egész füzet egy Magyarországot keresztül-kasul bejáró utazás köré szerveződik, ami kitűnő alapot ad a legkülönbözőbb kulturális ismeretek átadására a balatonfüredi Anna-báltól a pécsi múzeumokon át az Országos Kéktúráig. Csakúgy, mint a korábbi füzetekben, a kulturális tudnivalóhoz kapcsolódóan gyakran jelennek meg internetes keresést igénylő, illetve arra buzdító feladatok. Ezek nemcsak a magyar nyelv gyakorlásának további lehetőségét adják meg, hanem fejlesztik a diákok digitális kommunikatív kompetenciáját is, és a megcélzott korcsoport életében rendkívül fontos szerepet játszó digitális világban is megjelenítik a magyar nyelvet, új kommunikációs csatornát nyitva ezzel a magyar nyelv és Magyarország felé. (A tananyag életszerűségét is növeli, hogy az internet és a technológia a történetben is megjelenik, pl. az időjárás-előrejelzést egy – létező – internetes oldalon nézik meg a főszereplők.)

A szerző számtalan apró pedagógiai trükkkel teremti meg a kommunikáció felé való továbblépés lehetőségét még a mechanikusabb feladatok esetében is. A számok gyakorlásánál előkerülnek például a magyar történelem fontos évszámai, a birtokos személyjelek bemutatását egy igaz-hamis feladattal köti össze a szerző, és az igeragozást bemutató táblázatok is kérdés-válasz szerint vannak elrendezve. Módszertani szempontból ki kell emelnünk továbbá a nagyszámú páros és csoportos feladatot, illetve a különböző játékokat (pl. barkochba, társasjáték, dominó stb.), amelyek segíthetnek változatosabbá, sokszínűbbé tenni a hétfégi magyariskolákban zajló munkát.

A sorozat első két tagjához hasonlóan a harmadik füzetben is fontos szerepet kapnak a pragmatikai tudnivalók, hiszen a pragmatikai tudatosság növelése alapvető célja a magyar származásnyelvű nyelvtanulók tanításának. Különösen fontos pragmatikai jelenségként a tegezés-nemtegezés kérdése több helyen is feltűnik a füzetben, és a nemtegező (önöző) alakok következetesen megjelennek a ragozási táblázatokban is. Bár az ezzel kapcsolatos nyelvhasználati szabályok nyilvánvaló és gyors változásban vannak, valamint a két főszereplő életkora miatt is nehéz pontos nyelvhasználati iránymutatást adni, véleményem szerint néhány esetben érdemesebb lett volna egyértelműbb szituációkat teremteni. Furcsa például, hogy a 22. oldalon lévő dialógusban a büfés a társalgás során tegezi a főszereplőket, ám végül *Viszlát!* köszönéssel búcsúzik el tőlük.

A Balassi-füzetekről szólva különösen fontos megemlítenünk a Balassi Intézet által 2014 szeptemberében elindított új honlapot, az eMagyariskolát<sup>1</sup> is, ahol az eddig megjelent Balassi-füzetekhez kapcsolódó tanári útmutatókon, óravázlatokon, megoldásokon kívül számos olyan egyéb anyag is megtalálható, amely nagyban elősegítheti a hétfélig magyariskolákban zajló munkát. Kifejezetten a magyar származásnyelvi diákok tanításához kapcsolódó tankönyvajánlókat, nyelvi játékokat tartalmazó része is van a honlapnak. Ezen kívül az eMagyariskola oldala szakmai fórumot, kommunikációs felületet is biztosít a magyariskolák oktatói számára, ami lehetőséget ad egyebek mellett a Balassi-füzetek használatával kapcsolatos tapasztalatok megosztására is. Tekintettel arra, hogy a hétfélig magyariskolákban gyakran kevés tanári tapasztalattal rendelkező, önkéntesként dolgozó szülők, nagyszülők tanítják a fiatalokat, fontos lenne a honlapon található módszertani segédletek részletesebbé tétele. Ezáltal biztosítható lenne például, hogy az egyébként rendkívül átgondolt, logikus és pontos nyelvtani táblázatokba sűrített, gyakran csak szimbólumokkal megjelenített tudnivalók valóban eljussanak a felhasználókhoz. Szintén érdemes lenne több segítséggel szolgálni a füzeteket használó oktatóknak egyes feladatok megoldását illetően. A Tihanyi Alapítólevélből származó rövid kézírásos részlet (*feheruuaru rea meneh hodu utu rea*) elolvasása például egy ez irányú képzettséggel nem rendelkező önkéntes tanár számára is nehéz feladat lehet (nem is beszélve a diákokról). Bár ez esetben az internetes segédlet ad valamennyi útmutatást a tanárnak a feladat megoldására vonatkozóan, véleményem szerint érdemes lett volna a mai olvasaton kívül a szöveg nyomtatott betűs átiratát is megadni (akár a füzetben is).

