



**GYERMEKNEVELÉS
TUDOMÁNYOS FOLYÓIRAT
JOURNAL OF EARLY YEARS EDUCATION**

2024. 12. évfolyam 1. szám

GYERMEKNEVELÉS
TUDOMÁNYOS FOLYÓIRAT
JOURNAL OF EARLY YEARS EDUCATION

Nemzetiségi gyermekkultúra I.

Főszerkesztő

Kolosai Nedda

Vendégszerkesztő

Márkus Éva, Bereczkiné Záluszkai Anna

Szerkesztő

M. Pintér Tibor

Rovatvezetők

Tanulmány: Csíkos Csaba, Józsa Krisztián

Műhely: Nyitrai Ágnes

Határtalan: Kádár Annamária, Pálfi Sándor

Szemle:

A szerkesztőbizottság tagjai

Dávid Mária

Endrődy Orsolya

Hunyady Györgyné †

Kerekes Judit

Kéri Katalin

N. Kollár Katalin

F. Lassú Zsuzsa

Lénárd András

Orosz Ildikó

Perlusz Andrea

Pintér Krekity Valéria

Podráczky Judit

Peter Sherwood

Barbara Surma

Szabolcs Éva

Angol nyelvi lektor

Peter Sherwood

Szerkesztőségi titkár

Kantó Éva

Olvasószerkesztő

Knausz Imre,

Tóth Rozália, Pipacs Mária Erzsébet

Borítóterv

Császár Lilla, M. Pintér Tibor

2024/1. szám szerzői

Bartalos Kitti

Bereczkiné Záluszkai Anna

Gölcz Mira

Heltai János Imre

Hoffmann Tamás

Karsainé Gasser Mária

Kerekes Gábor

Kerekesné Lévai Erika

Klein Ágnes

Márkus Éva

Maszlág Fanni

Müller Márta

N. Kollár Katalin

Szabóné Marlok Júlia



© Szerzők, szerkesztők

DOI 10.31074

HU ISSN 2063-9945

Felelős kiadó:

Márkus Éva dékán

gyermeknevelés@tok.elte.hu

<http://gyermeknevelés.elte.hu>

Szerkesztőség címe:

1126 Budapest, Kiss János altábornagy u. 40.

telefon: 00 36 1 487-81-00

Eötvös Loránd Tudományegyetem,

Tanító- és Óvóképző Kar

Tartalomjegyzék

TEMATIKUS TANULMÁNYOK

KLEIN ÁGNES	
<i>Német nemzetiségi gyermekkultúra</i>	5
KARSAINÉ GASSER MÁRIA – MÁRKUS ÉVA	
<i>A német nemzetiségi néphagyományok átörökítése gyermekek számára</i>	22
MASZLAG FANNI	
<i>Gyermekkori álmok: roma/cigány gyermekkultúra és az identitás erősítése</i>	56
BERECZKINÉ ZÁLUSZKI ANNA	
<i>Játékos feladatok A harmatban fogant hajadon című mesekötet szövegeinek élményalapú felfedezéséhez</i>	72
KEREKESNÉ LÉVAI ERIKA – HELTAI JÁNOS IMRE	
<i>A roma hagyományok és a romani nyelv mint a tanulást támogató erőforrások: az (in)szekuritizáció meghaladása</i>	83
MÜLLER MÁRTA – KEREKES GÁBOR	
<i>Magyarországi német népköltészeti alkotások megőrzése.</i>	102

TANULMÁNY

N. KOLLÁR KATALIN – HOFFMANN TAMÁS	
<i>Társas kapcsolatok fejlesztésének szerepe az óvodai és iskolai nevelésben</i>	119

TEMATIKUS MŰHELY

SZABÓNÉ MARLOK JÚLIA	
<i>Interaktív tankockák alkalmazásának gyakorlati lehetőségei a szlovák nyelvoktatásban</i>	143
KEREKES, GÁBOR	
<i>Die Rolle und Bedeutung literarischer Texte für Kinder in der ungarndeutschen Literatur – Die ungarndeutsche Kinder-Anthologie Igele-Bigele</i>	154
GÖLCZ MIRA	
<i>Gyakorlati példák a német nemzetiségi hagyományok őrzésére az általános iskolákban</i>	171
MÜLLER MÁRTA	
<i>Magyarországi régi bajor utcanevek és jelentőségük a nemzetiségi német nyelv és népismeret oktatása számára</i>	183

HATÁRTALAN

BARTALOS KITTI

*A magyar nyelv elsajátításának és fejlesztésének lehetősége
egy angliai magyar tanodában*

197

Szerzők

216

Authors

220



Német nemzetiségi gyermekkultúra

Klein Ágnes

Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar
(PTE KPVK), Illyés Gyula Pedagógusképző Intézet, Pedagógiai és Pszichológia Tanszék

Absztrakt

Jelen tanulmány a gyermekkultúra fogalom és kutatás nemzetközi irányzatai alapján mutatja be és vizsgálja a magyarországi német nemzetiség gyermekkultúráját, annak elemeit. Fontos kérdés a tradíció és a modernitás egymáshoz való viszonya és a kettő aránya. Ezek alapján az írás célja egy átfogó kép nyújtása a magyarországi németek gyermekkultúrájáról.

Kulcsszavak: gyermekkultúra, német nemzetiségi gyermekkultúra területei, modernitás és hagyományőrzés

A gyermekkultúra fogalom körülhatárolása

A mindennapi életben a *kultúra* szót olyan sokféle jelentésben és összefüggésben használják, a jelentése olyannyira kibővült, hogy meghatározása szinte lehetetlen. Ez abban is megmutatkozik, hogy a *kultúra* számtalan összetétel – például mindennapi kultúra, vitakultúra, étkezési kultúra, rajongói kultúra, vállalati kultúra, futballkultúra, populáris kultúra, szubkultúra és számos más összetétel (például kultúrtáj, kulturális technikák, politikai kultúra) – idiomatikus alkotóelemévé vált. A *kultúrát* az emberek által létrehozott eszmék, gondolkodási formák, érzésmódok, értékek és jelentések teljes komplexumaként értelmezzük, amely szimbólumrendszerekben materializálódik. Ennek alapján nemcsak a materiális (például művészi) kifejezési formák számítanak a kultúra részének, hanem azok a társadalmi intézmények és mentális diszpozíciók is, amelyek az ilyen tárgyak előállítását egyáltalán lehetővé teszik. A *kultúra* ilyen jellegű szemiotikai koncepciója tehát figyelembe veszi azt a felismerést, hogy a kultúrák tárgyi oldaluk mellett, társadalmi és mentális dimenzióval egyaránt rendelkeznek (Posner, 2003).

A kultúra egyik területe a gyermekek kultúrája, azonban ez semmiképpen sem jelent egy perempozíciót a felnőttekhez képest, önálló területről beszélünk. A gyermekkor sem fogható fel átmeneti életszakaszként, hiszen „a gyermek születése óta része egy adott közösségnek, egy olyan önálló, sajátos életformán keresztül, amelyen át a felnőttekkel kollektívan” kapcsolatba lép (Honig, 2008, p. 53).



Az 1970-es évektől a gyermekek autonómiája áll a gyermekkultúrára irányuló kutatások középpontjában, amelynek alapját az önszocializáció fogalma jelenti. Ez a gyerekek önállóságát hangsúlyozza, azt a feltételezi, hogy a gyerekek a saját nevelési folyamatuk aktív részesei és alakítói. A folyamat egyik, talán legszemléletesebb előzménye a Németországban az 1960-as évek végén megjelenő úgynevezett Kinderladen-mozgalom, amely legfontosabb célja a nők függetlenítése mellett, az antiautoritárius nevelési stílus meghonosítása volt. Hangsúlyozza, hogy egy önmagát szabályozni képes gyermek nem egy magára hagyott gyermek, igényeit akkor tudja irányítani, érdekeinek érvényesítését megtanulni, ha egy stabil kapcsolatkeret védeltségében lehet. A gyermekek ugyan a felnőttek szeme előtt szocializálódnak, azonban a viselkedés szabályait, korlátait, a kapcsolatok alakítását önmaguk végzik. Ennek következménye, hogy ugyan a gyermekek a kapott kulturális javakat átveszik, ám azokat részben továbbadják, részben átformálják és kiegészítik (Seifert, 1970).

A gyermekek mint a kultúra és a kulturális (re)produkció ügynökei jelentenek ma, akik megkapják, alakítják és továbbítják a kultúrát. A legújabb kutatások, amelyek „az etnometodológia alapján a kulturanalitikus vonások mentén vizsgálják a gyermekkultúrát, megállapítják, hogy a gyermekek kompetens alakítói, konstruktorai szociális valóságuknak, alkotói, résztvevői és tagjai saját kultúrájuknak” (Kelle-Breidenstein, 1999, p. 98; Honig, 1999, p. 132). Igyekeznek értelmezni a felnőttek szimbólumait, jeleit, de saját értelmezési mintáikon keresztül, amelyek „csak a csoport tagjai számára érthetőek, és amelyek révén lehatárolják magukat a felnőttek világától” (Liegle, 2003, p. 23). Tomasello (2002) szerint a „kulturális kocsiemelő” hatása működik, amikor minden generáció által újabb és újabb tudással és kulturális képességgel bővül a már rendelkezésre álló javak területe. Az emberi és állati viselkedés közötti jelentőség abban is megnyilvánul, hogy bár az állatok, például a majmok is képesek utánozni, de az emberek egyedülállóak abban, hogy bár ők is minták utánzása során sajátítanak el, ám ennek során céljaik vannak. Mivel tükörképszerűen utánoznak, néha véletlen eredményeket képesek elérni, ami egy másik cél vagy az eredeti célhoz hozzásegítő rész cél eléréséhez vezet. A felnőttek és a társadalom felelősségét a gyermekek életében hangsúlyozza Mintz (2006) *Huck's raft* című könyvében, amikor kijelenti, hogy „a gyermekkort a társadalom, a kor és a körülmények elkerülhetetlenül alakítják és korlátozzák” (Mintz, 2006, p. 5). A mű a gyermekkor változását kíséri végig az Egyesült Államok történelmének sodrában.

A társadalom különböző szintjeit és a gyermekek helyét ezeken a szinteken szemlélteti Bronfenbrenner (1979) humánökológiai modellje. A társadalom a fenti modell alapján négy rendszerre oszlik: a mikro-, a mezo-, az exo- és a makroszisztemre. A mikroszisztem a közvetlen környezet, amelyben a gyermek él családtagjaival, gondozóival, az iskolájuk vagy óvodájuk is itt található. A mezoszisztem már tágabb körben tartalmazza a gyermeki mikroszisztem egyes elemeinek beágyazottságát. Az exoszisztem szintje magába foglalja a többi embert és helyet, akivel a gyermek ugyan nem gyak-

ran, de kölcsönhatásba lép, de ettől függetlenül még mindig nagy hatással van rá, például a szülők munkahelye. A makrorendszer, amely a legnagyobb és legtávolabbi csoport, ám ettől függetlenül meghatározó a gyermek élete számára, hiszen itt születnek a döntések a kulturális értékekről, a gazdasági kérdésekről, a háborúkról és más társadalmi kérdésekről. Bronfenbrenner a társadalmi rendszerek egymással összefüggő hálóját az adott kor kereteiben elhelyezve értelmezi. Az egész egység pozitívan vagy negatívan befolyásolja a gyermeket. Az egyes egységek egymással interakcióban állnak, ezekben a gyermek aktívan vesz részt (Bronfenbrenner & Ceci, 1994). A gyermek biológiailag adott potenciálját a környezettel zajló megismétlődő interakciók révén tudja majd kibontakoztatni. A közvetlen ható, a gyermeket leginkább befolyásoló kölcsönhatások a mikrorendszerben történnek.

A kutatások interdiszciplináris voltát tükrözik azok a témák és a kapcsolódó tudományterületek, amelyek a gyermekkor minden szegmensét felölelik, mint pszichológia, pedagógia, szociológia, jog, orvostudomány stb. Számos képviselője a hazai- és a nemzetközi gyermekkultúra-kutatásnak egyetért azzal a gondolattal, hogy a gyermekek élethelyzete (például a gyermekszegénység), jogai, valamint a gyermekkultúra kutatások is sok fejleszteni valót kívánnak még (Jenkins, 1998; Sándor, 2013; Kolosai, 2016). A gyermekkultúra kutatások abban a felfogásban képviselhetők, amennyiben a gyermekekről szóló kutatások egyben a gyermekekért történnek.

A gyermekkultúra témái

A *gyermekkultúra* kifejezést a *The Children's Culture Reader* címen megjelent kötet tette népszerűvé. A Henry Jenkins (1998) által szerkesztett gyűjteményben különböző területekkel foglalkozó kutatók jelentettek meg írásokat arról, hogy mit jelent a gyermekkor, milyen kulturális témák kötődhetnek ehhez a korhoz. Jenkins (1998) a következő témákat helyezi középpontba, amikor a gyermekkultúra kérdéskörét tárgyalja: „hogyan határozza meg a kultúránk, hogy mit jelent a gyermek, hogyan befolyásolják a felnőtt intézmények a gyermekek életét, és hogyan alakítják ki a gyerekek kulturális- és társadalmi identitását”. (Jenkins, 1998, p. 3).

Közös a tanulmányokban, hogy a gyermekeket saját kultúrájuk alakításában aktív résztvevőknek tartják. A *Gyermekkori ártatlanság és más modern mítoszok* című bevezetőben Jenkins (1998, p. 3) a következő kettősségre utal: hogyan valósulhat meg párhuzamosan „a gyermekek aktivitása és a felnőttek intézményeinek befolyása a gyermekek életére, valamint ez hogyan alakítja a gyermekek kulturális és társadalmi identitását”. Majd esszéje végén megjegyzi: „A könyv olyan kulturális elemzési módokat keres, amelyek nem csupán a felnőttkori hatalommal szembeni ellenállást ünneplik, hanem olyan eszközöket biztosítanak a gyermekeknek, amelyek saját politikai napirendjük megvalósításához vagy saját kultúrájuk kialakításához szükségesek” (Jenkins, 1998, p. 30). Jenkins (1998) gyermekkultúra-kutatásának fő témái közé

tartoznak a gyermekek mint médiafogyasztók, a videojáték-tanulmányok, illetve a médiakereskedelemtől szóló viták. A gyermekek médiafogyasztási szokásainak vizsgálata nem csupán az amerikai kutatás középpontját alkotja, európai tanulmányok¹ egyaránt a gyermekkultúra egyik központi kutatási területének tartják.

A kulturális élet egy adott térben játszódik, speciálisan kialakított terek jelennek meg gyermekek számára is. Gondoljunk az első szocializációs színtérre, a gyerekszobára, az óvodára, iskolára, játszóházakra. Bourdieu (1991, p. 32) hangsúlyozza, hogy a „habitás felelős a habitusért”. Egy példával szemléltetve az előbbi állítást: munkásosztályba tartozó fiatalok többet tartózkodnak az utcán, köztereken, a lányok kevesebbet, mint a fiúk. A kulturális tér nem egyszerűen létrejön, hanem kialakítják individuális és kollektív kulturális tevékenység által. Ma olyan, a világot átölelő kulturális térről beszélünk a tömegközlekedés, internet segítségével, amely közös valódi vagy virtuális tereket alkot világszinten fiatalok és egyre inkább gyerekek számára is. Sloterdijk (2005) azt hangsúlyozza, hogy ebben az új térben az új jelen lenni, aki ki tudja fizetni a belépés költségeit. Azok a gyerekek, akik számára a szülei kifizetik a szükséges belépőt, részt vehetnek a számukra felkínált fogyasztási folyamatban. Aki számára nem, az kimarad a gyermekkultúra kínálta lehetőségei jó részéből, tovább növelve a már fennálló különbségeket gyermek és gyermek, gyermekkor és gyermekkor között.

Jenkins (1998) és Mintz (2006) egyaránt hangsúlyozzák, hogy a gyermekkor értékelése korfüggő, és az adott időszakban megjelenő konfliktusok, értékek, célok és elvárások függvényében releváns. A gyermekkultúra természetesen része az egyetemes-, nemzeti- és közösségi kultúrának, ezekbe beágyazódva, egymással szoros kapcsolatban jelenik meg, sokféle módon hatva egymásra. A gyermekkultúra a gyermekek élete köré szerveződik, átfonja a gyermekort, magába foglalja mindazokat a tevékenységeket, melyek a gyermekek érdeklődésére számot tarthatnak a tudomány, művészet, játék és a mindennapok tevékenységeinek területén. Általában a gyermekkultúra közvetítő rendszerének első helyszíne a család, amely biztosítja az első találkozást (Jenkins, 1998; Mintz, 2006).

Kultúra gyermekeknek vagy gyermekektől?

Ez a kérdés a gyermekkultúra-kutatás egyik sarokkövét alkotja évtizedek óta. A felnőttek által számukra elkészített termékek egyre inkább dominálnak napjainkban, nem véletlenül aggódnak szülők és pedagógusok, és féltik az új generációkat attól, hogy a kommersziális fogyasztás könnyű áldozataivá válnak. Kérdés persze, hogy ezt a kultúrát elfogadjuk-e gyermekkultúrának, hiszen a gyermekkultúra onnan indul – ahogyan ez több megközelítésben is a fókuszba került –, ahol a gyermekek mint alkotók vesznek részt annak

¹ https://izi.br.de/deutsch/publikation/televizion/15_2002_2/hengst15_2.pdf (2023. 10. 05.)

kialakításában. Az ilyen típusú kreatív, kulturális alkotást megfigyelhetjük a gyermekek mindennapos tevékenységeiben, például a játék során, saját életterük alakításakor, egy-egy általuk megélt film, mese konstruálásakor. Horn (1999) ezt a jelenséget úgy fogalmazza meg, hogy a gyermekek kultúrája egy saját életformát képez, amely kollektív viszonyba lép a felnőttekével. Horn leírása éppen arra a kettősségre utal, amely a gyermekkultúra esszenciáját alkotja, azaz a gyermek nemcsak a felnőttkultúra tárgya, hanem annak alkotója, alanya. Az ENSZ 31. paragrafusának 1. és 2. bekezdései hangsúlyozzák a gyermekek jogát a részvételre a kulturális és művészeti életben, hiszen a bőséges és változatos kulturális kínálat garanciája annak, hogy a gyermekek a társadalom intellektuális javainak birtokába kerülhetnek, ami által erősödik az együvé tartozás érzése, és kialakulhat egy közös identitás².

Nem véletlen, hogy ma egyre inkább az önállósodás és az egyre korábbi függetlenedés jellemzi a gyermekkort. A megnövekedett lehetőségek, a hozzáférés a médiapiac területén az új szolgáltatásokhoz, - gyakran gyorsabban adaptálva az új ismereteket, mint a felnőttek -, a tradicionális függőségi viszonyok megszűnését eredményezi azon gyermekek számára, akik a fogyasztói és szolgáltatói társadalmakban nőnek fel.

Ebben a keretrendszerben a gyermekek aktív társadalmi kapcsolatokat építenek ki, melyek megjelennek informális hálózataikban, miközben a gyermekkultúra önállósodási folyamatára hívják fel a figyelmet. Ez köszönhető egyfelől a fogyasztó- és kultúraiparnak, de a felnőttek azon törekvésének is, hogy egyre korábban akarnak önálló gyermekeket nevelni. A fentiek alapján elmondhatjuk, hogy a gyermekkultúra az elektronikus eszközök alkalmazása miatt felnőttmentes lett. Olyan fórumok alakultak ki a virtuális térben, amelyek korosztályhoz kötöttek. Azonban továbbra is vannak kulturális viták a családokon belül az egyes generációk között, különös hangsúllyal a médiafogyasztás szokásaira (Horn, 1999).

A német nemzetiségi gyermekkultúra háttere

Amennyiben különböző kulturális háttérrel rendelkező személyek, csoportok közötti találkozásból eredő, kulturális és pszichológiai változások miatt, egy másik kultúrával kerülnek kapcsolatba, akkor *akkulturációról* beszélhetünk (Berry, 2003; Berry & Sam, 2016). A magyarországi németek egy autochton kisebbség, akik többsége a 18. század elején települt be a török megszállás alól felszabadított, elpusztított, lakatlan területekre, hogy azokat felépítse. Folyamatosan nehézségekkel szembesültek, a természet által okozott nehézségeket követték a gazdasági és társadalmi-politikai jellegűek. A magyarországi németek a zárt falusi közösségek nyitásával fokozatosan integrálódtak, adaptálódtak a többségi, magyar nemzethez. A magyarországi

² <https://www.kinderrechtskonvention.info/recht-auf-altersgemeasse-freizeitbeschaeftigungrecht-auf-spielen-3654/> (2023. 10. 05.)

nemzeti kisebbségek nyelvmegtartását támogató tényezők a család homogenitása, az azonos nemzetiségű élettárs és a falusi élet voltak, amelyek lehetővé tették a német nyelvjárás használatát nem csak a magánszférában, hanem 1945 előtt a közsférában is.

A település egysége, az endogámia volt a nyelvmegőrzés legerősebb tényezője, ami azonban a második világháború után elégtelennek bizonyult. Egyrészt a második világháború utáni kitelepítés heterogénné tette az addig zárt falvakat, másrészt a helyi munkahelyek megszűnése tovább bomlasztotta a közösségeket, akik nyelvüket nem használhatták nyilvánosan, ami viszszaeszközött a családi élet színterébe, hogy aztán onnan is eltűnjön.

A hazai német nyelv és kultúra ápolása, ami lehetővé tette volna a nemzetiségi nyelv fennmaradását 1945 után, teljes mértékben hiányzott az intézményi hálózatból. Ahogyan ezt az 1. számú táblázat is mutatja azoknak a száma, akik a 2. világháborút követően magukat német anyanyelvűnek vagy a német nemzetiséghez tartozónak vallották, drasztikusan lecsökkent. Az első és fokozatos enyhülést az 1950-es és 60-as évek hozták. Megjelenhettek a nemzetiségi szervezetek és megkezdődött a nemzetiségi nevelési és oktatási rendszer kiépítése. Mire azonban az egy évtizedet követő tiltást követően ezek újra létezhetek volna, nem igazán volt lehetőség az újrakezdésre, az eltelt idő áthidalására. A német identitást magukénak vallók száma 1980 óta szinte folyamatosan növekszik. Kivétel az utolsó népszámlálás végeredménye, ahol több, mint 30 000-rel kevesebben vallották magukat a hazai németiséghez tartozónak. Kérdés persze, hogy a folyamat milyen irányban folytatódik. A német nyelvet anyanyelvként beszélők száma folyamatosan csökken.

1. táblázat

Magyarországi németek a statisztikában (Rutsch & Seewann, 2014, p. 176) – A 2022-es népszámlálás eredménye³

Népszámlálás éve	Össznépesség Magyarországon (fő)	Német mint anyanyelv (fő)	Német nemzetiséghez tartozás (fő)
1941	9.316.074	477.057	303.419
1949	9.204.799	22.455	2.617
1960	9.9610.044	50.765	-
1970	10.322.099	35.594	-
1980	10.709.463	31.231	11.310
1990	10.374.823	37.511	30.824
2001	10.198.315	33.792	120.344
2011	9.937.628	38.248	131.951
2022	9.603.634	28.473	98.402

³ <https://nepszamlalas2022.ksh.hu/adatbazis/> (2023. 10. 05.)

A politikai nyitás után a dialektusok eróziója már nem volt megállítható, de az új politikai légkör és a nyitás megváltoztatta a német standard nyelv tanulásának lehetőségeit és fontosságát (Klein, 2011). A fentiekben leírtak következménye, hogy a nemzetiségi óvodákban a 21. századra már csak a gyermekek 0,25%-a beszéli anyanyelvként a nyelvjárást és 0,75%-a a német nyelv standard változatát (Klein, 2007, p. 25). Az óvodák és iskolák részben átvették a német nyelv átadásának és a kettős identitás kialakításának feladatát. A képzett pedagógusok kulcsszerepet játszanak a folytatásban, hiszen a kisebbség fennmaradása nagyban függ az oktatási rendszertől.

A következő fejezetben azt fogjuk áttekinteni, hogy milyen területei vannak Magyarországon a német nemzetiségi gyermekkultúrának. Figyelembe véve egyfelől azt, hogy a magyarországi német gyermekek a magyar kultúra részesei is, sőt a nyelvtudás miatt ebben tudnak igazából kiteljesedni. Másfelől pedig, mennyire tudnak alkotóan részt venni a kultúra reprodukálásában. Egyáltalán, milyen lehetőségeik vannak, hiszen mint láttuk, a családi átörökítés német nyelven kis mértékben működik. Ezt igazolja a következő kutatás eredménye is. A nyelvesztéssel együtt jár az olyan gyerekjátékok (például lovagoltatók, becéző játékok) eltűnése is, amelyek a beszédhez, az élő nyelvhez kapcsolódnak. A játékok átadásának folyamatát nyilván nem csak a nyelvesztés befolyásolja, hanem azok a gazdasági és technikai változások is, amiknek egyik következménye az életmódváltozás.

2. táblázat

Szülők és gyermekek játékk ismeretei (Bús & Klein, 2008, p. 24)

szülők és gyermekek közös játéka	szülő	gyermek
altatók	73%	27%
tapsolók	72%	28%
ujj-játékok	68%	32%
becézők	85%	15%
lovagoltatók	72%	28%
rímek, mondókák	76%	24%
kiszámolók	75%	25%
nyelvtörők	89%	11%

A nemzetiségi óvodákba járó gyermekek szüleit kérdezték német nyelvű (köznyelvi német vagy nyelvjárási) játéktípus-ismereteikről, valamint arról, hogy ezek közül melyeket adták át a gyermekeiknek. A kutatás eredménye szerint, a szülők által ismert mondókák és játékok az óvodából vagy az iskolából származnak (Bús & Klein, 2008). Ha a család funkciója megkérdőjelezhető a kulturális hagyományozásban, akkor a nevelési, oktatási és egyéb intézmények, mint például művelődési központok, színházak, múzeumok, tanösvények, rendezvények vagy a könyvtár kulcsszerepet játszanak a kisebbségek kultúrájának és nyelvének megtartásában.

A német nemzetiségi gyermekkultúra megjelenési formái

Jelen fejezetben a magyarországi német kultúra megjelenési területeit csoportpontokra osztva tekintjük át a szerzői, a célközönsége alapján, továbbá azon keresztül, hogy milyen ismereteket közöl, valamint mely készségekre épít.

Nyelvápóolás

Számos formában, módon van lehetőség egy nyelv ápolására, jelen esetben egyértelműen határt szab ezeknek a nyelvtudás. Ennek ellenére számos terület ölel át a német nyelv alkalmazása. Különösen érdekes a magyarországi gyermekirodalom helyzete, jövője a már említett nyelvvesztésből kifolyólag (Klein & Márkus, 2020). A magyarországi német népi gyermekirodalomhoz kapcsolható mesék, mondókák, versek, dalok gyűjtése, mint Grete és Karl Horaktól a *Kinderlieder Reime und Spiele der Ungarndeutschen* (legújabb kiadás: 2014) című kötet, már a két világháború között kezdetét vette. A kötet példaértékű, hiszen egyrészt az első és legteljesebb országos gyűjtemény, továbbá ebben az időszakban még aktívan élt, virágzott, a gyermekek és felnőttek egyaránt hordozói voltak a gyermekkultúra ezen területének. A kötetet még ma is használják az oktatásban és nevelésben, valamint felépítése példaként szolgál további, hasonló tematikájú kötetek összeállításához. Ezt a hagyományt folytatta például Wild Katalin és Metzler Regine *Hoppe, hoppe Reiter* (1979) című kötete. Napjainkban reneszánszát éli az egyes községekben a helyi nyelvjárásban mondókák és versek gyűjtése. Számolva azzal a ténnyel, hogy bár a tradíció már nem él, csak a legidősebbek emlékezetében, de a dalok, versek és mondókák még feljegyezhetőek. A mondókák között vannak kisebbeknek szólók (például altatódalok és ujjjátékok) és vannak olyanok, amelyek célközönségét a nagyobb gyermekek, iskolások vagy akár a felnőttek képezik, (például: párosítók, időjárásra vonatkozó, nevelési célzatúak, újévi jókívánságok, csúfolódók). Találunk közöttük olyan mondókákat is, amelyek a megélt kétnyelvűségről tanúskodnak.

A lírai műfaj mellett a próza is megtalálható a magyarországi német kultúrában népmesék, mondák formájában. Az 1984-ben megjelent *Teufelsgipfel* (Ördögcsúcs) című kötet magyar és német nyelven tartalmaz népmeséket, amelyeket Herger Ede gyűjtött Palgan/Palkonyán, Baranya megyében (Márkus, 2021). A mesék többnyire falusi miliőben játszódnak, az olvasó megismerheti a szegény falusiak életét. Karl Vargha és Rónai Béla 1973-ban jelentetett meg Budapesten egy mesekötetet *Der schlaue Bergmannsknappe* címmel, amely az előzőhöz hasonlóan Baranya megyei, csak éppen a mesékben a cselekmény helyszíne a föld alatti világ, az olvasó sziklákon, barlangokban, föld alatti vízfolyásokban, aknában barangol, és találkozik a képzelet által megalkotott mesehősökkel. Megismerhetjük a bányászok gondjait, vágyait, küzdelmeit és örömeit a kemény munka mellett. Az egyik legérdekesebb mesegyűjtemény 2011-ben jelent meg *Reigöd vum Weidepam. Kaanr*

Vrzählstickr von Mathilde Geizskopf címmel, Kán község (Nyugat-Baranya) német nyelvjárásában. A történeteket összegző és lejegyző Korb Angéla nagymamája, Mathilde Geizskopf meséit teszi közkincsé. A jól ismert Grimm-mesék változatai, mint például a Piroska, nem csak nyelviileg igazodnak a magyar valósághoz, bár kétségtelenül ez a legfeltűnőbb, hiszen a kötet egyik meséjének címe: *Piroschka*⁴.

Ezzel ellentétben Arnold Krisztina (2019) *Wolki és barátai* című kötete mecseknádasdi (Észak-Baranya) német dialektusban írt modern történeteket tartalmaz a gyermekek életének mindennapjaiból, mint például a saját szoba. A szerző által standard német változatban írt rímek és mesék is találhatóak. A kötet egyediségét adja, hogy a helyi német nyelvjárást alkalmazza a gyermekek mindennapjait érintő modern témákban, jelezve, hogy tájnyelven is meg lehet szólni, modern tartalmakat ki lehet fejezni.

A *Ragadj tollat! (Greift zur Feder)* felhívással 1972-ben újjáélesztett magyarországi német nyelvű irodalmat 1980-ban követte egy magyarországi szerzők műveiből összeállított német nyelvű gyermekirodalmi antológia *Igele-Bigele (Süni-büni)* címmel. A kötet számos témán ível át és foglalja össze azt, amit a magyarországi német gyermekirodalom a múlt század hetvenes évek végén és a nyolcvanas évek elején be tudott mutatni. A kötetet Koch Valéria szerkesztette, aki a gyermekversek, mondókák mellé az ifjúsági irodalom körébe tartozó verseket és novellákat is beillesztett a gyűjteménybe. Bár akkor még többen beszéltek német nyelvjárást, mégis a standard német nyelv jelent meg a kötetben. Josef Michaelis *Zauberhut (Varázscylinder)* című önálló kötete, amely 1991-ben jelent meg, a már feledésbe merülő magyarországi német gyermekirodalomra irányította újra a figyelmet. A szerző művének átütő sikerét bizonyítja a kötet számos kiadása és műveinek magyar nyelvű fordítása is, ami azt igazolja, hogy Magyarországon van igény német nyelvű, jó színvonalú gyermekirodalomra. Valóban rátalálunk a gyermekversek gazdag repertoárjára, a mondókákra, a kiszámolókra, nyelvtörőkre, altatókra, lírai formában megörökített versikékre, melyek a természeti jelenségeket hozzák a gyermekek közelébe szemléletesen, kalligrammok formájában. A szerző verseiben, elbeszéléseiben külön fejezetet szán az állatoknak. A kötet végén két monda (*Die Steinschnecken von Willand, Der verlorene Schatz*) található. Ez utóbbi monda címét viseli Michaelis 2008-ban megjelent kétnyelvű kötete (*Der verlorene Schatz Az elveszett kincs*), amely kilenc mesét és tizenöt mondát tartalmaz. Hogy a címadó monda kiválasztása több értelmezést is megengedhet, igazolja az első állatmese *Das Lamm und der Esel (A bárány meg a szamár)*. A báránynak nem tetszik saját nyelve, a pacsirtákhoz hasonlóan szeretne beszélni, amire a szamár azt tanácsolja neki, hogy felejtse el a saját nyelvét. A bárány ezt meg is teszi, de az új nyelvet nem sikerül megtanulnia, sajátját viszont elfelejti, így senkivel nem tud beszélni, míg újra meg nem tanulja a régi, az elfelejtett, lenézett nyelvet. Michaelis (2008) a következő sorokkal zárja a mesét: „Fontos

⁴ A kötetről módszertani megközelítésű tanulmány jelent meg Márkus Éva (2017) tollából.

mások nyelve és éneke, talán még szebb is az övénel, de mindenkinek a saját anyanyelve a legnagyobb kincse, olyan örökség, melyet akár örökre is el lehet veszíteni.” (Michaelis, 2008, p. 19).

A már említett *Wolki és barátai* című kötet Arnold Krisztina tollából nemcsak német nyelvjárásban írt novellákat tartalmaz, hanem standard német nyelven írt verseket is, amelyek gyerekeknek szólnak, figyelembe veszik érdeklődésüket (például a *Hexenpanne* című vers), nem lekezelve nevelik őket, hanem az ő szintjükön, elfogadva önállóságukat, egyediségüket.⁵

A szekszárdi Deutsche Bühne (Német Színház) rendszeresen műsorra tűz színdarabokat, amelyek közönségeként gyerekek és fiatalok is számításba jöhetnek az óvodás korosztálytól a kamaszokig. Évente 5–6 darabot tekinthetnek meg az érdeklődők. A színház kérésre ki is vonul óvodákba és iskolákba. A *ZsebSzínház* programjukban szereplő darabok osztálytermekben, óvodai csoportszobákban is játszható interaktív kétnyelvű meseelőadások, amelyek a Német Színház oldala alapján támogatják „a megértést, és az aktív nyelvhasználatot is fejlesztik, akár alternatív németórának is felfoghatók. Két – németül és magyarul is játszó – színész varázslatos világokba kalauzolja a gyerekeket bábok, képek és zene segítségével.”⁶ z előadást követően vagy azt megelőzően a darabok mélyebb megismerése céljából a színházpedagógia lehetőségeit is felkínálja a program.

Nemcsak profi színészek előadásai tekinthetők meg német nyelven, a magyarországi németek - hagyományosan a két világháború között - virágzó népszínház tradícióját elevenítik fel a német nyelvű színjátszó fesztiválok óvodástól- a középiskolás korosztályig.

A Rezitationswettbewerb, azaz a szavalóversenyek a leggyakrabban megrendezett események közé tartoznak. Helyi, iskolai, megyei és országos rendezvények egyaránt sok gyereket vonzanak évente. Nemcsak a standard német nyelvet választhatják a szavaló gyerekek, hanem a magyarországi németek tradicionális nyelvváltozatát, a helyi német nyelvjárások egyikét is.

A gyermekkultúra egyik fontos területe az újságírás, ami Magyarországon a német nemzetiségi számára a *Neue Zeitung Junior* hasábjain jelentkezik. Az itt megjelenő cikkeket, híreket, módszertani javaslatokat, valamint irodalmi műveket hivatásos újságírók írják, szerkesztik, időnként egy-egy gyerek tollából származó hírrel például iskolai kirándulásról. Egyes oktatási intézmények, mint például a győnyi Tolnai Lajos Gimnázium diákjai a helyi közösség számára folyóiratokat is összeállítanak. A kiadvány címe *Ein-Stein*, ami 1991 óta folyamatosan megjelenik. Most már a 43. számnál tartanak. Az újság három nyelven jelenik meg: angolul, magyarul és németül. A legtöbb cikk magyar nyelven készül. Diákok írják, fényképezik és szerkesztik tanári

⁵ A német nemzetiségi felsőfokú pedagógusképzés is foglalkozik a nemzetiségi gyermekirodalommal, például Márkus Éva 2007-ben megjelent, *A magyarországi németek gyermekirodalma. Szöveg- és feladatgyűjtemény* című tankönyve.

⁶ <https://www.dbu.hu/repertoar/baba-jaga-a-boszorkany> letöltve: 2023. 10. 05.

segítséggel. Meghatározó élmény volt a diákújságírók számára, amikor egyedüli külföldi folyóiratként kooperálhattak a *Süddeutsche Zeitung*gal.

Hagyományok ápolása és teremtése

*Abgedreht!*⁷ címmel 2006 óta rendezi meg a Magyarországi Német Ifjúsági Filmünnepet a Zentrum (Magyarországi Német Kulturális és Információs Központ és Könyvtár)⁸. A fiatalok, általában középiskolások által forgatott, magyarországi németeket érintő tematikájú filmeket díjaznak.

A *Blickpunkt*⁹ – *Képek versenyre* a fentihez hasonló kiírás, amelyet szintén a Zentrum rendez meg, a feladat azonban nem filmek forgatása, hanem fotók készítése magyarországi németeket érintő témákban. Saját készítésű fényképpel, vagy egy saját képből és egy német nyelvű feliratból álló képeslappal, illetve egy felújított archív fotóval lehet nevezni a versenyre.

Az egyik talán legismertebb és legtöbb embert megmozgató esemény a *TrachtTag* (Népviselő Napja) szintén a Zentrum kezdeményezésére indult el kilenc évvel ezelőtt. Egy április végi napon a résztvevők hétköznapi ruházatukat kiegészítik egy népviselethez tartozó darabbal, lehet ez akár egy pacsker, fejkendő, kötény, és ezt viselik azon a napon. Nemcsak az intézményekben, óvodától az egyetemig szoktak részt venni a felhíváson, hanem néha családok is dokumentálják azt, hogy közösnek érzik a Zentrum célját, a népviselet továbbélését, megismertetését szélesebb körben, és hordják a népviselet egy-egy darabját otthon.

A zene és a tánc szeretete hagyományosan jellemzik a németeket Magyarországon. Ennek kapcsán kórusok, fúvós zenekarok és tánccsoportok¹⁰ számára rendeznek országos minősítő versenyeket és találkozókat. Különösen a tánccsoportok nagy száma, azok jelenléte az óvodától a kamaszkorig, a kialakuló közösségi élmények segítik a kötődés kialakulását a német nemzetiség zenei kultúrájához.

A tanösvények nagyon sok területet foglalnak magukba az irodalomtól a képzőművészetten át a helytörténetig. A magyarországi németek számára 2016 óta 14 tematikus tanösvényt¹¹ alakítottak ki, amelyek állomásszerűen vezetnek végig egy adott településen, a múlttól és jelenről, a helyi épületekről, szokásokról, a helység történetéről, fontos személyiségeiről nyújtanak információkat. Ezek olyan háttér- és forrásanyagra épülnek, amelyeket a helyi közösség gyűjtött, közösen gyermekek, fiatalok és intézmények rendszerestek és dolgoztak fel. A magyarázó táblák interaktívak, írásos útmutatókkal rendelkeznek, amelyek célja, hogy az út során felkeltsék kicsik és nagyok

⁷ <https://abgedreht.hu/> (2023. 10. 05.)

⁸ <https://zentrum.hu/de/> (2023. 10. 05.)

⁹ <https://blickpunkt.hu/#/> (2023. 10. 05.)

¹⁰ <https://landesrat.hu/de/veranstaltungen-list/> (2023. 10. 05.)

¹¹ <https://lehrpfad.hu/> (2023. 10. 05.) https://nemzetisegek.hu/repertorium/2018/04/belivek_10-14.pdf (2023. 10. 05.)

kíváncsiságát, és hozzájáruljanak a látogatók ismereteinek bővítéséhez. Az egyes állomások központjában az élményszerű, a közvetlen tapasztalásra épülő ismeretközvetítés áll. Ma 14 településen van tanösvény, vállalnak iskolai és óvodai csoportok számára vezetett foglalkozásokat egyaránt.

Civil szervezetek

Ne feledkezzünk meg azokról az ifjúsági szervezetekről sem, amelyek közösségi háttérrel nyújtanak az érdeklődő fiataloknak. A GJU (Gemeinschaft Junger Ungarndeutscher – Fiatal Magyarországi Németek Közössége)¹² több, mint 20 évvel ezelőtt alakult Pécsen, és azóta tagjai az egész országból érkeznek. Gyakran közösen lépnek be táncszerepek, és vesznek részt programjaiban. Igyekeznek különféle, például sport-, zenei, kirándulásprogramokat szervezni, kiegészítve ezeket közösségépítő rendezvényekkel a tagok megtartása érdekében.

A fenti szervezet idősebb tagjai alapították a VUK (Verein für Ungarndeutsche Kinder – Egyesület Magyarországi Gyermekekért)¹³ egyesületet. A családi programon fiatal családok vesznek részt, ennek megfelelő programokat szerveznek. A közösség megtartása, fejlesztése az egyik cél, míg a másik a gyermekek német, illetve kétnyelvű nevelése. Ehhez adnak ötleteket olyan szülők, akik már tapasztalatok birtokában vannak, és időnként szakemberek is előadnak a témában.

A fenti szervezetek, valamint a Magyarországi Németek Országos Önkormányzata helyi és országos szinten évente több nyári tábort szervez fiataloknak és gyermekeknek, ahol a német nyelvápoláson és közösségépítésen túl lehetőséget kapnak képzőművészeti alkotások készítésére, játékokra, sportra is.

Összefoglalás

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy ma a magyarországi németeket egyrészt nagyfokú asszimiláció jellemzi, másrészt viszont működő nevelési struktúrával, az országot behálózó nemzetiségi óvodákkal és iskolákkal találkozunk. A német nemzetiség kultúrájának ápolása, a német nyelv megismertetése, úgy tűnik, elsősorban az ő feladatuk lett. Ezt a tézisünket támasztja alá a gyermekkultúra területeinek vizsgálata is. A legtöbb gyermekeknek szóló kulturális program iskolai, óvodai szervezés alapján valósul meg, nem családok töltik ott szabadidejüket, döntenek a program meglátogatásáról. Nem véletlen tehát, hogy a német nemzetiség gyermekkultúrája erre a nemzetiségi oktatási és nevelési rendszerre épül, ezen keresztül valósul meg. A kommersz, populáris elemeket nem találjuk, helyette a népi hagyományok, a kultúra igényesebb területei jelentkeznek, mint például a színház és az irodalom.

A modern elemek vegyülnek a hagyományosakkal, és ez utóbbiakat igyekeznek új megvilágításba helyezni, integrálni a mai körülmények közé. Mivel

¹² <https://www.gju.hu/> (2023. 10. 12.)

¹³ <https://vukinder.hu/> (2023. 10. 05.)

a magyarországi németek közösségeit a 2. világháborút követően megszüntették, feloszlatták, ezért egyfelől a gyermekkultúra új elemeit kellett megteremteni – például német gyermekirodalom, újságírás, szavalás –, másfelől viszont a régi tradíciókat is meg kellett őrizni, illetve újra kellett éleszteni, továbbadni és integrálni, mint például német gyermektánc, népi gyermekirodalom, népviselet. A nyelvtanulás szempontjából nyilván segítség az a kettős kultúra, ami ezekben a művekben tükröződik a szókimondás és ismeretek (történelmi, földrajzi) keresztül. Hiszen bár a nyelv német, de a jelen társadalmi valósága – ahogyan a közös történelem is – magyar. Az így létrejött kettős kötődés olyan hidat alkot a két irodalom és kultúra között, amely a gyerekek számára megkönnyíti a belépést az európai kultúrába.