Összefoglalásképpen elmondható, hogy a *Kalandra fel!* tovább viszi a Balassi-füzetek első két kötetével elkezdett magas színvonalú szakmai munkát, és jól alkalmazkodik a némileg eltérő célcsoport által támasztott igényekhez. A tananyag minél jobb felhasználásának érdekében érdemes lenne kibővíteni a füzethez tartozó internetes segédanyagokat. Itt kaphatnának helyet az egyes nyelvtani jelenségek bővebb magyarázatai, illetve a kérdések mélyebb megismeréséhez továbbvezető irodalomjegyzék. Szintén érdemes lenne megvizsgálni hangzó anyagok közzé tételének a lehetőségét az eMagyariskola honlapján, amivel teljessé válna a füzetben egyébként kiegyensúlyozottan és következetesen megvalósuló készségfejlesztés is.

Borsos Levente

<sup>1</sup> <https://emagyariskola.hu/>

## **Balassi-füzetek 4–5.**

Maróti Orsolya – Sipos Linda

MESÉLJ NEKEM!

Balassi Intézet, Budapest, 64. p.

**Bándli Judit – Gordos Katalin – Maróti Orsolya**

JÁTSSZ VELÜNK!

Balassi Intézet, Budapest, 63. p.

Mese és játék – mindeközben mégis tanulás. Ugyanis a Balassi-füzetek két legújabb magyar származású diákok számára kiadott magyar nyelvkönyve ezek köré a kulcsszavak köré építette tananyagát. A kötetet – amely zöld jelzéssel jelent meg csakúgy, mint a sorozat első két része – ezúttal is a 7–14 éves korcsoportnak szánták. A sorozat egyedülálló és hiánypótló abban az értelemben, hogy ez az első tankönyvsorozat, amelyet kimondottan magyar származásnyelvet tanulóknak készítettek. A sorozat ötlete a szerzőkben a diákokkal és az őket tanító szaktanárokkal, illetve a tanítás nemes feladatát a külhoni hétvégi iskolákban magukra vállalókkal folytatott közös munka, illetve párbeszéd során fogant meg. A sorozat szerzői – Bándli Juditot kivéve, aki az ELTE Magyar mint Idegen Nyelv Tanszékének oktatója – mind a Balassi Intézet tanárai. Mivel az intézetben 2000 óta vesznek részt magyar származású diákok magyarságismereti ösztöndíjprogramban, a szerzők munkájuk során megtapasztalhatták, hogy a célcsoportnak milyen speciális nehézségei és igényei vannak, s ez mennyiben tér el a magyar mint idegen nyelvet tanuló diákokétól.

A sorozat célja tehát az, hogy segítse azoknak a tanár szerepben állóknak a munkáját – legyenek szaktanárok, más képzettségű önkéntes tanárok vagy akár idősebb családtagok –, akik az iskolai tanulmányaikat nem magyarul végző, magyar származású tanulók nyelvi és kulturális készségeit szeretnék fejleszteni. Teszik mindezt a világ egymástól távol elterülő pontjain, egymástól eltérő, a magyartól olykor lényegesen különböző kulturális közegben, olyan csoportokban, amelyeknek sajátos helyzetéből adódóan valamilyen formában mégis része a magyar identitás.

Csakúgy mint a sorozat korábbi darabjai, a két legújabb kötet is 9-9 egységet tartalmaz, melyek mindegyike 5-6 oldal terjedelmű, összességében ez a magyar iskolákban akár egy egész félév tananyagának az alapja lehet, egy-egy modul köré pedig felépíthető egy egész hétvégi foglalkozás. A sorozat esetében nem a grammatika a szervezőelv a tananyag felépítésében, hanem a származásnyelvi diákok számára jellemzően prob-

lémát okozó nyelvi jelenségeket tárgyalják. Emellett nem pusztán a nyelvi ismeretek közvetítése az egyedüli cél, hanem legalább olyan hangsúlyos a művelődéstörténeti, illetve történelmi ismeretanyag bővítésének a szándéka is. A tartalom ahhoz is igazodik, hogy általában nyelvtudását, kulturális előismereteit tekintve heterogén csoportokban dolgoznak majd belőle, ezért modulszerű szerkezetével lehetőséget ad arra, hogy a tanárok szükség esetén felcserélhessék vagy adaptálhassák csoportjuk igényeihez a leckéket. A tankönyv felhasználást megnehezítheti a célcsoport alsó korhatárán álló diákok (a 7-8 évesek) számára, hogy még csak ekkor – a magyartanulással párhuzamosan –, tanulnak írni és olvasni, azonban egy másik nyelven, emiatt esetleg az írás- és olvasáskészségük még nem elég fejlett. Ugyanakkor a szerzőknek azt is figyelembe kellett venniük, hogy jellemzően a célcsoport felső korhatárán állók sem képesek tudatosan elemezni az általuk ismert grammatikai jelenségeket, mivel iskolázási nyelvük nem a magyar. Emiatt az egyik elérendő cél éppen a nyelvi szerkezetek tudatosítása például szóképzéshez kapcsolódó vagy helyesírási stb. feladatokkal.

Egy-egy modulon belül jellemzően legfeljebb 7-8 feladat kap helyet, ötletesen egymásra épülő, változatos részfeladatokkal. S mivel egy gyakorlaton belül is különböző tevékenységformák jelennek meg, a feladatok sorrendjét követve a pedagógus dinamikus foglalkoztatást tud tartani. A gyakorlatok között találhatunk különféle szókincsfejlesztő, szövegalkotási feladatokat (pl. különféle levelek írása, javítása, kiegészítése; meseírás, hangposta kiegészítése, névjegykártya készítése, szómagyarázat) és pl. a szavak elválasztását, magánhangzó-hosszúságot gyakoroltató vagy a szóelemző írásmód elveire rámutató helyesírási feladatokat. A negyedik kötet esetében ezek mellett különféle szövegértési feladatokat is találhatunk. A szókincsbővítésnél az egész sorozatra nézve elmondhatjuk, hogy nagy hangsúlyt kapnak az idiomatikus kifejezések, a szólások, közmondások is. A feladattípusok megoszlása annyiban eltér a magyar mint idegen nyelv tankönyveiktől, hogy bizonyos típusokra ennek a célcsoportnak jellemzően nincs szüksége, pl. kiejtési vagy grammatikai formát elsajátíttató gyakorlatokra.