Ma gyakran halljuk, hogy ami nem található a virtuális térben, az nem is létezik. Ha rátekintünk a magyarországi német kultúra megjelenési formáira, annak gyakorlatára, látjuk, hogy a hagyományos formák dominálnak. Érdemes lenne megfontolni, akár a német nyelv tanulásának motivációja céljából is olyan platformokat elérhetővé tenni, amelyek ötvözik a digitális kultúrát a hagyományos tartalmakkal. Miért ne ismerkedhetnének gyerekek például a német nyelvjárással digitális képeskönyvek, hangoskönyvek oldalairól. Hasonlóan a német népviseletet, népszokásokat olyan modern, a gyerekek számára vonzó feladatokkal, játékokkal lehetne bemutatni, amelyek szerkesztésében akár a legifjabb generáció ismereteit bevonva autentikus oldalakat lehetne oktatás vagy akár otthoni játék, időöltés céljából felkínálni, ötvözve a tradíciót és az innovációt, élve a technikai lehetőségekkel, a jövőbe vezetve a hagyományokat. Jó példák léteznek, mint a *Meine plastikfreie Oma*¹⁴ pályázat, amelynek maradéktalanul sikerül megvalósítania a fenti két szempontot, így elnyerve a gyerekek és fiatalok érdeklődését.

Irodalom

- Arnold, C. (2019). *Wolki und ihre Freunde. Gedichte und Reime, Märchen und Geschichten*. Verband Ungarndeutscher Autoren und Künstler (Reihe Literatur Band 18.).
- Berry, J. W. (2003). Conceptual approaches to acculturation. In Chun, K., M., Organista, P., B. & Marín, G (Eds.), *Acculturation: Advances in Theory, Measurement, and Applied Research* (pp. 17–37.). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10472-004>
- Berry, J. W. & Sam, D. (2016). Theoretical perspectives. In Sam, D. & Berry, J.W. (Eds.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Second Edition (pp. 11–29). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316219218.003>
- Bourdieu, P. (1991). Psychischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum. In Wentz, M. (Ed.), *Stadt-Räume* (pp. 25–34). Campus.

¹⁴ <https://palyazatok.org/meine-plastikfreie-oma-kepregeny-palyazat/> (2024.03.18.)

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674028845>
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568–586. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.4.568>
- Bús, I. & Klein, Á. (2008). *Die Weitervererbung der Kinderkultur bei den Ungarndeutschen*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Kar.
- Erb, M. (2018). Magyarországi német tanösvények. Egy sikeres és követendő kezdeményezés. *Nemzetiségek*, 25(10–14), 9372–9376. https://nemzetisegek.hu/reperatorium/2018/04/belivek_10-14.pdf (2023.10.09.)
- Hengst, H. (2002). Zur Verselbstständigung der kommerziellen Kinderkultur. *Televizion*, 15(2), 45–51. https://izi.br.de/deutsch/publikation/televizion/15_2002_2/hengst15_2.pdf (2023.10.12.)
- Herger, E. (1984). *Teufelsgipfel*. Tankönyvkiadó.
- Honig, M-S. (1999). *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Suhrkamp.
- Honig, M-S. (2008). Lebensphase Kindheit. In Abels, H., Honig, M-S., Saake, I. & Weymann, A. (Eds.), *Lebensphasen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Horak, K. & Horak, G. (2014). *Kinderlieder, Reime und Spiele der Ungarndeutschen*. (Ungarndeutsches Archiv 13.) ELTE.
- Honig, M-S. (1999). *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Suhrkamp.
- Jenkins, H. (1998) Childhood Innocence and Other Modern Myths. In Jenkins, H. (Ed.), *The Children's Culture Reader* (pp. 1–37). New York University Press. <https://doi.org/10.18574/nyu/9780814743782.003.0004> (2023.10.12.)
- Kelle, H. & Breidenstein, G. (1999). Alltagspraktiken von Kindern in ethnomethodologischer Sicht. In Honig, M-S., Lange, A. & Leu, H.R. (Eds.), *Aus der Perspektive von Kindern?* (pp. 97–111). Juventa Verlag.
- Klein, Á. (2007). *Nyelv és kultúra. Adatok átörökítésükhöz a német nemzetiségi óvodákban*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Kar.
- Klein, Á. (2011). *Német nemzetiségi oktatás Tolna megyében – Der deutsche Nationalitätenunterricht im Komitat Tolnau*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Kar.
- Klein, Á. & Márkus, É. (2020). Ungarndeutsche Kinderliteratur. Zwischen Hochdeutsch und Mundart. (= A magyarországi német gyerekirodalom a német irodalmi nyelv és a dialektus tükrében). Évkönyv. XV. (1), *Tanulmánygyűjtemény. Zbornik radova. Papers of Studies. Abhandlungen* (pp. 10–21). Újvidéki Egyetem.
- Koch, V. (1980). *Igele – Bigele: Ungarndeutsche Kinderanthologie*. Tankönyvkiadó.
- Kolosai, N. (2016) A gyermekkultúra jelene. In Kolosai, N. & M, Pintér, T. (2016, Eds.), *A gyermekkultúra jelen(tőség)e* (pp. 9-23). ELTE Tanító- és Óvóképző Kar. <http://www.e-pakk.hu/gykebook.pdf> (2024. 04. 04.)

- Korb, A. & Schuth, J. (2011, Eds.). *Reigöd vum Weidepam. Kaanr Vrzählstickr von Mathilde Geizskopf* (A szomorúfűz gazdagsága. Káni elbeszélések Mathilde Geizskopftól). Neue Zeitung Stiftung.
- Liegle, L. (2003). Kind und Kindheit. In Fried, L., Dippelhofer-Stiern, B., Honig, M-S. & Liegle, L. (Eds.), *Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit* (pp. 14–53). Kohlhammer.
- Márkus, É. (2007, Ed.). „Ene bene Tintenfass, geh’ zur Schul’ und lerne was.” *Eine Text- und Aufgabensammlung zur „Ungarndeutschen Kinderliteratur“ für die Studenten der Nationalitätenkinderpädagoginnen und -grundschullehrerInnenbildung* (= A magyarországi németek gyermekirodalma. Szöveg- és feladatgyűjtemény.) Trezor Kiadó. <http://mek.oszk.hu/08800/08816/08816.pdf> (2023.10.12.)
- Márkus, É. (2017). Praktische Verwendungsbeispiele mundartlicher Texte im Unterricht anhand von Beispielen aus der Märchensammlung *Reigöd vum Weidepam*. In Márkus, É. & Klein, Á. (Eds.), *Ungarndeutsche Kinderliteratur in Theorie und Praxis. Didaktische Handreichung für Pädagog_innen zum Unterricht der ungarndeutschen Nationalitätenkinderliteratur im Kindergarten und in der Primarstufe* (pp. 58–71). PTE KPVK. <https://umz.hu/project/ungarndeutsche-kinderliteratur-in-theorie-und-praxis/> (2023.10.12.)
- Márkus, É. & Klein, Á. (2017, Eds.). *Ungarndeutsche Kinderliteratur in Theorie und Praxis. Didaktische Handreichung für Pädagog_innen zum Unterricht der ungarndeutschen Nationalitätenkinderliteratur im Kindergarten und in der Primarstufe*. PTE KPVK. <https://umz.hu/project/ungarndeutsche-kinderliteratur-in-theorie-und-praxis/> (2023.10.12.)
- Márkus, É. (2021). Baranya megyei német népmesék a nemzetiségi oktatásban – Az Ördögcsúcs című mesekötet. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, (9)1, 131–144. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.1.131.144> (2023.10.12.)
- Michaelis, J. (2001). *Zauberhut*. Magyarországi Németek Országos Önkormányzata.
- Michaelis, J. (2008). *Der verlorene Schatz*. Szerzői kiadás.
- Mintz, S. (2006). *Hucks’s raft*. Harvard UP.
- Posner, R. (2003). Kultursemiotik. In Nünning, A. & Nünning, V. (Eds.), *Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven* (pp. 39–72). Verlag Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-02745-0_3
- Mintz, G. (2014). *Geschichte der Deutschen in Ungarn für die 9–12 Klasse*. <http://udgeschichte.hu/> (2023.10.05.)
- Sándor, I. (2013). Gyermekkultúra? *Tanító*, 51(10), 15–17.
- Seifert, M. (1970). Kinderschule Frankfurt, Eschersheimer Landstraße. *Vorgänge. Eine kulturpolitische Korrespondenz*, 5, 158–162.
- Sloterdijk, P. (2005). *Im Weltinnenraum des Kapitals, Zu einer philosophischen Geschichte der terrestrischen Globalisierung*. Suhrkamp Verlag.
- Tomasello, M. (2002). *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition*. Suhrkamp.

- Tomasello, M. (2020). *Mensch werden. Eine Theorie der Ontogenese*. Suhrkamp.
- Vargha, K. & Rónai, B. (1973). *Der schlaue Bergmannsknappe. Märchen der Bergleute aus dem Komitat Baranya (Südungarn)*. Magyarországi Németek Demokratikus Szövetsége.
- Wild, K. & Metzler, R. (1979). *Hoppe, hoppe Reiter*. Tankönyvkiadó.

Internetes források

- https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-531-92776-3_2 (2019.02.15).
- <https://nepszamlalas2022.ksh.hu/adatbazis/> (2023.10.09).
- <https://www.kinderrechtskonvention.info/recht-auf-altersgemeasse-freizeitbeschaeftigungrecht-auf-spielen-3654/>(2023.10.12.).
- <https://abgedreht.hu/> (2023.10.05.) <https://doi.org/10.1055/s-0043-1776091>
- <https://zentrum.hu/de/> (2023.10.05.) <https://doi.org/10.1055/s-0043-1776091>
- <https://blickpunkt.hu/#/> (2023.10.05.)
- <https://landesrat.hu/de/veranstaltungen-list/> (2023.10.05.)
- <https://lehrpfad.hu/> (2023.10.05.) <https://doi.org/10.1055/s-0043-1776091>
- https://nemzetisegek.hu/repertorium/2018/04/belivek_10-14.pdf (2023.10.05.)
- <https://www.gju.hu/> (2023.10.12.)
- <https://vukinder.hu/> (2023.10.05.) <https://doi.org/10.1055/s-0043-1776091>



Klein, Á.

Children's culture amongst German minority in Hungary

The study examines the concept and constituents of the culture of German-minority children in Hungary on the basis of international trends in the concept and research on children's culture. An important question is the relationship between tradition and modernity and the balance between the two. Based on these, the aim is to provide a comprehensive picture of the children's culture of the German ethnic group in Hungary.

Keywords: children's culture, fields of the children's culture of the German minority in Hungary, modernity and keeping traditions



Klein Ágnes: <https://orcid.org/0000-0001-6108-1914>



A német nemzetiségi néphagyományok átörökítése gyermekek számára

Karsainé Gasser Mária¹ – Márkus Éva²

¹Magyarországi Német Pedagógiai és Módszertani Központ, UMZ

²ELTE TÓK

Absztrakt

Írásunkban bemutatjuk, hogy a magyarországi németek néphagyományait hogyan, milyen módszertannal és milyen eszközök segítségével lehet játékos formában gyerekek számára átadni, élményszerűen közvetíteni. Konkrét példák, népszokások, néphagyomány és hozzá tartozó játék bemutatásán keresztül közelítjük meg a témát. A magyarországi németek népszokásai egyre kevésbé vannak jelen a családok életében, átörökítésük, megőrzésük egyre inkább a nemzetiségi óvodák, iskolák feladata. Ezekbe a nemzetiségi oktatási és nevelési intézményekbe nem csak a magyarországi német nemzetiség tagjainak gyermekei járnak, hanem a többségi társadalom gyermekei is, akik számára ismeretlenek ezek a népszokások. A népszokások hozzájárulnak a gyerekek nemzetiségi identitásának kialakításához, illetve erősítéséhez. Tanulmányunkban képekkel gazdagon illusztrálva szemléltetjük az eltűnőfélben lévő kulturális kincs megőrzésének lehetséges módjait.

Kulcsszavak: magyarországi németek, nemzetiségi néphagyományok, nemzetiségi jeles napok, gyermekkor, óvoda, iskola, alsó tagozat

A magyarországi német nemzetiség

Magyarországon a nemzetiségek jogairól szóló 2011. évi CLXXIX. törvény szerint 13 nemzetiség él: „a bolgár, a görög, a horvát, a lengyel, a német, az örmény, a roma, a román, a ruszin, a szerb, a szlovák, a szlovén és az ukrán”¹. A magyarországi németeket gyakran *sváboknak* is nevezik. A német nemzetiségnek Magyarországon saját intézményrendszere van. Ezek az intézmények állami, önkormányzati, alapítványi vagy egyházi fenntartásban lehetnek. Közel 67 000 gyermek tanul a magyarországi németek intézményeiben, és hozzávetőleg 2 000 pedagógus dolgozik bennük. 171 német nemzetiségi óvoda és 238 német nemzetiségi iskola van jelenleg Magyarországon².

¹ <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100179.tv>

² <https://dari.oktatas.hu/kirpub/index>



A 2022. évi népszámlálás lezárulta után 10 hónappal végleges adatokat ismertetett a Központi Statisztikai Hivatal. A https://nepszamlalas2022.ksh.hu/-n_kozzettett_osszesites_szerint_2022_oktober_1-jen_magyarorszag_nepesege_9_603_634_fo. A nemzetiségi kötődésre vonatkozó önkéntesen megválaszolható kérdésekre a lakosság 86%-a válaszolt. A német nemzetiséghez tartozónak 142 551 fő vallotta magát (ez a szám 2011-ben 185 696, 2001-ben 120 344 volt); német nemzetiségűnek 98 402 fő mondta magát (2011-ben 131 951 fő, 2001-ben pedig 62 105 fő); német anyanyelvűnek 28 473 fő (2011-ben 38 248 fő, 2001-ben 33 774 fő); és 66 491-en nyilatkozták azt, hogy családi, baráti közösségben németül beszélnek (2011-ben 95 661 fő, míg 2001-ben 52 912 fő).³

Nemzetiségi köznevelési intézmény a 2011. évi CLXXIX. törvény szerint „az a köznevelési intézmény, amelynek alapító okirata a nemzeti köznevelésről szóló törvényben foglaltak szerint tartalmazza a nemzetiségi feladatok ellátását, feltéve, hogy e feladatokat a köznevelési intézmény ténylegesen ellátja, továbbá óvoda, iskola és kollégium esetén a tanulók legalább huszonöt százaléka részt vesz a nemzetiségi óvodai nevelésben, illetve a nemzetiségi iskolai nevelésben-oktatásban.”⁴ A nemzetiségi intézmények célja az élményszerű és cselekvésközpontú nyelvközvetítés, a nemzetiségi tartalmak és kultúra átadása, a gyermekközpontú nyelvi nevelés. Ez óvodában inkább a tevékenységekhez kötődik, míg az iskolában inkább a tanórákhoz. A nemzetiségi tartalmak és kultúra átadásához a nemzetiségi pedagógus jó német nyelvtudása elengedhetetlen feltétel.

A 2022-ben elkészült Magyarországi Németek Országos Önkormányzatának új stratégiájában⁵ az oktatás is fontos szerepet kap⁶. Az oktatást illetően fontos a folyamatos, hozzáférhető, német nyelvű képzési és oktatási kínálat, valamint az intézmények és szervezetek hálózatának fenntartása és bővítése. Ezen a területen fontos tényező a nyelv, mely a stratégia szerint a kultúrával együtt a magyarországi német identitás megőrzésének és erősítésének elengedhetetlen alapfeltétele. A kommunikációs és együttműködési készség, az önbizalom és a tolerancia, a függetlenség és a felelősségvállalási hajlandóság is célként szerepelnek. A nyelvi és tárgyi ismeretek, a megszerzett kompetenciák megbízható alapot képeznek a sikeres fellépéshez a folyamatosan változó, többnyelvű világban is.⁷

³ LdU / MNOÖ <https://nepszamlalas2022.ksh.hu/adatbazis/>

⁴ <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100179.tv>

⁵ https://ldu.hu/wp-content/uploads/2022/05/a5_ldu_strategie_web.pdf

⁶ „A stratégia alapvető részterületei a következők: politika, oktatás, kultúra, kommunikáció és ifjúsági munka.” <https://www.zentrum.hu/hu/2022/04/elkeszult-a-magyarorszag-i-nemetek-orszag-os-onkormanyzat-anak-uj-strategiaja/>

⁷ <https://www.zentrum.hu/hu/2022/04/elkeszult-a-magyarorszag-i-nemetek-orszag-os-onkormanyzat-anak-uj-strategiaja/>

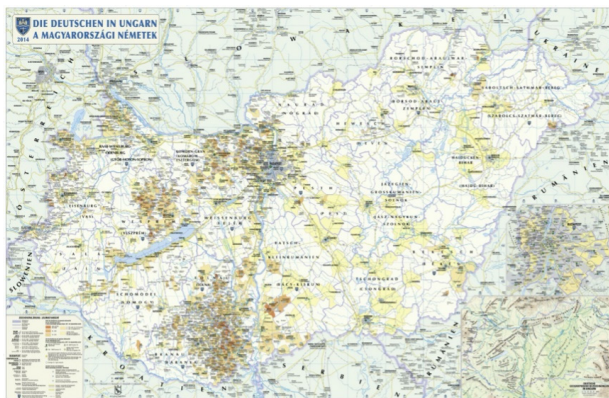
Vannak olyan vidéki magyarországi német települések, ahol a néphagyomány még él, de a nemzetiségi (tulajdonképpen) anyanyelvet többnyire már csak intézményes keretek között közvetítik a gyerekeknek⁸. A városokban a német anyanyelv mellett a német néphagyományok is hamarabb kihaltak. A Magyarországi Német Pedagógiai és Módszertani Központ (UMZ)⁹ módszertani segédanyagokkal, továbbképzésekkel segíti a pedagógusokat a nyelv és a kulturális örökség közvetítésében, például aktuálisan az óvodai *egy személy-egy nyelv* modell megismertetésével minél szélesebb körben. A nyelvi fürdő, amit a modell használ, nemzetközileg bevált, hatékony módszer (vö. Cummins, 2009). A magyarországi német gyermekkultúra átfogó bemutatásáról lásd jelen kötetben Klein Ágnes (2024) tanulmányát.

A magyarországi német települések földrajzi elhelyezkedését az 1. sz. térkép mutatja. A németek a sárgával jelölt településeken élnek: legnagyobb számban a Dunántúlon, de elszórtan az Alföldön is.

1. térkép

Németek Magyarországon.

(Forrás: <https://ldu.hu/altalanos-ismerteto?lang=hu#&gid=1&pid=1>)



A Magyarországi Németek Országos Önkormányzata (MNOÖ)

Az MNOÖ a magyarországi németek politikai és kulturális képviselői szerve. Az önkormányzat célja a nyelv, a szellemi örökség, a történelmi tradíciók, a magyarországi német identitás megőrzése és támogatása, kulturális területen a német anyanyelv megőrzése és ápolása, oktatási területen a német nyelv oktatásának támogatása a magyar iskolarendszerben, nemzetközi kapcsolatok terén pedig a németországi cserekapcsolatok ápolása partneri kapcsolatok révén. Az MNOÖ 402 helyi nemzetiségi önkormányzat és több

⁸ A Magyarországi németek nyelvi helyzetéről bővebben lásd: Knipf-Komlósi E. & Müller M. 2019.

⁹ <https://umz.hu/>

mint 500 kulturális csoport és magyarországi német egyesület ernyőszerkezete¹⁰.

„A magyarországi német kultúra hídszerepet tölt be, feladata a saját identitásának megőrzése és a német kultúrkör részeként az európai értékek védelme is, hiszen a nemzetközi kapcsolatok ápolásával nemcsak a magyarországi németeket, hanem Magyarországot is képviseli a világban. Az MNOÖ a kulturális tudatosságra is törekszik: globalizált világunkban a tömegkultúra terjedése előrehaladott, veszélyeztetheti a hagyományos közösségi kultúrát, ezért a magyarországi német kulturális szereplők felelőssége, hogy ápolják az autentikus, honos, magyarországi német kulturális örökséget, megkülönböztetve az értékeset a giccstől, a hagyományost a népiestől” – áll a 2022-ben aktualizált stratégiában.¹¹

Az MNOÖ feladatai közé tartozik többek között az intézményfenntartás, a stratégia megtervezése, megfogalmazása és végrehajtása, a Magyarországi Német Pedagógiai és Módszertani Központ (UMZ) fenntartása, a nemzetiségi pedagógus-hallgatók részére kiírt nemzetiségi ösztöndíjprogram lebonyolítása.¹²

A Magyarországi Német Pedagógiai és Módszertani Központ (UMZ)

2005-ben alakult meg a Magyarországi Német Pedagógiai Intézet. Ennek az intézetnek az utódja a 2021-ben alakult Magyarországi Német Pedagógiai és Módszertani Központ. Az UMZ célja a magyarországi német nemzetiségi oktatás segítése. A Központ feladatai közül kiemeljük a továbbképzések szervezését és lebonyolítását (belföldi, külföldi és saját szervezésű), pályázatok írását, benyújtását és lebonyolítását. A Központban külön óvodai és iskolai referens dolgozik, célzottan segítve az oktatott gyerekek életkora szerint a pedagógusokat. Feladatuk a szaktanácsadás, tantárgygondozás, módszertani anyagok összeállítása, oktatási stratégiai feladatok támogatása, az együttműködés a képzőintézményekkel, egyetemekkel, főiskolákkal. Fontos cél egy oktatási eszköztár kiépítése (kölcsonőzhető taneszközökkel, könyvekkel, papírszínházzal, Orff-hangszerekkel stb).

Tanórán kívüli kezdeményezések: a Zentrum (Magyarországi Német Kulturális és Információs Központ és Könyvtár) szervezésében megrendezésre kerülő *Trachttag*¹³, a nemzetiségi viselet napja, amikor április 26-án a közösség minden tagja felvesz egy népviseleti ruhadarabot, és abban megy óvodába, iskolába. Ehhez kapcsolódik a Központ szervezésében a *Stimmen wir an!* kezdeményezés, melynek keretében óvodától középiskoláig a nem-

¹⁰ <https://ldu.hu/altalanos-ismerteto?lang=hu>

¹¹ <https://www.zentrum.hu/hu/2022/04/elkeszult-a-magyarorszagi-nemetek-orszagos-onkormanyzatanak-uj-strategiaja/>

¹² <https://ldu.hu/aktuelles/aktuelles/stipendienprogramm-fuer-nationalitaetenpaedagogen-3>

¹³ <https://www.zentrum.hu/de/?s=trachtTag>

zetiségi viselet napjához kapcsolódóan elénekelnek a gyermekek és tanulók egy-két nemzetiségi gyermekdalt, népdalt.

Az UMZ további felvállalt feladatai az átmenetek támogatása: óvodából iskolába, a kapcsolatokat ápolása a partnerintézményekkel, a minőségbiztosítás, a pedagógiai életpályamodell támogatása, továbbképzések biztosítása: módszertani-didaktikai, 'pedagógiai inycségek'¹⁴ (*Pädagogischer Naschmarkt*), nemzetiségi tartalmak, digitális technikák, kompetenciafejlesztés témákban.

A pedagógusok nyelvi kompetenciájának fejlesztése nagyon fontos, ezéért nagy hangsúlyt kap. Tankönyvek írása, továbbfejlesztése, online nyelvtanfolyamok kidolgozása, tanulmányutak megszervezése szintén az UMZ tevékenységi körének része.

A német nemzetiségi néphagyományok

A néphagyományokat feloszthatjuk a naptári év szokásai szerint (tavaszi, nyári, őszi, téli ünnepkör), az emberi élet szokásai szerint (a születéstől, keresztelőtől az esküvőn át a halálig, a temetési szertartásig). Megkülönböztetünk szellemi kultúrát (például népi gyógyászat, szokások, hagyományok, tájnyelv, népzene, néptánc, népi körjátékok, népi mozgásos játékok stb.) és tárgyi néprajzot (népviselet – lásd 1. és 2. kép, hagyományos parasztház és parasztudvar, tájházak, múzeumok, népi gyógyászat, munka, népi mesterségek stb.). A svábokról általánosan elterjedt jelzők, hogy szorgalmasak, tiszták, vallásosak. A 18. században Magyarországra betelepülő németek az országban addig ismeretlen szakmákat, mezőgazdasági újításokat, saját építészeti stílust, népi viseletet, anyanyelvüket, és népszokásaikat hozták magukkal. Bővebben minderről lásd: Manherz & Wild 1990; Manherz, 1998 és Seewann, 2015.

1. kép

Ürömi sváb lányok népviseletben.

Forrás: https://pemetete.blog.hu/2017/06/30/uromi_kepek_384



¹⁴ <https://umz.hu/project/pedagogiai-inycsegek/>

2. kép

Fiatal pár Csolnokról.

Fotó: Karsainé Gasser Mária



A hagyományátadás eszközei az óvodában és az általános iskola alsó tagozatán

Gyermekek esetében fontos, hogy a hagyományátadás élményszerű legyen, kézzel, fejjel és szívvel, multiszenzorosan történjen. A gyermeknek nem egyszerűen ismereteket ad át a pedagógus, hanem engedi a gyermeket magát is cselekedni, kipróbálni, tapintani, szagolni, ízlelni. Fontos, hogy a gyermek jól érezze magát a tevékenység közben és így pozitív érzelmekkel kötődjön a néphagyományokhoz. A tevékenység alapú tanulás azért fontos a gyermekek esetében, mert az ő gondolkodásuk elsősorban cselekvésekhez és nem fogalmakhoz kötődik, „ezért tanulásuk is akkor a legsikeresebb, ha az is cselekvésekhez, tevékenységekhez kapcsolható” (Kovács, 2009, p. 37). A tevékenykedés mellett a beszéd, – a másokkal való interakció – „a másik leglényegesebb tanulási tényező a gyermek számára.” A gyerekek mások mellett a játékokban (például hintáztató, ringató) megjelenő fix formulák segítségével sajátítják el a nyelvet (Kovács, 2009, p. 38). A gyerekek számára az érzékszervi megismerés (kézzel fogható, szemmel látható, szagolható stb.) is alapvető fontosságú. Ezért fontosak a nyelvészajátításukban a tárgyak és a szemléltetőeszközök. A tapasztalat-alapú tanulás az érzékszervi megismerést állítja a középpontba. A gyermek számára a mozgás is elsődleges fontosságú, ezért biztosítani kell számára a szabad mozgás lehetőségét (Kovács, 2009, p. 39). A gyerekek vonzódnak az ismert szituációkhoz, struktúrákhoz is, ezek biztonságérzetet adnak nekik. Mivel gondolkodásuk még nem fogalmi jellegű, ezért az idegen nyelvet is elsősorban a saját és a mások cselekedeteiből tanulják. A gyermekirodalom, a mesék, rímek és dalok is tekinthetők speciális struktúrák és szituációk tárházának (Kovács, 2009, pp. 39–40).

A tájházlátogatás például egy jó módja a fentiekben leírtaknak. A törökbálinti német tájházban¹⁵ a gyermekek nemcsak megnézhetik, hanem be is öltözhetnek a népviseletbe (3. kép), felpróbálhatják a régi ruhadarabokat. Játékállomásokat is fel lehet építeni számukra, ahol a gyermekek saját maguk is tevékenykedhetnek, például megfoghatják, kipróbálhatják a régi eszközöket, használati tárgyakat (4. kép). A játékállomásokon többek között memóriajáték, kockajáték, csoportosítós játékok várják őket – a helyi óvoda és a tájház jó együttműködésének köszönhetően. A budaörsi Jakob Bleyer Heimatmuseum¹⁶ (tájház) (5. és 6. kép) szintén kiváló múzeumpedagógiai foglalkozással és nemzetiségi tanösvénnyel várja a gyerekeket.

3. kép

„Tracht Modeschau” törökbálinti falumúzeum udvarán.

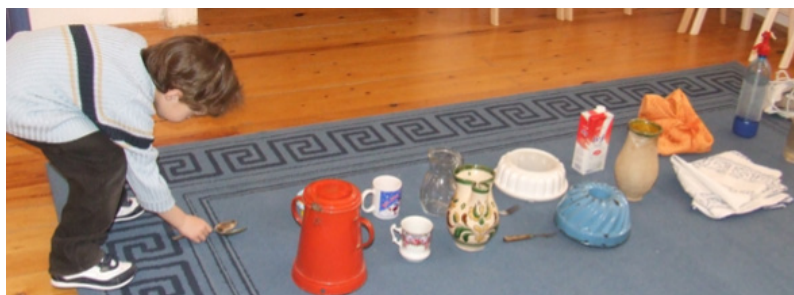
Fotó: Karsainé Gasser Mária



4. kép

Régi és új konyhai eszközök párba állítása.

Fotó: Karsainé Gasser Mária



¹⁵ <https://tajhazigazgatosag.skanzen.hu/torokbalinti-falumuzeum.html>

¹⁶ <https://www.heimatmuseum.hu/hu/>

5. kép

A budaörsi Jakob Bleyer Heimatmuseum tiszta szobája.

Fotó: Márkus Éva



6. kép

Ruhásszekrény a budaörsi Jakob Bleyer Heimatmuseumban.

Fotó: Márkus Éva



A nagyszülőkkel, dédszülőkkel kialakított együttműködés is kulcsfontosságú a nemzetiségi nyelvi és a nemzetiségi néphagyományok átadásában. Például, ha a szülő is németül köszön reggel, mikor megérkeznek a gyermekkel az óvodába, és nem csak a gyermeket szólítja fel erre, akkor a gyermek utánozni fogja őt, és számára is természetessé válik a német nyelvű köszönés. A szülőket, nagyszülőket is be lehet vonni közös tevékenykedésekbe, például farsangkor közös farsangi fánk kiszúrás, szalmabáb készítése, amit aztán farsang után közösen el lehet égetni. A boszorkányok éjszakája (*Walpurgisnacht*) (április 30.) kapcsán régi vesszőseprű kötése (7. és 8. kép), amin a boszorkányok lovagoltak.

7–8. kép

Vesszőseprű készítése nagyszülő segítségével a törökbálinti óvodában.

Fotó: Karsainé Gasser Mária



Ezek a tevékenységek erősen szereplőfüggők, attól is függ, hogy milyen tevékenységet választ a pedagógus, hogy milyen (nagy)szülői vagy egyéb segítséget tud helyben aktuálisan felkutatni és igénybe venni.

Milyen tartalmakat adjunk át gyermekkorban? Természetesen az életkori sajátosságoknak és az aktuális nemzetiségi nyelvi kompetenciának megfelelő tartalmakat. Kiemelendő a megélhető, konkrét, szemléltethető tartalmak közvetítése, miközben a gyermeki érdeklődést is figyelembe kell vennünk. A néphagyomány-projektek előkészítésébe a gyermekeket is be lehet vonni. Meg lehet kérdezni, hogy mihez lenne kedve, miről szeretne hallani, mivel szeretne foglalkozni, mit szeretne készíteni. A pedagógus eközben felkínálhat számára különféle választási lehetőségeket. Ehelyütt hangsúlyozandó a nemzetiségi pedagógusok megfelelő felkészítése, hogy alapos néprajzi ismeretei legyenek és legyenek nyitottak a téma iránt. A szülők, nagyszülők bevonása a családok nemzetiségi identitástudatát is erősíti.

A pedagógusok német nyelvtudása (és esetleg tájnyelv ismerete) szintúgy alapvető fontosságú. Lényeges, hogy népi (esetleg nyelvjárási) hűcögötöket, csiklandozókat stb. fejből tudjon, és játsszon a gyerekekkel¹⁷. Ajánlatos e célból akár egy sarkot berendezni az óvodában, ahol a nemzetiségi pedagógus autentikus környezetben foglalkozhat akár egyesével, például a reggeli megérkezéskor, – ha a helyzet megengedi – a gyerekekkel.

Azoknak a pedagógusoknak, akik nem beszélnek a nyelvjárást, nagy segítség lehet egy képes gyermekszótár is. Egy ilyen három nyelvű német-veszprémfajsi nyelvjárási-magyar képes gyermekszótárt (9. kép) készített Baumgartner Bence (Baumgartner & Márkus, 2021, p. 11).

¹⁷ Bővebben a nemzetiségi tájnyelvi irodalom szerepéről és alkalmazási lehetőségeiről a német nyelvoktatásban lásd: Juhász 2017.

9. kép

Részlet Baumgartner Bence (volt ELTE TÓK német nemzetiségi tanító szakos hallgató) nyelvjárási képes gyermekszótárából



Közvetett (indirekt) hagyományátörökítésről beszélünk, ha az óvodapedagógus egy-egy népi ruhadarabot visel az óvodában, például szoknya, kötény, vállkendő, vagy éppen tutyit (10–11. kép) húz váltócipőként.

10. kép

Trautmann Konrádné evangélikus mintázatú sváb tutyijai Gyönkről.
https://gyonk.hu/svab_tutyik/



11. kép

TrachtTag-on tutyiban.

Fotó: Karsainé Gasser Mária



Az óvoda egyik falán elhelyezhetünk régi fotókat (*Fotowand* 12. kép), ezek is alkalmat teremhetnek beszélgetésekre szülők és gyerekek vagy az óvodapedagógus és a gyerekek között.

12. kép

A Törökbálinti Csúpaszív Kétnyelvű Óvoda előszobája.

Fotó: Karsainé Gasser Mária



A kenyereskosárba tehetünk például kékfestő anyagot vagy függőként is használhatunk kékfestő anyagot (13. kép), ami a magyarországi német népviselet egyik alapanyaga volt, amit a magyarországi németek előszeretettel használtak¹⁸.

¹⁸ lásd ehhez: <http://www.nagynyaradikekfesto.hu/>

13. kép

Nagynyárádi képfestő anyagok.

<http://www.nagynyaradikekfesto.hu/>



Tárgyi eszközök a hagyományok közvetítésére

Négy évszagos szoknya és Feste Karussell (ünnepkörhinta)

A Karsainé Gasser Mária által megtervezett és kitalált Feste Karussell nevű társasjáték (14. kép) célja, hogy a magyarországi németek jeles napjait, ünnepeit játékos formában ismertesse meg a gyermekekkel. A társasjáték megtervezésének néprajzi ismereti alapját Wild (2006) *Sitten und Bräuche im Jahreslauf* című írása szolgáltatta¹⁹.

Ki nevet a végén típusú színes játéklapján játszanak a játékosok, bábokkal és dobókockával. Az egyik játékos húz egy képet a társasjátékban található kártyák közül, és meg kell tudni neveznie németül, mi van a képen, akkor léphet tovább. A két oldalas játéklap másik oldalán a jeles napok képei vannak a spirális alakban elhelyezve. Vagy egy malackával versenyeznek a gyerekek csapatban, vagy egymás ellen is versenyezhet négy gyermek.

¹⁹ <https://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Germanisztika/113Szab%F3/III%20Volkskultur.pdf>

14. kép

A Feste Karussell nevű társasjáték.

Fotó: Sebők István.



A Feste Karussell nevű társasjátékban vannak az évszakokat és a jeles napokat jelképező nagyobb és kisebb kártyák is. Ezeket el lehet helyezni a négy évszakai szoknyán (15. kép), amit egy pedagógus kolléga varrt. A szoknya négy részre van osztva: őszi, téli, tavaszi, nyári. Az őszt egy sárgás-barnás színű falevél (16. kép) jelképezi, a telet fehér hópehelyek (17. kép), rózsaszín virágok a tavaszt (18. kép), és a napraforgó jelképezi a nyarat (19. kép). A gyerekek kiválogatják a képeket, és elhelyezik a földre terített nagyméretű szoknya megfelelő évszak-negyedén.

15. kép

A földre terített négy évszakos szoknya a rajta elhelyezett képekkel.²⁰

Fotó: Sebők István



Az évszakokat és a jeles napokat jelképező és az azokhoz kapcsolódó tárgyakat ábrázoló kisebb és nagyobb képeket egy pedagógus kolléga rajzolta. A Karsainé Gasser Mária ötletétől a nyomdai megvalósításig eltelt idő 3–4 év volt, mivel a megvalósításhoz nehéz volt anyagi támogatást szerezni.

16. kép

A négy évszakos szoknya őszi részlete a rajta elhelyezett képekkel.

Fotó: Sebők István.



²⁰ A szoknyát készítette: Bódiné Palyóv Edit német nemzetiségi óvodapedagógus

17. kép

A négy évszakos szoknya téli részlete a rajta elhelyezett képekkel.

Fotó: Sebők István.

**18. kép**

A négy évszakos szoknya tavaszi részlete a rajta elhelyezett képekkel.

Fotó: Sebők István.



19. kép

A négy évszakos szoknya nyári részlete a rajta elhelyezett képekkel.
Fotó: Sebők István.



Az ünnepkörökhöz kapcsolódó jeles napok kiválasztásának alapjául a Zur Volkkunde der Ungarndeutschen c. tankönyv szolgált (Márkus, 2010, pp. 14ff. és 152 ff.). A nagyobb méretű képeken megjelenő szokások és a tematikusan hozzájuk tartozó kisebb méretű kártyákon megjelenő tárgyak például a következők lehetnek:

Őszi ünnepkör:

- Kisasszony napja (Nativitas Beatae Mariae Virginis, szeptember 8.). Ha a fecskék ezen a napon elrepülnek délre, akkor rövid ősz várható,
- a szüreti felvonulás az óriás szőlőfürttel (*Riesentraube*),
- búcsúfa-állítás búcsú alkalmából, a búcsú napján sokat ettek, rokonokat is meghívtak ebből az alkalomból (*Fresskirmes*),
- a borosüveg, amit a búcsú végén elástak, majd a következő búcsú elején kiástak,
- a krizantém Halottak Napja (november 2.) alkalmából,
- a *Katalin bezárja a hegedűt egy rozmaringszállal* népi mondás megjelenítése az adventi időszak előtti Katalin nap (november 25.) alkalmából,
- az András napi (november 30.) jóslás, ami szerint a lányok gombócokba rejtették a fiúk nevét, és amelyik gombóc leghamarabb feljött a forró víz felszínére, az lesz a lányok férje.

Téli ünnepkör:

- a kivirágzott gyümölcsfaág Borbála napjához köthető (december 4.). Ha karácsonyra kivirágzottak a december 4-én levágott gyümölcsfaágak, akkor a néphit szerint jó termés lesz a következő évben, vagy megházasodik az a lány, aki levágta az ágakat,

- a többféle fából Luca napján (december 13.) készült szék. Luca napja do-logtöltő nap volt, amikor nem szabadott varrni, kötni,
- a lencse, amit Újév napján (január 1.) ettek,
- az ajtó, aminek a keretére Három Királyok napján, vízkeresztkor (január 6.) felírják krétával az évszámot és a Három Királyok nevének kezdőbetűjét,
- a farsangi fánk,

Tavaszi ünnepekör:

- a borjú, ami egy tavaszi ünnephez kapcsolódik, az állatok a mezőre haj-tása Szent György Napján (április 24.),
- Szent Flórián (május 4.) ábrázolása, aki a tűzoltók, kéményseprők és fa-zekasok védőszentje,
- a pünkösdi királyválasztással kapcsolatos ügyességi játékok,

Nyári ünnepekör:

- az úrnapi virágszőnyeg,
- János napi (június 24.) koszorút fontak a lányok a nyári napéjgyenlőség napján,
- mezei virágokból és gyógynövényekből kötött csokor (*Weihbüschel*), amit megszenteltek a templomban Nagyboldogasszony Napján (As-sumptio Beatae Mariae Virginis, augusztus 15). A csokor a néphit szerint megvédi a házat a tűztől, mivel régen náddal fedték a házakat, ami na-gyon gyúlékony volt.

A négy évszakos szoknyára kirakott képek alapján közösen megfigyelhető a gyermekekkel, hogy ősszel és télen van a legtöbb ünnep, mert nyáron és tavasszal a munkák miatt nem jutott annyi idő az ünneplésre. Az évszako-kat ábrázoló nagyobb képeket kirakhatjuk a padokra, és az azokhoz tartozó munkákat is hozzá lehet rendelni, illetve csoportosítani lehet, amit szintén képeken kapnak meg a gyerekek. Ilyenek például a fonás, a tollfosztás, a ku-koricamorzsolás, a dióverés, kapálás, szőlőkötözés, kenyérsütés, dagasztás, szüret vagy a disznóvágás. A rajzok akvarellkrétával készültek.

A társasjátékból eredetileg 200 példány készült, aztán még 100 példányt utánnyomtak. Mára az összes példány elfogyott. Ismét aktuális lesz a nyom-tatása, ugyanis tapasztalataink szerint van kereslete – nemcsak a német nemzetiségi, hanem a magyar óvodapedagógusok és tanítók körében is.

Glücksrad-karika

A Karsainé Gasser Mária által elkészített szerencsekerék játék közepén a hónapok neve olvasható, kívül a körön pedig egy-egy ünnephez kapcsoló-dó jelkép pl. sonka – húsvét – kerepelés van elhelyezve (13. kép). A kívül elhelyezett képek tetszés szerint cserélhetők a fakarikán. Gyurmaragasztó-val vannak rögzítve, így könnyen lecserélhetők. Kicsikkel mindig kevesebb képpel kezdünk, és fokozatosan emeljük a képek számát. Kicsiknél először

a 'kézzelfogható', könnyebben érthető ünnepekkel kezdünk. A gyerekek pörgetnek, és németül megnevezik az ünnepet, a jeles napot és/vagy a hozzá tartozó tárgyat. Ha meg tudják nevezni, akkor megtarthatják a laminált képecskét. Akinek a legtöbb képecskéje gyűlik össze, az nyer. Csoportok is játszhatják.

20. kép

Szerencsekerék játék a néphagyományok játékos megismertetésére.

Fotó: Sebők István.



Kártyajáték német nemzetiségi népviselet témában

A Karsainé Gasser Mária által tervezett kártyajáték nagyobb (A5-ös méretű) és kisebb kártyákból áll (21. kép). Négy gyermek (vagy felnőtt) játszhatja. Lefordítjuk a kis kártyákat, és a gyermekeknek húzniuk kell. Memóriát (Memory) is lehet vele játszani, de a lottójáték szabályai szerint is játszható. Ha a gyerek a hozzá tartozó (előtte lévő) nagyobb képhez tartozó képet húz, akkor megtarthatja, ha nem, akkor vissza kell raknia lefordítva. Az nyer a végén, aki leghamarabb megszerzi az összes kiskártyát, ami az ő képéhez tartozik. A gyerekeket segíti a játékban a tematikus kártyacsoportok (gyermek-, női, férfiviselet) háttérszíne is. A játék segítségével megismerkednek a népviselettel és a népviselet egyes darabjainak német (esetleg tájnyelvi) nevével.