A származásnyelvi diákok szinte kizárólag szóbeli formában, jellemzően gyermekkorukban sajátítják el a nyelvet, ebből több nyelvi hiányosságuk is fakadhat. Egyrészt korlátozódik a szókincsük, mivel az iskola nyelve, illetve a közösségbe kerüléstől kezdve a kortársakkal való érintkezés nyelve nagyrészt nem a magyar, ezért az ilyen helyzetekben használatos magyar nyelvi variánst nincs lehetőségük teljes mértékben elsajátítani. Mivel nyelvhasználatuk elsősorban a családi nyelvre korlátozódik, nem tudják megfigyelni a más közegben alkalmazandó pragmatikailag adekvát megnyilvánulások módját, továbbá nem tudják egymástól könnyen elkülöníteni a nyelvváltozatokat és a stilisztikai árnyalatokat. Adott esetben azt sem észlelik, hogy szüleiktől, nagyszüleiktől régies vagy nyelvjárási formákat tanultak meg otthon. Ezért különösen nagy jelentősége van képzésük során a szociolingvisztikai kompetencia fejlesztésének, mivel az anyanyelvi beszélővel szemben ejtett szociopragmatikai hiba köztudottan súlyosabb következménnyel járhat elkövetőjének megértésében vagy megítélésében, mint egy grammatikai hiba. Ezért hasonlóképpen a korábbi Balassi-füzetekhez, most is nagy hangsúlyt kap az adekvát nyelvi viselkedés elsajátíttatása, valamint a különböző be-

szédszándékok kifejezésének tanítása, mint például az udvarias kérés elutasítása, udvarias és udvariatlan vélemény kifejezése, tanácsadás, bocsánatkérés stb. Ezek közül bizonyos típusok más formában már a korábbi füzetekben is megjelentek (pl. bemutatkozás, kérési és elutasítási stratégiák, információ adás és kérés, véleményalkotás), de természetesen az újabb kötetekben újabb típusok is előkerülnek (pl. tanácsadás, utasítás, az egyetértés és az egyet nem értés stratégiái).

A két kötet felépítése, annak ellenére, hogy ugyanannak a célcsoportnak az igényeit tartja szem előtt, mégis alapjaiban eltér egymástól. A *Mesélj nekem!* minden fejezete – mint ahogy az címéből is sejthető – meseszövegekre épül, míg a *Játssz velünk!* egy-egy tipikus mesehőst állít a leckék középpontjába, és a címéhez méltón tobzódik a változatos játékörletekben. A *Mesélj nekem!* című kiadvány nyolc mese köré alakít ki egy-egy modult, kilencedikként pedig egy saját mese megalkotásában segíti a tanulókat. A hungarikumnak számító magyar népmesék közül főképp szórakoztató meséket válogattak be a kiadványba. Olyan jól ismert klasszikusokat dolgoztak fel, mint *A só*, a *Kétfestőinas* vagy a varázsmesék közül *A szegény ember szőlője* és a *Pinkó* címűt. Azonban egyértelműen a tréfás mesék, közülük is a csalimesék fölénye figyelhető meg: *A kőleves*, *Péter és Pál*, *Eb, aki a kanalát meg nem eszi*, *A két koma*. A tematika széleskörű, ezáltal a kiadvány szókinccse igen változatos. A választott mesék illenek a korosztály érdeklődéséhez és igényeihez: egy alkalommal feldolgozható hosszúságúak, eltérő beszédszándékok kifejezését lehet tanítani általuk, és más-más, a célcsoport számára hasznos nyelvtani jelenséget lehet tudatosítani, gyakoroltatni velük. Az utolsó, kilencedik modul pedig mint ahogyan minden korábbi füzetben is mintegy összefoglalja az addig tanultakat, és *Az én mesém* címmel lépésről lépésre vezeti végig a diákokat egy mese megalkotásában, feladataival végiggondoltatja, milyen jellegzetes főhősöket, ellenségeket, illetve segítőköt ismertek meg a mesékben; hogy a hősöknek milyen jellemzőik vannak; milyen nehézségekkel kell megküzdeniük, és hogyan oldódik meg a probléma a mese végén.