21. kép

*Német nemzetiségi népviselethez kapcsolódó kisebb és nagyobb képek.
Fotó: Sebők István.*



Német nemzetiségi parasztház és a berendezéséhez kapcsolódó képek

A Karsainé Gasser Mária által tervezett kártyajátékban (22. kép) hat nagy kép alá hat kisebb képet helyezünk el lefordítva. Előtte megmutatjuk a gyerekeknek, milyen kártyákat fordítunk le – később emlékezniük kell majd ezekre. A nagyobb képek a ház egyes helyiségeit ábrázolják (konyha, szoba, éléskamra stb.), a kisebbek a bútordarabokat (pad, komód, ágy, szenteltvíztartó, szekrény stb.) vagy a helyiségek jellemző tárgyait (pl. befőttesüveg – spájz). Húzzunk egy kis kártyalapot a lefordított pakliból, ami egy nagyobb képhez tartozik, és a játékosnak emlékezni kell, hogy milyen lefordított kis kép volt alatta. Ha emlékszik, kitalálja, mi volt rajta, és meg tudja nevezni németül, akkor övé a kis kép. Ha nem emlékszik a képre vagy nem tudja megnevezni, akkor vissza kell raknia lefordítva. A gyerekek németül nevezik meg a tárgyat, például: vizespad – *Wasserbank*. A pedagógusokat segítő a játékhoz tartozik egy háromnyelvű, magyar-német-tájnyelvi német szószedet is.

22. kép

*Parasztház és népi bútorok kártyajáték.
Fotó: Sebők István.*



Az óvodában a babakonyha berendezhető játéksarokként régi eszközökkel, például paradicsompasszírozóval, régi mérleggel, mozsárral, nemzetiségi viseleti ruhadarabokkal, amelyeket a gyermekek a szabad játék során használhatnak.

A játék másik variációja, amikor számkártyákkal párosítjuk a lakás régi berendezési tárgyait (23. kép).

23. kép

Számkártyák és lakberendezési tárgyakat ábrázoló kártyák.

Fotó: Sebők István.



Légycsapó játék

Ebben a játékban leterítünk kis kártyákat a padokra vagy asztalokra, például a már korábban megismert kártyák közül a népviselet részeit. A gyerekek színes légycsapókat kapnak. A pedagógus megnevezi németül a képen látható tárgyat, és amelyik gyerek gyorsabban rácsap a légycsapóval a helyes képre, az elviheti a kis képet. A pedagógus helyett egy ügyesebb nagycsoportos is irányíthatja a játékot. Akinél a legtöbb kép gyűlik össze, az a nyertes.

Pörgethető sajttál

Ez egy Karsainé Gasser Mária által kitalált Bingó-játék. A pörgethető sajttál külső részén gyurmaragacs segítségével képeket, kis kártyalapokat helyezünk el. A játékhoz színes, 3x3 képből álló tematikus bingó-lapok is tartoznak (24. kép). A pedagógus, vagy egy gyermek megforgatja a sajttálat. Amelyik gyermeknek a bingólapon függőlegesen, vízszintesen vagy átlósan először megvan a három, pörgetéssel kiválasztott kép, az nyer.

24. kép

Pörgethető sajttal képekkel és a játékhoz tartozó bingólapokkal.

Fotó: Sebők István.

***Sütőtepsiben elhelyezett laminált kis méretű képek***

Ez a Karsainé Gasser Mária által kitalált játék a néphagyományok közvetítése mellett a szem-kéz koordinációt is fejleszti. Pénzérme vagy falap segítségével játsszák a gyerekek. A pénzérme jobban csúszik, a falapka kevésbé, ezért életkor és kézügyesség szerint differenciálva a kisebbek falapját csúsztatnak a megfelelő képecskére. A képek cserélhetők, és valamilyen néprajzi témát ábrázolnak, pl. a népviselet egyes darabjait vagy a régi, népi bútortokat (25. kép). Az érmét/falapkát arra a képre kell csúsztatnia a gyermeknek, amit a pedagógus megnevez.

25. kép

Tepsis játék képekkel és pénzérmével.

Fotó: Sebők István.



Bőröndmese – Mesebőrönd

A mesebőrönd számára egy dunaharaszti nyugdíjas óvodapedagógus rajzolta a képeket, amiket lamináltak. A mesésin ötletét Gabi Scherzer²¹ szolgáltatta, a bőröndben azonban újszerű alkalmazásra talált a mesésin. A bőröndben fából készült, saját készítésű mesésin van 4 vájattal. Ezekbe lehet előrébb vagy hátrébb állítva belehelyezni a képeket, szereplőket (26. kép). Különböző személyek, növények, állatok helyezhetők a sínbe. A bőrönd felnyitott fedelére pedig háttérképeket helyezhetünk. A mese rituálé részeként általában hangjelzéssel kezdődik a mese, vagy mondókéval indítja a pedagógus az óvodában. A pedagógus német nyelven mesél a gyerekeknek. Mese közben a hangjával, hangszínével, gesztikulációval, mimikával segíti a megértést, és természetesen a képekkel. A mesebőrönd a nyelvgyakorlás, mesélés mellett például matematikai tapasztalatszerzésre, szókincs bővítésre is jól használható. Kis csoportokban érdemes mesélni az óvodában, nagyjából nyolc gyermeknek egyszerre, így jobban tudunk alkalmazkodni a mese kiválasztásakor gyermekek életkorához, nyelvi fejlettségéhez.

26. kép

*Mesebőrönd.*²²

Fotó: Sebők István.



Sváb projekt az óvodában

A nemzetiségi tartalmak feldolgozása történhet nyitott tanulási formák segítségével, projektmunkával. A projektmunka alkalmazásának lehetőségéről

²¹ <https://www.gabi-scherzer.de/>

²² Az illusztrációkat készítette: Kettererné Bauer Mónika

a nemzetiségi tartalmak közvetítésére l. Jäger Manz, 2013, pp. 48-49. Az első nemzetiségi projekt hat hétig tartott, kezdetben több témát is érintett a megvalósított projekt. Később tematikus projekt feldolgozás lépett a helyébe egy-egy téma tudatosabb feldolgozásával, pl. sváb konyha és étkezési szokások, régi mesterségek, jeles napok a naptári év folyamán. A tervezés és előkészítés a projekt első lépése, melynek során bővülnek a nemzetiségi pedagógusok néprajzi ismeretei kutatómunkával, ötletbörze során kerülnek kiválasztásra a tevékenységek. Gyűjtőmunka során a szülőket is bevonhatjuk a tárgyi kultúra témához kapcsolódó tárgyainak kiállításába (27. kép), a gyermekeket pedig a tevékenységek kiválasztásába. Így épül be a projektmunkába a gyermekek érdeklődése, így tudjuk bevonni a családokat az óvodai életbe. A téma feldolgozásában az óvodapedagógus módszertani szabadságot kap, fontos azonban, hogy minden gyermek ugyanazt a szókinccset ismerje meg a témafeldolgozás során. Hogy ez miért lényeges? A projektzáráskor az egész óvoda apraja és nagyja 'állomásokon végzett tevékenységben' vesz részt, ahol erre a szókinccsre épül a különböző érzékszervek útján megtervezett multiszenzoros tanulás.

27. kép

Sváb projekt – kiállítás régi tárgyakból.

Fotó: Karsainé Gasser Mária



A sváb projektek során különös hangsúlyt kap a tárgyak és a nyelv, a mozgás és nyelv, a tevékenység és a nyelv, az érzékszervi tapasztalás és a nyelv összekapcsolása. A zsírosbödönből kihúzott tárgyak megnevezése, a vizuális tevékenység során lerajzolt régi tárgyak a falumúzeumban, a közösen elkészített ételek, a gyűjtött mesék dramatizált előadása autentikus környezetben mind-mind olyan érzelmi töltetű információkat hordoznak, tevékenységre

csalogatnak, amelyek segítik a nyelvi tartalmak rögzítését. A szülőktől érkezett visszajelzések is azt bizonyították, hogy az élményszerű ismeretfeldolgozás örömet okoz a gyermekeknek.

A nyitott óvoda szemléletben a projekthéten meghívunk embereket, akik autentikus képviselői a nemzetiségnek, kitágítjuk a lehetőségeket, külső tanulási helyszíneket keresünk fel. Nagymamák örömmel mutatják be a vállalkendő használatát (28. kép), idős emberek ölbeli mondókákat, csiklandozókat, körjátékokat játszanak a gyermekekkel (29. kép). Jelen kötetben Müller Márta és Kerekes Gábor (2024) Magyarországi német népköltészeti alkotások megőrzése: Nyelvjárási mondókönyv lehetséges felhasználása a nemzetiségi nyelv és népismeret oktatásában című tanulmánya tárgyalja a német nyelvjárási mondókák oktatási-nevelési folyamatban betöltött szerepét. Egy tájnyelvi mondóka példáján illusztrálva konkrét módszertani lépéseket is megfogalmaznak, amelyek követésével a német nyelvet tanító pedagógusok sikeresen tudják a tanulóknak a tájnyelvi mondókákat megtanítani.

28. kép

Régen nem volt kabát, csak „Berlinertuch”.

Fotó: Karsainé Gasser Mária



29. kép

„Spiel mit der Nase” – Milbich Marika néni vendégeskedett az óvodában.

Fotó: Karsainé Gasser Mária



A falumúzeumban, tájházban a projekt heteiben az óvodások rendszeres vendégek. A jó kapcsolat során bizalom alakul ki, így a gyermekek bátran kezükbe vehetik a régi eszközöket, hogy párba állítsák a ma használatos eszközökkel.

30. kép

Nagy sikere van az óriási krumplinyomónak!

Fotó: Karsainé Gasser Mária



31. kép

„Mir ratschen...” Kipróbáljuk nagypapa kereplőjét.

Fotó: Karsainé Gasser Mária



32. kép

Tojásgurítás a Kálvária dombról.

Fotó: Karsainé Gasser Mária



Az autentikus fejedő, a „Schopf” (női hátrakötött csipkés kendő) és a kalap körjáték eszközeként használható. A húsvéti ünnepek előtt a csoportszobát is kitakarítják (*Haus und Seele sauber machen!*) és mi mással mossák ki a barbaruhákat, mint mosófával és régi mosószappannal. A szülőkkal való együttműködés újabb példája, hogy miért ne gyülekezhetne húsvét előtt egyszer a Kálvária domb lábánál a csoport, hiszen, ha megmosdanak a tavaszi har-

matban, szépek és egészségesek lesznek és nem lesz szeplős az arcuk! Tojást lehet gurítani a Kálvária dombról, kié gurul messzebbre? (32. kép). Megismerkednek a gyerekek a barkával és a kereplővel, báránytáncot táncolnak, a győztes pár csokoládé báránynak örülhet. Ki lehet próbálni a nagypapa kereplőjét is! (31. kép).

A sváb konyha étkezési szokások sok élményszerű tevékenységre adnak lehetőséget: Krumplis nudli sodrása, kenyér dagasztása, prézli készítése rézmozsárban (33.-34.-35. kép).

33. kép

Nudlisodrás.

Fotó: Karsainé Gasser Mária



34. kép

Kenyérdagasztás.

Fotó: Karsainé Gasser Mária



35. kép

*Prézlikészítés.**Fotó: Karsainé Gasser Mária*

Nem is gondolnánk, hogy egy egyszerű kenyérdagasztás is milyen szókincs közvetítésére ad lehetőséget! A hozzávalók megnevezése, melléknevek gyakorlása (sós, édes, langyos), igék: *szítálni, mérni, gyúrni*. A meseválasztásunk is kapcsolódhat a témához: „*Die Brotprinzessin*”, A kenyérsütő hercegkisasszony meséjével.

A tanulási környezetet is úgy alakítják ki a pedagógusok és a nevelőmunkát segítők, hogy az öltözőben, a folyosón, a csoportszobában, mindenütt régi konyhai eszközökkel, ételekkel találkozhassanak a gyermekek és a szülők. Az öltözőszekrények a spájz polcaivá változnak, ahol krumplinyomdával készített befőttek mellett babból, lencséből, mákból készült sorminták sorakoznak a zsákokon, lisztgyurmából készült fonott kalácsok mellett. Közös munkával régi konyhakredenc készül nyomattal díszített edényekkel és bögrékkel, a másik csoport plakát méretű sváb konyhát készít napokon keresztül (36.-37. kép). A közös munka élvezete közösségépítő hatással van a gyermekekre, a projekt tervezés és megvalósítás a felnőtt közösséget kovácsolja össze. Óvodapedagógus, dajka, karbantartó és konyhás néni – mindenkinek van szerepe a projekt megvalósításában.

A hét napjaihoz megfelelő ételek társultak a régi sváb konyhában. Hétfő – nudlinalap, kedd – káposztanap, szerda – húsos nap, csütörtök – knédlinap, péntek – bab nap, szombat – krumpli nap, vasárnap – szabadnap hússal és rétesrel. „*Montag Nudeltag, Dienstag Krautttag...*” mondogatják a gyermekek mondókaszerűen a hét ételeit, és hogy rögzüljön az ételek neve, vizuálisan is megjelenítik az ételeket egy vágódeszkán, ahol a hét napjait csipesszel jelölik (38. kép).

36. kép*Konyhakredenc és spájz.**Fotó: Karsainé Gasser Mária***37. kép***Sváb konyha.**Fotó: Karsainé Gasser Mária*

38. kép

Ételek a hét napjain – a gyerekek ábrázolásában.

Fotó: Karsainé Gasser Mária



Egyszerű mozgásos játékokat választanak a pedagógusok a témához illeszkedően (pl. szobros játék, amelyben konyhai eszközökké merevednek meg a gyermekek), régi konyhai eszközöket rajzolnak le megfigyelés alapján a nagyobbak fekete lapra fehér krétával. A csoportok által elkészített egyszerű sváb ételeket a teraszon kínálják egymásnak a gyermekek. A projektzáráson állomásokon végzett tevékenységeken vesz részt az óvoda minden gyermeke. Régi mérleggel végeznek becslést és mérést az egyik állomáson, alapvető élelmiszereket szagolnak és kóstolnak a másik állomáson. Árnyékuk alapján ismernek fel konyhai eszközöket, tapintással evőeszközöket. Jól előkészített tanulási környezet valamennyi érzékszerv bevonásával, önálló tevékenységre csábító eszközök, önellenőrzési lehetőségek hívogatják a gyermekeket. Szabadon választható sorrend, szociális forma alapján élhetik meg a különböző tanulási utakat, gyakorolhatják tevékenységeket.

A régi mesterségek megismerése a német munkaközösségvezető ötletéből kiindulva körforgás-szerűen valósul meg. Az óvodapedagógusok csoportonként két-két mesterségből készülnek fel élményközpontú tevékenységekkel, a gyermekek pedig minden nap más csoportban élnek meg a régi mesterségeket. Fazekas, kovács, asztalos, kötélfonó, képfestő mesterekként tevékenykednek a gyermekek. Matematikai tapasztalatokat szereznek a kenderkötelek fonásával és összehasonlításával, ritmust ütnek az üllőn, kis asztalt szögelnek és csiszolnak, agyagtálat formáznak, mintát nyomatnak a terítőre.

Mi lehet a szakmai vezető feladata a projekt tervezésében, megvalósításában és értékelésében? Szakirodalmat ajánl, amely során a projekt módszer elveit ismerhetik meg a kollégák (Günther, 2006, pp. 19-25). A tervezéskor segédanyagot készít kollégáinak a kiválasztott témához, amelyből bővíthetik néprajzi tudásukat, meríthetnek szókincset. A gyűjtőmunkában aktívan részt vesz ősei

tárgyi és szellemi kincseivel. Az ötletbörzét koordinálja, a tervezés fázisában projektterv mintát ad a csoportbeli tervezéshez. A projektelmélet elsajátításában, a tervezésben, az előkészítésben, a lebonyolításban német szakirodalom segítségét is igénybe veszi (Stamer-Brandt, 2008, p. 28). A megvalósításban aktívan részt vesz, használja esetleges tájnyelvi tudását, szervez, biztosítja a felteteleket, megőrökíti a projektmunkát. Az összegyűlt értékeket, szellemi termékeket, gyermekmunkákat, ötleteket egy projektmappában rögzíti későbbi felhasználásra. Az értékelés fázisában tudatosítja a teamben a gyermekeknek bevált tevékenységeket, amelyek majd egy későbbi projekt alapjául szolgálnak, gondoskodik a tudásmegosztásról. A projekt kiértékelésében segít egy mintakérdőív a német szakirodalomból (Stamer-Brandt, 2008, pp. 62-63).

Összegzés

Tanulmányunkban bemutattuk a nemzetiségi hagyományátadás különböző módjait, konkrét, praktikus eszközöket, ötleteket is, képekkel részletesen illusztrálva. A bemutatott ötletek szabadon továbbgondolhatók, változtathatók az adott nemzetiségi település adottságai és a pedagógus igényei szerint, és viszonylag könnyen, házilag elkészíthetőek. A nemzetiségi óvodapedagógusok, alsó tagozaton tanítók számára kívántunk segítséget nyújtani a néprajzi, népismereti tartalmak, a nemzetiségi nyelv, ezen eltűnőfélben lévő kulturális örökség gyermeki életkornak megfelelő átadásában. Valljuk, hogy a nemzetiség fennmaradásában nagy szerepet játszik a nemzetiségi nyelv és a népszokások életben tartása, újjáélesztése, átörökítése, és ezeken keresztül a nemzetiségi identitás erősítése. Ezt a munkát érdemes minél kisebb korban elkezdni. Természetesen kisgyermekkorban nem elsősorban az ismeretek közvetítésén van a hangsúly, hanem sokkal inkább a pozitív érzelmi viszony, az örömteli lelki kötődés kialakításán.

Irodalom

2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100179.tv> (2013.12. 13.)
- Baumgartner Bence P. & Márkus É. (2021). Ungarndeutsche Bräuche und der deutsche Dialekt in Faist/Veszprémfajs. In Hercz M. (szerk.): *Mester és tanítvány VII. Tanulmánykötet* (pp. 10–16). ELTE TÖK. https://www.eltereader.hu/media/2021/11/Mestertanitvany_7_webre.pdf (2013.12. 13.)
- Cummins, J. (2009). Bilingual and Immersion Programs. In Long, M & Doughty, C (Eds): *The Handbook of Language Teaching*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444315783.ch10>
- Günther, S. (2006). *In Projekten spielend lernen*. Ökotopia Verlag.
- Jäger Manz, M. (2013). *Traditionen kindgemäß pflegen. Sitten und Bräuche von gestern für unsere Kinder von heute*. Bajapress Nyomda.

- Juhász, M. (2017). Mundartliteratur im Deutschunterricht – aber was und wie?! In Klein, Á. & Márkus É (Hg.): *Ungarndeutsche Kinderliteratur in Theorie und Praxis* (pp. 20-28). PTE KPVK.
- Klein, Á. (2024). Német nemzetiségi gyermekkultúra. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 12(1), 5–21, <https://doi.org/10.31074/gyntf.2024.1.5.21>
- Knipf-Komlósi E. & Müller M. (2019). Sprachfördermaßnahmen zur Erhaltung der deutschen Sprache in Ungarn. Vorschläge, Ansätze und Konzepte. In Ammon U. & Schmidt G. (Hg.): *Förderung der deutschen Sprache weltweit* (pp. 483–500). De Gruyter. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110479232-030>
- Kovács J. (2009). *A gyermek és az idegen nyelv*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Manherz, K. (szerk.) (1998). *A magyarországi németek*. Útmutató Kiadó.
- Manherz, K. & Wild, K. (1990). *Zur Sprache und Volkskultur der Ungarndeutschen. A magyarországi németek nyelvéről és népi kultúrájáról – egységes jegyzet a pedagógusképző intézmények német nemzetiségi hallgatói számára*. Tankönyvkiadó.
- Márkus, É. (2010). *Zur Volkskunde der Ungarndeutschen*. Trezor Kiadó.
- Müller, M. & Kerekes, G. (2024). Magyarországi német népköltészeti alkotások megőrzése: Nyelvjárási mondókáskönyv lehetséges felhasználása a nemzetiségi nyelv és népismeret oktatásában. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 12(1), 102–118, <https://doi.org/10.31074/gyntf.2024.1.102.118>
- Seewann, G. (2015). *A magyarországi németek története 1-2*. Argumentum Kiadó.
- Stamer-Brandt P. (2008). *Projektarbeit in KITA und Kindergarten*. 7. Auflage. Herder Verlag.
- Steh dazu! Strategie der Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen. A Magyarországi Németek Országos Önkormányzata Stratégiája*. https://ldu.hu/wp-content/uploads/2022/05/a5_ldu_strategie_web.pdf (2013.12. 13.)
- Wild, K. (2006). Sitten und Bräuche im Jahreslauf. In Árkossy, K., Brenner, K., Erb, M., Gerner, S., Knipf, E., Mannherz, K., Szabó, D. & Wild, K. (Hgg.): *Ungarndeutsche Minderheitenkunde* (pp. 385-410). ELTE Bölcsész Konzorcium. <https://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Germanisztika/113Szab%F3/III%20Volkskultur.pdf> (2013.12. 13.)

Internetes források:

- Elkészült a Magyarországi Németek Országos Önkormányzatának új stratégiája*. <https://www.zentrum.hu/hu/2022/04/elkeszult-a-magyarorszag-i-nemetek-oroszagos-onkormanyzatának-uj-strategiája/> (2013.12. 13.)
- Herzlich willkommen bei Gabi Scherzer. Erzähltheater mit Gabi Scherzer*. <https://www.gabi-scherzer.de/> (2013.12. 13.)
- <http://www.nagynyaradikekfesto.hu/galeria> (2013.12. 13.)
- https://gyonk.hu/svab_tutyik/ (2013.12. 13.)

- <https://ldu.hu/altalanos-ismerteto?lang=hu> (2013.12. 13.)
- <https://ldu.hu/altalanos-ismerteto?lang=hu#&gid=1&pid=1> (2013.12. 13.)
- https://pemeteblog.hu/2017/06/30/uromi_kepek_384 (2013.12. 13.) <https://doi.org/10.1055/s-0043-123757>
- <https://www.donbosco-medien.de/original-don-bosco-erzaehlschiene-das-figurentheater-zum-mitmachen-einzelexemplar-mit-starter-geschichte/t-1/3164> (2013.12. 13.)
- <https://www.heimatmuseum.hu/hu/> (2013.12. 13.)
- Népszámlálási adatbázis. <https://nepszamlalas2022.ksh.hu/adatbazis/> (2013.12. 13.)
- Oktatási Hivatal <https://dari.oktatas.hu/kirpub/index> (2013.12. 13.)
- Pedagógiai ínyencségek. Neue Zeitung 37/2022. <https://umz.hu/project/pedagogiai-inyencsegek/> (2013.12. 13.)
- Törökbálinti Falumúzeum. <https://tajhazigazgatosag.skanzen.hu/torokbalinti-falumuzeum.html> (2013.12. 13.)
- Ajánlás a nemzetiiségi arculat tervezéséhez a nemzetiiségi oktatási és nevelési feladatokat ellátó intézményekben. <https://umz.hu/wp-content/uploads/2021/06/NemzetisegiArculat.pdf> (2013.12. 13.)
- Textor, Martin R. – Bostelmann, A.: Das Kita-Handbuch. Kita-Handbuch - 1.400 Fachartikel, 1.100 Buchhinweise zur Kindergartenpädagogik (kindergartenpaedagogik.de) (2013.12. 13.)



Karsainé Gasser, M. & Márkus, É.

**Some aspects of maintaining
the folk traditions of the German minority in Hungary**

In this article we will show how the folk traditions of the German minority in Hungary can be passed on to children in a playful way and the methodology and tools that can be used to convey them in an experiential way. We approach the topic through concrete examples of folk traditions, folk customs and related games. The folk customs of the German minority in Hungary play a declining role in family life, and the task of preserving and transmitting them is increasingly down to national minority kindergartens and schools. These national minority educational and training institutions are attended not only by children of members of the German minority in Hungary, but also by ethnic Hungarian children, to whom these folk customs are unknown. These folk customs contribute to the development and strengthening of the children's national identity. In our paper we illustrate, with a wealth of examples, possible ways of preserving this wealth of disappearing cultural treasure.

Keywords: German minority in Hungary, ethnic folk traditions, ethnic holidays, childhood, kindergarten, primary school



Márkus Éva: <https://orcid..org/0000-0002-3571-8472>



Gyermekkori álmok: roma/cigány gyermek kultúra és az identitás erősítése

Maszlag Fanni

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar, Társadalomtudományi Tanszék

Absztrakt

Jelen tanulmányban a roma/cigány¹ mesék identitásban, szociális tanulásban való jelentőségét és szerepét tekintjük át. Az elemzés során igyekszünk bemutatni és érzékelteni a magyarországi cigány kultúra értékeit. Az értekezés kiindulópontja, hogy az egyén nemcsak valós közösségi normákat, értékeket, viselkedés módokat, attitűdöket és szerepeket sajátít el, hanem életébe beépít fiktív modellek által közvetített tanulságokat is. Ezek a modellek lehetnek tankönyvek, filmek, zenék, olyan irodalmi alkotások, mint a mesék. A tanulmány célja, hogy bemutassa felhívja a cigány mesék által közvetített kulturális értékekre, illetve az etnikai identitás továbbörökítésében játszott kulcsfontosságú szerepére.

Kulcsszavak: roma/cigány, mese, identitás, kultúra, szociális tanulás

Bevezetés

„Patyiválé manusendár hatyárdom la,
áj patyiválenge phendom la.
Kathar sungyom la,
vi me phengyom la.

Becsületes emberektől hallottam,
becsületesebbeknek elmondtam.
Ahogyan hallottam,
én is úgy mondtam”
(Bari, 1999, p. 15)

A mese mint a szociális reprezentáció műfaja kiemelkedő szerepet tölt be a világról szóló ismeretek közvetítésében. Ezt a műfajt egyenrangúnak tekintik a mítoszokkal. A mesékben hatalmas tudásanyag gyűlik össze, ugyanis a kollektív tudat egy terméke, amelyből megismerhető egy közösség világlképe, erkölcsi elemei (Geert, 2001).

A cigány mesékről való általános gondolkodás rendkívül sok kihívással néz szembe. Ennek egyik oka, hogy a cigánység maga sem tekinthető etni-

¹ A tanulmányban a roma/cigány kifejezéseket felváltva fogjuk alkalmazni.

kailag egységesnek. A Magyarországon élő különböző roma csoportok – romungrók, oláh cigányok, beások – kultúrája, a számos egységesítő törekvés ellenére, markáns különbségeket mutat, amit természetesen tovább bonyolítanak az egyes mesemondók saját repertoárjai is.

A kulturális antropológiai kutatások kiemelik, hogy a kultúrát célszerű egy összefüggő szöveggént vizsgálni, melynek nélkülözhetetlen elemei közé tartoznak a mesék. A mesék történeti felépítése organikusan illeszkedik az adott kultúra „gazdag elbeszéléséhez” (László, 1999, p. 87). Az ősi kultúrákban a mesehallgatás hatékony eszközként szolgált az énkulturáció terén. A mesék kulturális mintaként nem csak az egyéni fejlődést támogatták, hanem jelentős szerepet játszottak a közösségi identitás és stabilitás formálásában egyaránt.

A mese továbbá létfontosságú eszköz a világ megértésében és a társadalmi reprezentáció formálásában (László, 1999). A mese egy tudásforrás, amely részletesen leírja az adott közösség világképét – kognitív, egzisztenciális vonatkozások mentén – és ethosát (Geertz, 2001).

A mai literális kultúrákban élők jellemzően úgy gondolják, hogy a mese kizárólag a gyerekeknek szóló történetet jelent, és a benne megjelenített világnak, például a csodáknak semmi köze a valósághoz. Ugyanakkor az orális népi kultúrákban a mese mind a felnőttek, mind a gyerekek részére szánt narratív műfaj volt, amely szoros kapcsolatban állt az adott mikrotársadalmi közösség életével. A mesemondók mindig a valóságos világban éltek, és ennek okán elképzelhetetlen, hogy a mesék nem tükrözték volna ezen emberek társadalmi valóságát. Gyakran előfordult, hogy egy közösségben olyan események történtek, melyek nyomot hagytak, illetve tematizálódtak magukban a mesékben is (Görög, 1994).

A mese tehát egyféle modell, amely reprezentációja a valóságnak a valóság számára. Az értelmezés eszköze generációról generációra változik, így kiválóan használható egy közösség érték-, norma- és szokásrendszerének felfedezésére, továbbadására, valamint a kívánt attitűdök formálására (Görög, 1994).

A mesemondás, mely régebben népszerű időtöltés volt a magyarországi cigány közösségek életében, az utóbbi időkben hanyatlásnak indult. A hetvenes években az élő cigány népmese hanyatlani kezdett a legtöbb közösségben (Görög, 1994). A rendszerváltás előtt szinte minden településen a roma közösségekben megtalálhatóak voltak olyan személyek, akinek mesemondási képességük kiemelkedett, és több mesét is el tudtak mondani. A cigány életstílus átalakulása, a roma lakosság erőltetett asszimilációja, majd később „integrációja” a többségi társadalomba, maga után vonta a hagyományos cigány népi kultúra – beleértve a mesemondást is – felbomlását, hanyatlását. Ez hasonlóan történt ahhoz – a felszabadulást követő években – mint amit a nem cigány paraszti magyar lakosság népi kultúrájának változásában is észlelhettünk deleatur a felbomlott agrárszektor és az erőltetett iparosítás idején. A mesemondók gyakorisága ma már ritka a roma közösségekben úgy, mint a nem cigány közösségekben.

A tanulmány az elméleti keretek bemutatásával indul, ahol szociológiai, neveléstudományi – ki a cigány, integráció, kultúra, identitás, szocializáció – fogalmakat tisztázunk. Ezt követően összefoglaljuk a mesékkel kapcsolatos lényeges ismereteket, illetve a mesék szerepét a közösség fennmaradásában, identitás erősítésében.

Mielőtt rátérnénk az elméleti keretek bemutatására, fontosnak tartjuk a cigányság definiálásával kapcsolatos kérdéseket tisztázni, ugyanis számos szakirodalomban találkozhatunk a *Ki a cigány?* és a *Beszélhetünk-e egyáltalán cigány kultúráról?* kérdésekkel (például Prónai, 1995; Forray, 1998; Fraser, 2002; Liegeois, 2002; Kemény, 2004).

A magyarországi cigányság besorolása

A cigányokra vonatkozó szakirodalmi anyagok központi témája, hogy kik is valójában a cigányok. Ezen a kutatási területen nincs egységes, általánosan elfogadott meghatározás, és mind a magyarországi, mind a nemzetközi cigánykutatások különböző módon közelítik meg ezt a kérdést - néprajzi megközelítés, életstílus csoport, peripatetikus csoport stb.

A romákkal kapcsolatos öndefiníálás problémája igen bonyolult. A fogalom jelentős kihívással néz szembe, mivel egyszerre hordoz erőteljesen pozitív és ugyanilyen mértékben negatív jellemzőket is.

A társadalomtudományi vizsgálatok általában két különböző megközelítést alkalmaznak a cigánysággal kapcsolatos identitás meghatározásánál. Az első megközelítés, a *Ki a cigány?* kérdést a külső környezet véleményére hagyja, amely meghatározza az azonosítást. Ebben az esetben lehet a kérdéseket feltevő személy, a vizsgálat kidolgozója, vagy akár egy külső szakember is. A 18. században elkezdődött cigány összeírások során a külső jegyek, a „tipikus” cigány nevek és a származás alapján választották ki a roma embereket. Kemény István kutatásaiban például külső szakértők, orvosok, védőnők határozták meg a cigány családokat, és vették fel a kérdőíveket. Ehhez kapcsolódik az 1993-as KSH-vizsgálat is, ahol az életmód alapján döntötték el, hogy valakit a cigány vagy a nem cigány kategóriákba sorolnak (Forray & Mohácsi, 2002). Ugyanakkor felmerül a kérdés, hogy mi alapján értékel a külső környezet: külső jegyek, nyelv, nevek, kultúra alapján?

A második megközelítés szerint a cigányság azonosítását a megkérdezettekre bízák, önbesorolás alapján. Ez a kérdés azonban egy alapvető problémát vet fel a szociológiai kutatások számára. Minden vizsgálat során elkerülhetetlenül fel kell tennie a kutatónak azt a kérdést: kiket és milyen szempontok alapján tekint cigánynak, ezt nem hagyhatja figyelmen kívül.

A rendszerváltást követő népszámlálások merőben különböztek az azt megelőző évektől, amit lényegében két dologgal lehet magyarázni: Az 1993-as és a 2011-es törvények lehetővé tették az önkéntes adatszolgáltatást a nemzetiségekre vonatkozóan, tehát a nemzetiségek saját bevallásuk alapján nyilatkozhattak nemzetiségi vagy etnikai hovatartozásukról. Így a 2001,

2011, 2022-es népszámlálásokon opcionális kérdésként szerepeltek ezek a kérdések a kérdőívek végén.

A jogi környezet mellett módszertani változás is történt. Az előző népszámlálásokon a nemzetiségi és az anyanyelvi kérdések mellett bevezették a nemzetiségi hovatartozás vizsgálatát is, ezáltal csökkentve a nemzetiségi csoportok alulbecslését.

A 2011-es, 2022-es népszámlálás esetében a módszer valamelyest változott, mivel a kérdőívek már nem tartalmazták a kulturális kötődéssel kapcsolatos kérdést.

A rendszerváltást követően a cigányok számának emelkedését nem csak a természetes lélekszám gyarapodása, hanem több tényező is befolyásolta. A változásokat a népszámlálások megváltozott módszertana és a kettős identitás erősödése magyarázhatja – tehát a roma kisebbség jelentős része egyidejűleg vallja magát magyarnak és egy etnikai kisebbség tagjának. A 2022-es népszámlálási adatok azonban drasztikus fogyást mutatnak a cigányság létszámát illetően. Jelen tanulmány terjedelmi korlátai nem teszik lehetővé, hogy e kérdést részletesebben elemezzük, azonban mindenképpen érdekes kérdéseket vet fel, hogy „hova tűnhetett” százezer cigány nemzetiségű állampolgár (KSH, 2022).

Láthattuk, hogy bár számos tudományos válasz és különféle osztályozási rendszer született már az egyes korszakokban és tudományterületeken a *Ki a cigány?* kérdésre, a megközelítések sokfélesége miatt még nem alakult ki egységes álláspont továbbra sem ebben a kérdésben.

Létezik-e cigány kultúra? A cigányság definiálásához szorosan kapcsolódik ez a kérdés. Beszélhetünk-e különálló cigány kultúráról? A kérdéssel elengedhetetlen foglalkoznunk érintőlegesen, ha a cigány mesékbe szeretnénk betekintést nyerni.

Szuhay Péter tanulmányában² (1999) felteszi a kérdés, hogy van-e a cigányságnak saját etnikus kultúrája vagy inkább egy réteggkultúráról, a szegénység kultúrájáról kell-e beszélnünk (Szuhay, 1999).

A kutatók széles körben elfogadják azt a tényt, hogy a cigány nyelv indoeurópai eredetű, és hogy a cigány nép Indiából érkezett. Többen, beleértve korábbi és jelenkori kutatókat egyaránt (Görög, 1994; 2003; Fraser, 2002; Nagy, 1978) úgy vélik, hogy a cigányságnak vándorlásuk során sikerült megőriznie kultúrájának lényeges elemeit.

Ellentétes vélemények is léteznek ebben a kérdésben. Noha egyes nézetek elfogadják a cigányság indiai eredetét, úgy gondolják, a vándorlás alatt a cigányság elveszítette saját kultúráját és hagyományait. Ezen nézetek szerint a cigány kultúra, beleértve a meséket is, inkább kölcsönzés és átvétel eredménye azoktól a népektől, akikkel az évek alatt érintkezésbe kerültek (Vekerdi, 1974). Ennek az álláspontnak egyik magyar képviselője, Vekerdi József volt

² Jóllehet, hogy a kutató csak szociológiai aspektusból közelít leginkább a témához, és figyelmen kívül hagyja sok esetben a kulturális, nyelvi és nyelvészeti vonatkozásokat kutatásában.

– álláspontját azonban a magyar néprajzkutatók (Nagy, 1974; Réger, 2002; Stewart, 1994; Görög-Karády, 2003) megcáfolták.

A roma kultúrával kapcsolatban egy harmadik nézőpont is kirajzolódik. Napjainkban már nem lehet egységes cigány kultúráról beszélni, ugyanis a vándorlás során az egyes törzsek, csoportok egymástól teljesen elkülönültek. Ez a fajta elhatárolódás, eltávolodás nyelvvesztéssel vagy nyelvcserevel is járt. A különböző nyelvi csoportok kialakították saját szokásaikat, kultúrájukat, illetve hagyományait is (Maszlag, 2022). Természetesen a különböző csoportok – ha magyarországi viszonylatokban gondolkodunk: romungrók, oláh és beás cigányok – óhatatlanul is, de átvettek bizonyos elemeket annak a népnek a kultúrájából, amellyel együtt éltek. Mindez tovább árnyalja a képet, mivel közös jegyek is fellelhetők az egyes csoportok kultúrájában.

Ugyanakkor a szociálintropológia szerint minden társadalmi csoport heterogén, és a különböző csoportoknak vannak saját kulturális elemei, szokásai, nyelvhasználata, illetve öltözködési stílusa. Edmund Leach (1966) ugyanakkor hangsúlyozza, hogy bár általában úgy érezzük, egy társadalmi csoport kultúrája egységes, valójában a rétegek közötti eltérések csak az antropológusok megfigyelésekor válnak nyilvánvalóvá (Leach, 1996). A cigányság esetében ez a megközelítés a legelfogadhatóbb, mivelhogy igyekszik nem összekeverni a különböző roma csoportok – romungró, oláh, beás – kultúráját, mégis elismeri a cigányságra jellemző közös jegyeket is.

Elméleti keretek

Integráció, kultúra, identitás és szocializáció

Az egyének, csoportok, integrációs stratégiáikat általában a mindennapi találkozásaik során alakítják ki. A stratégiák kialakítása során figyelembe veszik, hogy milyen mértékben tartják fontosnak a kulturális identitást és sajátosságokat – kultúra fenntartása –, valamint hogy milyen mértékben kapcsolódnak be más kulturális csoportokba vagy maradnak inkább saját közösségükben. Amikor az egyének nem kívánják megőrizni kulturális identitásukat, és inkább más kultúrákkal való interakcióra törekszenek, ez egy asszimilációs stratégiát jelent. Ezzel szemben, ha az egyének értéket tulajdonítanak saját kultúrájuk megőrzésének, elkerülik a másokkal való interakciót, azt disszimilációnak nevezik. Ha az egyének érdeke, hogy megtartsa eredeti kultúráját, miközben aktívan részt vesz más csoportokkal való napi interakcióban, akkor beszélhetünk integrációról. Bizonyos mértékű kulturális integritást megőriz, miközben aktívan részt vesz a szélesebb társadalmi hálózatban egyaránt (Maszlag, 2022).

Szociológiai értelemben kiemelkedő jelentősége van a társadalmi integrációnak, mivel az egyének kölcsönhatása révén nő a társadalmi stabilitás és a -biztonság (Utasi, 2002). A társadalmi integrációt csak az állandósult mechanizmusok tudják fenntartani, melyekben a normáknak, értékeknek,

azaz a társadalmi szerződéseknek fontos szerepük van az együttműködési készségekhez (Kovách, 2016). Dupcsik és szerzőtársa az integrációs mechanizmust értékek és normák összességének tekintik, melyek tovább erősítik az együttműködést a már együttműködő felek között, ezzel is erősítve az összetartozás érzését a csoporton belül (Dupcsik & Szabari, 2015).

Amennyiben a roma közösséget mint integráló erővel rendelkező csoportot vizsgáljuk, fontos megérteni, hogy milyen integrációs mechanizmusok mentén képesek elérni céljaikat. Az egyik ilyen mechanizmus a normák és értékek rendszere, melyen keresztül az egyének hatást gyakorolhatnak azáltal, hogy követik a közösség által elfogadott normákat az értékeiken és tudásukon keresztül. A cigány közösségek feladatai közé tartozik, hogy az elfogadott értékek és normák közvetítése mellett, olyan határokat húzzanak meg, amik megkülönböztetik a saját és a többségi társadalomra jellemző mintákat. Ezen határok hatékony fenntartásához elengedhetetlen a közös kulturális keretek kialakítása (Somlai, 1997).

A kultúrák mibenlétével kapcsolatban a 20. század közepéig két fő elméleti megközelítés alakult ki. Az egyik a reprezentatív kultúrafelfogás, ami azt hangsúlyozza, hogy a kultúra kizárólag a szellemi világgal, a tudománnyal, a vallással és a művészettel van összefüggésben. A másik megközelítés a pluralista kultúrafelfogás, amely szerint minden kultúra „egy specifikus mintázatok, szimbolikus univerzumok készletét” alakítja ki (Somlai, 1997, p. 82). Ide tartozik a művészet, a tudomány, a vallás, de ugyanúgy megismerhetjük a mintázatokot a szokásokból, viselkedésekből, hiedelmekből és nyelvhasználatból. A pluralista kultúrafelfogás gyakran kapcsolódik a kulturális relativizmushoz, amely szerint a kultúrák egyenrangúak, és „mintáikat kategorikusan, nem pedig fokozatilag különböztetik meg egymástól” (Somlai, 1997, p. 82).

A szakirodalmi források különböző kultúrafelfogásai közül most egyet szeretnénk kiemelni, Geertz (1994) elméletét. Geertz elméletének középpontjában a jelentés, a szimbólum és az értelmezés fogalmak állnak. Geertz úgy gondolja: „Az a kultúrafogalom, amely mellett síkra szállok, lényegében szemiotikai jellegű. Max Weberrel úgy vélem, hogy az ember a jelentések maga szötte hálójában függő állat. A kultúrát tekintem ennek a hálónak, elemzését pedig éppen emiatt nem törvénykereső kísérleti tudománynak, hanem a jelentés nyomába szegődő értelmező tudománynak tartom. A kifejtést tartom célomnak, a felszínen rejtélyes társadalmi kifejezések magyarázatát” (Geertz, 1994 p. 172). Ez a megközelítés azt sugallja, hogy a kultúra értelmezhető jelek, szimbólumok összetett rendszereként funkcionál. Ennek értelmében nem tekinti azt valamilyen erőnek, mely a társadalmi események, viselkedések, intézmények vagy folyamatok mögötti ok lehet, hanem inkább egy kontextusnak (Geertz, 1994).

A kultúra átörökítése során kulcsfontosságú szerepe van a kollektív emlékezetnek. A közösségek ugyan nem rendelkeznek szó szerinti emlékezettel, de meghatározó hatással vannak a tagok egyéni emlékezésére. Nem csupán

saját tapasztalatainkat őrizzük meg, hanem mások által elmesélt élmények is részeivé válnak a kollektív emlékezetnek. Ebben az emlékezeti formában a csoport általános viselkedése és tulajdonságai jelennek meg: a múlt emlékeivel párhuzamosan feltáruznak a közösség jellemzői, gyengeségei, egyedi jellegzetességei, valamint az önkép, amit a közösség magáról alkotott. Az emlékezet folyamatosan rekonstruktív módon működik, és jelen szemszögéből szüntelen újraformálja a múltat (Assmann, 2004).

Assmann két fő típusra bontja a kollektív emlékezetet: kommunikatív és kulturális emlékezetre. A kommunikatív emlékezet a közelmúlt eseményeire fókuszál, míg a kulturális emlékezet a távoli múltat veszi számba. A kulturális emlékezet kifejeződik a rítusokban, mítoszokban és mesékben, melyek leginkább a ceremóniális kommunikáció részei. A kulturális emlékezetből való részesülés nem egyenletes a közösség tagjai között, és a hordozói, mint például sámánok, bárdok és mesemondók, valamilyen tudás képviselői. A közösség identitásának fenntartásában, továbbadásában a rítusoknak, mítoszoknak és meséknek kulcsszerepe van (Assmann, 2004).

Az egyén kulturális és társadalmi taggá válását a mintázatok átvétele szabályozza. Az asszimiláció, mely a mintakövetésen alapul, elengedhetetlen a szociális integráció fenntartásához. Bizonyos kultúrák sajátosságait Abram Kardiner (1971) szerint nem csupán a tárgyak, hagyományok határozzák meg, hanem a kultúrára jellemző sajátosságok egyaránt hatással vannak rájuk. Az elsődleges és másodlagos intézmények egyaránt alakítják az alaptermesetet. A család és kiscsoportok az elsődleges intézmények közé tartoznak, míg a másodlagos intézmények között megtalálhatók a gondolkodási sémák, a vallás, a rituálék és a népmesék (Kardiner, 1971).

A tanulmány szempontjából kiemelt jelentőségű a kultúra és az integráció közötti összefüggés megismerése is. A kultúra mint egyik lényegi elem, kulcsfontosságú az integráció folyamatában, mivel rendelkezik a társadalom koherenciájának biztosítására és szervezésére való képességgel. A társadalmi integráció leginkább a kultúra integráltságától függ.

A kulturális tényező jelentős hatással van az egyének életmódjára, identitására, kapcsolatrendszerére, valamint fogyasztói szokásaira. Ezen jelenségeket kulturális modelleknek is nevezhetjük, amelyek nemcsak a csoporton belül integrálódnak, hanem kívülálló csoportok számára egyaránt mintaként szolgálnak (Kapitány & Kapitány, 2012).

A kultúra túlélésének, átörökítésének és reprezentációjának időszakában a közösségek zártságát korábban a családi környezet biztosította. Az etnikai identitáshoz tartozó kulturális elemek stabil szerkezetét alapjaiban rengették meg a történelem során bekövetkező viharok. A globalizáció és modernizáció beszívargása a tradicionális közösségekbe, szintén további kihívások elé állította a közösségek zártságát, kulturális szokásait, kiváltva egy önvédelmi reakciót. A közösség tagjai arra törekedtek, hogy az új identitás elemeket, kulturális elemeket, szokásokat, vallási jegyeket könnyen integrálják a felbomlani látszó rendszereikbe.

A cigányság kultúrájával kapcsolatban általánosságban bemutatunk kettőt, a hazai diskurzusokban gyakran emlegetett megközelítést. A cigányság életmódjáról, kultúráról szóló tanulmányok és könyvek kettő fő csoportba sorolhatók. Az egyik nézőpont szerint a cigányság indiai eredetéből fakadó indiai kultúra, hagyományok, életmód és ősfoglalkozások formálták a mai szokásokat és életvitelt (Balogh & Fábiónné Andrónyi, 2011). A másik szemléletmód szerint nem kell olyan messze visszamenni az időben, mert a cigányság életmódjának kiindulópontját inkább a kapitalizmus körülményeiben kell keresni (Okely, 1975).

Leonardo Piasere (1977) olasz antropológus évtizedekig foglalkozott különböző cigány közösségek kutatásaival, és arra a következtetésre jutott, hogy bár nem lehet egységes cigány kultúráról beszélni, de talán létezik egy olyan életstílus, kulturális stílus, ami egészen napjainkig megmaradt a cigányság történelme során (Piasere idézi Stewart, 1994)³.

Régebbi kutatások, amelyek a népi kultúra és folklór területéről származnak, azt állítják, hogy nem létezik önálló cigány kultúra, mivel a cigányok kulturális szokásaiban a magyar népi kultúrából átvett sajátosságok fedezhetők fel. Ezen kutatók véleménye szerint a cigányság nem rendelkezik autonóm etnikai kultúrával, mindig csak a többségi társadalomból átvett kulturális mintákat alkalmaznak (Vekerdi, 1974)⁴.

A magyarországi cigányság kulturális szokásainak részletes leírását és elemzését legmélyrehatóbban a társadalomantropológiai művek kínálják számunkra. Ezen művek fókuszában a kutatóknak elsődleges szándéka, hogy a roma kultúrát olyan aspektusból vizsgálják, melynek közösségformáló, fenntartó és megélhetést biztosító funkciója van. Ebben a kontextusban Michael Stewart *Daltestvérek* című könyve (1994) kiemelkedik azon művek közül, amelyek a társadalmat antropológiai megközelítésből kutatják.

A szocializációt a pszichológia, valamint a szociológia tudománya egyaránt a gyermeki fejlődés aspektusából vizsgálja, és a társas-szociális környezetből származó hatások eredményének tekinti. A szocializáció kifejezés a 19. század végén terjedt el a társadalomtudományokban. Valószínűleg E. A. Ross (1896) volt az első, aki használta a kifejezést, amikor a szociális ellenőrzés folyamatára utalt, azaz arra a folyamatra, amikor az egyén vágyait és érzéseit a csoport szükségleteinek megfelelően alakítja (idézi Geulen, 1980: 31).

Émil Durkheim (1978) hatására vált általánosan elterjedté és ismertté a szocializáció fogalma. Kutatásaiban kiemeli az emberi magatartásformák

³ Michael Stewart (1994) szerint téves és nem indokolt az indiai hagyományok hangsúlyozása a mai cigány közösségekben, mivel a cigány életmód kialakulása a kapitalizmus idején történt. Ez egyfajta válaszreakció volt, amelynek alapja a bérmunka megtagadása volt. A cigányság nem rendelkezett saját földterülettel, és a földművelés sem volt releváns számukra, így egyedi életmódot alakítottak ki (Stewart, 1994).

⁴ Vekerdi a romák kultúrájával kapcsolatban a hagyománytalanságot, az anyagi és szellemi igénytelenséget hangsúlyozta (Vekerdi, 1974).

szociokulturális hátterét, és a társadalmi létfeltételeket, amelyek az egyéntől függetlenül, de meghatározó módon formálják az egyéni élményeket (Durkheim, 1978).

Freud a szocializáció fogalmát egy másik oldalról fogta meg. A pszichoanalízis szempontjából a lelki folyamatok dinamikáját tanulmányozva követhetjük nyomon a személyiség formálódását, az én rétegeinek egymásra rakódását, különös hangsúlyt fektetve a csecsemő- és gyermekkori, valamint a családi kapcsolatok szerepére. Más pszichológiai területek, például a fejlődépszichológia és különböző tanulásméletek (Piaget, 1993; Mead, 1973), is hozzájárultak a szocializációkutatások fejlődéséhez.

A szocializáció kiterjeszhető ennél tágabb értelmezésre is. Az élmények, tevékenységek, normák és hagyományok megőrzése és átadása nem csupán a közösség változatlan fennmaradását garantálja, hanem egyben lehetőséget teremt az új tapasztalatok és tevékenységformák kialakítására. A generációkon átívelő hagyományok és normák szavatolják a közösség egységét váratlan események idején. Tehát a szocializációs folyamatnak két fő eredménye van: egyrészt a túlélés biztosítása, másrészt az új generációnak lehetőséget ad arra, hogy ne kelljen mindent a nulláról kezdenie (Kozma, 2001). Változatos csoportokban és társadalmi helyzetekben zajlik a szocializációs folyamat, amit átfogóan szocializációs színtérként, környezetként említ a szakirodalom (Giddens, 2000). A gyermek elsődleges szocializációs színtere a család, majd életterük kiterjedése során folytatódik a kortárs csoportokban, az iskolában és a munkahelyeken. Az emberek életük során számos szocializációs környezetben találhatják magukat, mivel számos különböző csoportba vagy társadalmi helyzetbe kerülnek.

A pedagógiában jó néhány nézőpont létezik a nevelés lényegéről, például a nevelést viselkedésszimbólizációk kialakításaként értelmező álláspont (Brezinka, 1990), a nevelést szimbolikus interakcióként értelmező nézőpont (Kron, 2000), vagy a nevelést értékteremtés és közvetítés (Bábosik, 2004) szempontjából megközelítő álláspont. A tanulmányban Kron (2000) szimbolikus interakciós fogalmát vesszük alapul. Meghatározása szerint a nevelés „a cselekvők által szimbolikus közvetített kommunikatív cselekvések” révén valósulhat meg (Kron, 2000). Más szóval a nevelés a nyelv és a viselkedés különböző megnyilvánulásain keresztül zajló kölcsönös hatások rendszerét jelenti, a nevelő és a nevelt között. A szociális tanulás szimbolikus interakcionalizmus és identitáselméletek alapján történő értelmezése azt hangsúlyozza, hogy a csoport tagjai kölcsönhatások révén közvetítik egymásnak a kulturális környezetüket, átadva és átvéve a közösség szokásait, hagyományait, normáit, értékeit, ezzel párhuzamosan kialakítva személyes identitásukat (Munn, 1983). A szociális tanulás kifejezés magába foglalja azokat az aktivitásokat is, amelyek során az egyén elsajátítja a közösség kultúráját. Egyik megnyilvánulási formája az, amikor az egyén megtanulja a közösségben betöltendő különböző szerepeket. A szociális tanulás folyamata dinamikus alakul a társadalmi változások nyomán – napjainkban párhuzamosan több

közösségben történik, és átöleli az egész életet. Az egyes életszakaszok kitolódnak, egymásba fonódnak, de bizonyos fokon szinte elkerülhetetlenek (Kron, 2000; Kozma, 2001).

Cigány kultúra és népmesék

A következő fejezetben röviden összefoglaljuk azokat a jellemzőket, amelyeket a cigány mesék sajátosságaként említenek, de ezt anélkül tesszük, hogy mereven követnénk a strukturális rendet. Fontos megjegyezni, hogy nem lehet teljes általánosításokat megfogalmazni a cigány mesékkel kapcsolatban, és ezek sajátosságait nem feltétlenül lehet etnikai határnak tekinteni.

A roma szóbeli hagyomány jelentős részét az énekelt szövegek alkotják, beleértve a dalokat és balladákat. Ezek a dalok a roma kultúra fontos részét képezik. Nagy jelentőséget tulajdonítanak magának az előadásmódnak is, amely két fő kategóriára oszlik: a gyors dalok és a lassabb ritmusú, mélyebb érzelmeket közvetítő dalokra. Ez a műfajstruktúra segít meghatározni és szervezni az énekes teljesítményt, hozzájárulva ezzel a roma zene gazdag és sokszínű világához (Görög-Karády, 2006).

Fontos kiemelni, hogy a cigány énektradíció nem homogén vagy univerzális, hanem sokszínű és változatos. Különböző életmódok és identitásstratégiák jellemzik az egyes közösségeket, így nem lehet egyetlen nyelvű vagy egységes (Maszlag, 2022).

A műfaji változatosságot nemcsak az okozza, hogy különböző nyelvi és életmódbeli csoportok jellemzik az egyes roma közösségeket. Ha figyelembe vesszük a műfaji jellemzőket, amelyek a szövegre vagy akár az előadás kontextusára vonatkoznak, akkor sokkal szélesebb skálán mozoghatunk. Ezáltal többféle műfajcsoportot állíthatunk fel, amelyek az alkalmi, témák szerint rendezett, hangulati és érzelmi hasonlóságra fókuszálnak, és egyaránt utalnak az énekelt szövegek keletkezési körülményeire (Karsai, 1999).

A nem énekelt szövegek hatalmas műfaji sokféleséget képviselnek, beleértve például a jóslásokat, hiedelmeket, eredetmondákat, mitológiai történeteket. Ezek a széleskörű szövegek azonban nem követik egy specifikus műfaj szerkezetét, legalábbis nem a közreadás és az elemzés szintjén. Inkább a szövegeket közvetítő mesélő vagy kisebb közössége, lakóhelye, vagy régiójának kulturális kontextusa kerül a középpontba. A szóbeli hagyomány élő formája ugyan etnikai jellegzetességeket tükröz, de főként a narratíva változatosságától függ, amelyet inkább a mesélés situációja határoz meg. Ezért a fókusz inkább azokon a kontextusokon van, amelyek közvetlenül befolyásolják a mesélő és a hallgatóság mindennapi tapasztalatait és világát (Karsai, 1999).

A régebbi időkben, a cigány közösségekben, a mesemondás leginkább a halottvirrasztás eseményein történt. Ilyen alkalmakkor, más szórakozási tevékenységek, mint például a kártyázás mellett a jelenlévők mesékkel és egyéb történetekkel tartották magukat ébren. Ebben a kontextusban szembevető különbség figyelhető meg a paraszti kultúrával, ahol a mesemondás a kollektív munkatevé-

kenységek – fonás, tollfosztás, kukoricamorzsolás, fakitermelés – utáni pihenő monotonitásának megtörését célozta meg. A hagyományos roma életmódban a mezőgazdasági munka bizonyos területei ismeretlenek voltak, így a fent említett munkatevékenységekhez köthető mesemondás sem volt jellemző a cigány közösségek számára. A cigány és nem cigány mesemondás között jelentős különbségek tapasztalhatók a hagyományörzés terén. Míg az európai paraszti kultúrákban a mesék szövege szigorúan kötött volt a hagyományhoz, ahol a közösség nem tűrte el a szokásos szövegektől való eltérést, a cigány közösségek esetében más megközelítés érvényesült (Erdész, 1996; Szuhay, 1999).

A cigányság kulturális jellemzői rendkívül dinamikusan változnak, gyorsan alkalmazkodnak a változó környezethez. Bár a romák sokáig megőrizték az életformájukat és gondolkodásmódjukat, a cigány népi kultúra, különösen a folklórisztikai jelenségek, a külső strukturális hatásokra azonnal megváltoztak az idő múlásával. Éppen ennek a nagyfokú változékonyságnak köszönhetően folyton egyfajta „újjaszületés-állapot” jellemzi a cigányság népi kultúráját. A mesemondók így kreatív módon kevergették és formálták a különböző meséket, beleillesztve más mesék elemeit is. Ez a szabad kombináció lehetővé tette különböző témák összekapcsolását, új és teljesen egyedi történetek létrehozását (Bari, 1999).

Elkerülhetetlen szabályként tekinthetünk arra, hogy a különböző országokban élő cigányok meséi az adott nem cigány közösség kulturális hagyományaiából is merítenek, és ezeket általában megtartják vagy teljesen átveszik a tartózkodási helyükön (Bari, 1999).

Ahogy már korábban is említettük a fejezet elején, hasonlóan a nem énekelte szöveghez, a mese alapvető jellemzője a mesélés körülményeiből adódó különbségekben rejlik: amikor a mese élőben hangzik el, teljesen más kontextusban jelenik meg. Élő közegben a mese szövege állandóan változik, mivel az improvizációk, a különböző változatok és az élő előadások stílusát és formáját a pillanatnyi helyzet, a közönség és a mesemondó egyaránt befolyásolja (Vekerdi, 1974).

A cigány mesék alműfajai között legtöbbször tündérmesékkal, varázsmesékkal – közöttük sok hősmondással – találkozhatunk, de széles körű a választék; ideértve a tréfás történeteket, anekdotákat és erotikus meséket is (Vekerdi, 1974).

A tündérmesék és hősmesék esetében gyakran előfordul, hogy az epizódokat szabadon kezelik, felborítva a feladatok egymásutániségének rendjét és elvét, valamint elmarad vagy visszautasítják a zárlat jutalomelemét is. A mesékben szereplő karakterek gyakran emberi jellemzőket mutatnak, beleértve a negatív tulajdonságokat egyaránt, egyben lehetőséget adnak az érzelmi megnyilvánulásokra, például a sírásra. Ezenkívül egy mese során a hős szerepe akár egy másik karakterrel is felcserélhető. Gyakran előfordul, hogy a karakterek cigányok, például a szegény cigány család legfiatalabb fia, és a magyar mesékben a szereplők cigányul is beszélhetnek, vagy használhatnak cigány kifejezéseket (Vekerdi, 1974; Görög-Karády, 2006).

Joggal merülhet fel a kérdés, vajon vannak-e sajátos jegyei a cigány kultúrának, ezen belül a cigány meséknek. A következő rövid összefoglaló azt mondhatja velünk, hogy igenis beszélhetünk sajátos kulturális jegyekről.

Döntően szóbeli hagyományokon alapuló népi kultúráról beszélünk, ahol az írásbeliség csak elvétve van jelen. A roma kultúrát leginkább a kisebbségi helyzet és az alávetettség jellemzi. Egy olyan lokális kultúráról beszélhetünk, amely még nem teljesen egységesedett (Szuhay, 1999). Az európai folklórhoz hasonlóan a lírai és epikai műfajok is megtalálhatóak benne, de a lírai népköltészet legszámottevőbb részét a dalok alkotják. Az epikus népköltészet közé olyanokat sorolhatunk, mint az epikus énekek, mondák, balladák, illetve a mesék. A cigány népmesék különös figyelmet kaptak a folklórkutatók részéről. A mesemondás hosszú ideig meghatározó szakás volt a cigányok körében, egészen az 1970-es évekig, ugyanis sokáig nem részesültek a roma emberek népoktatásban. Ennek köszönhetően tudott ennyi ideig is tovább élni az orális folklórirodalom saját kulturális közegükben (Görög-Karády, 2003).

Összefoglaló

Egy etnikai csoport csak akkor maradhat fenn, ha világosan kimondja és képviseli saját értékeit és identitásának elemeit. Láthattuk, hogy a mesék a szocializáción, a nevelésen keresztül milyen kulcsfontosságú szerepet töltenek be mind az egyének, mind a cigány közösség életében. Nem csak egyéni szinten – mikroszint – befolyásolják a gyerekek fejlődését, szocializációs képességeit, hanem segítenek a közösségbe kapcsolódásban – mezoszint –, valamint a társadalomba – makroszint – történő integráció során egyaránt.

A társadalmi tanulás főleg az utánzás vagy modellkövetés formájában nyilvánul meg, de a modell szerepét nemcsak valóságos személyek és viselkedések, hanem filmek, irodalmi alkotások – így például a mesék – karakterei és az ezek közötti interakciók is betölthetik (Görög-Karády, 2003). A meséknek kulcsfontosságú szerepük volt/van a roma irodalomban. Az oralitás időszakában a mesemondás volt az egyetlen módja a közösségeknek, hogy közös, kollektív tudást osszanak meg egymással és a következő generációkkal (Görög-Karády, 2003).

Az olyan kultúrák, ahol a szóbeliségnek kiemelt szerepe van, ideértve a cigány kultúrát is, a mesék kulcsfontosságú szerepet játszanak a közösség életében és a fiatal generációk szocializációjában, így tehát a hagyományok és kultúra továbbadásában is. A mesék révén előtérbe kerülnek olyan nem intézményes nevelési formák, amelyek egyszerre közvetítenek pragmatikus és transzpragmatikus tudást (Csoma, 1998).

A mese egy olyan eszköz, amely tudást, szabályokat és megoldásokat közvetít az egyének számára, hozzájárulva az egyéni fejlődéshez és társadalmi beilleszkedéshez. Ezenkívül a közösség számára is kiemelkedő jelentőségű, ugyanis segít az integritás megőrzésében. Jóllehet a mai „modern”, „új” roma

mesék már nem minden esetben törekszenek a csoportemlékezet megőrzésére, sokkal inkább a kultúra bemutatása és a többség érzékenyítése a céljuk. Továbbra is egyfajta átmenetnek lehetünk szemtanúi az emlékezet és a történelem között, tehát a befogadó egyének emlékezte sok esetben még őrzi a kollektív emlékezet történeteit, de ezt a múltat és ezeket a történeteket már nem veszi olyan mértékben igénybe a jelenlegi élő csoport, mint a régebbiek.

Irodalom

- Assmann, J. (2004). *A kulturális emlékezet. – Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. Atlantisz Könyvkiadó.
- Bábosik, I. (2004). *Neveléstudomány – Nevelés az Európai Unióban*. Osiris Kiadó.
- Balogh, Z. & Fábiáné Andrónyi, K. (2011). *Romológiai ismeretek*, <https://docplayer.hu/5159291-Romologiai-ismeretek.html>, (2023.12.15.)
- Bari, K. (1999). *Cigány folklór, Magyarországon, Románia, I–X*. Magánkiadás.
- Brezinka, W. (1990). *Grundbegriffeder Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge*. 5. Auflage. Ernst Reinhardt Verlag. <https://doi.org/10.2378/9783497011896>
- Csoma, Gy. (1998). A művelődés pragmatikus útja. *Új Pedagógiai Szemle*, 48(1), 24–39.
- Dupcsik, Cs. & Szabari, V. (2015). Elméleti bevezető az Integrációs és dezintegrációs folyamatok a magyar társadalomban című OTKA kutatáshoz. *Socio.hu, Társadalomtudományi Szemle*, 5(3), 44–63. <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2015.3.44>
- Durkheim, E. (1978). *A társadalmi tények magyarázatához*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Erdész, S. (1996). A cigány népmesékről. *Etnographia*, 107(1–2), 167–174.
- Forray, R. K. & Mohácsi, E. (2002). Esélyek és korlátok. In Csepeli, Gy., Örkény, A. & Székelyi, M. (2001). *Ambíciók iskolája*. Kézirat. Külügyminisztérium.
- Forray, R. K. (1998). *Cigánykutatás és nevelésszociológia*. *Iskolakultúra* 8(1), 3–13. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/18892>
- Fraser Sir, A. (2002). *A cigányok*. Osiris Kiadó.
- Geertz, C. (2001). *Az értelmezés hatalma*. Századvég Kiadó.
- Geulen, D. (1980). Die historische Entwicklung sozialisationstheoretischer Paradigmen, In Hurrelmann, K. & Ulich, D. (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (pp. 15–49). Weinheim.
- Giddens, A. (2000). *Szociológia*. Osiris Kiadó.
- Görög, V. (1994). A cigány folklór. In Bódi, Zs. (Ed.), *Cigány néprajzi Tanulmányok 2. Az I. Nemzetközi Cigány Néprajzi, Történeti, nyelvészeti és Kulturális Konferencia előadásai* (pp. 122–147). Magyar Néprajzi Társaság.

- Görög-Karády, V. (2003). Cigánymese, cigánymese gyűjtés, cigánymese-kutatás. In Bálint, P. (Ed.), *A meseszöveg változatai. Mesemondók, mesegyűjtők és meseírók* (pp. 9–50). Didakt Kft.
- Görög-Karády, V. (2006). Éva gyermekei és az egyenlőtlenség eredete összes példány. L'Harmattan Kiadó.
- Kapitány, Á. & Kapitány, G. (2012). Kultúra és az értékek szerepéről. In Kovách, I., Dupcsik, Cs., P. Tóth, T. & Takács, J. (Eds.), *Társadalmi integráció a jelenkori Magyarországon* (pp. 83–99). MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont (Szociológiai Intézet), Argumentum Kiadó.
- Kardiner, A. (1971). Az egyén és társadalma. In Buda, B. (Ed.), *A pszichoanalízis és modern irányzatai* (pp. 353–374). Gondolat Kiadó.
- Karsai, E. (1999). *Romane paramichi, Cigány mese-mondavilág I.* Anda Romani Kultúra Alapítvány.
- Kemény, I., Janky, B. & Lengyel, G. (2004). *A magyarországi cigányság 1971–2003.* Gondolat Kiadó.
- Kovács, I. (2017, Ed.). *Társadalmi integráció, Az egyenlőtlenségek, az együttműködés, az újraelosztás és a hatalom szerkezete a magyar társadalomban.* MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Szociológiai Intézet Belvedere Meridionale Kiadó.
- Kozma, T. (2001). Pedagógiánk paradigmái. In Csapó, B. & Vidákovich, T. (Eds.), *Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére* (pp. 23–38). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kron, W. F. (2000). *Pedagógia.* Osiris Kiadó.
- KSH, (2022). *Nemzetiségi kötődés.* <https://nepszamlalas2022.ksh.hu/eredmenyek/vegleges-adatok/kiadvany/> (2024.03.05.)
- László, J. (1999). Identitás és szociális reprezentáció. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 54(1), 5–18. https://adt.arcanum.com/hu/view/MTA_MagyarPszichologiaiSzemle_54/?pg=6&layout=s (2024.03.07.)
- Leach, E. (1996). *Szociálanropológia.* Osiris Kiadó.
- Liégeois, J.-P. (2002). *Romák, cigányok, utazók.* Pont Kiadó.
- Maszlag, E. (2022). „A cigányok önazonosságának változása” *Identitásmintázatok oláh cigány nők három generációjában.* Doktori disszertáció, Debreceni Egyetem.
- Mead, G. H. (1973). *A pszichikum, az én és a társadalom.* Gondolat Kiadó.
- Munn, N. D. (1983). Szimbolizmus rituális összefüggésben – a szimbolikus cselekvés nézőpontjai. In Hoppál, M. & Niedermüller, P. (Eds.), *Jelképek – kommunikáció – társadalmi gyakorlat. Válogatott tanulmányok a szimbolikus antropológia köréből* (pp. 199–226). Tömegkommunikációs Kutatóközpont.
- Nagy, O. (1978). *A táltos törvénye. Népmese és esztétikum.* Kriterion Könyvkiadó.
- Nagy, O. (1974). *Hősök, csalókéak, ördögök.* Kriterion Könyvkiadó.

- Okely, J. (1983). *The Traveller Gypsies*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511621789>
- Piaget, J. (1993). *Az értelem pszichológiája*, Gondolat Kiadó
- Piasere L. (1997). *A ciganológusok szerelmei – Válogatott tanulmányok*. Kulturális Antropológiai Cigánytanulmányok 2. ELTE BTK Kulturális Antropológiai Tanszéki Csoportja.
- Prónai, Cs. (1995). *Cigánykutatás és kulturális antropológia* (rövid vázlat). ELTE BTK Kulturális Antropológiai Tanszéki Csoportja, Kaposvári Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola Társadalomtudományi és Közművelődési Tanszéke.
- Réger, Z. (2002). *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány*. Soros Alapítvány - MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Somlai, P. (1997). *Szocializáció. A kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata*. Corvina Kiadó.
- Stewart, M. (1994). *Daltestvérek. Az oláh cigány identitás és közösség továbbélése a szocialista Magyarországon*. Twins Kiadó, MTA Szociológiai Intézet, Max Weber Alapítvány.
- Szuhay, P. (1999). *A magyarországi cigányság kultúrája: etnikus kultúra vagy a szegénység kultúrája*. Panoráma.
- Utasi, Á. (2002). *A bizalom hálója. Mikrotársadalmi kapcsolatok, szolidaritás*. Új Mandátum Könyvkiadó.
- Vekérdi, J. (1974). *A cigány népmese*. Akadémiai Kiadó.



Maszlag, F.

**Childhood dreams –
Roma/Gypsy children’s culture and identity empowerment**

In this study we review the significance and role of Roma/Gypsy stories in strengthening a sense of identity and social learning. In the course of the analysis, we attempt to offer a sense of the values of the Gypsy culture in Hungary. The starting point of the thesis is that individuals acquire not only real community norms, values, behaviours, attitudes and roles, but also incorporate lessons conveyed by fictional models. These models may be textbooks, films, music, and literary works such as fairy tales. The aim of this study is to draw attention to the cultural values conveyed by Gypsy tales and the key role they play in the transmission of ethnic identity.

Keywords: Roma/Gypsy, fairy tale, identity, culture, social learning



Maszlag Fanni: <https://orcid.org/0000-0003-3917-8116>



Játékos feladatok *A harmatban fogant hajadon* című mesekötet szövegeinek élményalapú felfedezéséhez

Bereczkiné Záluszkai Anna

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék

Absztrakt

A magyarországi szlovák nemzetiségi általános iskolai oktatásban a gyermekek a nemzetiségi kultúrával foglalkozó órákon élményt adó tevékenységekben, játékos feladatokon keresztül tudatosan gyakorolhatják a különféle szövegtípusok megértését, a kreatív szövegalkotást. A szlovák nemzetiségi oktatási programba, az alsós nemzetiségi osztályok tantárgyaiba beillesztett játékos mesefeldolgozások hozzájárulnak a szlovák kultúra megismertetéséhez, a megfelelő szintű irodalomértéshez, a korai olvasóvá neveléshez.

Kulcsszavak: szlovák nemzetiségi oktatás, népmesék, kreatív szövegfeldolgozás, játékos feladatok

Bevezetés

A magyarországi szlovák nemzetiségi iskolák komplex művészeti tevékenységének szerves része a szlovák mesekorpusz értékeinek áthagyományozására való törekvés. A helyi pedagógiai programokban a néphagyományok őrzéséhez, életre keltéséhez vezető út fontos állomását jelenti a szlovák népmesekincs, amely már az iskola alsó tagozatán megismerteti a gyermekeket a szellemi folklór értékeivel. A nemzetiségi oktatási programokba illeszthető szlovák népmesék alkalmasak a népi kultúra iránti kíváncsiság felkeltésére, jelentős szerepük van az irodalmi érdeklődés kialakításában és fenntartásában. A gyermekek a népmesékben felfedezhetnek egy csodákkal teli világot, elképzeltetik a mesei helyszíneket, jeleneteket, belehelyezkedhetnek a szereplők világába, átélhetik a mesehősök elé állított kihívásokat, próbatételeket. A 19. századi népköltészeti kutatásokkal a népmesék is a nagyközönség elé kerültek, s mint lejegyzett, átszerkesztett szövegek, a pedagógiai célokra használt gyerekirodalom részévé váltak (Raffai, 2023).

Az oktatási-nevelési folyamatba bevont mesei szövegek kiválasztásakor kiemelten fontos a gyermekek életkorához kapcsolódó pszichológiai-pedagógiai



aspektusok tekintetbe vétele. Sándor Ildikó néprajzkutató rámutat: „Miként más tananyagok esetében is meghatározó szempont az életkor szerinti válogatás és elrendezés a pedagógiai folyamatban, úgy a meséknél is érvényes lehet ez a megközelítési mód. A mesék életkori elrendezése kézenfekvő törekvés az intézményes oktatás-nevelés keretei közt, ahol a mese az anyanyelvi-műveltségi területen fontos anyag.” (Sándor, 2021, p. 73). Az együtt-mesélés izgalmas felfedezés a gyermekek számára, közösséggé alakítja a hallgatóságot. A mesehallgatás, a mesés történetek kitalálása fejleszti az érzelmi intelligenciát, növeli az empátiás készséget. A hazai alsó tagozatos nemzetiségi oktatásban a tanórákon és az informális tanulási időben is felfedező élményt nyújthatnak a meseszövegekhez kapcsolódó játékos módszertani eljárások¹.

Jelen írás olyan szlovák népmesékre hangolt játékos feladatokat ad közre, amelyek megfelelnek az alsó tagozatos gyermekek életkorának, érdeklődésének, valamint illeszkednek a szlovák nemzetiségi iskolák folklór alapú tantárgyi tartalmaihoz, jól használhatók az általános iskolai nevelésbe ágyazott mesefeldolgozásokban, a szlovák történeti, kulturális, néprajzi értékek átörökítésében².

A szlovák mesevilágot őrző gyűjtemények

A 19. századi szlovák mesegyűjtéseknek köszönhetően minőségi kiadásokban megjelentetett, igényesen szerkesztett kötetek őrzik a sajátos mesevilág értékeit, kiváló anyagot szolgáltatva a népmesék iskolai feldolgozásához, az informális tanulás lehetőségeiben alkalmazható mesefoglalkozásokhoz.

Feladataink megalkotásánál a meséket hozzáértő gyűjtők munkájából válogattuk, felhasználtuk Gyivicsán Anna tanulmányának megállapításait. A téma jeles kutatója a szlovák népmesék kapcsán kiemeli azt az összegző kötet sorozatot, amelyet 1880 és 1883 között füzet formákban jelentettek meg *Prostonárodné slovenské povesti (Szlovák nemzeti népmesék)* címmel, s megjegyzi, hogy ezt a munkát a későbbiekben évente kiadott mesegyűjtemények elődjének tekinthetjük (Gyivicsán, 2001). A szerző megemlíti a szlovák népmesék lejegyzésében élen járó Pavel Dobšinský munkásságának jelentőségét, aki újabb és régebbi mesékkal is foglalkozott, s hasonló módszerekkel gyűjtötte és dolgozta fel a népmeséket, mint elődei, megteremtve a szlovák népmese típusát. „Dobšinský már-már a szó mai jelentésében értelmezte a mese historikus mivoltát, amikor egyetértett azzal, hogy a mesében történelmi elemek találhatók, de tiltakozott az ellen, hogy a mesét konkrét történelmi anyagként kezeljék, hiszen a mesélő maga szövi a mese fonalát művészi képekkel.” (Kosová-Kolečányi, 1988, p. 340).

¹ A mesepedagógia eszközeiről a célnyelvi oktatás szolgálatában kisgyermekkorban lásd Márkus (2017)!

² Vö. Márkus 2017, 2020 és 2021, a magyarországi németek népmesekincséről és iskolai feldolgozásáról írt tanulmányaival.

Gyakorlatok a szlovák népmesekincs feldolgozásához

Írásunkba a szlovák népmesék magyar kiadásban megjelent kötetei közül *A harmatban fogant hajadon* című antológiából választottunk szövegeket. A gyűjtemény az Európa Kiadó *Népek meséi* sorozatában jelent meg 1988-ban. A kötet meséinek üzenetei formálják a nemzetiségi kultúrához való pozitív kapcsolódást, az általuk megszerzett tudás komplexen gazdagítja a gyermekek személyiségét. A szlovák népi kultúra értékeit hordozó gyűjteményből kiválasztott mesék feldolgozási lehetőségei sokrétű élményalapú fejlesztésre adnak lehetőséget. A népmesékhez való kapcsolódás játékos, innovatív formái hatékonyak a szövegértés és a szövegalkotás területein, fejlesztik a koncentrációs készséget, a figyelmet, az auditív memóriát.

Az írás következő részében szereplő változatos – az irodalmi és nyelvi nevelésbe is illeszthető gyakorlatok – motivációként szolgálhatnak a szlovák néphagyomány kulturális értékeit közvetítő órákon. Jól beilleszthetők a népismereti, néprajzi foglalkozások szerkezetébe akár ráhangolásként, a tanítási órák felvezetésénél, de az órai folyamatos motiváció fenntartására is használhatók. A korai nyelvoktatásban nagy jelentősége van a diákok szubjektív bevonásának a tanulási folyamatba. Egy-egy kreatív feladat, nyelvtani játék gondolatébresztő lehet, hozzásegít a mélyebb elraktározáshoz és megértéséhez (Baloghné Nagy, 2017).

A gyakorlati munkában eredményesen variálható összeállítás, a szóbeli és az írásbeli tevékenységekhez kapcsolható módszertani eljárások és ötletek biztosítják a személyre szabott, differenciált egyéni munkát, de erősítik a közösségépítő csoportmunkát is. A gyermekek idegennyelvi és kommunikációs képességének fejlesztésére egyes feladatokhoz szlovák nyelvű gyakorlatelemtet is illesztettünk.

I. Gyakorlatok *A harmatban fogant hajadon* kötet meséihez

I/1. Mesekvíz

Célok / fejlesztési területek	kommunikációs készség, kérdezőtechnika, szókincsbővítés, véleményalkotás, bizalomépítés, önismeret, memóriafejlesztés, figyelemfejlesztés
-------------------------------	---

Előzmény

Otthoni munka:

A harmatban fogant hajadon című kötet három meséjének elolvasása:

Az aranyhajú lovag

Jankó királyfi és a róka

Vintalkó

A gyakorlat menete

A tanulók egyéni munkában felelnek a kiosztott lapon lévő három kérdésre, beírják a szlovák népmesékhez kapcsolódó megfelelő válaszokat. Miután ezzel a feladattal elkészültek, tetszőleges választás alapján rajzokat készítenek Vojtechről, Jankóról, Vintalkóról, majd megpróbálják kitalálni egymás rajzaiból, hogy melyik mesehőst ábrázolják az elkészített alkotások.

Ki az a mesehős, akit aranyhajú lovnagnak neveztek?	Hogy hívják a királyfit, aki rókával találkozott?	Hogy hívják azt a mesehőst, aki a sípjával sárkányokat tud előhívni?
...(Vojtech).....	...(Jankó).....	...(Vintalkó).....

I/2. Kreatív meseszöveg

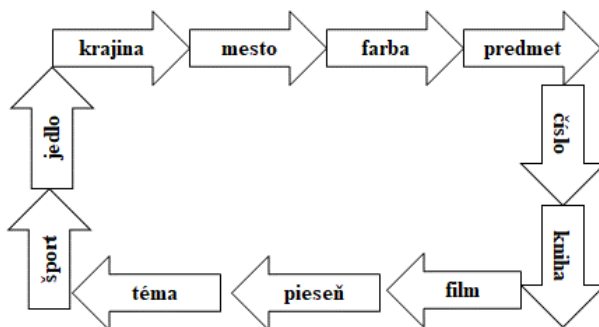
A tanulók párban új mesét alkotnak „*Vojtech, Jankó, Vintalkó találkozósa*” címmel. Külön megkérjük a csoport tagjait, hogy a meseszövegben megismert tulajdonságok alapján társítsanak a hősökhöz olyan állandó jelzőket, amelyek leginkább illenek rájuk. A három mesehős felhasználásával olyan történetet kell írniuk, amelyben túlsúlyban vannak a párbeszédés részek.

I/3. Mesehősök névjegye

A tanulók – a kiosztott sablonok segítségével – a nyilakban szereplő dolgokra vonatkozó információkra reflektálva szlovák nyelvű bemutatkozó névjegyet terveznek a mesehősöknek (l. 1. ábra). A jellemző adatokkal megalakított névjegyeket megmutatják egymásnak, megpróbálják kitalálni, hogy egy-egy névjegyhez melyik szereplő tartozik. (A felhasznált szlovák szavak: krajina, mesto, farba, predmet, číslo, kniha, film, pieseň, téma, šport, jedlo.)

1. ábra

Segítség a névjegytervező tevékenységhez



I/4. Ki vagyok én? Egy választott meseszereplő jellemzése szókártyák alapján

Célok / fejlesztési területek	kommunikációs készség, szókincsbővítés, véleményalkotás, önismeret, bizalomépítés, empátia
-------------------------------	--

A gyakorlat menete

Tulajdonságokat jelölő szlovák-magyar nyelvű szókártyákat helyezünk ki az asztalra. A tanulók kiválasztanak egy szereplőt, majd a kártyákon lévő szavak felhasználásával szlovák nyelven bemutatják a csoportnak a mesehőst. A többiek megpróbálják kitalálni, hogy a társuk kit jellemez, kiről beszél. A szókártyák végig szem előtt maradnak, ezzel is segítve a választékos célnyelvi kifejezőkészséget, a kommunikációs helyzet kibontakozását.

I/5. Fülszöveg írása A harmatban fogant hajadon című kötet egy választott meséjéhez

Célok / fejlesztési területek	írásbeli szövegszerkesztés, önálló fogalmazás, szókincsbővítés, véleményalkotás, figyelemfejlesztés
-------------------------------	---

Előzmény

A harmatban fogant hajadon című mesekötet bemutatása, beszélgetés a gyerekekkel a szlovák népmesék gyűjtési módszereiről, a népmesék régi és mai életéről, kiemelt figyelmet szentelve a következő szlovák népmeséknek: *Az arany hajú lovag, A harmatban fogant hajadon, Jankó királyfi és a róka, Vintalkó, A szépséges Róza, Só és arany.*

A gyakorlat menete

A tanulók az előzetesen elolvasott mesék egyikéhez maximum tíz mondatos rövid, tömör, figyelemfelkeltő ajánlót, fülszöveget írnak. A fogalmazásba bele kell illeszteniük az órán megismert mesekötet könyvészeti adatait is: a szerkesztő nevét, a könyv pontos címét, a kiadó nevét, a kiadás évét. Az elkészült könyvajánlókból plakátot szerkesztenek a faliújságra.

II. Játékos feladatok a *Só és arany* című meséhez

II/1. Mese puzzle

Célok / fejlesztési területek	szövegértés, kommunikációs készség, véleményalkotás, kérdezőtechnika, figyelemfejlesztés, csoportdinamika
-------------------------------	---

Előzmény

A *Só és arany* című mese felelevenítése otthoni olvasással

A gyakorlat menete

A tanulók kapnak egy-egy meserészletet a *Só és arany* című meséből. Mindenki magának elolvassa a neki kiosztott részt, majd a lényegesnek tartott kulcsszót ráírja egy-egy puzzle- darabkára. Amikor készen vannak a feladattal, a mese logikai menetét követve egymásba illesztik a kulcsszavakat tartalmazó részeket, a feladat végeztével pedig élőszavas mesemondással elmesélik a történetet.

II/2. A kocka el van vetve

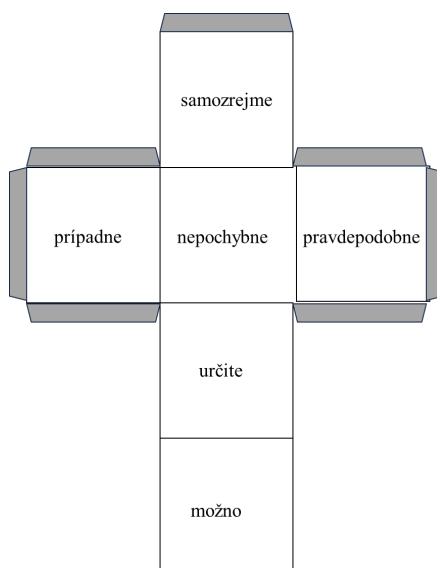
Célok / fejlesztési területek	problémamegoldás, szókinccsgyarapítás, idegen nyelvi kommunikáció, empátia, kreativitás
-------------------------------	---

Előzmény

A módosítószók jelentésének, szerepének, használatának megbeszélése. A dobókocka (l. 2. ábra) elkészítése: a különböző oldalakra olyan módosítószókat írunk, amelyeknek modalizáló funkciójuk van, módosíthatják a mesefolyamatot.

2. ábra

A dobókocka sablonja



A gyakorlat menete

A tanulók szabad interpretációban szlovák nyelven közösen elmesélik a *Só és arany* című mesét, mégpedig úgy, hogy a tanító a módosítószavakat tartalmazó kockával a történet bizonyos részeinél megállítja a mesefolyamot. Ettől a pillanattól a gyerekeknek be kell építeniük a mesélésbe a kocka felső oldalán lévő szót, majd a mesemondást a módosítószónak megfelelő tartalommal kell folytatniuk.

II/3. Tiltott szavas mesereprodukció

Célok / fejlesztési területek	koncentráció, kommunikációs készség, szókinccs fejlesztése, szövegalkotási készség, közösségformálás, történetmesélés, együttműködés
-------------------------------	--

A gyakorlat menete

A játékvezető mindenkinek ad egy olyan kártyát, amelyen a *Só és arany* meséből kiemelt szavak szerepelnek. Ezek a kifejezések tiltott szavakká válnak, a mesemondás közben senki nem használhatja őket. A mesealkotás folyamán a játékosok olyan kérdéseket kapnak, amelyek a tiltott szó kimondását igényelnék, azonban a mesélés alatt a kártyákon lévő szavakat nem szabad használni. Aki nem tartja be a szabályt, az kiesik. Az a játékos nyer, aki a tiltott szavak használata nélkül be tudja fejezni a történetet.

III. Feladat *A harmatban fogant hajadon* című meséhez

III/1. Mesebefejelési gyakorlat

Célok / fejlesztési területek	kommunikációs készség, véleményalkotás, kérdezőtechnika, figyelemfejlesztés, szövegalkotási ismeretek, kreativitás
-------------------------------	--

Előzmény

A tanulók a gyakorlatvezető irányításával ráhangolódnak a témára: a meseszöveg gördülékennyé tételéhez megismerik a népmesei stílusjegyeket, a mesei nyelvi fordulatok használatát, megbeszélik a felmerülő kérdéseket.