A *Játssz velünk!*-ben a sorozat állandó szereplői – Emese és Bálint – különböző mesehősökkel (sündisznó, sárkány, vasgyűrű, királykisasszony, vasorrú bába, igazmondó juhász, bugyuta ember, okos lány) ismerkednek meg Meseországban, a modulok tehát nem egy-egy szöveg feldolgozása köré épülnek, hanem játékos szókinccsfejlesztők, szellemes beszédkészség-fejlesztő feladatok, rajzos foglalkoztatók, szerepjátékok révén tanítják a nyelvet. A koncepció átgondoltságát bizonyítja az is, hogy a mesehősök között szerepelnek úgymond fiús és lányos hősök is. A kiadványban rengeteg olyan ötlet kap helyet, amelyek alapján a téma köré kreatív foglalkoztatásokat szervezhet a pedagógus (pl. szendvicsekészítő verseny, rajzos feladatok, várépítés). Mindez segíthet az óra dinamikájának fenntartásában, illetve hathat a gyermekek közötti társas kapcsolatok alakulására is. Továbbá olyan valós helyzeteket teremt, illetve olyan együttműködésre ad lehetőséget, ahol a nyelvtanulás, s egyáltalán a tanulás, kikerülnek a figyelem középpontjából, így a gyermekek spontánabban használhatják, gyakorolhatják családi nyelvüket a családon kívül is. A tanárok pedig a sok-sok játékhoz a Balassi Intézet eMagyariskola.hu elnevezésű honlapján érhetnek el kiegészítő anyagokat, illetve az ötlet

nyomán csoportjuk nyelvi szintjéhez igazodva maguk állíthatják elő a szükséges eszközöket.

A füzetek nyomdai kivitelezésének színvonala imponáló, s mivel gyermekeknek szánják őket, ez itt kiemelten fontos. Az illusztráció nyomban megragadja az ember figyelmét, amint a kezébe veszi a kiadványokat, pedig nyilván Gyöngyösi Adrienn illusztrátor feladatát is megnehezítette az első három és az ötödik kötet esetében is, hogy egy ennyire széles és eltérő érettségű korcsoportnak szánták őket. Bizonyára leginkább a célcsoport fiatalabb tagjai forgatják élvezettel a bájos gyermekkönyv-illusztrációkat. A képek kiteljesítik, színesítik a gyakorlatokat, hogy csak egy példát említsünk: *A királykisasszony* című fejezetben úgy integrálódik a kép a feladatba, hogy a megrajzolt kulcslyukon keresztül sejtethető tárgyakról kell meghatározást írni.

A sorozat többi tagjától eltérően a *Mesélj nekem!* képi anyagát a Magyar Népmesék rajzfilmsorozat kockái adják. Ez szép példa arra, hogyan használhatók fel kulturális értékeink a nyelvtanításban a magyar nyelvi és kulturális kompetencia fejlesztéséhez. A rajzfilmsorozat megkerülhetetlenül hozzátartozik a Magyarországon nevelkedő, ebbe a korcsoportba tartozó gyermekek kulturális kompetenciájához, s bizonyára nem csupán a Balassi-füzetek révén, de mégis annak hozzájárulásával remélhetőleg szintén megkerülhetlenné válik a külhoni magyar gyermekeknél is. A Pannon Filmstúdió Kecskeméti Műtermének sorozata ugyanis 1977-es indulásától kezdve művészi igénnyel közvetíti animációba emelve a népi kultúra kincseit. A Jankovics Marcell vezetésével 2011-ig megalkotott számrészes sorozaton generációk nőttek fel, ivódott bele emlékezetükbe Szabó Gyula hangja, a Kaláka zenéje. Az pedig, hogy a tankönyv szövegei audiovizuális formában is léteznek, még egy hatékony eszközt adnak a pedagógusok kezébe.

A kiadványsorozat fülszövegében akár megjelenhetne a régi szlogen is: „nemcsak gyerekeknek”. Hiszen jó esetben minden nyelvtanuló egyben homo ludens is; így a nyelvtanulásban a játék szerepe minden korcsoport esetében jelentős. A sorozat minden kötetének címe egy felszólítás, amely közös cselekvésre, együttműködésre buzdít, a többes szám első személy használata pedig közösséget teremt a leszármazottak és az anyaországiak között, emlékeztet az összetartozásra, s talán ezáltal is többeket arra csábít majd, hogy tovább őrizték felmenőik nyelvét és kultúráját, vagy visszatáljanak hozzá.

Zajacz Zita