A gyakorlat menete

A pedagógus a feléig felolvassa a csoportnak *A harmatban fogant hajadon* című mesét, a további eseménysort azonban egy meselánc keretében maguk a tanulók alakítják tovább. A résztvevők továbbfűzik a történetet, közben bármikor megállhatnak, átadhatják a stafétát a társuknak. Akinek az adott

pillanatban nincs továbbvívó gondolata, az passzolhat, s csak a következő körnél kaphat újbóli lehetőséget a folytatásra. A játékvezető lejegyzi az elhangzott javaslatokat, a mesealkotási folyamat végén pedig az eredeti szöveggel is elmondja a mesét. A tanulók összehasonlítják a saját verziójukat az eredeti szöveggel.

IV. Gyakorlatok *A szépséges Róza* című meséhez

IV/1. Interjú készítése egy mesehőssel

Célok / fejlesztési területek	kommunikációs készség, szókincsfejlesztés, problémamegoldás, képzetalkotási képesség kibontakoztatása, önkifejezés
-------------------------------	--

Előzmény

A gyerekek otthon utánanéznak a *kupec* szó jelentésének.³

A gyakorlat menete

A pedagógus frontális munkában megbeszéli a gyerekekkel a *kupec* szó jelentését, az interjú készítésével kapcsolatos információkat, a feladattal kapcsolatos elvárásokat. Az interjúban legalább öt kérdés-válasznak kell szerepelnie. A tudnivalók ismertetése után a tanulók párban dolgozva interjút készítenek egy képzeletbeli kupeccel, majd improvizációs helyzetben elő is adhatják az elkészült interjút.

IV/2. Meseposzter készítése

Célok / fejlesztési területek	együttműködés, a vizuális kompetencia, kreativitás, esztétikai érzék, koncentráció, folyamattervezés, szeriális észlelés
-------------------------------	--

Előzmény

A tanulók otthon elolvassák *A szépséges Róza* című népmesét, majd az olvasási élményükről alkotott belső képeiket tetszőleges vizuális technikák felhasználásával megjelenítik egy (rajzos, ragasztott) kreatív plakáton.

³ „Vásároló jószágkereskedő: lókupec. Származéka: kupeckedik. A szlovák *kupec* ('kereskedő') átvétele; forrása a *kupit'* ('vásárol') ige, amely az ősszlávban germán jövevény volt (holland *koop*, svéd *köpa*, német *kaufen*), így a *kupec* szavunk rokonságban áll a *kufár* szavunkkal is." <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-magyar-etimologiai-szotar-F14D3/k-F287B/kupec-F2D99/> (2024.03.20.)

A gyakorlat menete

Az otthon elkészített munkák bemutatása után a pedagógus a szöveg és a kép viszonyának tükrében beszélgetést kezdeményez az esztétikai hatásról, megbeszéli a tanulókkal az alkotások értékeit. Ezt követően a csoport a képek alapján megpróbálja sorrendben elmondani a történetet. A folyamat végén a tanulók – a mese cselekményének megfelelő sorrendben – felsorakoznak, s a rajzok alapján elmondják a mesét. Az előadáshoz zenei betéteket is alkalmazhatnak, saját készítésű hangszerekkel „hangosíthatják” az előadást.

Összegzés

A népmese napjainkra alkalmazott műfajjá vált, ezt bizonyítja az óvodában, iskolában betöltött fontos szerepe (Raffai, 2004), szerteágazó pedagógiai hatása jelentős. „A népmesék átadása szerepet játszik a kulturális hagyomány átörökítésében, a kollektív emlékezet fenntartásában, azaz az újabb generációknak a civilizáció folyamatosságába való bekapcsolásában.” (Gajdóné, 2022, p. 38). A mese szórakoztat, tanít, nevel, megmutatja a harmónia keresésének útjait, a hős küzdelmét. A mindennapi pedagógiai gyakorlatban innovatív gondolkodásra inspirál, támogatja az alkotókészséget, a nyelvi kompetencia fejlődését, a szövegértés gyakorlását, a komplex tanulási folyamatot. A gyermekek a nemzetiségi kultúrához kötődő órákon érdekes feladatokon keresztül tudatosan gyakorolhatják a különféle szövegtípusok megértését és a kreatív szövegalkotást, élményalapú tevékenységekben élhetik át a népmesékben rejtőző lelki folyamatokat. A magyarországi szlovák nemzetiségi oktatási programba, az alsós nemzetiségi osztályok tantárgyaiba beillesztett játékos mesefeldolgozások hozzájárulnak a szlovák kultúra megismertetéséhez, a megfelelő szintű irodalomértéshez, a korai olvasóvá neveléshez.

Irodalom

- Baloghné, N. G. (2017). A nyelvtan oktatásának szerepe az idegennyelvi tanító- és óvodapedagógus képzésben. In Márkus, É., M. Pintér T. & Trentinné B. É. (szerk.), *Jó gyakorlatok a korai idegen nyelvi fejlesztésben és pedagógusképzésben: Oktatás, kutatás, innováció* (pp. 124–137). ELTE TÓK.
- Gajdóné, G. A., Koósné S. J. & Merényi, H. (2022). Irodalmi mese, papírszínház, drámapedagógia. Lázár Ervin: A Kék meg a Sárga. *Módszertani Közlemények*, 62(2) pp. 33–57.
- Gyivicsán, A. (2001). A szlovák mesékről. Eső. *Irodalmi lap* 2001/2. [https://doi.org/10.1016/S0009-8981\(01\)00467-3](https://doi.org/10.1016/S0009-8981(01)00467-3)
- Kosová-Kolečányi, M. & Karig, S. (Eds.) (1988). *A harmatban fogant hajadon. Szlovák fantasztikus mesék*. Európa Kiadó.

- Kosová-Koleanyi, M. (1988). Utoszo. In Kosová-Koleanyi, M. & Karig, S. (Eds.), *A harmatban fogant hajadon. Szlovák fantasztikus mesek* (pp. 335–351). Európa Kiado.
- Márkus, . (2017). A mesepedaggia alkalmazási lehetőségei a kisgyermekkori idegennyelv-fejlesztésben (német jó gyakorlatok). In Márkus, ., M. Pinter T. & Trentinné, B. . (szerk.), *Jó gyakorlatok a korai idegen nyelvi fejlesztésben és pedagógusképzésben: Oktatás, kutatás, innovcio* (pp. 36–49). ELTE TOK. <https://docplayer.hu/68188909-Jo-gyakorlatok-a-korai-idegennyelvi-fejleszt-esben-oktatas-fejleszt-es-kutatas.html> (2024. 03.20)
- Mrkus, . (2017). Praktische Verwendungsbeispiele mundartlicher Texte im Unterricht anhand von Beispielen aus der Märchensammlung *Reigöd vum Weidepam*. In Mrkus va & Klein, . (Hrsg.), *Ungarndeutsche Kinderliteratur in Theorie und Praxis. Didaktische Handreichung für Pdagog_innen zum Unterricht der ungarndeutschen Nationalitätenkinderliteratur im Kindergarten und in der Primarstufe* (pp. 58–71). PTE KPVK. <https://umz.hu/project/ungarndeutsche-kinderliteratur-in-theorie-und-praxis/> (2024. 03.20)
- Mrkus va & Klein, . (2017, Hrsg). *Ungarndeutsche Kinderliteratur in Theorie und Praxis. Didaktische Handreichung für Pdagog_innen zum Unterricht der ungarndeutschen Nationalitätenkinderliteratur im Kindergarten und in der Primarstufe*. PTE KPVK.
- Mrkus, ., M. Pinter T. & Trentinné B. . (szerk.) (2017). *J gyakorlatok a korai idegen nyelvi fejlesztésben s pedagguskpzsben: Oktats, kutats, innovcio*. ELTE TOK.
- Mrkus, . (2020). Ungarndeutsche Märchen und ihre Rolle im Unterricht. In Lzsi, T. & Plcz, . (szerk.), *Disciplina in fabula. Kzelitsek a meséhez* (pp. 19–31). ELTE Eötvös Kiado. http://www.eltereader.hu/media/2020/03/Disciplina_in_fabula_BELIV_eek_web_drotozott.pdf (2024. 03.20.)
- Márkus, . (2021). Baranya megyei német népmesék a nemzetiségi oktatásban – Az rdgcscs című mesekötet. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, (9)1, 131–144. <http://ojs.elte.hu/gyermeknevel-es/article/view/2337/2142> (2024. 03.20) DOI: <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.1.131.144>
- Raffai, J. (2004). *A magyar mesemondás hagyomnya*. Hagyományok Hza.
- Raffai, J. (2023). *Mesemonds. Kicsiknek. Nagyoknak*. Magyarsg Hza.
- Sándor, I. (2021). Kinek mit mesljnk – besorolhatk-e a népmesék életkori szempontból? In Dala, S. & Sándor, I. (szerk.), *Az lsz ereje. Gondolatok mesemondktl mest mondknak* (pp. 73–80). Hagyományok Hza.



Bereczkiné Záluszkai, A.**Playful tasks for the experience-based exploration of the texts in the story book „Maiden conceived in the dew”**

In the elementary school education of ethnic Hungarian children in Slovakia, they can consciously practise their understanding of various text types and their creation through playful activities and playful tasks in classes dealing with their ethnic culture. Playful fairy tale adaptations included in the Slovak nationalities education program, in the curricula of the early years of the nationalities' classes, contribute to the familiarization of Slovak culture, to the appropriate level of literary understanding, and to the education of early readers.

Keywords: Slovak nationality education, folk tales, creative text processing, playful tasks



Bereczkiné Záluszkai Anna: <https://orcid.org/0000-0003-0499-2599>



A roma hagyományok és a romani nyelv mint a tanulást támogató erőforrások: az (in)szekuritizáció meghaladása

Kerekesné Lévai Erika¹ – Heltai János Imre²

¹Magiszter Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium, Művészeti Szakgimnázium, Technikum,
Szakképző Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola Tiszavasvári Tagintézménye

²Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Magyar
Nyelvtudományi Tanszék

Absztrakt

A tanulmányban arról írunk, milyen pedagógiai megoldásokkal lehet romani–magyar kétnyelvű roma gyerekekhez és családjuk tagjaihoz autonómiájukat tiszteletben tartva szólni. Munkánk fókuszában a transzlingválás elmélete (García, 2009; García & Li, 2014) és egy, az elmélet alapján az elmúlt években Tiszavasváriban megvalósított nyelvpedagógiai program van. Előbb a gyakorló pedagógus perspektívájából mutatunk rá egyrészt az iskola és a család kapcsolatának, másrészt a fiatalok önképzésének és önszerveződésének fontosságára. Bemutatjuk, hogyan működhet ebben közre a pedagógus, és hogyan kapcsolódhat mindez a kétnyelvűséghez és a roma kulturális értékekhez. A szöveg záró fejezete bemutatja azokat a nyelvpedagógiai gondolatokat, amelyek a projekt mögött állnak. Az érvelés központi gondolata (García et al., 2021 nyomán), hogy a transzlingválás címszó mögött kirajzolódó pedagógiai hozzáállás a „nyelvi hátrányos helyzet” igen elterjedt koncepciójával való szakítást is jelenti.

Kulcsszavak: (in)szekuritizáció, Romani, transzlingválás, egységes nyelvi repertoár, autonómia, örökség

Bevezetés: a roma gyerekekkel való munka alapja (is) autonómiájuk tisztelete

Ebben a dolgozatban arról írunk, milyen pedagógiai megoldásokkal lehet marginalizált társadalmi helyzetben, (in)szekuritizált körülmények között felnövő roma gyerekekhez és családjuk tagjaihoz autonómiájukat tiszteletben tartva szólni. A szekuritizáció eredetileg politikatudományi fogalom (lásd például Buzan et al., 1998). Olyan beszédaktusokat jelöl, amelyek a biztonságot állítják hívószóként középpontba, és erre alapozott (állami szintű) politikákat hoznak létre. A fogalom kritikai recepciójának egyik iránya (Bigo 2014) a sze-



kuritizációt más, a mindennapi életben jellemző társas, akár mikroszintű viszonyok megragadására alkalmazza, vizsgálva, hogy mik azok a mindennapos beszédtevékenységek, amelyek alapján tetszőleges aktorok bizonyos csoportok számára szekuritizált helyzetet, azaz biztonságot (vagy biztonságérzetet) teremtenek. Bigo és McClusky (2018) arra hívják fel a figyelmet, hogy szekuritizáció nincs inszekuritizáció nélkül: egy csoport biztonsága más csoportok számára az ellenkezőjét jelenti: inszekuritizált helyzetbe, azaz fenyegetettségbe, kiszolgáltatott helyzetbe, bizonytalanságba kerülnek. Ezt a kettősséget hivatott jelölni a zárójellezett fosztóképző az (in)szekuritizáció fogalom nevében. Ez a megközelítés került előtérbe a koncepció szociolingvisztikai recepciójában, amelynek során az (in)szekuritizáció az aprólékos interakciós elemzés tárgyává válik (Rampton & Charalambous, 2020). Ezek az elemzések azt vizsgálják, hogyan működtetik a különböző aktorok azokat a stratégiákat, amelyekkel bizonyos csoportokat vagy egyéneket privilegizált helyzetbe hoznak, míg másokat alávetettségbe taszítanak.

Korábbi tanulmányokban bemutattuk, hogy az általunk vizsgált kisvárosi kontextusban romák és nem romák együttélését hogyan alakítják az (in)szekuritizációs gyakorlatok: mitől félnek a romák vagy éppen a nem romák, hogyan próbálják saját biztonságérzetüket fenntartani, hogyan próbálnak fenyegetettségeikkel számot vetni, minderről hogyan számolnak be. Ráműtöttünk, hogy ezek az (in)szekuritizációs viszonyok hálózatszerűen (és nem kizárólag dichotómikusan, a rasszbéli vagy nyelvi különbségek mentén) szerveződnek, illetve hogy az így kialakított alá-fölrendeltségi viszonyok nem megbonthatatlanok és nem kizárólagos alakítói a társas életnek. Azok a romani-magyar kétnyelvű romák, akik közül néhányval együtt végezzük nyelvészeti etnográfiai tevékenységeinket, sok tekintetben alárendelt helyzetben vannak. Elszenvetői sok mindennapi megkülönböztetésnek, megaláztatásnak. Ugyanakkor ahogy mindenkiére, az ő társas viszonyaikra is jellemző ellenkező előjelű, másokat bizonytalanságba taszító gyakorlatok előfordulása is (Heltai, 2022a). Az (in)szekuritizációs gyakorlatok ugyanakkor sosem kizárólagos meghatározói az emberi viszonyoknak: a konvivialitásra, a jó és békés együttélést célzó társas gyakorlatokra való törekvés is alakítja azokat, sokszor felül is írva az (in)szekuritizáció gyakorlatait (Heltai, 2023; Heltai & Tarsoly, 2024).

Jelen tanulmányban azzal a kérdéssel foglalkozunk, hogy pedagógusként, iskolai körülmények között hogyan lehet az (in)szekuritizált viszonyok enyhítése érdekében fellépni. Amellett érvelünk, hogy a pedagógusok azzal a *hozzáállással* érhetnek el sikereket a roma gyerekek nevelésében, ha roma identitásuk *kulturális* értékeit velük *együtt* veszik észre. Ennek a mondatnak három elemét külön is hangsúlyozzuk, ezért a kiemelés. Úgy gondoljuk, hogy a kulcs a *hozzáállás*: nincs döntően jó módszertan. A gyerekek felé fordulás módja, az őszinte, nem a szekuritizációra építő, hanem a másikat velünk egyenlő emberként elismerő, megbecsülő attitűd a meghatározó. Szintén fontos a *kulturális* kifejezés. A romák közé sorolt állampolgárok

megkülönböztetése a többiektől – minden más nemzetiséggel ellentétben – egyszerre történik életmódot érintő, szociális és kulturális jellemzők mentén (Törzsök, 2001; Janko Spreizer, 2013; Heltai & Tarsoly, 2023). Romának lenni nem csak azt jelenti, hogy kulturális értékeik részben mások, mint a nemzetiségekhez nem tartozó állampolgároknak: romának lenni nagyobb kitettséget is jelent az (in)szekuritizált viszonyok közepette. Az, hogy valaki roma, az emberek fejében sok esetben összekapcsolódik azzal, hogy szegény, vagy azzal, hogy nem úgy él, ahogy azt a szemlélő „normálisnak” gondolja. Sok roma – természetesen nem mindenki – valóban nagyon szegény, úgynevezett deklasszált helyzetben van, tehát a társadalom peremére szorulva, az állami szolgáltatások egy jó részéhez hozzá sem férve él. Ezzel összefügg, hogy a romákat a magyarországi közbeszédben sokan lesajnáló módon emlegetik. Mások tartanak tőlük. Romának lenni megbélyegzettséget jelent. Ezeknek az attitűdöknek az elkerüléséről, a szekuritizáció elleni cselekvésről szól a harmadik kulcsszó: *együtt*. Feljűk fordulva, a roma gyerekeket megbecsülve, saját esetleges félelmeinket és előítéleteinket legyőzve lehet sikert elérni.

Érvelésűnk az elműlt években részben közösen szerzett tapasztalatainkra alapozzuk. Egy kelet-magyarországi kisváros (Tiszavasvári) kétnyelvű roma közösségének tagjai között, illetve velük együtt dolgoztunk. Erika pedagógusként, iskolavezetőként évtizedekig, János nyelvész kutatóként 2016 óta. A kisvárosnak a 2022-es népszámlálás adatai szerint 12 238 lakosa van, ebből a népszámlálásán 846 fő vallotta magát romának (vö. népszámlálás, 2022). Helyi becslések szerint körülbelűl 4000 a romák száma a településen. Két roma közösség is él itt, az egyik tagjai csak magyarul beszélnek, a másik tagjai azonban romaniul (cigányul) is. Olyannyira, hogy gyermekeik nevelése elsősorban ehhez a nyelvhez kapcsolódik: többet beszélnek velük így, mint magyarul, így az óvodába, iskolába érkező gyerekek romani nyelvi kompetenciái erősebbek, mint a magyar nyelviek. Az Erika által 2022 nyaráig vezetett iskola magyar tannyelvű, csakűgy, mint minden iskola, ahová romaniul is tudó gyerekek járnak. Feszítő ellentétet láttunk abban, ahogy a gyerekek otthon a többnyelvűséghez kapcsolódva, romaniul is beszélve élnek, és ahogy a tanűgy szigorúan egynyelvű rendszerében kellene boldogulniuk. Már az iskolaérettségi teszteknel elkezdődnek a bajok, hiszen ezeket magyarul veszik fel, és sikeres teljesítésűkhöz egyebek mellett magyar nyelvi kompetenciák is szükségesek (Heltai & Jani-Demetriou, 2019). Aztán így megy minden tovább: magyarul oktatunk olyan gyerekeket, akik egy másik nyelven tudnak jobban, és ugyanolyan eredményeket várunk tőlük, mint azoktól, akik otthon csak magyarul beszélnek. Az a nyelvpedagógiai hozzáállás, amit együtt dolgoztunk ki, erre a helyzetre keresett megoldást.

Munkánk alapja egy transzlingválásnak nevezett, a 2000-es évek végén és a 2010-es évek elején megalkotott, világszerte egyre több helyen alkalmazott, a nyelvről való gondolkodást átalakító elmélet volt (García, 2009; García & Li 2014). Ennek lényege, hogy az egyén kétnyelvűségét úgy gondolhatjuk el, hogy az nem különálló részekből áll. A beszélők számára nincs két nyelv

(kód); repertoárjuk saját megélésük szerint egységes egész (García 2014). Ezért ezt az egységes egészet kívánatos fejleszteni. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy a kétnyelvű gyerekek tanítása sikeresebb, ha nem csak a magyar nyelvi kompetenciáik fejlesztésére törekszünk, hanem tekintettel vagyunk kétnyelvűségükre, és támogatjuk azt is, hogy a tanuláshoz – esetünkben – romani kompetenciáikat is felhasználják. Erika mindezt összekapcsolta pedagógiai pályájának egyik központi elemével, a családokhoz való odaforradulással. Munkájának alapja, hogy az iskola nemcsak a gyerekeké, hanem a családoké is, és a gyerekek nevelése nem lehet sikeres a szülők, családtagok bevonása, a velük való együttműködés, az ő bizalmuk elnyerése és iskola iránti nyitottságuk megteremtése nélkül.

Sem Erika, sem János nem roma. Erika Tiszavasváriban nőtt fel és él, János Budapesten. De e bevezető sorainak írója, János szerint összekapcsolja őket az, hogy szeretnék, hogy a romák Magyarország ugyanolyan lehetőségekkel rendelkező állampolgárai legyenek, mint a nem romák, és ennek egyik meghatározó alapját a fentebb tárgyalt pedagógusi, de mondhatjuk tágabb értelemben, hogy emberi hozzáállásban látják. A cikk további részeiben előbb Erika sorai következnek. A gyakorló pedagógus szempontjából mutatja meg, hogyan élte meg a közös munkát, mik voltak az eredményei. Az első általa írt részben a transzlingváló projekt egészének tapasztalataira alapozva emel ki a nemzetiségi kultúra támogatásának szempontjából fontos momentumokat. Az ezt követő részben arról ír, hogy immár nyugdíjas pedagógusként milyen tapasztalatokat szerzett egy tinédzser roma lányokból álló klub, egy önképzőkör létrehozása és a lányok önképző tevékenységeinek koordinálása kapcsán. Végül János bemutatja azokat a nyelvpedagógiai gondolatokat, amelyek a projekt mögött állnak. Röviden áttekinti, hogy milyen nyelvelméleti gondolatok határozzák meg a transzlingválás koncepcióját. Értelmezésének központi gondolata, hogy a transzlingválás címszó mögött kirajzolódó pedagógiai hozzáállás a „nyelvi hátrányos helyzet” igen elterjedt koncepciójával való szakítást is jelenti.

Szülők bevonása a roma kultúra és hagyomány ápolásába

A romák helyzete a többi kisebbség között sajátos helyet foglal el, nemcsak Magyarországon, hanem Európa más területein is. Többek között azért, mert nincs anyaországuk, amely támogatná a kulturális hagyományok fenn tartását, egy, az adott népre jellemző nyelvhasználat erősítését. A romani nyelvet alig tanítják óvodákban vagy iskolákban. Szemben azokkal a népcsoportokkal, akiknél a hagyományörzés, a saját népközhöz tartozás fontos része az őseik nyelvének ismerete. A romani nyelv használata esetleges, csak egy-egy földrajzi területhez kötött, vagy zárt szegregátumokban maradt meg. Ilyen zárt közösséget alkot városunkban az oláh cigányság csoportja, akik egy sajátos romani nyelvet használnak. A közösség tagjainak gyermekei főleg az egyik, a településen lévő általános iskolába járnak. Az iskolát (Magiszter

Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium, Művészeti Szakgimnázium, Technikum, Szakképző Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola Tiszavasvári Tagintézménye) a 2021/2022-es tanév végéig én vezettem. Egy Erasmus KA203-as intézményi együttműködési pályázat résztvevőjeként, a pályázat keretén belül, az iskolai oktatásba, nevelésbe bevontuk az otthon használt romani nyelvet, hogy erőforrásként használjuk a sikeresebb iskolai előmenetel érdekében.

Általában jellemző, hogy a roma gyerekeket sokszor butának bélyegzik meg, mert nem tudnak az oktatásban az élvonalba kerülni. Ez fokozottan igaz nálunk, ahol a gyerekek többsége nehezen birkózik meg az iskolai tankönyvekben megjelenő tananyaggal. Ma már világosan látjuk, hogy otthonukban anyanyelvként egy sajátos romani nyelvet beszélnek és tanulnak meg. A magyar nyelvismeret és -használat nem minden családban jellemző. Ha beszélnek is a magyar nyelvet, akkor is kevés szót ismernek. Ezzel is magyarázható az, hogy az első osztályba érkező tanulók több kifejezést nem értenek a magyar nyelvű tankönyvekből. Még akkor is igaz ez, ha előtte rendszeresen jártak óvodába, ami tompítja a fentebb felsorolt nehézségeiket, de nem szünteti meg teljesen. A Tiszavasváriban működő Magiszter Általános Iskolában, a korábbi Erasmus pályázatnak köszönhetően az otthon használt romani nyelvvvel együtt a roma hagyományokat és szokásokat is felelevenítettük. Ennek segítségével sikerült pozitív önértékelést kialakítani. Nemcsak a gyerekekben, hanem a családjuknál is átalakulások történtek. Az Erasmus pályázat befejezése után ennek folytatása az osztálytermi keretek közé került.

Minden oktatási, nevelési intézményben a sikeresség záloga az, hogy milyen minőségű kapcsolatot tudnak kialakítani a pedagógusok a szülőkkel, a gyerekek családjával. A család fogalma bővebb, mint a szülőké, bár kétségtelen, hogy elsődleges szerepük nekik van az iskolában is. De aki tanított már roma gyerekeket, tudja, hogy a roma családoknál a rokonsági kapcsolatot másképpen értékelik. Ezért is fontos, hogy a családot bevonjuk a hagyományok ápolásába. Mivel a roma gyerekek általában nem nemzeti iskolába járnak, így az a nemzeti öntudat, ami jellemezheti a többi kisebbségi népcsoportot, nincs meg náluk. Sőt gyakorlati tapasztalataink szerint többen inkább még eltitkolják, hogy ők a roma kisebbséghez tartoznak. Ezért tartjuk fontosnak, hogy a szülők önértékelését és identitását is segíteni kell, mert ha az anyuka vagy az apuka nem tudja elhelyezni önmagát egy társadalmi rendszerben, akkor a gyerekeknek sem sikerül. A szülők többsége számára nem volt egyértelmű, hogy a saját népük kultúrájának ismerete, nyelvhasználata csak erősíti és segíti őket is, de gyermekeiket is a későbbi életükben. A hagyományos roma családnál még most is a nők, az anyukák azok, akik nevelik otthon is a gyermekeiket. Ezért az anyákat tudjuk bevonnani jobban az iskolai munkába. A szülők, főleg a nagyszülők őrzik a roma hagyományokat, de sokszor nem is tudják, hogy mi tartozik ide.

A roma családoknál az unokatestvéreket, a nagybácsikat és nagynéniket is a családhoz tartozónak tekintik. Itt sokszor kerülnek ellentmondásba a gyerekek, ha olyan kérdést teszünk fel nekik, hogy „hányan vagytok testvé-

rek?“. Általában sokkal többet mondanak, mint amit hivatalosan el lehet fogadni. Nem értik, hogy a tanító miért nem fogadja el azt a számot, amit ők az unokatestvérek beleszámolásával értenek. A roma családoknál, főleg az idősebb korosztálynál az apák nem szívesen jelennek meg az iskolában. A szülők többségének rossz tapasztalata volt az oktatással kapcsolatban, ezért csak a legfontosabb és általában kötelező tevékenységeknél lehet bevonni őket. Ezt a szülői ellenállást csak úgy lehet megváltoztatni, ha egy elfogadó attitűdöt tudunk közvetíteni. Az elfogadó magatartás abban is megnyilvánul, hogy az otthon használt nyelvet használhatják, és beszélhetnek a mai napig is alkalmazott roma hagyományokról. Ez egy felszabadító érzés a szülők számára, hiszen nem kell odafigyelni arra, hogy melyik nyelven beszélnek. Sokszor nem is választódik el a romani és a magyar nyelv egy-egy véleménynyilvánítás alkalmával. A roma kultúra fontos része, hogy gyermekeiket sokkal szabadabban nevelik, mint egy átlagos, nem roma családban. Még a szegényebb szülők is igyekeznek mindent megadni nekik, teljesíteni kívánságukat. A fiúkat különösen becsben tartják. A mai napig megmaradt az, hogy a szülők tizenkét éves korukig féltő gonddal vigyázzák és nevelik a gyermekeiket. A legfontosabb az, hogy ne érje őket semmilyen fizikai bántalmazás. Tudják, hogy a jogrendszerünk szerint tizenhét éves kortól nagykorú egy gyermek, de az iskolába járó közösségünkben már tizenkét éves kortól kezdve nagykorúnak számít egy gyerek.

Ezért főleg alsó tagozatban lehet építeni arra, hogy a szülőket meghívjuk egy-egy foglalkozásra. A mi esetünkben sokáig a szülők azért sem érezték jól magukat az iskolában, mert nem értették mindig jól, hogy mit akar a pedagógus. Nagyon egyszerű magyarázata van ennek is, nem értették jól a magyar nyelvet. Ezt nagyon jól feloldotta az, hogy megengedtük, hogy a gyerekek romaniul beszéljenek az iskolában. Ezt a pedagógiai orientációt a János által vezetett, főleg a Károli Gáspár Református Egyetem diákjaiból álló kutatócsoport segítette, koordinálta. Azt is el kellett mondani a szülőknek, hogy nem arról van szó, hogy nem fogják tanulni az elfogadott nyugati nyelveket, például az angolt, hanem arról, hogy az otthon használt romani nyelvet engedjük be az iskolába a tananyag jobb megértése érdekében. Az iskola falain megjelentek a roma embereket ábrázoló rajzok, festmények, sőt romani nyelven is írtunk ki szövegeket. Ez egy felszabadító erő is volt a szülőknek, de elmondásuk szerint úgy érezték, hogy a nyelvük elismerése által egyenrangú felek lehettek az iskolában dolgozó pedagógusokkal. Saját nyelvük használata pedig elindított egy olyan folyamatot, hogy az eddig lenézett, eltitkolt roma hagyományok is előkerültek.

Azok a pedagógusok, akik használták a transzlingválás adta lehetőségeket, foglalkoztak a roma hagyományok felelevenítésével is. Itt nemcsak egy általánosan jellemző régi szokásrendszerről van szó, hanem a helyi sajátosságok kiemeléséről is. Ezt csak úgy lehet megtenni, ha olyan helyi, a közösséghez tartozó embereket kérünk meg erre, akik ismerik, gyakorolják ezeket a hagyományokat. Egy nagyon egyszerű megoldást találtunk erre. Olyan

szülőket, nagyszülőket hívtunk meg tanórákra, akik maguk meséltek a régi szokásokról. Ez általában egy iskolában természetesnek tűnik, de nálunk szinte forradalmi innovációnak számított. El sem tudták gondolni, hogy egy roma ember foglalkozást tartson az iskolában. Ehhez szükség volt arra, hogy a transzlingválás megjelenjen az iskola falai között, hiszen így sokkal bátrabban, otthonosabban mozogtak a szülők. Azáltal, hogy nem kellett félniük attól, hogy hogyan fejezik ki magukat, sokkal szívesebben vállalkoztak erre a feladatra. Valóban, a gyakorlati megvalósításnál, ha a gyerekek nem értettek valamit magyar nyelven, akkor a szülők közül többen azonnal átváltottak az otthon használt romani nyelvre.

A roma hagyományok megismerésénél hívtunk olyan nagymamát, aki fiatal korában segítette a családjának a vályogvetésben. A gyerekek csodálattal hallgatták, hogy milyen nehéz munka volt ez, ami a megélhetést jelentette. Beszéltünk olyanról is, hogy még a mai napig sütik a vakarót, amit több helyen cigány pogácsának is neveznek. A tészta összeállítását és formára alakítását ki is próbálták a gyerekek. Kiderült az is, hogy több családnál a szekrény mélye még rejteget hagyományos, rózsás cigány szoknyákat. Volt olyan anyuka, aki ezt felvette és ebben mutatta meg a cigány táncot. Autentikus zenére a gyerekek is táncra perdültek. Itt tudtuk meg, hogy otthon, családi eseményeken mindig táncolnak. A gyerekek tudják a tánclépéseket, és magas szinten gyakorolják azt. A gyerekek tudták azt is, hogy a fiúk kezdik a táncot, a lányok ezt nem tehetik meg. Egyértelmű, hogy ez a kulturális örökség apáról fiúra, anyáról lányra száll.

Sajnos több családnál is történtek halálesetek. A roma hagyományok szerint itt kötelező a „virrasztolás”. Sokszor tapasztaljuk azt, hogy ilyenkor több napig nem jönnek a gyerekek az iskolába, mert a szülők virrasztolnak, és viszik magukkal a gyerekeiket is. A virrasztolás szokásrendszerét maguk a gyerekek mesélték el. A halottas házban külön szobában vannak a nők, velük vannak a gyerekek. A férfiak általában kint vannak. Tüzet gyújtanak. Sajnos az elmondások alapján autógumikat, ami nagyon káros. A gyerekek a legtermészetesebben beszéltek erről a virrasztolásról, de azt is elsorolták, hogy ők úgy gondolják, hogy amíg el nem temetik a halottat, addig fent kísért. Ezért is gyújtanak tüzet, hogy ne háborgassa őket. A család gyűjti össze a temetésre a pénzt, és ha ez megvan, csak akkor következhet a temetés. Addig minden éjszaka virrasztolnak. Vannak családok, akik a mai napig az asztalnál terítenek a meghalt hozzátartozójuknak.

Ezeknek a hagyományoknak a felelevenítése nem történt volna meg, ha a transzlingválást nem engedték volna az iskolában. A két nyelv használatának engedélyezése nemcsak a gyerekeknek, hanem a szülőknek is sokat jelentett. Az, hogy vállalták, hogy a tanórákon ők szerepeljenek, nagyszerű szerep volt, hiszen érezhették, hogy az ő hagyományaik, kultúrájuk itt fontos, nem egy lenézett szokásrendszer. Tudatosult bennük, hogy ennek a kultúrának az átadására ők képesek. A gyerekek, de a szülők számára is világossá vált, hogy nem eltitkolni kell az otthon használt romani nyelvet, hanem használ-

ni. Használni azért, mert ők ezáltal többek. Bármikor válhatnak egyik nyelvről a másikra. Ennek segítségével pedig tudnak segíteni a gyerekeiknek, amit csak a magyar nyelv használatával nem mindig tudnak megtenni, hiszen ők maguk is jobban értik a magyarázatokat romani nyelven.

Roma lányok ifjúsági klubja – hagyományok megtartása, új utak keresése

A roma hagyományok szerint a lányoknak még mindig a fő szerepük a család összetartásában, a gyereknevelésben, a háztartás vezetésében van. Ezért is újszerű, hogy tizenegy lány, akik azért fogtak össze és tömörültek egy csapatba, hogy ők már másképpen szeretnének élni, mint a szüleik, hogyan tudja fenttartani a hagyományokat, vagy egyáltalán szeretnék-e tovább vinni azokat. Teljesen önkéntes az együttműködés. Működésünkhez kevés forrás szükséges, amit saját erőből oldunk meg. Korosztályuk szerint ezek a lányok középiskolások. Tiszavasvári zárt telepi környezetében a roma nők közül még senkinek nincs felsőfokú végzettsége. Két nőről tudunk, aki érettségizett. Senkinek nincs a nők közül jogosítványa. A tizenegy lány közül öten érettségit adó középiskolai képzésben vesznek részt. Ez a korosztály a lázadó tinédzser korát éli. A kamaszkor két legfontosabb feladata az identitáskeresés és a szülőktől való leválás.

Mit jelenthet ez a roma lányok esetében? Egyrészt a korábbi évek tapasztalatai alapján a legtöbb lány még mindig tizenhat éves kora után otthagyja a középiskolát, és „férjhez megy”. Ezek miatt a roma lányok körében a mi esetünkben szinte kimarad a tinédzserkor, a lázadás időszaka. Szinte a késői gyerekkorból mennek át a felnőtt korszakba, ahol általában nagyon hamar szülőkké válnak. Már több családnál történt olyan is, hogy a nagymama vette át a gyerek nevelését, és a lánya visszament a középiskolába, hogy szakmát szerezzen. Ez a tizenegy lány viszont már tudatosan másképpen szeretne élni. Egy új, modernebb női szerepre készülnek. Olyan osztályokba járnak, ahol integrált nevelés folyik. Tehát roma és nem roma lányok tanulnak együtt. Kezdetekben inkább arra törekedtek, hogy ne beszéljünk arról, hogy ők romák. A találkozások alkalmával szembesültünk azzal, hogy a kamaszkorra amúgy is jellemző identitáskereséssel küzdenek. Ki vagyok én? Hol a helyem?

Ez a kis csapat rendszeresen, kéthetente találkozik. Itt kerülnek sorra azok a beszélgetések, játékos gyakorlatok, amelyek segíthetnek abban, hogy megtalálják önmagukat, tudják azt, hogy mit szeretnének. Tudatosítani kellett bennük, hogy a roma származásukat nem kötelező vállalni. Az együtt töltött idő alatt eljutottunk odáig, hogy megfogalmazódott bennük, hogy a gyöke-
rek nélkül nem biztos, hogy a jövő boldog lesz. Ilyen feladatokat végeztünk például, hogy mondjuk el, hogy mi jellemző a romákra. Összehasonlítottuk a romák és nem romák szokásait, kultúráját, hagyományait. Ezek a lányok otthon szintén beszélnek a romani nyelvet. A találkozásaink eredményeként

kialakult bennük egy olyan egészséges, pozitív önbizalom, aminek eredményeként érzik, hogy szükséges az, hogy a családjukhoz kötődve ismerjék el a roma származásukat, legyenek büszkék kultúrájukra, hagyományaikra.

A legtöbbször családjában a sajátos, erre a területre jellemző romani nyelven beszél meg az otthoni dolgokat. Szituációs játékok segítségével élték át azt az érzést, amikor ők nem akartak így beszélni a családjukban. Ilyen szituációs feladatok voltak: „Külföldön dolgozol. Egy divatos nő lett belőled, aki hazalátogat szüleihez. Itthon még mindenki romani nyelven beszél, de te már úgy érzed, hogy neked ez alantas. Mi történik?”; „Férjhez mégy egy ügyvéd család fiához. Nem mondod el neki, hogy roma vagy. Hazalátogattok, és megkéred szüleidet, hogy ne beszéljenek romani nyelven”. Másfél éve találkozunk rendszeresen, és ennek eredményeként készülünk a modern női szerepekre, de kutatjuk a roma hagyományokat és azok megtartásának a lehetőségét is. Ez úttörő munka ezen a területen, hiszen újfajta szerepeket kell megtanulni úgy, hogy a hagyományok, a kultúra továbbra is megmaradjon. Beszélgettünk olyanról is, hogy mihez ragaszkodnak majd a későbbi életükben a roma szokásokból. Ilyen válaszok születtek, hogy a legtöbben szeretnék sütni a vakarót, mert a töltött káposzta csak azzal finom. A cigány táncot mindenképpen szeretnék táncolni a családi ünnepeken. Úgy gondolják, hogy ők „virrasztolás” nélkül nem tudják majd elengedni a hallottaikat. Mindezek mellett modern nők akarnak lenni, akik autót vezetnek, munkába járnak, karriert építenek. De a családjuk ugyanúgy fontos lesz nekik, mint ahogyan a szüleiktől látták.

A transzlingválás mint pedagógiai hozzáállás: partnerség a deficit-szemlélet helyett

Az első néhány alkalommal, amikor a Károli Gáspár Református Egyetem transzlingváló kutatócsoportjának tagjai az iskolába és a városba látogattak, tanórákat hospitáltak, szervezett formában beszélgettek a pedagógusokkal, illetve etnográfiai munkát végeztek a roma polgárok lakhelyén és a közösségi terekben (részt vettek közösségi eseményeken, interjúkat készítettek, beszélgettek, csoportbeszélgetéseket szerveztek stb.). Kirajzolódott, hogy a magyar egynyelvű iskolában sokszor csöndben lévő, keveset beszélő gyerekek otthon jobbra romaniul beszélnek, és romani kompetenciáik általában lényegesen jobbak, mint a magyarhoz köthetők. A kutatócsoport tagjai azt is tapasztalták, hogy a gyerekeket tanító tanárok számára ez nem volt evidens: vélekedéseik megoszlottak arról, hogy a diákok tudnak-e egyáltalán romaniul, és mennyire. (Azt, hogy a pedagógusok alábecsülik tanítványaik romani kompetenciáit, vagy nem is tudnak róluk, az ország más részein is tapasztaltuk). Ennek oka az, hogy a szülők igyekeznek gyerekeiket felkészíteni arra, ami az iskolában vár rájuk. A gyerekeknek elmondják, hogy az iskolában magyarul kell beszélni. Ha ez nem megy jól, inkább hallgassanak, de romaniul igyekezzenek nem beszélni. A társadalomban jellemző (in)szekuritizációs

diskurzusok tehát sok tekintetben és óhatatlanul hatással voltak az iskolai viszonyokra is.

Amikor a városban a romák romaniul beszélnek, a nem roma magyarok sok szót kihallanak a beszédből. Szerintük ezek magyar vagy magyar eredetű szavak. A romák inkább azt mondják, hogy ezek romani szavak, csak olyanok, mint a magyar szavak. A romani beszédet a romák sokszor változtatják is a magyar beszéddel. Néhány pedagógus – csakúgy mint máshol az országban – tanult romaniul. Ez a tanulható romani, amit sokszor lovariként emlegetnek (ugyanarról a nyelvről van tehát szó), olyan szavakat, ejtés-módokat, nyelvi formákat tartalmaz, és nem utolsósorban egy olyan ábécét és helyesírást javasol, amit roma értelmiségiek az 1980-as években alkottak meg (vö. Choli Daróczi & Feyér, 1988; Rostás-Farkas & Karsai, 1991). Ez a javasolt nyelv sok tekintetben eltér attól, ahogy a roma emberek (bárhol az országban) romaniul beszélnek. Ez (a kevertségről szóló tapasztalás mellett) még egy okot jelent arra, hogy a városban beszélt romanit ne tartsák a tanárok igazi cigány nyelvnek. Azt, ami iskolában tanulható, amiből nyelvvizsgát lehet tenni, és amit például a tanárok is tanulhatnak, a nyelv egy nagy presztízsű megvalósulásának látják a roma emberek is. Ennek az a következménye, hogy saját beszédmódjaikat ők is leértékelik. Gyakran mondják, hogy a mi nyelvünk nem az igazi romani. Néha azt mondják, hogy máshol, például Budapesten vagy éppen egy közeli településen beszélnek az igazi romanit, máskor pedig azt említik, hogy a régi öregek tudtak még „tiszán” beszélni. E vélekedések oka részben az, hogy alkalmazkodniuk kell a hozzájuk képest hatalmi pozícióban lévő magyar egynyelvű beszélők véleményéhez, részben pedig az, hogy az alárendelt pozíció a többségi vélekedés belsővé tételével is együtt jár, a romani stigmatizáltságát ők is érzékelik (részletesebben lásd Heltai, 2020, pp. 69–74).

Ahogy a roma emberek, úgy a beszédjük, nyelvük is gyakran lenézett. Ez kihát önértékelésükre és saját nyelvük megítélésére is. Programunkban a szekuritizáció csökkentéséhez, az emberek megbecsülésének növeléséhez nyelvük megbecsültségének növelésével kívántunk hozzájárulni. Ehhez a transzlingválásként emlegetett szociolingvisztikai gondolat (García, 2009; García & Li, 2014) volt a kiindulópont. A szó jelentése könnyen felfejthető: a lingválást (vö. például Li, 2018) némileg egyszerűsítve beszélésnek is mondhatjuk. Azonban nem csak hangok kiadását és megértését érti ezen Li, hanem az ilyenkor működésbe lépő fiziológiai, lelki, szellemi és kulturális folyamatok összességét. A beszélés közben „a cselekvő ember valós időben és keresztül-kasul a múlton és a jelenen valami olyasmit csinál, mint amit egy szimfonikus zenekar a koncerten” (Li, 2018, p. 17; Thibault, 2017, p. 82 nyomán, Heltai János Imre fordítása). A transz- előtag pedig, mint a transzcendens szóban, valamin (ez esetben az egyik vagy a másik nyelv határain) túlmutatót jelent. A transzlingválás jelentése kettős. Egyrészt jelöli az olyan kétnyelvű beszélést, amely a nyelvek közötti határra nem feltétlen van tekintettel (vö. például Otheguy et al., 2015). Másrészt jelöli az ilyen beszélést

az oktatásban támogató nyelvpedagógiai szemléletet is (vö. például Kleyn & García, 2016; García et al., 2017). Az elmélet mögött két nagyon egyszerű gondolat van. Az egyik, hogy az emberek nyelvi repertoárja egységes, a másik, hogy egy nyelv nem tud „igazi” vagy „nem igazi”, „tisztá” vagy „nem tisztá” lenni.

Az egységes nyelvi repertoárról szóló elképzelés a következőkön keresztül jól megvilágítható: azok az egynyelvű magyarok, akik – a mindenki által ismert szak kifejezésekkel élve – a sztenderd mellett egy másik nyelvváltozaton (például egy nyelvjárásban) is tudnak beszélni, nem gondolják azt, hogy ők két „valamit” (nyelvváltozatot) tudnak, hogy a nyelvük két részre osztható. Azt gondolják, hogy többféleképpen meg tudnak szólalni, és el tudják dönteni, mikor hogy célszerű megszólalniuk. Ezzel ugyanígy vannak azok is, akiket – ismét a hagyományos terminológiával – két nyelvűnek nevezünk. Ők sem két „valamit” (ezúttal nyelvet) tudnak, ők sem gondolják, hogy nyelvük két részre osztható. Azt gondolják, hogy többféleképpen meg tudnak szólalni, és el tudják dönteni, mikor hogy célszerű megszólalniuk. A másik gondolat a nyelvünk értékelésével kapcsolatos. Valójában nincsenek kevert vagy tiszta nyelvek, hanem csak a beszélők által kevertnek vagy tisztának érzett nyelvek vannak. Az iskolában mindannyian megtanuljuk, hogy a mai magyar nyelvet a szókincs uráli és finnugor rétegei mellett a jövevényszavak milyen rétegei alkotják, és hogy utóbbiak elsősorban többségben vannak. Hasonló a helyzet a romanival is: a szókincs különböző rétegekből áll, és a jövevényszavak egy nagy része történetesen magyar. Mivel az együttélés okán viszonylag friss átvételekről van szó, magyar egynyelvűek számára ezek a romani beszédből jól kivehetők, számuk pedig nagy. Nem a nyelv más, hanem az azt körülvevő intézményrendszer, illetve a történelem, a társadalmi viszonyaink hatnak eltérően az egyik vagy a másik nyelvről való gondolkodásunkra. Ezek az okai annak, hogy a magyart tisztának látjuk (pedig nagyrészt jövevényszókból áll), a romanit pedig kevertnek (részletes elemzéshez a romani kapcsán vö. Abercrombie, 2018).

Más helyütt részletes kifejtésre került már, hogy mit jelent az itt felvázolt pedagógiai hozzáállás az iskolai mindennapokban (például kifejezetten pedagógusoknak: Heltai, 2022b; Jani-Demetriou & Lévai-Kerekes, 2023), hogyan hat a tanári szerepekre (Majzikné Lichenberger et al., 2023a), és milyen tanulásszervezési módok kapcsolódnak hozzá (Majzikné Lichtenberger et al., 2023b). Jelen dolgozatban azt emeljük ki, hogy a transzlingválás lényege a szemléletváltás: ugyanazt (a két nyelvű beszédet) máshonnan nézzük. Egy olyan nézőpontból, amelyből képesek vagyunk a másik beszédét a miénkkel azonos értékűnek látni. Ezzel tulajdonképpen a két ember közti kapcsolaton változtatunk. A magyar egynyelvűek (például az ilyen tanárok) számára ez az új perspektíva lehetőséget kínál a romanit nem egy lenézett, kevert nyelvként látni. Úgy gondoljuk, ez a nyelvi egyenlőséget hangsúlyozó szemlélet fontos alapja a másik ember kapcsolatait, életét, kultúráját illető szemléletváltozásnak, az (in)szekuritizációs viszonyok háttérbe szorításának is. Ezen a ponton

ér össze a transzlingválás és az a családok felé forduló pedagógiai attitűd, amit Erika az előző részekben bemutatott. Nem csak a mi projektünkben van ez így. A transzlingválás támaszkodik arra a pedagógiai hagyományra, ami a (nehéz helyzetű) közösségek tagjaival, a szülőkkel, a családokkal való kapcsolat erősítésében látja a pedagógiai siker kulcsát (ehhez lásd Tarsoly et al., 2023). Ez a siker a tapasztalatok szerint megmutatkozhat a tanulás mérhető hatékonyságában (Gaitan, 2012), de abban is, hogy mind az iskola képviselői, mind a szülői ház tagjai jobban értik a másik felet, jobban tudnak alkalmazkodni a másikhoz (Bautista-Thomas, 2015).

Ennek a másik ember autonómiáját tisztelőben tartó pozíciónak a kialakítása nem könnyű feladat. A nem roma többség igényeire szabott intézményrendszerünk, a jellemző affektív és diszkurzív viszonyok következménye (Bucholtz, 2019), hogy a romák rasszizált kisebbségként sok tekintetben alárendelt pozícióba szorulnak. Az intézményrendszer többségre szabott voltát jól példázza, hogy a megfelelő magyar (sztenderd) nyelvi kompetenciák meglétét tartjuk az iskolázthatóság feltételének. Az affektusok olyan, egyes társas jelenségeket övező hatások, amelyek jegyében egy ország lakóinak nagy része hasonlóan érez, gondolkodik és beszél. Például magukat a nem roma többséghez soroló emberek rendszerint bátran tesznek egy számukra idegen, nem romának tűnő emberrel beszélgetve a romákra nézvést dehonesztáló megjegyzéseket. Ennek hátterében az áll, hogy (a nagy számok törvénye alapján) feltételezik, hogy az idegen erről hasonlóan gondolkodik. Ebbe a hierarchikus szemléletbe, az alávetett pozícióval járó megalázó helyzetekbe a romák is belekényszerülnek, és ők is kénytelenek alkalmazkodni hozzá. Kénytelenek eltérni, ha egy boltban tegeznek őket, míg más vásárlókat magáznak, vagy hogy a biztonsági őr belépésüktől kezdve követi őket. A felsorolást végtelen hosszán lehetne folytatni.

Szubtilisebben, de ezek a hierarchikus, (in)szekuritizált viszonyok az iskola világában és a tudományban is jellemzők. Sokszor úgy alakítják a gondolkodást, hogy fel sem figyelünk rá. A pedagógiai diskurzusok során gyakran esik szó a romák felemeléséről, felzárkóztatásáról, integrációjáról. Ezekben a fogalmakban közös az a szemléleti háttér, hogy vannak, akik fent vannak (vagy éppen bent), és vannak akik lent (vagy éppen kint). A fentiek segíthetnek a lentieknek, mintegy felhúzzhatják őket a mélyiségből. A nyelvpedagógiai (tudományos) hagyományban a nyelvi hátrányos helyzet fogalmában jelenik meg ez a szemlélet. Vannak olyanok, akik beszédjük miatt hátrébb/lentebb vannak, mint mások (a nyelvihátrány-koncepció kritikájához l. Heltai, 2017; Jani-Demetriou, 2020). A transzlingválás mint pedagógiai hozzáállás szembe megy ezzel a szakadékot feltételező szemlélettel (García et al., 2021). Amellett érvelnek a transzlingválás elméletalkotói, hogy a szakadék megteremtése és állandó emlegetése hiba. A szakadék valójában nem is létezik, csak egy olyan érzéki csalódás, ami emlegetésén keresztül – pontosan a terminológia és az azt létrehozó ideológiák erős volta miatt –, önmagát erősíti, generálja, és amit mindenki valóságosnak tart. A transzlingváló hozzáállás esetén más

a perspektíva. Nem magunkhoz akarunk integrálni, esetleg felzárkóztatni, nem akarjuk mások beszédének hátrányos jellegét megszüntetni, hanem lehetőségünk nyílik az egész konstellációt kívülről szemlélni. Ahelyett, hogy a többség által birtokolt és a többség igényeihez alakított iskolához szabjuk a kisebbségi beszélők nyelvi gyakorlatait, a pedagógiai hozzáállást alakítjuk át. Az új hozzáállás szerint az egyik beszédmód ér annyit, mint a másik. Mind-egyiket elismerheti, mindegyik iskolai jelenlétét támogathatja a tanár. Mindenki a saját, nem feltétlen az iskolai sztenderd nyelvhez, sőt nem is feltétlen egy nyelvhez kötődő nyelvi repertoárjára támaszkodva tehet szert olyan nyelvi kompetenciákra, amelyek – nyelvének, kultúrájának, ezzel személyiségének, saját valójának elismerése és tisztelete révén – biztosítják számára mind a lelki-szellemi jóllétet, mind a nyelvi és egyéb kompetenciák hatékony növelését és ezzel a versenyképességet.

Összefoglalás

A transzlingválás alapjaiban alakítja át a világ nyelvpedagógiáját. Különösen sokszor alkalmazzák olyan, Európán és az euroatlanti világon kívüli kontextusokban, ahol a lakosságot az itt Európában megszokottnál sokkal inkább jellemzi a soknyelvűség (Makalela, 2016; Prinsloo & Krause, 2019). A volt gyarmati országokban az oktatási rendszer jellemzően a volt gyarmattartó nyelvére (tehát egy európai nyelvre) épül. Ez súlyos feszültségekhez, (in) szekuritizált viszonyokhoz vezet mindenhol. A lakosság jelentős része nem a gyarmattartó nyelvet beszéli otthonában, és az emberek általában nem is egyformán, hanem nagyon változó módokon beszélnek. A posztgyarmati időszak jellemző nyelvpolitikai törekvése volt egy-egy helyi nyelv sztenderdizálása és iskolai oktatásba való bevezetése. Ezek a kísérletek kudarcosak és ellentmondásosak maradtak (Ricento, 2000) – csakúgy, ahogy a romani nyelv sztenderd változatának iskolai bevezetése is. A transzlingválás azonban nemcsak ezekben a kontextusokban kínál új lehetőséget, hanem például az Egyesült Államokban és Európa más országaiban is, ahol szintén számos, és egyre több olyan gyerek tanul, aki nem az államnyelven beszél otthonában (Jakonen et al., 2018; Duarte, 2019). De hatással van a koncepció a hagyományos európai kisebbségi nyelvek oktatásának elméleti kérdéseire is (Cenoz & Gorter, 2019).

A mi projektünkben kifejezetten a romani nyelvre és beszélőire fókuszálunk. Az elmúlt években a transzlingválással kapcsolatos projektbe az akkor Erika által vezetett iskola mellett egy szlovákiai, szintén többségében roma gyerekek által látogatott, de magyar nyelvű alapiskolát (Jedlik Ányos Alapiskola, Szímő) is bevontunk. Az Erasmus intézményi együttműködésben a két iskolán kívül négy egyetem vett részt. A projektet a Károli Gáspár Református Egyetem transzlingváló kutatócsoportja koordinálta, és bekapcsolódott a munkába a nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, a Jyväskyläi Egyetem és a University College London. A projekt eredményeit egy angol nyelvű kötet-

ben (Heltai & Tarsoly eds., 2023) és egy magyar nyelvű, angol feliratokkal ellátott videótárban (videótár, 2023) összegeztük. A kötet lektorálás előtti verziója a projekt honlapján magyarul is elérhető (honlap, 2023). Az egyenként 5-10 perces videók transzlingváló osztálytermi jeleneteket mutatnak be, amelyeket tanárok, kutatók, hallgatók vezetnek fel, illetve elemeznek. A videók kiterjednek az iskolai szóbeliségre és írásbeliségre is, foglalkoznak az értékelés kérdéseivel, és bemutatják a lehetőségeket mind alsó, mind felső tagozaton. Projektünk hatása az intézményi szintig terjedt, a két bevont iskola nyelvpolitikájára jelentős hatással volt. A transzlingváló hozzáállás irányában való vezetői és pedagógusi elkötelezettség magával hozta a gyerekek és a szülők nyelvi gyakorlatainak és ideológiáinak átalakulását: egyre többet és szívesebben beszéltek az iskolában, illetve általában az intézményhez kapcsolódó színtereken, rendezvényeken is romaniul. Ez hatás azonban, mivel iskolarendszerünknek, így a tantervi tervezésnek (egyelőre) nem része a transzlingválás, személyi döntések függvénye: az iskola vezetésének és pedagógusainak hozzáállása határozza meg.

A fentebb leírt iskolai gyakorlat, az általunk alkalmazott transzlingválás mint pedagógiai orientáció egyértelműen bebizonyította a három éves Erasmus intézményi együttműködési projekt időszaka alatt is, hogy a roma tanulók és családjaik önértékelése fejlődött. Az identitás megéléséhez, értékeik felismeréséhez nagyban hozzájárult ez az iskolában alkalmazott szemlélet. Ahhoz, hogy egy népcsoport, egy Magyarországon élő kisebbség kutassa, ápolja hagyományait, az első lépés, hogy megtalálja a helyét egy országos rendszerben. Tagjainak meg kell tapasztalnia, fel kell ismernie, hogy hagyományaik érnek annyit, mint bármelyik nemzetiségé. El kell jutniuk ahhoz, hogy a nyelvüket nem titkolni kell, hanem büszkének lenni rá, és alkalmazni ahhoz, hogy pozitív megítélés alá essenek. Ezért is tartottuk fontosnak a transzlingválás révén Tiszavasváriban, hogy kerüljön be az itt élők romani nyelve az oktatási struktúrába. Hiszen ezáltal az itt élő roma gyerekek sikeresebbek lesznek a továbbtanulásban, büszkének lesznek hagyományaikra. Ez nem elkülöníti őket a többségi társadalomtól, hanem a harmonikus együttélés lehetőségét teremti meg: az (in)szekuritizált viszonyok meghaladását, a békés együttélést támogatja.

Mi úgy gondoljuk, hogy az a nyelvszemlélet, ami a másik ember nyelvi autonómiájának és ezzel párhuzamosan hagyományainak a tiszteletét állítja középpontba, nem csak az oktatásra, hanem a társas együttélés egészére nézvést érvényes üzenetekkel szolgál. Ezért egynyelvű nem roma és kétnyelvű roma állampolgárok (civil kutatók) részvételével olyan tudományos workshopokat szerveztünk, amelyekben ezeket az elveket is alkalmazva keressük, hogyan lehet a nyelven, a másik nyelvénél elismerésén keresztül a romák és a nem romák közötti feszültségeket csökkenteni, és a sikeres együttélést támogatni (Heltai et al., 2023, Heltai & Tarsoly, 2024). Akár az iskolai transzlingválás esetén, itt is a szemléletváltás kerül a fókuszba. Ugyanis a társas, intézményi és politikai vonatkozások ellenére, a centrális változás a beszé-

lőkhöz magukhoz kapcsolódik. Az egyénnek lehetősége megbecsüléssel, annak autonómiáját tiszteletben tartva fordulni a másik emberhez.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A cikk megjelenését a Károli Gáspár Református Egyetem „Transzlingválás és konvivialitás: részvételi megközelítések” című, 20724B800 számú pályázata támogatta.

Irodalom

- Abercrombie, A. (2018). Language purism and social hierarchies: Making a Romani standard in Prizren. *Language in Society*, 47, 741–761. <https://doi.org/10.1017/s0047404518000969>
- Bautista-Thomas, C. M. (2015). Translanguaging and parental engagement. *Theory, Research, and Action in Urban Education* 4(1). <https://traue.commons.gc.cuny.edu/volume-iv-issue-1-fall-2015/translanguaging-and-parental-engagement/>
- Bigo, D. & McCluskey, E. (2018). What is a PARIS approach to (in)securitization? Political anthropological research for international sociology. In Gheciu, A. & Wohlforth, W. C. (Eds.), *The Oxford Handbook of International Security* (pp. 116–132). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198777854.013.9>
- Bucholtz, M. (2018). The public life of white affects. *Journal of Sociolinguistics*, 23(5), 485–504. <https://doi.org/10.1111/josl.12392>
- Buzan, B., de Wilde, J. & Wæver, O. (1998). *Security: A New Framework for Analysis*. Lynne Rienner. <https://doi.org/10.1515/9781685853808>
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2019). Multilingualism, translanguaging, and minority languages in SLA. *The Modern Language Journal*, 103(S1), 130–135. <https://doi.org/10.1111/modl.12529>
- Choli Daróczi, J. & Feyér, L. (1988). *Zhanes romanes?* Magyarországi Cigányok Kulturális Szövetsége.
- Duarte, J. (2019). Translanguaging in mainstream education: A sociocultural approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 150–164. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1231774>
- Gaitan, C. D. (2012). Culture, literacy, and power in family–community–school–relationships. *Theory into Practice*, 51(4), 305–311. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.726060>
- García, O. & Kleyn, T. (2016). Translanguaging theory in education. In O. García & T. Kleyn (Eds.), *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments* (pp. 9–33). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315695242>
- García, O. & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137385765_4

- García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21. century. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty & M. Panda (Eds.), *Social Justice through Multilingual Education* (pp. 140–158). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691910-011>
- García, O. (2014). Countering the dual: Transglossia, dynamic bilingualism and translanguaging in education. In R. Rubdy & L. Alsagoff (Eds.), *The Global-Local Interface, Language Choice and Hybridity* (pp. 100–118). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783090860-007>
- García, O., Flores, N., Seltzer, K., Li, W., Otheguy, R. & Rosa, J. (2021). Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals: A manifesto. *Critical Inquiry in Language Studies*, 18(3), 203–228. <https://doi.org/10.1080/15427587.2021.1935957>
- García, O., Ibarra Johnson, S. & Seltzer, K. (2017). *The Translanguaging Classroom. Leveraging Students Bilingualism for Learning*. Caslon.
- Heltai, J. I. & Tarsoly, E. (2024). Local participants and uninvolved citizens: Life beyond participatory research. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2311713>
- Heltai, J. I. & Jani-Demetriou, B. (2019). A transzlingváló pedagógiai orientáció hatása az iskolai sikerességre. *Anyanyelv-Pedagógia* 12(1), o. n.
- Heltai, J. I. & Tarsoly, E. (2023). Romani and translanguaging. In J. I. Heltai & E. Tarsoly *Translanguaging for Equal Opportunities: Speaking Romani at School* (pp. 25–40). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110769609-003>
- Heltai, J. I. & Tarsoly, E. (2023, Eds.). *Translanguaging for Equal Opportunities: Speaking Romani at School*. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110769609>
- Heltai, J. I. (2017). A nyelvi hátrányos helyzet paradigmájának kritikája. Zombik az iskolában. In Benő, A. & Fazakas, N. (Eds.), *Élőnyelvi kutatások és a dialektológia. Válogatás a 19. Élőnyelvi Konferencia – Marosvásárhely, 2016. szeptember 7–9. – előadásából* (pp. 110–121). Erdélyi Múzeum-Egyesület.
- Heltai, J. I. (2020). *Transzlingválás. Elmélet és gyakorlat*. Gondolat.
- Heltai, J. I. (2022a). (In)szekuritizáció és felebaráti szeretet. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 24(3), 125–145.
- Heltai, J. I. (2022b). Transzlingváló kiskaté pedagógusoknak. *Magyar Református Nevelés*, 23(3), 46–54.
- Heltai, J. I., Tarsoly, E., Jenei, K., Turó, Z., Ábri, I., Kerekesné Lévai, E., Lakatos, E., Lakatosné Balogh, R., Lakatos, S. Zs., Lakatos, M., Makuláné Rostás, M., Opréné I., Tokárné K., Szabóné Balázs B. & Szántóné E. (2023). Sibbolethek: beszédünk sokfélesége és társadalmi helyzetünk: Egy részvételi etnográfiai kutatás eredményeiből. *Nyelvtudományi Közlemények*, 119, 187–215.
- honlap, (2023). <http://www.kre.hu/romanitranslanguaging/index.php/video-repository/> (2024. 02. 18.)

- Jakonen, T., Szabó, T. P. & Laihonon, P. (2018). Translanguaging as playful subversion of a monolingual norm in the classroom. In G. Mazzaferro (Ed.), *Translanguaging as Everyday Practice* (pp. 31–48). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94851-5_3
- Jani-Demetriou, B. & Lévai-Kerekes, E. (2023). Possible ways of translanguaging at the school's micro-level. The aftermath of a translanguaging-project of introducing non-standardised ways of speaking to school for Roma bilingual children. *Podstawy Edukacji*, 16, 121–141. <https://doi.org/10.16926/pe.2023.16.09>
- Jani-Demetriou, B. (2020). Az iskolai eredményesség nyelvi tényezői és a heteroglosszia. In Heltai J. I. & Oszkó B. (Eds.), *Nyelvi repertoárok a Kárpát-medencében és azon kívül. Válogatás a 20. Élőnyelvi Konferencia (2018. augusztus 30. – szeptember 1.) tanulmányaiból* (pp. 490–503). Nyelvtudományi Intézet.
- Janko Spreizer, A. (2013). Roma, Gypsy Travellers, gens du voyage: People who travel? *Domovini*, 38, 87–95.
- Li, W. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39, 9–30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx044>
- Majzik-Lichtenberger, K., Tündik, Z. & Wesselényi, T. (2023a). Transformation and translanguaging: Evolving student-teacher roles. In J. I. Heltai & E. Tarsoly (Eds.), *Translanguaging for Equal Opportunities: Speaking Romani at School* (pp. 113–134). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110769609-008>
- Majzik-Lichtenberger, K., Bárdi, Á. & Flumbort, Á. (2023b). Adaptive schooling, effective learning organisation, and translanguaging. In J. I. Heltai & E. Tarsoly (Eds.), *Translanguaging for Equal Opportunities: Speaking Romani at School* (pp. 265–286). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110769609-015>
- Makalela, L. (2016). Ubuntu translanguaging: An alternative framework for complex multilingual encounters. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 34(3), 187–196. <https://doi.org/10.2989/16073614.2016.1250350>
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- Prinsloo, M. & Krause, L-S. (2019). Translanguaging, Place and Complexity. *Language and Education*, 33(2), 159–173. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1516778>
- Rampton, B. & Charalambous C. (2020). Sociolinguistics and everyday (in) securitization. *Journal of Sociolinguistics* 24(1), 75–88. <https://doi.org/10.1111/josl.12400>
- Ricento, T. (2000). Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics*, 4(2), 196–213. <https://doi.org/10.1075/impact.6.04ric>
- Rostás-Farkas, Gy. & Karsai, E. (1991). *Cigány–magyar, magyar–cigány szótár*. Kossuth Kiadó.

- Tarsoly, E., Cselle, G., Hoyt-Nikolić, E., Lakatos-Balogh, R. R., Puskás, E. & Wesselényi, T. (2023). Community-based knowledge in culturally transformative pedagogies. In J. I. Heltai & E. Tarsoly (Eds.), *Translanguaging for Equal Opportunities: Speaking Romani at School* (pp. 221–244). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110769609-013>
- Thibault, P. J. (2017). The reflexivity of human languaging and Nigel Love's two orders of language. *Language Sciences*, 61, 74–85. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2016.09.014>
- Törzsök, J. (2001). Kik az igazi cigányok? In Kovalcsik K., Csongor A. & Bódi Zs. (Eds.), *Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrájaköréből* (pp. 29–52). IFA–OM–ELTE.
- videótár (2023). <http://www.kre.hu/romanitranslanguaging/index.php/video-repository/> (2024. 02. 18.)
- népszámlálás (2022). <https://nepszamlalas2022.ksh.hu/eredmenyek/vizualizaciok/a-telepulesek-legfontosabb-adatai/?ter=07597>



Kerekesné Lévai, E. & Heltai János, I.

**Roma traditions and the Romani language as resources
for learning: overcoming (in)securitization**

In this study we discuss about pedagogical approaches to engagement with Romani-Hungarian bilingual Roma pupils and their family members in a way that respects their autonomy. Our work focuses on the concept of translanguaging (García, 2009; García & Li, 2014) and a pedagogical programme based on this theory that has been implemented in recent years in Tiszavasvári, Hungary. First, from the perspective of the practising teacher, we highlight the importance of the school-family relationship on the one hand, and the autonomy and self-organisation of young people on the other. We show how the teacher can contribute to this and how it is linked to bilingualism and cultural values. The final chapter of the paper presents the language pedagogical ideas behind the project. The central argument is that the pedagogical approach behind the concept of translanguaging also represents a break with abyssal thinking (cf. García et al., 2021).

Keywords: (in)securitisation, Romani, translanguaging, unitary linguistic repertoire, autonomy, heritage



Heltai János Imre: <https://orcid.org/0000-0001-9674-0115>



Magyarországi német népköltészeti alkotások megőrzése.

Nyelvjárási mondókáskönyv lehetséges felhasználása a nemzetiségi nyelv és népismeret oktatásában

Müller Márta¹ – Kerekes Gábor²

¹ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Germanisztikai Intézet, Német Nyelvészeti Tanszék

²ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Germanisztikai Intézet, Német Irodalom és Kultúra Tanszék

Absztrakt

A tanulmány középpontjában a magyarországi német tájnyelvi mondókák gyűjtése, mondókás kötetek szerkesztése és a német tájnyelvi mondókák általános iskolai tanítása áll. A szerzők áttekintik a 19. századi német népköltészeti művek gyűjtésének legfontosabb állomásait, majd számba veszik a 20. és 21. század magyarországi német népköltészeti válogatásokat, utóbbiak esetében különös tekintettel azokra, amelyek tájnyelvi szövegeket is tartalmaznak. A tanulmány összefoglalja a német nyelvjárási szövegek sikeres gyűjtésének feltételeit, valamint jó gyakorlatokkal szolgál arra, hogyan lehet a gyűjtött szövegekből mondókáskönyvet összeállítani. A tanulmány második fele a német nyelvjárási mondókák oktatási-nevelési folyamatban betöltött szerepét tárgyalja. Kitér arra, hogy a német nyelvjárási mondókák milyen kompetenciaterülethez kapcsolódnak. Egy tájnyelvi mondóka példáján illusztrálva konkrét módszertani lépéseket fogalmaz meg, amelyek követésével a német nyelvet tanító pedagógusok sikeresen megtaníthatják a tanulóknak a tájnyelvi mondókákat.

Kulcsszavak: magyarországi németek, magyarországi német mondókák, autentikus nyelvi adatgyűjtés, transzkripció, nemzetiségi német nyelv és hon- és népismeret

A tanulmány célja

A mondókák nagy jelentőséggel bírnak a gyermeknevelésben és az iskolai tanításban. Fejlesztik a nyelvi készségeket, a kreativitást, támogatják a szociális és érzelmi fejlődést, valamint megőrzik a kulturális örökséget és színesítik az órai tartalmak tanítását. A tájnyelvi mondókák alsó tagozaton a nemzetiségi német nyelv oktatásában kötelező tartalomként jelennek meg. Akkor tud a



nemzetiségi pedagógus autentikus tájnyelvi mondókákat tanítani, ha rendelkezik egy olyan szöveggyűjteménnyel, amelyből a tantervnek és az ünnepi alkalmaknak megfelelően tud kulturálisan köthető mondókákat válogatni. E tanulmány bepillantást nyújt abba, hogy milyen lépésekből áll egy mondó-káskönyv elkészítése, milyen didaktikai jelentőségük van a tájnyelvi mondó-káknak, valamint milyen módszertani ajánlásokat kell szem előtt tartani, ha tájnyelvi mondókákat kívánunk a nemzetiségi németórán tanítani¹.

Német népköltészeti alkotások gyűjtéséről

A népköltészeti alkotások gyűjtése több célt szolgál. A népmesék, mondókák, kiszámolók, népi gyermekjátékok egy adott közösség valóságának és kulturális identitásának a nyelvi-irodalmi (olykor zenei) leképeződései. Elsősorban száj-hagyomány hagyományozódnak egyik generációról a másikra, ugyanakkor a népköltészeti kulturális örökség áthagyományozódása során variációk is kialakulhatnak, a népköltészeti alkotások gyűjtése lehetővé teszi, hogy a szövegek a beszélőktől függetlenül is fennmaradjanak. Mivel a népköltészeti alkotások sokszor tájnyelvi szavakat, szókapcsolatokat is tartalmaznak, írásos fennmaradásuk az adott nyelv diatopikus sokszínűségét is rögzíti.

A német irodalom számos népköltészeti alkotással vált gazdagabbá hozzáértő gyűjtőknek köszönhetően. A gyűjtőkedv a 17–18. században a német irodalom máig meghatározó gyűjteményes műveinek megjelenését eredményezte. Johann Karl August Musäus (1735–1787) *Volksmärchen der Deutschen* (1782–1786) című kötete a 18. század egyik legjelentősebb népköltészeti gyűjtése. Már az először 1806-ban megjelent német népdalgyűjtemény, a *Des Knaben Wunderhorn* felveti a gyűjtés és kiadás néhány alapvető kérdését: mivel Achim von Arnim és Clemens Brentano a heidelbergi romantika szellemében abból indultak ki, hogy a népi hagyományt sok-sok ember alakította, így ők mint költők, mint német művészek (akik szintén a népből származnak) ugyancsak alakíthatnak a szövegeken. Ennek megfelelően híres gyűjteményük filológiai szempontból nem megbízható, hiszen a „jobbítás, a „feljavítás” szándékával több helyen is tudatosan „belenyúltak” a gyűjtött anyagba.

A legismertebb német gyűjtők Jacob Grimm (1785–1863) és Wilhelm Grimm (1786–1859) voltak, 1812-ben jelent meg a *Kinder- und Hausmärchen* című kötetük, amely az egyetemes mesekincs olyan klasszikusait tartalmazta, mint a *Hamupipőke*, *Hófehérke*, vagy a *Piroska* és a farkas. 1816-ban ezt egy másik gyűjteményük, a *Deutsche Sagen* első kiadása követte. Bár tágabb értelemben a Grimm testvérek is a heidelbergi romantika vonzáskörébe tartoznak, ők inkább tudósként, filológusként közelítették meg a népköltészeti művek gyűjtésének problémáját, és arra törekedtek, hogy a gyűjtött anyagot minél pontosabban adják vissza. Arról már nem ők tehetek, hogy adatközlőik nem voltak minden esetben megbízhatóak, és így eredetileg francia műme-

¹ A német tájnyelv szerepéről a nemzetiségi oktatásban lásd Márkus, 2014, 2015.

sék – mint például éppen a már említett *Piroska és a farkas*, amelynek francia címe Charles Perrault 1695-ből származó *Contes de ma mere l'Oye / Lúdanyó meséi* című gyűjteményében *Le Petit Chaperon rouge* volt – német meseként jelennek meg náluk. (Az adatközlők megbízhatóságának problémája visszatérő szempont szinte minden típusú és műfajú gyűjtésnél, Bartók Bélának és Kodály Zoltánnak is rá kellett döbbsenniük, hogy kutatásaik során néhány műdalt népi hagyományból származó dallamnak jelölték meg az adatközlők.)

A maga korában – Magyarországon is – elsősorban balladaköltőként ismert Ludwig Uhland *Alte hoch- und niederdeutsche Volkslieder* című 1844-ben megjelent kötete a Grimmékhez hasonló szellemben inkább a filológiai pontosságra helyezi a hangsúlyt, ahogyan az utána következő további gyűjtők is. Ludwig Bechstein (1801–1860) *Deutsches Märchenbuch* (1845) című gyűjteménye német meséket és mondákat tartalmaz, néhány közülük Grimméknél is fellelhető. August Ey (1810–1870) szász néprajzkutatóként Szászország, illetve a Harz hegység mondáival, meséivel és népszokásaival foglalkozott, legjelentősebb műve a *Harzmärchenbuch oder Sagen und Märchen aus dem Oberharze* (1862). Lényegében az 1900-as évek óta a német népi irodalom különböző formáinak a kutatását inkább a tudományos megközelítés és módszerek jellemzik, a kiadott kötetek általában kollektív munka eredményei. A gyűjtések körülményeit és eredményeit a gyűjtők filológiai ars poeticáján kívül sokszor a politika is meghatározta, mint például Wolfgang Steinitz 1953-ban az NDK-ban kiadott és a demokratikusságot kihangsúlyozó, egyébként alapos gyűjteménye, a *Deutsche Volkslieder demokratischen Charakters aus 6 Jahrhunderten* esetében.

A magyarországi német szájhagyomány gyűjtése az 1970-es évek vége óta több említésre méltó kötetet eredményezett: Először a magyarországi német dalok jelentek meg gyűjteményekben, kottával egyetemben, például az 1979-ben a Ludwig Hollós és Julius Gottfried Schweighoffer által kiadott „*Schönster Schatz*” *Ungarndeutsche Volkslieder* valamint a Karl Vargha által összeállított kétkötetes, 1987 és 1987-ben megjelent *Heimatklänge. Ungarndeutsche Liedersammlung* gyűjtemények. Mindkét publikáció elsősorban német köznyelvi formában közli a dalokat, a kötetekben csak néhány tájnyelvi dalszöveg található. E két publikáció között jelent meg 1984-ben a *Der Teufelsgipfel* című kötet, amelyben Ede Herger magyarországi német népmeséket gyűjtött össze². Ezt követte 1991-ben a *Auf der Spur verborgener Schätze* című kötet, többek között magyarországi német írók (Ludwig Fischer, Georg Fath, Engelbert Rittinger) által közzétett német mondákkal.

A *Vadalma, vadalma, magva de keserű!* című, 1995-ben publikált gyűjtemény (szerk. Manherz Károly) verseket, dalokat kínál németül, részben tájszólásban, Kalász Márton magyar fordításában. Ezen antológiák éppúgy, mint Josef Michaelis szűkebb hazájának mondáit tartalmazó kétnyelvű kötete, a *Der verlorene Schatz* (2008) elsősorban nem tájnyelvi népköltészeti

² Az Ördögcsúcs című mesekötetről és a Baranya megyei német népmesék a nemzetiségi oktatásban játszott szerepéről bővebben lásd Márkus, 2021.

alkotásokat helyeznek előtérbe. Kivételt csak Angela Korb által 2011-ben megjelentetett és az általa lejegyzett, nagymamája által elmondott meséket tartalmazó *Reigöd vum Weidepam* képez kivételt³. E műhelytanulmány középpontjában a tájnyelvi népköltészeti gyűjtések állnak, további, nem csak népköltészeti tájnyelvi irodalmi alkotással kapcsolatos áttekintést Klein (2024) jelen kötetben található tanulmánya nyújt.

Az itt említett magyarországi német népköltészeti válogatásokhoz képest az e tanulmány középpontjában álló nyelvjárási mondókéskönyv több szempontból is eltér: egyrészt alulról szerveződő kezdeményezésnek köszönhető a létrejötte. Másrészt egy olyan közösség mondókakincsét öleli fel, amely a törökdúlás után létrejött legelső németajkú települések egyikén él. Harmadrészt a mondókéskönyv a tájnyelvi mondókákat eredeti feljegyzésük formájában, a német helyesírás és helyesejtés szabályainak megfelelő átírat formájában, valamint német köznyelvi formában is tartalmazza. Az eredeti feljegyzések publikálását a szerkesztők azért tartották fontosnak, mert a maguk nemében egyedülálló emléket támasztanak annak a tiszteletreméltó törekvésnek, hogy laikus beszélők és gyűjtők milyen ortográfiai megoldásokat találtak a bajor nyelvjárási mondókák minél pontosabb lejegyzéséhez. Az eredeti feljegyzések azon kívül, hogy nyelvemlékjelleggel bírnak, korpuszként is szolgálhatnak a bajor tájnyelv, valamint a német és a magyar köznyelv ortográfiai és fonetikai interferenciáinak vizsgálatához.

Hogyan érdemes nyelvjárási adatokat gyűjteni?

Nyelvjárási adatokat azért gyűjtünk, hogy azok az egyszeri beszédaktuson kívül is fennmaradhassanak, illetve a beszélőtől függetlenül bárhol, bármikor ismét reproduktívakká válhassanak. Reprodukálhatóságuk feltétele az, hogy egy olyan médium⁴ tárolja őket, amely könnyen hozzáférhető és lejátszható. A nyelvjárásokkal kapcsolatban bármilyen nyelvi adatot lehet gyűjteni, így szavakat, mondatokat, állandósult szókapcsolatokat és közmondásokat (frazeologizmusokat), illetve teljes szövegeket is. A szövegszintű tájnyelvi adatgyűjtés a gyűjtés előkészítettsége okán lehet spontán (egy visszaemlékezés, dialógus vagy többszereplős beszélgetés felvétele által), és lehet irányított (előre eltervezett témák felvetése vagy konkrét kérdéskatalógus lekérdezése által). A gyűjtendő szöveg keletkezhet a gyűjtési szituációban ad-hoc (a felvetett témáról szabadon beszél az adatközlő) és lehet kötött (ritualizált szövegek, így mondókák, imák recitálása esetén). Ideális adatközlő az a személy, aki autentikus

³ Ennek a tájnyelvi mesekötetnek a nemzetiségi oktatásban való felhasználási lehetőségeiről Márkus Éva írt tanulmányt (Márkus, 2017). A magyarországi német mesék oktatásban játszott szerepéről lásd Márkus, 2020.

⁴ A nyelvi adatokat audiovizuális, digitális és nyomtatott médiumokon tárolják, például nagyon régi felvételeket hanglemezen, magnókazettán, CD-n, mp3-formátumban, videofilmen, mp4-formátumokban, (korlátozott vagy nyílt forrású) digitális adatbankokban, szótárak és könyvek (monográfiák) formájában.

nyelvjárási adatot tud a gyűjtő számára szolgáltatni. Az ideális adatközlő magyarországi német nyelvjárások esetében a legidősebb generáció tagja, egészségi állapota (emlékezőtehetsége, artikulációja, koncentrációs képessége) megengedi számára az adatszolgáltatás néha kimerítő folyamatát. Az adatgyűjtés sikeressége az adatgyűjtő (explorátor) felkészültségén is múlik. Az ideális adatgyűjtő a kérdéseit pontosan és röviden fogalmazza meg, jó hallása van, és az esetleges hibákat a felvétel alatt észreveszi (például hogy az adatközlő a tájnyelvi kiejtését a német köznyelv irányába korrigálja), tájékozott a témáról, hangfelvételt készít a gyűjtésről, amelyet később egységes rendszerrel jegyez le, a gyűjtés során barátságos és érdeklődő attitűddel segíti az adatközlőt, és a befolyásolás elkerülése érdekében magyarul beszél az adatközlővel.

Egy magyarországi német mondókáskönyv összeállításának lépései

Egy magyarországi német mondókáskönyvek összeállításának jó példája a 2017-ben megjelent *Kinderreime und Sprüche aus Werischwar* című kötet (Kerekes & Müller, továbbiakban: *Kinderreime*), amely pilisvörösvári lakosok – civilek, óvopedagógusok, tanítók és tanárok – közös munkájának eredménye⁵. A kötet 78 dajkarímet, kiszámolót, gúnyolódót, párbeszédet és ünnepi alkalmakkor (például Újévkor, esküvőkön) recitált gyermekmondókát tartalmaz pilisvörösvári bajor nyelvjárásban és német köznyelvi formában (1. ábra).

1. ábra

A Kinderreime und Sprüche aus Werischwar (2017) című kötet borítója.



⁵ Pilisvörösvár esetében a helyi bajor nyelvjárás oktatási célú dokumentálása már némi tradícióra tekint vissza, hiszen 2009-ben Andrusch-Fóti és Müller szerkesztésében megjelent egy helyi bajor nyelvjárás-könyv, amely az év minden hónapjához tematikusan kapcsolódó szövegekből, grammatikai és lexikális gyakorlatokból, helytörténeti szövegekből áll. A kötet leckeszövegei pilisvörösvári bajor nyelvjárásban és német köznyelven a nyelvjárás-könyv mellékleteként CD-n is meghallgathatóak (Andrusch-Fóti & Müller, 2009; Lazri, Müller & Steckl-Boldizsár, 2011, pp. 227–238).

A mondókáskönyv összeállításának első lépése több tucat pedagógus, valamint civil adatközlő⁶ és gyűjtő⁷ által ismert, feljegyzett mondókák összegyűjtéséből állt, melynek eredményeként egy mintegy 500 oldalas kézirat jött létre. A kézirat nyelvjárásilag, tartalmilag és minőségileg is heterogén szövegeket tartalmazott, ezért második lépésként a kéziraton belül el kellett különíteni a német köznyelvi szövegeket a nyelvjárási szövegektől, majd a nyelvjárási szövegeken belül a pilisvörösvári bajor szövegeket azoktól a nyelvjárási szövegektől, amelyek nem pilisvörösvári bajor tájnyelven (hanem egy másik nyelvjárásban) kerültek feljegyzésre. A fennmaradó pilisvörösvári bajor szövegek között ismétlődő (azonos) szövegek is felbukkantak, ezeket el kellett távolítani. A szövegek szelektálását követően az autentikus pilisvörösvári mondókákat az eredeti, kézzel írt lejegyzéseknek megfelelően, betűhíven le kellett gépelni. A következő fázisban a tájnyelvi mondókák írásmódjának egységesítésére volt szükség. A tájnyelvi mondókákat az adatközlők és a gyűjtők magyar és német betűk kombinációjával jegyezték le. A hang–betű-kapcsolatok sokszor egy szövegen belül sem voltak konzekvenssek (például a bajor tájnyelvi nyílt *a* hang hol német köznyelvi *a*-val, hol magyar *á*-val lett jelölve, a bajor *s* mássalhangzót magyar *sz* jelenítette meg), a laikusok által lejegyzett szövegek többsége csak a pilisvörösvári nyelvjárást ismerők számára volt olvasható. A vegyes (német és magyar) betűkészlettel lejegyzett mondókák autentikus formájukat megközelítő olvasásához ismerni kellett a helyi nyelvjárást, a német és a magyar köznyelv helyesírási konvencióit, fonéma-graféma megfeleltetéseit. E feltételek határt szabtak a mondókák Pilisvörösvár határain túli recepciójának. A vegyes betűkészlet miatt a szövegeket sem német, sem magyar anyanyelvű olvasó nem tudta helyesen kiolvasni. A minél szélesebb olvashatóság érdekében, és mivel a pilisvörösvári bajor mondókák a német mondókakincs részét képezik, a szerkesztők a mondókák átíratainak javításakor a német köznyelv betűkészletét használták, amelyet csak az *ä* különleges karakterrel egészítettek ki. A pilisvörösvári bajor nyelvjárásban ugyanis létezik *ä* vs. *a* opozíció (*Prääd* – *praad*), e két egymástól különböző hangminőség jelölésére a német köznyelv betűkészletében nincs elegendő jel. A revideált transzkripció elkészítése során a fentiekén kívül a tényleges artikulációhoz kellett igazítani a helyesírást, valamint a helyesírási hibákat (például elírt vagy hiányos szóalakokat) és a szóbeli áthagyományozás során helytelenül torzult szóhasználatot is korigálni kellett. A revideált (korigált) tájnyelvi transzkripción kívül minden mondókához

⁶ Az adatközlők a következő személyek voltak: Botzheim Józsefné, Breier Mátyásné, Denk József, Guth Terézia, Herbst János, Kimmel Márton, Kimmel Mártonné, Kókai Márton, Kozek Jánosné, Mirk Józsefné (Nick Terézia), Mirk Mártonné, Wenczl Erzsébet, Wieszt Márton.

⁷ A gyűjtési folyamatban a következő személyek vettek részt: Baska Virág, Bihariné Nick Aranka, Fetter Krisztina, Förster Judit, Kreiszl Antalné, Kurecz Jánosné, Manhercz Teréz, Mirkné Ziegler Margit, Sasvári Teréz, Schuckné Klinger Ibolya, Szabóné Kimmel Otília, Szép Lászlóné, Tagscherer Angelika. A kéziratot mondókák begépelésében Kreiszl Orsolya, Berzeki Rebeka és Varga-Jantal Zoltán segítette. A kötet összeállításának kezdeményezője és a kötet kiadója a Pilisvörösvári Német Nemzetiségi Önkormányzat (elnök: Sax László) volt.

német köznyelvi átírat is lett kapcsolódott. A köznyelvi átírat segíti az olvasót a tájnyelvi alakok beazonosításában, ezáltal a jelentésük megértésében, szélesebb dimenzióban a német nyelv változatosságának a megtapasztalásában. Egyazon mondóka tehát három formában jelenik meg a kötetben: 1. az eredeti kéziratnak megfelelő formában (ahogy az adatközlők, gyűjtők lejegyezték minden következtetéssel együtt), 2. a német köznyelvi ábécé betűkészletével lejegyzett, a tájnyelvi kiejtést követő (fonetikus) formában és 3. német köznyelvi formában (1. táblázat):

1. táblázat

A mondókák nyelvi formái a mondóka-kötetben a Tea is in Pruna kfoinj / Der ist in den Brunnen gefallen kezdetű mondóka alapján (Kerekes & Müller, 2017, pp. 32–33).

Eredeti kézirat szerint	Szerkesztés során korrigált tájnyelvi forma	Német köznyelvi megfelelő
<i>Téa iz in prunna kfoint téa hod in raaczáád, téa hod in insz páit klaikt, téa hod in cuadáikt und téa kláána, hod na wida aafkwáickt.</i>	<i>Tea is in Pruna kfoinj tea hod in ráászad, tea hod in ins Pait klaikt, tea hod in zuataikt und tea klaana, hod in wiida ääfkwáikt.</i>	Der ist in den Brunnen gefallen, Der hat ihn herausgezogen, Der hat ihn ins Bett gelegt, Der hat ihn zugedeckt, Und der kleine, hat ihn wieder aufgeweckt.

A mondókákban előforduló szavak és grammatikai jelenségek egyikét-másikat a gyűjtők és a szerkesztők megjegyzésekkel látták el.⁸

A megjegyzések közül van, amelyik a mondókával, annak variációjával, vagy a mondóka eljátszásával kapcsolatban nyújt plusz információt, például a *Waaawel, Waaawel näd tue sau / Bärbel, Bärbel, tu nicht so* kezdetű mondóka esetében megjegyzésre kerül, hogy létezik egy *Madel, Madel tua ned szau / Mädchen, Mädchen tue nicht so* kezdősorú variáns is (Kerekes & Müller, 2017, p. 24). Az *Ooli mäini liawi Lambeln khumts haam! / Alle meine lieben Lämmer kommt heim!* kezdetű felelgetős mondókához a gyűjtő megjegyzést fűzött, miszerint e mondóka körjátéka megegyezik a magyar *Hol jártál Báránycám?* kezdetű mondóka körjátékával.

Más megjegyzés a mondókákban előforduló historizmusok jelentését magyarázza meg, például a *kaipts ma kschwind a Saiksal ráás / geben Sie mir*

⁸ A szerkesztők a tájnyelvi megjegyzések elkészítéséhez az alábbi tudományos műveket és lexikográfiai referenciaműveket használták: Adelung, J. Ch. (1811). Grammatisch-kritisches Wörterbuch der hochdeutschen Mundart. Wien. <http://lexika.digitale-sammlungen.de/adelung/angebot/adelung> (2023.12.30.); Grimm, J. & Grimm, W. (1854–1971). Deutsches Wörterbuch. <http://dwb.uni-trier.de> (2023.12.30.); Kluge, F. (1975). Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Walter de Gruyter; Manherz, K. (1986). Deutsche Mundarten im Pilisch-Gebirge. In Manherz, K. (Ed.), Ungarndeutsche Studien 3. Tankönyvkiadó. 6–147.; Márkus, É. (2004). Szófeldrajzi vizsgálódások a Budai-hegység német nyelvjárásaiban. In Tóth, Sz., Földes, Cs. & Fóris, Á. (Eds), Lexikológiai és lexikográfiai látkép. Generalia, 99–104.

geschwind einen Sechser (he)raus verssorban előforduló *Sechser*ről megtudhatjuk, hogy a *Sechser* a Német Birodalom (Deutsches Reich) ötpennigés érméjének volt az informális elnevezése 1874 után (Kerekes & Müller, 2017, p. 27).

Azokhoz a valódi tájszókhoz, amelyeket a német köznyelvi kompetenciával (de pilisvörösvári bajor tájnyelvi kompetenciával nem) rendelkező olvasó nem ért, tájnyelvi szemantikai kommentár kapcsolódik, például az *An Scheel hod si aa trum / Einen Schädel hat sie auch riesengroß* verssorban a *trum* alakkal kapcsolatban a lábjegyzet kifejti, hogy a nyelvjárási jelentése 'vminek a (böhöm) nagy volta' (Kerekes & Müller, 2017, p. 46).

A német és a magyar köznyelvben már nem használatos archaizmusok jelentése etimológiai szófejtéssel válik érthetővé, például a *hod si hindn a Staniizl / hat sie hinten eine Stanitzel* verssorban előforduló *stanicli* szó eredeti alakja a *Scharnützel*re vezethető vissza, utóbbi alak bajor-osztrák megfelelője a *Stanitzel* (Kerekes & Müller, 2017, p. 72).

A mondókák recepciója során kétségkívül a legnagyobb kihívást a tájnyelvi kiejtés és szóképzlet jelenti. Grammatikai kommentárookra a mondókák egyszerű nyelvtani struktúrái miatt ritkán kerül sor, igaz, ha sor kerül rájuk, akkor prototipikus tájnyelvi jelenség áll a középpontjukban. Például a *I wünsch äink/aink a kliklichs Nääjoa / Ich wünsch euch ein glückliches Neujahr* verssorban az äink/aink alakok bajor nyelvjárást nem ismerők számára nem érthetőek. A bajor äink/aink alakok jelentése 'nektek kettőtöknek', e formák a régi kettős szám (duális) máig fennmaradt alakjai (Kerekes & Müller, 2017, p. 76). Szintén a duális jelenségére példa a *krääfts in Sock und kaipts ma woos / greift in den Sack und gebt mir was* verssorban a *krääfts* alak: a bajor nyelvjárásokban az igék többes szám 2. személyű alakja *-ts* igeragra végződik (Kerekes & Müller, 2017, p. 82). A lexikális-grammatikai kommentárokhoz felhasznált referenciaművek a kötet végén kerültek felsorolásra. A kötet függelékében néhány jól sikerült laikus lejegyzés található.

A mondókák a német köznyelvi kezdősoruk szerint ábécérendbe lettek rendezve. A mondókák a szövegtükörben úgy kerültek elhelyezésre, hogy a nyomtatásban megjelenő könyv bal oldalára kerültek a kéziratos és a korrigált nyelvjárási mondókák, a jobb oldalára pedig ugyanannak a mondókának a német köznyelvi megfelelője. Így az olvasó a könyvben (annak bal és jobb oldalán) egyszerre láthatja ugyanannak a mondókának három formáját, ez segíti a tájnyelvi szöveg megértésében és lehetővé teszi a tájnyelv-köznyelv közötti hangtani, lexikális és grammatikai különbségek gyors felismerését.

A szerkesztési munkálatok tartalmi részét a használati útmutató és a kötet keletkezésének történetét bemutató előszó elkészítése zárta. A kéziratot nyelv(járás)i és szakmai szempontból Manherz Károly (1986) – a magyarországi bajor nyelvjárások, különösképpen a pilisvörösvári nyelvjárás ismerője – lektorálta. A formai-tartalmi lektorálást a kézirat korrektúrája, illusztrálása és tördelése, a borító elkészítése, a tördelést követő ismételt korrektúrája, majd a kézirat nyomdakész formába hozása (véglegesítése) és a kiadása követte.

Német tájnyelvi mondókák didaktikai jelentősége

A tájnyelvi mondókák a hallgató (olvasó) számára irodalmi-esztétikai örömet nyújtanak, fiktív történetek és helyzetek teremtésével támogatják a gyermek kogníciójának, szociális és nyelvi készségeinek fejlődését. A mondókák játékos formában ösztönzik a gyerekek képzeletét és kreativitását. A gyerekek élvezik, hogy eljátszhatnak olyan karaktereket, állatokat vagy tárgyakat, amelyeket a mondókákban találnak. Felvehetik az adott figura szerepét, annak szándékait, érzelmeit átélhetik, eljátszhatják. A mondókák társas olvasása, hallgatása, recitálása, eljátszása a közösségi érzést erősítik. A mondókák közös elmondásával, eljátszásával a gyerekeknek lehetősége nyílik arra, hogy megoszthassák érzéseiket és tapasztalataikat egymással. Ez segít nekik abban, hogy megtanulják, hogyan kell perspektívát váltani, társakkal kommunikatív szándékok és érzelmek mentén együttműködni.

A mondókák kiváló segédeszközök lehetnek a különböző témák tanításában. A gyerekek a mondókákon keresztül életkoruknak megfelelő szó-készlettel szembesülnek, megismerhetik például az állatokat, a színeket, a számokat, a testrészeket. A mondókák a németóra bármely fázisába beépíthetők: szolgálhatnak bevezetőként (motivációként az órai szövegértéshez), állhatnak az óra új ismeretet közlő fókuszában (amennyiben egy mondóka megtanítása az óra célja), használhatóak koncentrációt igénylő órai fázisok után pihentető nyelvi tevékenységként, és végül, de nem utolsó sorban a tanóra végén, az órai nyelvi tevékenységek zárásul. Így a mondókák segítenek a tanulás motiválásában és izgalmassá tételében.

A tájnyelvi népköltészeti alkotások nem csak tematikájukban rögzítik egy közösség valóságát, hanem nyelvi szempontból is. Rövid, ritmusos-rímes szerkezetük miatt a mondókákat könnyebb megtanulni és megjegyezni, mint a prózai szövegeket vagy a több strófából álló verseket. A mondókák tartalmi megértése, memorizálása és recitációja fejleszti a beszédértést és -készséget, az individuális szókinccset a nyelvtani készségeiket. A nyelvjárási szövegek a nyelvtanítás során felhívják a figyelmet a nyelv diverzitásának tényére, a standard és más nyelvváltozatok kapcsolatának (a Kiss Jenő által kettősnyelvűségnek nevezett fogalom) jelenségére.

Az oktatási célra felhasznált tájnyelvi népköltészeti szövegek nyelvi elemzése elsősorban kiejtési, lexikális-szemantikai, kisebb mértékben (morfo)szintaktikai és pragmatikai szempontokra terjed ki. A nyelvi változatok tanításának szempontjából fontos információ annak megfigyelése, hogy a köznyelvi megfelelőhöz képest a magánhangzók és mássalhangzók, milyen pozícióban milyen minőséget vesznek fel. Felismerhető-e valamilyen szabályszerűség? A köznyelvi hangsúlyoktól miben tér el a tájnyelvi szó- és mondathangsúly? A nyelvjárási szövegben mely szavak a valódi tájszavak, mi a formájuk, mi a jelentésük? A szavak (morfo)szintaktikai jellemzőiből milyen grammatikai eltérések szűrhetők le (például a standard és köznyelvi változathoz képest egyszerűbb tájnyelvi deklinációs rendszer)? A tájnyelvi népköltészeti szöveg formális vagy informális stílusú?

A népköltészeti alkotások gyűjtése az irodalom- és a nyelvtudomány számára értékes szövegtárházat kínál: dokumentációja lehetővé teszi egyrészt az irodalmi motívumok, struktúrák, stíluselemek összehasonlítását más közösségek hasonló népköltészeti alkotásaival, másrészt egy település, egy (kis)régió ritualizált szövegének a dokumentálása által az adott beszélőközösség nyelvhasználatának egy kis szegmense tanulmányozhatóvá válik variációs nyelvészeti, dialektológiai szempontból is.

Német tájnyelvi mondókák a nemzetiségi német közoktatás 1–6. osztályában

A német tájnyelvi mondókák az általános iskola 6. évfolyama végéig két kompetenciaterületen az országismereti-interkulturális kompetencián (*landeskundlich-interkulturelle Kompetenz*) és a nyelvtani kompetencián (*linguistische Kompetenz*) belül jelennek meg. A mondókák olyan irodalmi szövegtípusok, amelyek egy beszélőközösség érzéseit és bölcsességét fejezik ki, nyelvezetük egy földrajzilag behatárolt, gyakran a rurális miliő által is meghatározott nyelvi forma, amelyet elsősorban kiejtése, másodsorban pedig lexicája különböztet meg a nemzetiségi német iskolákban tanított német köznyelvtől.

A német tájnyelvi mondókákat a nemzetiségi német nyelv című tantárgy kompetenciamodelle (a továbbiakban: KM) a 4. és 6. évfolyam végén az országismereti-interkulturális kompetencián belül a kulturális élettel és médiával (*Kulturelles Leben und Medien*), valamint a nyelvtani kompetencián belül a tájnyelvi-köznyelvi kiejtéssel és szavakkal kapcsolja össze (Flódung et al., 2010).

Az elsajátítandó magyarországi német mondókák komplexitása megfelel az általános iskolás tanulók kognitív és affektív valóságának. A német nyelvhasználati szövegek didaktizálása német tanórai felhasználásra mindazonáltal bizonyos nehézségekkel jár, mivel a tanulók igen csekély nyelvhasználati kompetenciával rendelkeznek, hiszen a családjukban magyarul szocializálódtak (Knipf-Komlósi & Müller, 2018, pp. 51–67). A tanulók számára a német nyelvhasználati szövegek megértése nehezebb, mint köznyelvi megfelelőiké, ezért célszerű a nyelvhasználati szövegek megtanítása során a német köznyelvi ekvivalenseket is bevonni, és a tájnyelvi szöveget a köznyelvi megfelelő segítségével értelmeztetni. Paradox módon a magyarországi német tájnyelvi szövegekkel a némettanároknak is vannak problémáik: nem mindig rendelkeznek autentikus helyi tájnyelvi mondókáskincsrel, és ha nem ugyanarról a településről (ugyanabból a faluból) származnak, mint a feldolgozandó nyelvhasználati szöveg, nehézséget okozhat számukra a nyelvhasználat (amelyben a feldolgozandó szöveg íródott) és a köznyelv közötti különbségek autentikus elmagyarázása. A német tájnyelvi mondókák tanításának sarkalatos pontja tehát egyrészt helyi tájnyelvi szöveggyűjtemények összeállítása, másrészt ezen szöveggyűjtemények nyelvhasználati szempontú ellenőrzése, köznyelvi fordításokkal, valamint a tájnyelvi hangkészletre és szavakra vonatkozó kommentárok elkészítése.

Módszertani ajánlások tájnyelvi mondókák tanításához

A nyelvjárási mondókák tanórai feldolgozása eltér a műköltészeti alkotások (például versek) értelmezésének útjától. A népköltészeti művek nem köthe-tők egyetlen személy (a költő/szerző) alkotói tevékenységéhez. Ezen kívül nem tudjuk a keletkezésüket egyértelműen egy évhez kötni, mivel nem lehet pontosan meghatározni, hogy mikor és hol jöttek létre. A tájnyelvi mondó-kák tanításakor azt is figyelembe kell venni, hogy magyar anyanyelvű, né-met köznyelvi ismeretekkel alapszinten rendelkező tanulók számára kell a tájnyelvi mondókákat előkészíteni, vagyis feldolgozásuknak – két nyelvvál-tozat, a német tájnyelvi és a német köznyelvi – az idegen nyelvi szövegértés elemeit is tartalmaznia kell.

A következőkben a *Kinderreime* kötetből válogatott tájnyelvi mondóka példáján mutatjuk be, miként lehet a tájnyelvi népköltészetet az általános iskola alsó tagozatán tanítani (Kerekes, 2019, pp. 163–176). Mivel a tájnyelvi népköltészeti alkotások egy része az év ünnepeköréhez kapcsolódik, érdemes feldolgozásukat néprajzi ismeretek tanításával kombinálni, vagy tantárgya-ron átívelő pedagógiai szemlélettel a tájnyelvi mondókákat a néprajz tan-tárgy tartalmaihoz hozzárendelni. Mindkét lehetőséghez kiváló inspirációt nyújt Karsainé Gasser Mária és Márkus Éva (2024) jelen kötetben található tanulmánya. Első lépésként fel kell kelteni a tanulók érdeklődését a mon-dóka témája iránt. A motiváció fázisához olyan rövid és könnyű feladatok ajánlottak, amelyek megoldása során feltárul a feldolgozandó vers központi gondolata vagy egy kulcsszava, például asszociogramok (szösün, mind-map) vagy kereszt- és betűrejtvények. Motivációként vizuális ingerek, azaz képek is kiválóak: a tanulók a teljes képet csak egy pillanatra felvillantva látják, vagy a képnek csak egy részét, vagy mint egy mozgó kulcslyukon kukucskálva mindig csak annyit, amennyit a kép egy-egy pontjára csúszó kulcslyuk látni enged, és ki kell találniuk, hogy a hiányzó részen valószínűleg mi látható.

A motivációt a célkitűzés követi, amelyben a tanulók megtudják, hogy az óra következő szakaszában mivel fognak foglalkozni (például *Ma egy nagyon különleges gyermekverset fogunk megtanulni, amelyet már a nagyszületek is ismertek*). A következő lépésben a tanulók szá-mára ismeretlen német köznyelvi szavakat és kifejezéseket magyaráz-zuk el játékos formában. A szókincs tehermentesítése gyorsabbá teszi a szöveg megértését, a szókincsfejlesztéshez jó ötleteket találunk Ke-mény-Gombkötő Krisztinánál (2010, pp. 20–24).

A negyedik lépésben a pedagógus a mondókát tanulóknak német köz-nyelven bemutatja, majd megkérdezi a tanulókat, hogy milyen érzéseket és gondolatokat ébresztett bennük a halott szöveg. A mondóka bemutatása során különösen ügyeljünk a helyes ritmusra és kiejtésre. Ha a mondókához valamilyen mozgás kapcsolódik, a mozgásos elemmel együtt mutassuk be.

Az ötödik lépésben a tanulók a szövegértő olvasást gyakorolják: csendben végigolvassák a német köznyelvi mondókát, majd megbeszélik annak tartal-

mát. Az értő olvasást gyakorló olvasás követi, a gyakorló olvasás az olvasástechnika fejlesztését és a mondóka elemeinek a bevéődését szolgálja. A gyakorló olvasás során a mondókasorokat szerepek vagy verssorok szerint olvassák fel hangosan. A tanulók nemcsak egyénileg vehetnek részt a felolvasásban, a felolvasás a tanulócsopórt öszzetételének megfelelően (akár először a fiúk, majd a lányok, és fordítva), illetve az ülésrend szerint (először a jobbszárny, majd a balszárny) is variálható. A mozgást jelentő ígékert tartalmazó vagy cselekvést leíró sorokat gesztusokkal, mozdulatokkal lehet kísérni, mint a következő mondóka esetében (Kerekes & Müller, 2017, p. 91):

*In Werischwar und Sanktiwan
ist das der Brauch:
Die Mädchen stellen sich auf die Gasse
und kratzen ihren Bauch.*

A fenti mondóka recitálása során a fiúk kettős sorfalat állnak, így szimbolizálják a mondókában felbukkanó utcát (*Gasse*), a lányok a kettős sorfalán belül állnak és a mondókának megfelelően cselekszenek (*und kratzen ihren Bauch*).

A szövegértő olvasást a reprodukív és produktív feladatok követik. A mondókához készülhet hiányos szöveg (*Lückentext*), amiben a hiányzó főneveket kell kiegészíteni. Egy képsorból ki lehet azokat a képeket válogatni, amelyek a mondókához illenek. A mondókát kétszavas egységekre fel lehet vágni, és az összekevert egységeket a mondókának megfelelően helyes sorrendbe lehet rendezni. A szöveget meg lehet változtatni: a mondóka cselekménye nem Pilisvörösváron és Pilisszentivánon játszódik, hanem más településeken, nem a lányok a főszereplők, hanem a fiúk, a lányok nem hasukat vakargatják, hanem a fejüket. Ezeket a változtatásokat a tanulócsopórtnak el lehet mutogatni, és a többiek feladata, hogy rájőjenek, a mondóka melyik elemében történt változás. E feladatok akkor reprodukív jellegűek, ha megoldásukhoz szükség esetén a tanulók segítséget vehetnek igénybe, például azáltal, hogy megnézhetik az eredeti szöveget, szótárból kikereshetnek új szavakat. Ezeknek a feladatoknak a reprodukív jellege arra is vonatkozik, hogy megoldásuk a mondókák szóképzésére, vagy egy-egy szó szómezőjére épül.

A produktív feladatok az jellemzi, hogy megoldásuk során a tanulók önállóan fogalmazzák meg saját gondolataikat német nyelven, arra ösztönzik a tanulókat, hogy a feldolgozott mondóka elemeit produktívan használják beszédben vagy írásban. A fenti, *In Werischwar und Sanktiwan* kezdősorú mondóka esetében a tartalom prózában is megjeleníthető: a tanulók a rímbe leírt jelenethez egy előzményt vagy folytatást írhatnak, jellemezhetik a rímbe előforduló lányokat, írhatnak róluk egy blogbejegyzést, készíthetnek egy rövid mobiltelefonos felvételt (*Was ist gestern in Werischwar/Sanktiwan passiert?*).

A német köznyelvi lírai szövegértelmezés a produktív feladatok megoldásával lezárul. A következő lépésben a tanulók a mondóka tájnyelvi formájával

ismerkednek meg. Mivel az általános iskolás tanulók nyelvjárási ismeretekkel nem rendelkeznek, ezért a nyelvjárási mondókát csak a német köznyelvi versértelmezés elvégzése után érdemes bemutatni. Az *In Werischwar und Sanktiwan* kezdősorú mondóka tájnyelvi megfelelője a következőképpen hangzik (Kinderreime, 2017, p. 90):

*In Wearischwa und in Sandiiwan
is täis ta Prääch:
Ti Maal stöinj si af Koosn
und krotsn ianen Pääch.*

A tájnyelvi mondókát vagy a tanár mutassa be, vagy autentikus felvételtől hallgassák meg a tanulók. A meghallgatás után ismét a tanulók érzelmi benyomásaira és globális szövegértésére helyezük a hangsúlyt: kérdezzük meg, hogy a tájnyelvi forma más volt-e, mint a köznyelvi? Ha igen, milyen volt: furcsább, viccesebb, nehezebben érthető, ismerős volt-e? Mely szavakat ismerték fel?

A következő lépésben a nyelvjárási mondókát a transzkripció segítségével lassan, sorról sorra haladva kell a tanár után ismételve olvasni, majd a tanulóknak össze kell hasonlítaniuk a leírt nyelvjárási mondókát a német köznyelvi mondókával, és meg kell találniuk azokat az eltéréseket, azokat a szavakat, amelyek esetében a tájnyelv a német köznyelvi formától különbözik. Ezután következik a tájnyelvi mondóka memorizálása, amelynek lépései a hallás utáni daltanítás lépéseivel hasonlók. Vagy felülről lefelé (top-down) vagy alulról felfelé (bottom-up) haladva érdemes eljárunk: azaz az első sor ismétlése, majd az első és második sor ismétlése (és így tovább), vagy az utolsó sor ismétlése, majd az utolsó és utolsó előtti sor ismétlése (és így tovább) által sorról sorra haladva tanulják meg a tanulók a nyelvjárási mondókát. A tájnyelvi mondókák tanításának utolsó lépése a mondóka bemutatása – kórusban vagy egyénileg plénum előtt – pantomim mozgással kísérve vagy anélkül.

Összefoglalás

E műhelytanulmányban az általános iskolai német nyelvjárási mondókákat vizsgáltuk (nyelv)pedagógiai szempontból. A magyarországi német nemzetiségi iskolákban a nyelvjárási mondókák feldolgozása a tanterv része. A feldolgozáshoz azonban sokszor olyan mondókákat használnak a pedagógusok, amelyek nem az adott településről származnak. A magyarországi német nyelvjárások igen sokszínűek, hangtani, lexikális jellemzőik szinte településről településre változnak, így az általános iskola 1–6. osztályában idegenszerű, ha egy olyan német nyelvjárási mondókát tanítunk meg a tanulóknak, amelynek nincs köze az adott településhez, a tanulók beszélőközösségéhez vagy annak nyelvi múltjához. Kevés haszna van annak, ha a magyarországi

bajor régiókban élő tanulóknak előbb frank mondókákat kell megtanulniuk, ahelyett, hogy a saját településük, közösségük nyelvjárásából származó rímekkel tudnának foglalkozni. Alsó tagozaton tehát a helyi (saját) nyelvjárási mondókakincssel kell megismerkedniük, amelyet a következő oktatási szinten követ majd más településről, más régiókból származó nyelvjárási anyag.

Ahhoz, hogy a nemzetiségi német általános iskolai pedagógusok helyi tájnyelvi mondókákat tudjanak a németórán tanítani, hiteles helyi nyelvjárási mondóagyűjteményre van szükségük. Tanulmányunk egy közösség gyűjtési akciójának köszönhetően létrejött magyarországi bajor mondókáskönyv példáján mutatta be a mondókáskönyv létrehozásának fázisait, illetve a mondókáskönyvben található népköltészeti alkotásokon illusztrálva a német tájnyelvi mondókák didaktikai jelentőségét és órai feldolgozásának lépéseit. A legfiatalabb generáció iskolai körülmények között tanulja a német köznyelvet és szerez benyomásokat települése német tájnyelvéről, így az irodalmi-néprajzi és dialektológiai szempontból is exkluzív tájnyelvi mondókák megismerése által bepillantást nyer beszélőközössége nyelvi (közel)múltjába és tapasztalatot szerez a német nyelvváltozatok diatopikus sokszínűségéről is.

Mind a pilisvörösvári bajor mondókáskönyv, mind e tanulmány elérte a célját, ha vállalkozó kedvű pedagógusokat, civileket helyi tájnyelvi rímgyűjtemények összeállítására és tanórai felhasználására ösztönzi.

Irodalom

- Adelung, J. Ch. (1811). *Grammatisch-kritisches Wörterbuch der hochdeutschen Mundart*. <http://lexika.digitale-sammlungen.de/adelung/angebot/adelung> (2023.12.30.)
- Andrusch-Fóti, M. & Müller, M. (2009). *Kriaz kaut! Grüß Gott! Ein Werischwarer Dialektbuch*. Szent István Társaság.
- Grimm, J. & Grimm, W. (1854–1971). *Deutsches Wörterbuch*. <http://dwb.uni-trier.de> (2023.12.30.)
- Karsainé Gasser M. & Márkus É. (2024). A német nemzetiségi néphagyományok átörökítése gyermekek számára. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 12(1), 22–55, <https://doi.org/10.31074/gyntf.2024.1.22.55>
- Kemény–Gombkötő, K. (2010). Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung im DaF-Unterricht. In Manz, A. & Kemény-Gombkötő, K. (Eds.), *Német Tanítók XVIII. Nyári Akadémiája – XVIII. Sommerakademie für Deutschlehrer. Selbstbestimmtes Lernen. Wortschatzarbeit im Deutschunterricht. Beiträge zum DaF- und DFU-Unterricht* (pp. 20–24). Eötvös József Főiskola.
- Kerekes, G. & Müller, M. (2017, Eds.). *Kinderreime und Sprüche aus Werischwar/Pilisvörösvár*. Deutsche Nationalitätenselbstverwaltung Werischwar/Pilisvörösvár.
- Kerekes, G. (2019). Bairische Dialektreime im Deutschunterricht. *Danubius Noster*, 9(3–4), 163–176.

- Klein, Á. (2024). Német nemzetiségi gyermekkultúra. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 12(1), 5–21, <https://doi.org/10.31074/gyntf.2024.1.5.21>
- Kluge, F. (1975). *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Walter de Gruyter.
- Flódung, M., Frey, M., Gerner-Kremmer, R., Hock-Englender, I., Manz, A., Paul, R., Steckl-Boldizsár, K. & Zwickl, E. (2010). *Wurzeln und Flügel. Kompetenzmodell für den Deutschunterricht der bilingualen deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn*. Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen.
- Knipf-Komlósi, E. & Müller, M. (2018). Zwischen Vitalität und Aufgabe: Dynamische Aspekte in der Sprache der deutschen Minderheit in Ungarn. *Jahrbuch des Bundesinstituts für Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa* 26(pp. 51–67). Bundesinstitut für Kultur und Geschichte der Deutschen im Östlichen Europa.
- Lazri, J., Müller, M. & Steckl-Boldizsár, K. (2011). Koaniks táad eewich: Über den Versuch, einen kleinen Ausschnitt der Werischwarer Ortsmundart zu archivieren. In Drahotka-Szabó, E. & Propsz, E. (Eds.), *Über Sinn oder Unsinn von Minderheiten-Projekten: Konferenzband des Lehrstuhls für Deutsch als Minderheitenkultur an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät „Gyula Juhász“ der Universität Szeged* (pp. 227–238). Grimm Könyvkiadó.
- Manherz, K. (1986). Deutsche Mundarten im Pilisch-Gebirge. In Manherz, K. (Eds.), *Ungarndeutsche Studien 3* (pp. 6–147). Tankönyvkiadó.
- Márkus, É. (2004). Szófeldrajzi vizsgálódások a Budai-hegység német nyelvjárásaiban. In Tóth, Sz., Földes, Cs. & Fóris, Á. (Eds.), *Lexikológiai és lexikográfiai látkép* (pp. 99–104). Generalia.
- Márkus, É. (2014). A német nyelvjárások szerepe a német nemzetiségi oktatásban. In Márkus, É. & Trentinné Benkő, É. (Eds.), *A korai idegennyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata: Konferenciaelőadások és háttér tanulmányok* (pp. 322–329). ELTE Eötvös Kiadó. http://tamop2014.tok.elte.hu/dok/szakmai_anyagok/tp_modszertani_anyagok/Markus_Trentinne_2014_A_korai_idegennyelvi_fejlesztel_elmelete_es_gyakorlata.pdf (2023.12.30.)
- Márkus, É. (2015). Magyarországi német nyelvjárások az általános iskolai német nemzetiségi oktatásban. In Major, É. & Tóth, E. (Eds.), *Szakupedagógiai körkép II. Idegennyelv-pedagógiai tanulmányok* (pp. 96–115). (Bölcsészeti- és Művészetpedagógiai Kiadványok 3.) Eötvös Loránd Tudományegyetem. http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_3.pdf (2023.12.30.)
- Márkus, É. (2017). Praktische Verwendungsbeispiele mundartlicher Texte im Unterricht anhand von Beispielen aus der Märchensammlung Reigöd vum Weidepam. In Márkus, É. & Klein, Á. (Eds.), *Ungarndeutsche Kinderliteratur in Theorie und Praxis. Didaktische Handreichung für Pädagog_innen zum Unterricht der ungarndeutschen Nationalitätenkinderliteratur im Kindergarten und in der*

Primarstufe (pp. 58–71). PTE KPVK. <https://umz.hu/project/ungarndeutsche-kinderliteratur-in-theorie-und-praxis/> (2023.12.30.)

Márkus, É. (2020). Ungarndeutsche Märchen und ihre Rolle im Unterricht. In Lózsai, T. & Pölcz, Á. (Eds.), *Disciplina in fabula. Közelítések a meséhez* (pp. 19–31). ELTE Eötvös Kiadó. http://www.eltereader.hu/media/2020/03/Disciplina_in_fabula_BELIV_eek_web_drotozott.pdf (2023.12.30.)

Márkus, É. (2021). Baranya megyei német népmesék a nemzetiségi oktatásban – Az Ördögcsúcs című mesekötet. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(1), 131–144. <https://doi.com/10.31074/gyntf.2021.1.131.144>



Documentation of the folk poetry of the ethnic Germans in Hungary: The possible use of a book of nursery rhymes written in a dialect in the teaching of German language and folklore

The study focuses on the collection of German nursery rhymes in Hungary, the editing of nursery rhyme books, and the teaching of German nursery rhymes in primary schools. The authors review the most important stages in the collection of German folk poetry in the 19th century, and then take stock of the Hungarian German folktale collections of the 20th and 21st centuries, with a special focus on those that include texts in a German dialect. The paper summarises the conditions for the successful collection of German dialect texts and the criteria for compiling a book of nursery rhymes. The second part of the paper discusses the role of nursery rhymes in German dialect in the educational process. It discusses the fields of competence to which German dialect nursery rhymes relate. Illustrated with an example of a nursery rhyme in dialect, it sets out concrete methodological steps that teachers of German can follow to successfully teach such rhymes to their pupils.

Keywords: Germans in Hungary, German nursery rhymes in Hungary, collecting authentic language data, transcription, language and folklore of the Germans in Hungary



Müller Márta: <https://orcid.org/0000-0001-6865-827X>

Kerekes, Gábor: <https://orcid.org/0000-0001-9943-747X>



Társas kapcsolatok fejlesztésének szerepe az óvodai és iskolai nevelésben

N. Kollár Katalin¹ – Hoffmann Tamás²

¹ELTE Pszichológiai Intézet
²ELTE Pszichológiai Doktori Iskola

Absztrakt

Tanulmányunk az óvodai és iskolai nevelésben a társas kapcsolatok fejlesztésének terén Magyarországon használt módszerekkel és az ezekben rejlő lehetőségekkel foglalkozik. A rövid történelmi visszatekintéssel azt próbáljuk bemutatni, hogy a csoportlégkör célzott javítása nem mindig volt evidens célja a köznevelésnek, sőt, megkockáztatjuk, hogy ma sem mindig az. Ugyanakkor rendelkezésre állnak olyan, a gyakorlat által visszaigazolt módszerek, amelyek sikerrel javíthatják a gyermekek egymáshoz való viszonyát, és így közvetve hatékonyan szolgálhatják a sikeres személyiségfejlődésen túl az iskolai teljesítmény növelését és az inkluzív nevelés ügyét egyaránt.

Kulcsszavak: társas kapcsolat, csoportfejlesztés, barátság, társas készség, bullying, inklúzió, kooperáció

Előzmények

Az iskola feladataihoz nem tartozott hozzá kezdetből a társas készségek fejlesztése, különösen nem a az osztálytársak közti kapcsolatok fejlesztése vagy a jó csoportlégkörre való törekvés. A tanítás sem zajlott mindig csoportban. Akik ezt megengedhették maguknak – a gazdag, előkelő családok –, azok gyermekeit házitánító oktatta, és bár ismerünk példákat arra, hogy több diákot együtt tanítottak, mint például már az ókorban Szókratész, a jeles görög filozófus is, itt a cél a tudás átadása, illetve a gondolkodás fejlesztése volt, és ez a csoportos oktatási forma csak praktikus okokból volt jelen (Mészáros, 1982).

Az oktatásban a radikális változást a közoktatás kötelezővé válása jelentette a 19. század végén, a 20. század elején. Ez Magyarországon viszonylag hamar történt, Eötvös József 1868-as rendeletével, de ennek végrehajtása nálunk is eltartott néhány évtizedig. Ekkor kétféle iskolatípus működött: az alulról építkező népiskola vagy elemi oktatás, amely célja az alapkulturtechnikák megtanítása volt, és az erre építkező folytatás, a szakma tanulása már szintén egyéni formában történt –inasként egy mester mellett (Lukács,



1996). Az elemi oktatásban már megjelentek a társas jellemzők: egyrészt a diákok a közel lakás okán általában ismerték egymást, másrészt – bár csak anekdotikus, szépirodalmi források alapján – tudhatjuk, hogy már ezek az osztályok csoportdinamikai folyamatokkal is jellemezhetőek voltak.

A felülről építkező gimnáziumi oktatás a felsőfokú tanulmányokra való felkészítésben határozta meg a feladatát, és a tanítás jellemzően nagy létszámú, sokszor 40–60 fős csoportokban történt. A jezsuiták gyakorlata szemléletesen mutatja, hogy a csoportot is a tanulmányokban való előrehaladás szolgálatába állították, a diákokat a tanulmányi eredményük szerint ültették a padokba, legelől a jelesek foglalhattak helyet (Mészáros, 1982).

A 20. század elején az addigi oktatás kritikájaként megjelenő reformpedagógiák a személyes pedagógus–diák kapcsolat megjelenésével és a korábbi frontális oktatás helyett viszonylag változatos módszerek bevezetésével jellemezhető. Érdeemes szemelgetni a reformpedagógiák eszköztárából azokat az elemeket, amelyek a társas kapcsolatok fejlesztését is célozták. A társas kapcsolatok nevelésben való felhasználásának talán legkidolgozottabb koncepciója a Jena plan, Peter Peterson elképzelése (Horváth, 1992), ahol nem életkori szempontból homogén csoportokba szervezték meg az iskolai osztályokat, hanem egy-egy tanulócsoporthoz három évfolyam diákjait tanították együtt. A csoportban egyre idősebb diákok egyre több társas szerepet és felelősséget vállaltak, ennek célja annak megtapasztalása volt, hogy milyen vezetettnek és vezetőnek lenni. Mindezt az iskoláztatás során ismételten át kellett élnie minden diáknak, újabb évfolyami csoportba kerülve újra a legfiatalabbak lettek. Érdekes ez az oktatásszervezési mód abból a szempontból is, hogy a csoportok összetétele így évről évre változik, az osztály tagjai újabb társakat ismernek meg és a csoport társas szempontból évente újrászerveződik, lehetőséget teremtve az újabb szerepek elfoglalására a csoportban.

A nálunk is széles körben elterjedt és a jellemző vonásait mai napig mutató reformpedagógiai irányzat a Waldorf-pedagógia, amelynek egyik hangsúlyos vonása a szoros pedagógus–diák kapcsolat. Ennek számos eleme jól kirajzolódik: a személyre szabott visszajelzés egyéni, sokszor verses visszajelzés formájában, a nyolc évig az osztályt vivő osztálytanító, a kapcsolatot építő rituálék, mint a reggeli köszöntés (Carlgren, 1992; Czike, 2006).

A diákok közti társas kapcsolatok szempontjából különleges a Montessori-pedagógia, mert egyrészt itt jelenik meg legkorábban az inklúzió, a befogadás és a egészségügyi vagy mentális problémával rendelkezők elfogadásának pedagógiai célként való megfogalmazása és gyakorlati megvalósítása. Másrészt viszont a kínált eszközök Maria Montessori eredeti elképzelése szerint kifejezetten individuálisak voltak, a fejlesztő eszközök használatát és az eszközök segítségével megvalósuló oktatást úgy képzelte el, hogy mindenki külön eszközöket kap, amelyeken keresztül megtapasztalja az összefüggéseket és elsajátítja az ismereteket. Ezáltal könnyen megvalósítható az egyéni fejlődési ütemhez igazodó oktatás, ugyanakkor a társas együttműködés a feladatvégzés során tulajdonképpen tiltva van (Kiss & Szirt, 1992; Montessori,

1994). Ennek, a csoporttal szemben az egyént előtérbe állító oktatásnak van egy nagyon érdekes társas vetülete, az, hogy a szerepjátékok ezekben az intézményekben későbbi életkorban válnak dominánssá. Ezt indirekt módon láthatjuk Piaget játéklejődésről írt munkájában (Piaget, 1951), amelyhez a megfigyeléseket egy Montessori-típusú iskolában végezte, és a szerepjátéokra jellemző életkort 2–3 évvel későbbiként határozta meg (Millar, 1973).

A társas készségek fejlesztésének a reformpedagógiák megjelenésével egyidőben volt egy intézményektől független vonulata is. Az iskolától független ifjúsági tevékenységek közül érdemes kiemelni a cserkészmozgalmat, amely deklarált célja az ifjúság nevelésében a csoport felhasználása. Bizonyos szintű párhuzamot találhatunk a cserkészlet és a nálunk szintén ebben a korszakban alakult, és a keresztény hitélet közvetítését szintén fontosnak tartó Regnum Marianum-mozgalom motivációja és a reformpedagógiák közt abban a tekintetben, hogy mindhárom elindulása abból a hiányból is fakadt, hogy az iskola nem fordít elég figyelmet a tanulók erkölcsi és érzelmi nevelésére – ennek elérését pedig többek között a társas kapcsolatok fejlesztésében és a diákok közös tevékenységében találták meg.

A csoport mint a személyiségfejlesztés eszköze a 20. század közepén a pszichológiai gyakorlatban is megjelent, mint a felnőtt terápiás módszerek egyik formája. Ezt követően viszonylag hamar az 1960–1970-es években már a gyermekek és fiatalok számára kínálható személyiségfejlesztő és a csoport légkörét javító módszerek kínálata is szerepet kapott. Ez mára már széles körű eszköztárat és a kliensek tág körét jelenti a szorongó gyermekektől a deviáns vagy szerfüggő fiatalokig. Ennek a fejlődésnek két motorja is volt, a II. világháborút követően kibontakozó lelki egészség mozgalom, és a pszichológián belül az a szerencsés fejlemény, hogy – részben a szociálpszichológia, részben a kommunikációelmélet területén – kellő szakmai tudás gyűlt össze a csoportos fejlesztések módszertanának kidolgozásához.

A lelki egészség mozgalom az Egyesült Államokban (Bardon & Bennett, 1974) a II. világháború alatt és után egyre szaporodó érzelmi problémák hatására alakult ki. Ezek hatására a figyelem egyre inkább az iskolás gyermekek érzelmi megsegítésére irányult, és a gyermekek számára nyújtott pszichoterápia egyre szélesebb körű elterjedését jelentette. Az iskolapszichológia fókuszába egyre inkább az érzelmi- és viselkedési problémák kerültek, valamint erősödött a preventív szemlélet is, így a hatékony, minél több gyermeket elérő módszerek iránti igény termelte ki a csoportmódszerek alkalmazását az iskolapszichológiában (Némethné Kollár, 1988).

Társas kapcsolatok fejlesztése csoportmódszerekkel

A 20. század első felében a pszichológia egyéni pszichoterápiás módszereket dolgozott ki, és ezek terjedtek el széles körben. A második világháború után annak felismeréseként bontakoztak ki a pszichoterápiában is a csoportos módszerek, hogy az emberek viselkedését és érzelmi életét rendszerben

érdemes szemlélni, és a kapcsolatok rendszerének fejlesztése javítja a kliensek pszichés állapotát. Ennek szemléletes példája a családterápia széles körű elterjedése vagy a vállalati csapatépítő tréningek térnyerése.

Jelen tanulmányban a magyar köznevelésben alkalmazott csoportfejlesztő módszereket tekintjük át, mindezt a teljesség igénye nélkül, hiszen az elmúlt évtizedekben számos ezirányú kezdeményezés és módszer kidolgozása történt már. A továbbiakban elsőként a legkisebbek számára kidolgozott módszerekkel foglalkozunk, majd az iskolás korosztályal.

Társas kapcsolatok és társas készségek fejlesztése az óvodás korosztályban

Az óvodás korosztályban a társas kapcsolatok fejlesztésének több célja van. Első lépésként a beilleszkedés segítése, a jellemzően hároméves gyermekek óvodai helyzettel való megbarátkoztatása, a szabályokhoz igazodás és a társas helyzethez való sikeres alkalmazkodás a feladat. Később az együttes tevékenykedés és a társakkal való jó kapcsolat kialakítása is cél. Ez a gyermekek számára nagyon különböző mértékben jelent nehézséget, függ a gyermek előzetes tapasztalataitól, a családi helyzet kiegyensúlyozottságának mértékétől, de a gyermek adottságaitól, esetleges fejlődési nehézségeitől egyaránt. Ezért ebben az életkori szakaszban kiemelt szerepet kap a készségfejlesztés, kommunikációs és konfliktuskezelő stratégiák elsajátítása és az együttműködési készségek fejlesztése. Ebben a folyamatban kiemelt szerepe van az óvópedagógusoknak, de sok esetben hasznos, sőt egyes gyermekeknél szükséges is e társas készségek célzott, kiscsoportos fejlesztése. A kidolgozott programok egy része a pedagógusok számára is segítséget nyújt, és a teljes csoportba bevezethető módszereket jelent, más részük igényli az erre kiképzett óvodapszichológus közreműködését és a kiscsoportos helyzeteket.

Kidolgozott programok és konkrét módszertani eszközök az óvodás korosztály számára

Ebben az írásban az óvodai gyakorlatban leginkább elterjedt módszereket mutatjuk be, illetve azokat, amelyek hozzáférhetőek publikált szakirodalomban is. Ezeknek a módszereknek közös jellemzője, hogy igazodva az óvodás korosztály életkori sajátosságaihoz mesébe ágyazottan és élménycentrikusan dolgozzák fel a társas helyzeteket és hangsúlyt helyeznek a nehéz élethelyzetek érzelmi feldolgozásra is. Az egyes módszereknek más a deklarált célja és más a fókusza, de közös elemük, hogy mindegyik a társas készségeket és a csoportba való beilleszkedést segíti.

Életvezetési készségek fejlesztése

Az egyik, időben legkorábbi és az óvodapszichológiában, illetve az óvodapedagógiai gyakorlatban egyaránt ismert módszer a Csendes Éva által (1977)

kidolgozott *Életvezetési ismeretek és készségek* címet viselő program, amely interaktív módon, élményszerűen közvetíti a társas készségeket már az óvodás gyermekek számára is. A tréningnek alsós- és felsős korosztály, valamint a serdülők számára egyaránt van kidolgozott tréninganyaga (Csendes, 1997a, 1997b, 1997c, 1998, 2001). A program óvodáskorban a gyermekek közvetlen életterében való eligazodását segíti, fejleszti önismeretüket, a társas környezetben való tájékozódásukat, az óvodások mikrokörnyezetében szükséges szabályok okainak és a szabályok ismeretének közvetítésével, a gyermekek életkorához igazodó gyakorlatokkal. A tréning preventív foglalkozásokon keresztül végső célként a dohányzás, az alkohol- és drogfogyasztás megelőzését célozza. Játékos foglalkozások keretében tanítja meg a gyermekeknek, hogyan kell okosan dolgozni, célszerű módon a buktatókat elkerülve szórakozni, egészséges módon gondolkodni az élet dolgairól. A foglalkozásokon már óvodáskortól szerepet kap a csábításnak való ellenállás, a „nemet mondas” készsége, valamint az önbizalom növelése.

Varázsjáték

Óvodások és alsó tagozatos tanulók számára készült Göbel Orsolya *Varázsjátékok* (Claus Vopel ötlete nyomán kidolgozott) tréningje. A varázsjátékokhoz használható mesékről és a módszer ismertetéséről a Szerző 2014-ig hét kötetet jelentetett meg (Göbel, 2006a, 2006b, 2007, 2008, 2009, 2011a, 2011b). A varázsjátékok a mesék segítségével dolgozzák fel a gyermekek élményvilágát és ezen keresztül segítik érzelmi- és társas fejlődésüket egyaránt. A kiscsoportos foglalkozások hangsúlyosan az érzelmek megértését és kifejezését segítik gyermekek számára. Eközben az egymásra figyelmet és a szabályok betartását is tanulják a résztvevők. A módszer elsősorban az iskolapszichológusok számára nyújt egyénileg és csoportban is kiválóan használható módszert, ugyanakkor a Szerző ajánlja szülőknek és pedagógusoknak is a varázsjáték használatát. Az érzelmi élet számos területén kínál tematikus meséket a szorongó gyermekek számára éppúgy, mint az agressziókezeléshez, a csoporthoz alkalmazkodáshoz, a társas kapcsolatok javításához vagy a traumatikus élmények feldolgozásához.

Óvodai készségfejlesztés és a viselkedésproblémák kezelése

Kassik László és munkatársai kifejezetten pedagógusok számára dolgoztak ki komplex módszercsomagot az óvodai társas készségek fejlesztésére (Kassik, 2017; Zsolnai, 2017). Egyrészt a gyermekek szisztematikus megfigyeléséhez kínálnak szempontokat és kidolgozott szempontrendszert, amely segíti az óvopedagógusokat a problémás viselkedések feltárásában, – valamint annak nyomon követésében, hogy a problémás viselkedések gyakorisága csökken-e a pedagógiai munka hatására –, másrészt intervencióeszközöket kínálnak a pedagógusok számára a társas készségek fejlesztéséhez. Ez a módszer kifejezetten a gyermekek problémás viselkedésére fókuszál. Számba veszi az óvo-

dában előforduló társas problémákat és saját vizsgálati eredményeik alapján be is mutatja ezek előfordulási gyakoriságát. A program két szempontból is figyelemre méltó. Egyrészt olyan módszereket kínál – konfliktushelyzetek eljátszását meseszereplőkkel, beszélgetés keretében a nem elfogadható viselkedések feldolgozását – amelyeket az óvópedagógusok a napi tevékenységek közben is tudnak alkalmazni. Másrészt a gyermekek viselkedésének szisztematikus megfigyelése közvetlenül visszajelzéseket nyújthat a társas készségeinek fejlődéséről. Ez utóbbi az óvópedagógusok számára is pozitív visszajelzést nyújt, amire a pedagógus pályán úgy véljük, különösen nagy szükség van (Kassik, 2017).

Módszertani segédeszközök a társas készségek fejlesztésére

Az óvodapszichológusi gyakorlatban egyre gyakrabban használnak a szakemberek olyan, már a kereskedelmi forgalomban is kapható eszközöket, amelyek az önismeret- és az érzelemfelismerést segítik, ilyenek például a Macikártyák vagy az Érzelmkártyák. Ezek a segédeszközök a képi megjelenítés miatt egyrészt vonzóvá teszik a foglalkozásokat, másrészt megkönnyítik a nehezen verbalizáló gyermekek számára a foglalkozásba való bekapcsolódást. Változatos formában használhatóak akár egy-egy foglalkozás segédeszközéül, akár közvetlenül az érzelmek felismerésének vagy kifejezésének közvetlen tanulására.

Kutatás a társas kapcsolatok javításának segítésére

A társas kapcsolatok tudományos igényű kutatása a hétköznapi pedagógiai gyakorlat számára is nyújt segítséget. A kutatás módszertani kérdései a kisgyermekek társas kapcsolatai esetén meglehetősen izgalmasak, mivel az iskolás kor előtt kevéssé tudunk támaszkodni a gyermekek barátaikkal kapcsolatos, direkt kérdésekre adott véleményére. A kutatás egyik útja a szisztematikus megfigyelés, a másik a gyermekekkel folytatott klinikai beszélgetés. Ilyen szisztematikus megfigyeléssel végzett kutatásról olvashatunk a *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 2015/2. és 2019/2–3. számaiban (Böddi et al., 2015; Böddi, 2019). Maria Montessori gondolkörét célozza ez a kutatás, az integrált gyermekek helyzetét, csoportba való beilleszkedését, és az integrációnak a csoport többi tagjára való hatását vizsgálva. A folyóirat 2019/2–3. tematikus száma minden írásában a koragyermekkorai kutatások metodológiájával foglalkozik. A tanulmányok a témakörök széles skáláján mozognak, az óvodások kognitív képességeinek és az óvodához vagy később az iskolához való viszonyuktól az internetről alkotott fogalmuk vizsgálatáig, mégis tanulságosak a társas kapcsolatok kutatói számára, Egyrészt a módszertani kínálatuk és az ezekkel kapcsolatos elvi megfontolásaik miatt, másrészt több tanulmány is érinti a társas tevékenységeket, például a vegyes vagy homogén csoportok társas készségfejlesztésben játszott szerepe vagy az óvodai térhasználat társas vonatkozásai miatt (Teszenyi & Pálfi, 2019; Keszei et al., 2019).

A társas kapcsolatok mérése és fejlesztése: a Mérei-féle szociometria

A gyermekek iskolai életének is egyik meghatározó kérdése a társas kapcsolatok alakulása. Ahogy F. Lassú Zsuzsa találóan megfogalmazza a Gyermeknevelés hasábjain megjelent, a felnőtt nők visszaemlékezéseivel foglalkozó tanulmányában: „A kisiskoláskori társas kapcsolatok fontossága a visszaemlékezések vizsgálatának egyik legfontosabb tanulsága. Barátokat szerezni, megtartani, elveszíteni, új barátságokat kötni, vagy éppen kirekesztettnek lenni – ezek a legmeghatározóbb élményeink ebből az életkorból.” (F. Lassú, 2015, p. 15).

A tanulási kompetenciák, az alapképességek elsajátítása mellett, a barátságok, a közösség, valamint a közösségben betöltött szerep az, ami a legjobban formálja a felnövekvő generációt (N. Kollár & Szabó, 2017). A gyermekek az osztálytársaikkal töltik idejük legnagyobb részét, így nagyon más élmények épülnek be személyiségükbe attól függően, hogy az így eltöltött gyermekkor inkább kellemes, vagy inkább kellemetlen élményekkel telítődik. A társas kapcsolatok fejlesztése ezért fontos szerephez jut, azonban ahhoz, hogy valamit fejlesszünk, fontos, hogy pontos képet kapjunk róla.

A társas kapcsolatok mérésére, a társas kompetenciákat fejlesztő foglalkozások előkészítésére, vagy az osztályközösség állapotának megismerésére a Mérei Ferenc által, az eredeti morenoi gondolatból kifejlesztett többszemponú szociometriát használják leggyakrabban (Mérei, 1978). A módszer összesíti a csoport szavazatait a népszerűség, a funkció és a képességek fontos területein. Képet ad a gyermekek szemén keresztül az osztályba járók szerepeiről, viselkedéséről, észrevett vagy éppen mellőzött képességeikről, valamint a szimpátiakérdéseken keresztül a kölcsönös barátságok mérésével egy nagyon informatív és jól áttekinthető ábrán, a szociogramon, ábrázolja az osztály struktúráját, központi szereplőit, 'klikkjeit' és magányos résztvevőit (Mérei, 1978).

A szociometria használata Mérei munkássága folytán terjedt el Magyarországon a 60-as 70-es évektől kezdődően, ugyanakkor az, hogy még mindig széles körben használják, jól mutatja, milyen hasznos információkat rejt magában az osztályfőnökök és a szaktanárok számára is. A később tárgyalásra kerülő kooperatív módszereknél a csoportok összeállításához például a tantárgyi órákon is szempontokat ad. Az elemzés egyik szempontja az osztály mutatóinak összevetése a standard értékekkel, melyek az elmúlt ötven évben némileg változtak is, ezért ezek megújítására már két időpontban is sor került (Gebauer, 2008; Hoffmann et al., 2022).

A társas kapcsolatok mérése és fejlesztése kéz a kézben járnak. Egy intervenció program előtt és után felmérve az osztály helyzetét egy szociometriai vizsgálattal számszerű képet kapunk arról, milyen hatékonyságú volt a program, milyen sikereket ért el, illetve hogy melyek azok a területek, ahol még további fejlesztésre van szükség. Az osztályközösség fejlesztésében pe-

dig nagyon fontos támpontokat nyújthat, például a projektekhez a csoportok kialakításában, az ülésrend tervezésénél vagy az egyes gyermekekre fókuszáló elemzéseknél (N. Kollár & Szabó, 2017).

A szociometria globális mutatói és együttjárásai segíthetnek az osztályközösség problémáinak értelmezésénél, egyben jó kiindulópontot szolgáltathatnak egy beszélgetéshez a gyermekekkel arról, hogy milyen típusú osztályközösséget alakítottak ki közösen és milyen erősségeket, valamint fejlesztésre szoruló területeket látnak maguk előtt. Iskolapszichológusként a pedagógusokkal folytatott konzultációkban is nagy segítséget adhat, mivel olyan rejtett tényezők is előkerülhetnek, amelyek viszonylag nehezen figyelhetőek meg a gyermekek mindennapi életében (Mérei, 1976; Sallay & Perge, 2007; Hoffmann et al., 2023).

Az intervenció programok közül érdemes kiemelni Járó Katalin *Osztálytükör* nevű módszerét (Járó, 2015), amely a hierarchikus szociometrián alapul, ahol a csoportot nem csak a rokonszenvi kapcsolatok szerint ábrázolja, hanem grafikus megjelenítésben a jelentőséget, a kapott szavazatok számát egyaránt figyelembe veszi. Ez a módszer részletesen rákérdez a csoportbeli szerepekre és kész tervet ad az iskolapszichológusnak, foglalkozástervekkel és mérési módszerekkel együtt, ugyanakkor az osztályra szabott, nem formalizált közösségfejlesztő programoknak is jó kiindulási alapja lehet az Osztálytükör módszer felhasználása.

A társas kapcsolatok vizsgálati módszerei napjainkban

Az elmúlt fél évszázadban nemcsak a sztenderdek és az iskolai kultúra változott, hanem a forradalmi változások történtek a technológia fejlődésében is. Ennek köszönhetően 2018-tól kezdve Magyarországon elérhető az eSzocMet alkalmazás, amely ingyenesen, elektronikusan teszi lehetővé a felvételt és automatikusan kiértékeli a szociometriai vizsgálatot, ezzel igen lényeges munkaterhet véve le a felmérést végző szakember válláról. Az alkalmazás a szakemberek körében igen nagy népszerűségnek örvend, 2000 regisztrált felhasználó az elmúlt öt évben közel 7000 tesztet vett fel vele szerte az országban.

A technikai változásokon kívül pedig nagyfontos előrelépés a külföldi szakirodalom fontos vívmányainak beemelése a magyar gyakorlatba. Az eSzocMet csoportosító-szociometriai kérdésekkel is képes számolni, ami a társas elfogadottság és elutasítottság mérésével járul hozzá a barátságok által adott fontos információkhoz az osztállyal és az oda járó egyénnel kapcsolatban. A módszer az osztálytársakat a kedvelésre és a nem-kedvelésre vonatkozó kérdésekben kapott összesített szavazatok alapján egy bizonyos algoritmus szerint öt kategóriába sorolja: népszerű, ambivalens, elutasított, elhanyagolt és átlagos. A kategóriák fontos viselkedéses változókkal járnak együtt. A kutatások fókuszába leginkább a visszautasított kategóriába kerülő gyermekek kerültek, ez a kategória ugyanis negatív pszichés változókkal jár együtt a tanulónál, de akár az iskolás koron túl is (Hoffmann et al., 2023).

A csoportosító szociometria kodifikálására csak most került sor, ugyanakkor már korábban is megjelent a magyar szakirodalomban, többek között a *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* látókörében is (F. Lassú & Serfőző, 2015).

Egy másik nagyon fontos szempont, amelyet a külföldi szakirodalom a barátságok és az elfogadottság mellett kezel, a bullying kérdésköre (Ladd, 1997). Az iskolai bántalmazás egyre prevalensebb eleme az iskolai életnek (Siegler et al., 2021) és éppen emiatt került a vizsgálatok fókuszába. Az eSzocMet ezt az aspektust is meg tudja ragadni, bullyinggal kapcsolatos kérdéseivel olyan információforrást tud biztosítani a hozzáértő szakember számára, ami az addig detektálatlan dinamikákra hívhatja fel a figyelmet. Erre azért lehet képes, mert önbevallásos kérdések helyett a gyermekkel folyamatosan együttélő társak nyilatkoznak róla. Ez a bullying rejtett dinamikáin túl azért is nagyon fontos mind kutatási, mind gyakorlati szempontból, mert a szociometria mint módszer ezen keresztül adhat érvényes képet nem csupán az osztályról mint csoportról, hanem a csoport egyes tagjainak általános társas helyzetéről és az osztályba való beágyazottságáról is.

Bullying

Már az e-SzocMet kapcsán, mint egyik mért változót említettük a bullying kérdését. Nem véletlenül került be a mért változók közé, mert korunk egyik nagy kihívása a kortárs bántalmazás, ami jellemzően az iskolás korosztályt érinti, ám sajnos már az óvodások körében is előfordul (M. Ribiczey et al., 2019). A jelenség pontos meghatározása a kutatások előrehaladásával egyre komplexebbé vált, de a definíció fontos elemei továbbra is, hogy egy vagy több diák visszatérően és szándékosan kárt akar okozni egy olyan társának, aki valamilyen szempontból (fizikai, pszichológiai, kapcsolati) gyengébb nála. Ez történhet kapcsolati agresszióval (pletykák terjesztése, kiközösítés), érzelmileg (megalázás) vagy fizikailag (az áldozat személyével vagy valamilyen tulajdonával szemben). A technológiai fejlődés magával hozta a bullying átkerülését az online térbe. Az úgynevezett cyberbullying esetében a fentihez hasonló módon, de technikai eszközök segítségével, többnyire az iskolaidőn kívül, a közösségi média felületein megy végbe a bántalmazás – például megalázó képek terjesztése, kiközösítés az online csoportokból (Paul et al., 2013).

Bármelyik forma jellemző is egy adott esetben, az áldozatra vonatkozó súlyos negatív pszichológiai hatások jól dokumentáltak a szakirodalomban (Vanderbilt & Augustyn, 2010).

A bullying elterjedtségét nehéz meghatározni pontosan, ugyanakkor közelítő adatok rendelkezésre állnak. Egy Magyarországon végzett nagymintás kutatásból kiderül, hogy a gyermekek mintegy 30%-a valamilyen formában érintett a bullying jelenségében (Siegler et al., 2021), online vagy offline, áldozatként vagy pedig elkövetőként. Egy ilyen nagy arányú elterjedtség mellett indokoltnak tűnik az a figyelem, amit mind a hazai (Várnai et al., 2018), mind

a nemzetközi szakirodalom (Arseneault, 2017) a jelenségnek szentel. Ebben a tanulmányban ugyanakkor nincs tér áttekinteni ezt a hatalmas anyagot, helyette a gyakorlati szempontokra fókuszálva felvázoljuk azokat az intervenció és prevenció lehetőségeket, amelyek jelenleg is használatban vannak a hazai iskolákban.

A bullyingprevenció programokban jelentős szerepet kap az információátadás mellett a közösségfejlesztés és az érzelmi nevelés. Több olyan programot is kidolgoztak, ami segítséget nyújthat a helyzet kezelésében, ugyanakkor ezek a programok kiemelt hangsúlyt helyeznek a prevencióra; a megelőzés, mint oly sok más területen, ebben az esetben is sokkal könnyebb és hatékonyabb feladat, mint a kialakult helyzet kezelése (Szabó et al., 2015).

A legkisebbek számára készült prevenció program a *Nyugiovi program*¹. A bullying már óvodáskorban is problémát jelenthet, valamint a prevenció elkezdése sem tekinthető túl korainak ebben az életkorban (M. Ribiczey et al., 2019). A foglalkozások játékosak, mesei elemekkel gazdagítottak. A prevenciót végző óvodapedagógus vagy pszichológus Szepi, egy plüssfigura segítségével teremti meg a kerettörténetet, amelyben a bántalmazás különböző aspektusait mutatják be az óvodásoknak dráma-, mozgásos, rajzos, nyelvi és zenés játékokon keresztül. A 30 perces foglalkozások keretében a gyermekek érzelmi nevelésére, a csoportkohézió növelésére és a bántalmazással kapcsolatos attitűdök formálására kerül sor.

A nagyobb, felsős vagy annál magasabb osztályokba járó gyermekek számára lehet alkalmas az ENABLE (European Network Against Bullying in Learning and Leisure Environments) anti-bullying program², amely egy külföldön is nagy sikerrel alkalmazott módszer. A program két modulja, a prevenció célokat szolgáló, szociális-érzelmi tanulással foglalkozó SEL modul és a bullying esetekkel foglalkozó AB modul. A szociális-érzelmi tanulás során a gyermekek képet kapnak az érzelmek szerepéről a kapcsolatokban, empátiás készségfejlesztő és csoportépítő gyakorlatokban vesznek részt. A SEL modul foglalkozásainak felétől kezdve a bántalmazással kapcsolatos információk, az ezekről való beszélgetés és feladatok is helyet kapnak. A foglalkozás kiemelt célja a csoportléggör megváltoztatása úgy, hogy az ne engedje a bullying jelenségét kifejlődni, így elsődleges célcsoportját a bullyingban nem érintett úgynevezett kívülállók képezik (Siegler et al., 2021).

A fenti két program elsődlegesen az egyes osztályokkal, illetve csoportokkal foglalkozik. A harmadik fontos program, a *Békés Iskolák*, emellett a teljes iskola légkörére is fókuszál egy igen széleskörű és az iskola minden szintjére kiterjedő prevenció keretében. A rendszerszemléletű program az *ENABLE programhoz* hasonlóan alapvetően a potenciális támogatók bevonására épít,

¹ A Nyugiovi program Jármí Éva szakmai vezetésével valósult meg, a program anyagai szabadon hozzáférhetőek az interneten: <https://www.zknp.hu/wp-content/uploads/2017/05/M%C3%B3dszertani-k%C3%A9zik%C3%B6nyv.pdf>

² <https://hirmagazin.sulinet.hu/hu/s/enablesegedanyagok>

felhasználva az iskola belső erőforrásait és az agressziót elítélő légkör kialakításába, a bullyingot megelőző rendszerszintű beavatkozásba bevonva a diákokon és a tanárokon kívül a szülőket, igazgatókat, más szakembereket és az iskolán kívülről érkező önkénteseket³.

Csoportfejlesztő módszerek az iskolában

Az 1980-as évekig a köznevelés területén a társas kapcsolatok célirányos fejlesztése – ha egyáltalán előfordult – akkor egyrészt a már ismertetett szociomertiára mint mérőeszközzre támaszkodva a pedagógusok gyakorlatára épített, másrészt azoknál a pedagógusoknál kapott nagyobb hangsúlyt, akik a nevelés kontra oktatás dilemmában a nevelést (is) fontos tartották. Ez azonban hagyományos módszerekkel, közösségi programok szervezésével, mint az osztálykirándulás, délutáni programok, karácsonyozás történt. Ezek hatása nem elhanyagolható, azonban érdemleges változást jelentett az 1980-as évek közepétől az iskolákban megjelenő iskolapszichológusi szolgáltatás (Hunyady & Templom 1989, Porkolábné Balogh & Szitó, 1989).

Csoportmódszerek az iskolapszichológiában

Az iskolapszichológiának kezdetől hangsúlyos feladata volt a diákokkal való csoportos foglalkozás (Porkolábné Balogh, 1988; Porkolábné Balogh & Szitó, 1989). Ezeknek a csoportoknak mindig volt csapatépítő és önismereti jellegű eleme, azonban érdekes jellemzője a kezdeti csoportozásos próbálkozásoknak, hogy sokszor az iskolai oktatást közvetlenül segítő foglalkozások voltak, a tanulásban szerepet játszó alapfunkciókat fejlesztettek (Porkolábné Balogh, 1987; Kalamár, 1987b; Magyar, 1988; Kalamár, 1990; Gyarmathy, 1991, Kuhn, G., 1991), vagy tanulásmódszertani tréningek voltak (Szitó, 1987; Fürcht, 1988; Hegyiné Ferch, 1988; Szitó, 1988). Szintén az oktatást segítették – de már közvetettebb módon – a pályaorientációs foglalkozások (Dehelán et al., 1993/2004).

Kommunikációfejlesztő és önismereti foglalkozások

Az iskolapszichológusok kínálatában egyre inkább helyet kapnak a kifejezetten személyiségfejlesztő, önismereti, szociális készségeket fejlesztő, például kommunikációs tréningek (Birkenbihl, 1998), és a csapatépítő osztályfoglalkozások. Ezek térhódítása köszönhető az ilyen foglalkozásokhoz használható módszertani kiadványok megjelenésének (Walker, 1995; Rudas, 1997; Rudas, 2009; HorváthSzabó & Vigassyné Dezsényi, 2001), másrészt annak is, hogy az iskolapszichológusok maguk is kidolgoznak ilyen jellegű foglalkozásterveket (Vozár & Homoki, 1987; Kalamár, 1987a; Kalamár, 1988; Bácskai, 1991; Sütőné Koczka, 2005; Szabó & Fügedi, 2015) és nem utolsó sorban annak is,

³ A *Békés Iskolák* tudományos megközelítéséről bővebben lásd Twemlow & Sacco, 2013. A program magyar megvalósításában a Szupervíziós Békítő Team játszott fontos szerepet (<http://www.bekesiskolak.hu/>)

hogy az iskolapszichológusok egyetemi képzésében is megjelent a csoportok tartására való módszertani felkészítés mind az alapképzésben, mind a pedagógiai szakpszichológus képzésben.

Alapelvek a pszichológusok által vezetett csoportok tartása során

A csoportok vezetésének, de különösen a személyiségfejlesztő csoportoknak több nélkülözhetetlen alapelve van.

Az iskolai készségfejlesztő *kiscsoportokba* lépés mindig önkéntes. Ez nem jelenti azt, hogy az osztályfőnök nem is javasolhatja egy-egy gyermeknek a részvételt – erre példa a szorongáscsökkentő „bátorító” csoport alsósok számára, ahol hasznos lehet a tanító biztatása, de soha nem elvárása vagy preszsiója a részvételre. Mivel ez nem szerves része az iskolai nevelő munkának – mintegy plusz lehetőség a gyermekek számára, ezért a szülő hozzájárulása is szükséges és fontos, hogy nem csak a diákok, de a szülők is informálva legyenek a csoportozás céljáról és módszereiről.

Induláskor tisztázni kell a foglalkozások kereteit – találkozások idejét, a pontos érkezés elvárását, a hiányzás bejelentésének módját, a csoport tervezett alkalmainak számát, és hogy mód lesz-e a csoport igény szerinti folytatására (Rudas, 1997; Szabó & Fügedi, 2015).

Iskolai keretek között különösen foglalkozni kell azzal, hogy mit jelent a csoporttitok, mi az, amit nem lehet a csoporton kívül megbeszélni, akár továbbadni, hiszen a csoport nem egymásnak kezdetben ismeretlen, hanem egy élettérben, osztálytársként a nap jelentős részét együtt töltő gyermekekről van szó. Így nem is elvárható, hogy semmilyen történésnek ne legyen folytatása a csoporton kívül, hiszen például a konfliktusok a csoporton kívül kezdődtek és általában nem oldódnak meg egy csoportülés alatt. Az viszont alapkövetelmény, hogy a csoportban a többiek által megosztott személyes vonatkozások (legyenek ezek érzelmek vagy események) nem adhatók tovább és nem is lehet beszédtema a csoporton kívül.

Az iskolai csoportok számára talán legfontosabb alapelv az elfogadó légkör, annak biztosítása, hogy a csoporttagok nem bírálják egymást, minden érzelemmegnyilvánulás elfogadható, de minden csoporttag felelős mindenki jó közérzetéért. Ez nem jelenti azt, hogy a csoporttagok nem fejezhetik ki a negatív érzéseiket, akár egymás viselkedésével kapcsolatban is (de soha nem a másik személyével kapcsolatban), hanem azt, hogy ezek még a csoportban kellő mértékben fel legyenek dolgozva.

A pozitív légkör egyik biztosítéka, hogy minden gyakorlatban önkéntes a részvétel, mindenki maga dönt arról, hogy mit és mennyit akar megosztani a csoporttal, joga van passzolni is, magyarázat nélkül.

Mindezekből következik, hogy iskolai keretben más szabályok vonatkoznak arra, hogy milyen mélyre mehet az érzelmek, és konfliktusok feldolgozása, és milyen mélységig engedjük csoportvezetőként az énfeltárást, az önismereti munkát. Ezért különösen fontos, hogy a csoportvezető a csoport-

tozásban saját élménnyel is rendelkező, a csoportvezetés terén módszertanilag is kiképzett személy legyen. Jól mutatja ennek fontosságát, és az iskolai csoportok vezetésének nehézségeit, hogy még a pszichológusok által vezetett csoportok sem mindig, vagy minden szempontból sikeresek (Czvik & Sziszik, 1987; Magyar, 1988).

A tematikus, például pályaválasztási csoportok vezetése kevésbé „kockázatos” a túlzott énfeltárás tekintetében, bár ennek is vannak önismereti elemei, azonban az önismereti csoportok esetén kívánatos a kettős vezetés (Rudas, 1998). Ez elvileg biztosítható az iskolapszichológus koordinátor segítségével, vagy közeli iskola pszichológusával kölcsönösségi alapon, vagy ha erre kiképzett az iskolai szociális segítő, akkor az ő részvételével. A gyakorlatban azonban sajnos azt látjuk, hogy jelenleg a kettős vezetés nem kellően biztosított. (Szabó & N. Kollár, 2014)

Végezetül érdemes hangsúlyozni, hogy ezek az iskolai csoportok pszichés szempontból egészséges tanulók számára vannak, kifejezetten az interperszonális és intrapszichés készségek fejlesztésére, és nem terápiás céllal. Nem helyettesítik a pszichoterápiát és a csoport összeállítása szempontjából mérlegelendő, hogy milyen összetételű csoportot érdemes indítani, mennyi magatartási szempontból nehéz gyermeket bír el a csoport.

A csoport szervezése szempontjából lényeges kérdés, hogy a csoport zárt-e, vagyis csak induláskor lehet csatlakozni, vagy félig zárt, ha a csoport beleegyezik, akkor lehet utólag is csatlakozni.

A csoportokból bármikor ki lehet lépni, csupán az az elvárás, hogy a kilépés szándékát a csoportnak kell bejelenteni, és fontos a csoport további működése szempontjából, hogy a kilépni szándékozó mondja is el a csoportnak ennek okát.

Az osztályfoglalkozások sajátosságai

A csoportfejlesztés és társas, főként kommunikációs készségek fejlesztése nem csak kiscsoportos formában valósítható meg, sőt! Ha kifejezetten az osztálylégkör fejlesztése, a periférián lévők beillesztése vagy az osztályon belüli esetleges klikkek közötti kapcsolatok építésének elősegítése a cél, akkor célszerű az egész osztállyal közös foglalkozásokat tartani, csapatépítő játékokat játszani (Szekszárdi, 2001).

Ezek a foglalkozások nem önkéntesek, hiszen az a cél, hogy az egész osztály vegyen benne részt, és tipikusan az osztályfőnöki órán zajlanak. Olyan játékos gyakorlatokat érdemes ebben a körben végezni, amelyek egyrészt a csoporttagok számára azt nyújtják, hogy egymást minél több oldalról megismerjék, másrészt átéljék azt, hogy milyen sok dologban vannak közös pontjaik (azonos családi történések, hasonló érdeklődés stb.). Lényegesek a csoportépítés szempontjából a közösen átélt pozitív élmények is, olyan tevékenységek, amik mindenkinek vonzóak. Kerülendő viszont egymás kritizálása, mások kellemetlen helyzetbe hozása (Rudas, 1997).

Fontos kérdés, hogy ezeket a foglalkozásokat ki tartsa. Optimális esetben az iskolapszichológus és az osztályfőnök közösen vezeti a gyakorlatokat, de az is elképzelhető megoldás, hogy az osztályfőnök csak szemlélő, vagy ha erre hajlandósága van, akár csoporttagként is beállhat. Maga a csoportvezetés osztálykeretben is indirekt vezetéssel és önkéntes részvétellel történik, és ez sok pedagógus számára újszerű magatartást kíván, így nagyon fontos, hogy a pedagógus is komfortosan érezze magát ezekben a helyzetekben, ugyanakkor ne maradjon ki a közös élményből. Mindehhez a pedagógus és az iskolapszichológus előzetes egyeztetése szükséges a stratégiáról és közösen kell kialakítani azt a helyzetet, ami minden résztvevő számára leginkább megfelelő.

Ha az osztályfőnök maga egyedül vállalkozik csapatépítésre, akkor is hasznos lehet az iskolapszichológussal való konzultáció, közös ötletgyűjtés vagy a tapasztalatok átbeszélése, esetleges problémák kezelési módjának megkeresése.

Egészségfejlesztő programok, amelyek „mellékhatásként” az osztályok légkörét is javítják

Az itt bemutatásra kerülő programok nem fedik le az iskolapszichológusok és/vagy pedagógusok által alkalmazott programok teljes körét, azokat igyekeztünk kiemelni, amelyek viszonylag széles körben kerülnek alkalmazásra.

Boldogságóra Program

A pszichológia legújabb szemléleti iránya mind kutatási mind módszertani szempontból a pozitív pszichológia, ami a korábbi „hiánymegközelítésekkel” ellentétben (mi az, ami a pszichés egészség eléréséhez szükséges) arra épít, hogy mik azok a tényezők, amelyek segítik a pszichés egészséget. Ennek az egyik példája a magyar iskolák széles körében használt Boldogságóra Program.

A Boldogságóra, egy pozitív pszichológiai megközelítésen alapuló foglalkozássorozat, amely a legelterjedtebb pszichológiai egészségnevelő programnak tekinthető Magyarországon. A 3–18 éves korosztályban különböző tankönyvekkel, jól felépített foglalkozástervekkel, tudományos és intézményi háttérrel rendelkezik és eddig hozzávetőlegesen 100 000 gyermeket ért el. A program során az egészségnevelésen túl az érzelmi és társas kapcsolatok is fókuszba kerülnek. A pozitív pszichológia eszközeivel (például hála-napló, jócselekedetek végrehajtása, célok kijelölése, megküzdési stratégiák gyakorlása) segíti a gyermekeket a mindennapok pozitívabb megéléséhez. A program egy hosszabb, egész tanéven át tartó foglalkozássorozatban, pedagógusok önkéntes munkáján keresztül kerül a gyermekek elé. Minden korosztálynak a neki megfelelő kognitív és érzelmi szintre kidolgozott interaktív munkafüzetek elérhetőek a foglalkozásokhoz.

A program tudományosan is jól megalapozott, a kortárs pszichológia igen fontos képviselőinek közreműködésével készült el. Az ő nevükhöz fűző-

dik a program tudományos hatásvizsgálata is, ami alapján kimondható, hogy a program a pozitív élményállapotok elérésével láthatóan, érezhetően javítja a gyermekek kognitív, érzelmi és figyelmi képességeit, továbbá növelheti az önbizalmukat és kreativitásukat is.⁴

Sulinyugi Program

A Sulinyugi Program a Lélekkel az Egészségért Alapítvány non-profit programja, amely az országban már több mint 20 000 gyermekhez eljutott. A program elsődleges célja a stresszkezelés, a feszültség felismerése és csökkentése és ennek a képességnek a készség szintű alkalmazása iskoláskorú korosztályban. Az egészségnevelésnek ez a része nem kap kiemelt szerepet az oktatási rendszerben, pedig a többi itt megemlített programhoz hasonlóan fontos érzelmi készségek elsajátítására ad lehetőséget.

A program egy vagy néhány alkalmas pszichoedukatív foglalkozásból áll, amelyben interaktív gyakorlatok segítségével ismerik meg a gyermekek, hogy hogyan lehet felismerni, kezelni és kommunikálni a feszültséget, együtt gondolkodnak arról, hogy ez milyen fiziológiai, illetve pszichés jelekből ismerhető fel és milyen relaxációs illetve fizikai (izom megfeszítése, ellazítása) módszerekkel kezelhető. A nyugodtabb légkör, a feszültség kezelése aztán hozzájárulhat a jobb tanulási környezet kialakításához, de az érzelmek jobb kezelése és kommunikálása révén az osztályközösség fejlődéséhez is.⁵

Pedagógiai módszerek a társas kapcsolatok fejlesztésére

Kooperatív oktatás mint a csoportműködés javításának eszköze

Az iskolai oktatás keretei között a tudatos csoportfejlesztés módszereként jelent meg a kooperatív oktatás. Eliot Aronson az 1960-as évek közepén dolgozta ki a mozaik módszert (Aronson, 1978), amely az első szisztematikusan kidolgozott kooperatív módszer volt. A cél a diákok közti előítéletek csökkentése volt. Ebben az időben kezdték felszámolni a faji alapú szegregált oktatást az Amerikai Egyesült Államokban. Az afroamerikai, mexikói és fehér gyermekek együtt iskolázásának mint célnak a kiindulópontja a szociálpszichológiából ismert kontaktushipotézis volt. Eszerint az egyének közti érintkezés javítja a kapcsolatokat és csökkenti az előítéleteket. A gond csak az volt, hogy a puszta érintkezés nem hozza meg a kívánt hatást, hanem ehhez az is kell, hogy a csoportok tagjai egyenrangú helyzetben legyenek és érdekük legyen az együttes tevékenység is. Ezt célozta meg a kooperatív feladatok jellemző elrendezése, ami kölcsönös függést és közös érdekeket biztosított a résztvevők számára (Slavin, 1986; Horváth, 1994; Kagan, 2001). Magának a kooperatív munkaformának is van csapatépítő hozama, a csoporttagok közt

⁴ <https://boldogsagora.hu/>

⁵ <https://sulinyugi.hu/>

az együttműködés hatására nő a kohézió, sőt ennél tágabb körű előnyei is vannak, pozitívabbá válik a tanuláshoz való viszony, nő a csoporttagok önértékelése és magához az iskolához is pozitívabban állnak hozzá a diákok ennek hatására. Ahhoz azonban, hogy minél sikeresebben működjön a kooperatív oktatás, első lépésként kedvező csoportlétkört célszerű kialakítani. Ennek Kagan ajánlása szerint öt lépése van: az ismerkedés, a csoportidentitás kialakítása, a kölcsönös támogatás átélése, a különbözőség mint érték elfogadása és az együttműködés készségének fejlesztése (Kagan, 2001). Az ismerkedő gyakorlatok során olyan kérdések mentén kommunikálnak egymással az osztály tagjai, amelyekkel kapcsolatban várhatóan nincsenek még információik egymásról a gyermekeknek. A csoportidentitás alakításához a közös értékek, célok megkeresése történhet, és olyan identitást kifejező szimbólumok megkeresése, mint egy közös címer vagy találó csoportnév. A kölcsönös támogatás átélésére olyan feladatok végzését ajánlják, ahol egymást segíteni kell, egymásra vannak utalva a csoport tagjai. A különbözőség elfogadásához olyan kérdésekről érdemes a tagok véleményét kicserélni, mint hogy kik a korán kelők és a későn fekvők (pacsirták és baglyok), és mi egyik vagy másik típus előnyei és hátrányai. Az együttműködés készségének fejlesztésére olyan játékokat javasolnak, ahol a sikert akkor lehet elérni, ha nem egymás ellen, hanem egymás érdekét is figyelembe véve játszanak a felek. Mindezek megalapozzák, hogy a kooperatív tanulási helyzetekben minél harmonikusabban működjenek együtt a csoporttagok (Kagan, 2001).

Komplex Instrukciós Program (KIP)

A KIP egy, a Stanfordi Egyetem kutatócsoportja által kidolgozott oktatási módszer (Cohen & Lotan, 2014), amelyet a Helyőkeresztúri IV. Béla Körzeti Általános Iskola pedagógusai adaptáltak 2001-ben, és bővítették további szempontokkal (K. Nagy, 2012). Az eredeti elképzelés a kooperatív csoportmódszert ötvözi a differenciált egyéni munkával. Célkitűzése a hátrányos helyzetű tanulók motivációjának és önértékelésének növelése, csoportpozíciójuk javítása és a szociális készségek fejlesztése volt. Ennek megvalósítását egy sajátos tanórafelépítés szolgálja. A tanításban ennek a KIP típusú órának mintegy 20 %-os arányát tartják ideálisnak, de fontos cél, hogy a tanári kar egységes szemléletet képviseljen ennek alkalmazásában.

Első lépésként az óra központi témáját határozzák meg (például a % számítás gyakorlását). Fontos, hogy ennek a témának a *gyakorlati alkalmazása* legyen fókuszban, és a csoportmunka során feldolgozandó feladat nyitott végű, a *kreatív megoldásokat* ösztönző formában legyen meghatározva.

Az óra első felében a központi téma ismertetése és csoportszerepek kiosztása (a szerepek, mint a kooperatív módszereknél szokásosan, itt is rotálódnak), majd a csoportmunka zajlik. A versengés elkerülésére minden csoport más-más feladatot kap. A csoportbeszámoló után egy rövidebb, a tanulók képességeit figyelembe vevő egyéni feladat következik, ami épít a csoport-

feladat eredményeire és lehetővé teszi a felzárkóztatást szolgáló, gyengébb tanulóknak is sikert hozó, illetve a kiemelkedő képességűek számára is izgalmas feladatok adását. Ezután az egyéni feladatok bemutatása, majd az óra értékelése fejezi be a foglalkozást.

A magyar adaptáció két további elemet használ látványos sikerrel, a gondolkodást fejlesztő táblajátékok széles körét és a szülőkkal való együttműködést. Mindezekről az iskola honlapja⁶ és az iskoláról készült videók nyújtanak további információt.

Koncepcionális kérdések a társas kapcsolatok alakításával kapcsolatban

Az iskolák, és maguk a pedagógusok is, különböző felfogást képviselnek a tekintetben, hogy az iskolának, sőt az óvodának is – oktatáscentrikusnak vagy inkább neveléscentrikusnak kell-e lennie. Az oktatáscentrikusság nem a nevelési feladatok tagadását, hanem annak a nehézségnek a hangoztatását jelenti, hogy nincs elég idő a tananyag elvégzésére, és ha időt áldoznánk a társas kapcsolatok fejlesztésére, akkor az időnyomás fokozódna.

A pedagógusok általában nem kérdőjelezik meg a jó csoportléggör kívánatosságát, sokkal inkább azt vitatják, hogy szaktanárként nekik feladatuk-e ennek elősegítése. Az egyik lehetséges válasz, hogy a célzott csoportfejlesztés inkább az osztályfőnök és az iskolapszichológus feladata. Sok osztály számára hasznos lehet a célzott csoportfejlesztés, és néhány osztály számára elkerülhetetlen – lásd például a bullying problémáját. A királyi út mégis az lenne, ha a csoportépítésben a szaktanárok együttesen – és ideális esetben összehangoltan – vennének részt, nem külön időkeretet áldozva erre, hanem a csoportmódszereket beépítve az oktatásba (Kagan, 2001; Horváth, 1994).

Ehhez kapcsolódik az a kérdés, hogy preventív fejlesztésben gondolkodunk-e, vagy megvárjuk, hogy spontán módon jól alakul-e az osztály, vagy ha probléma van: magányos tanulók, alcsoportok közti feszültségek, akkor igyekszünk ezeket orvosolni. A meglévő problémák leküzdése azonban minden esetben nehezebb és hosszabb út, mint a csoport formálódásának segítése.

A magyar iskolarendszer szelektív (Csapó et al., 2008), és ennek következménye van több szempontból a csoportléggörre vonatkozóan is. Egyrészt a sikeres iskolát a jól teljesítő diákok mennyisége határozza meg (lásd iskolák rangsora), és ezért érdekelték az iskolák a jó diákok „megszerzésében”, amelyben jelentős szerepe van a teljesítménymutatóknak, és így az oktatáscentrikusság felé való eltolódást ösztönzi, másrészt az egyoldalú teljesítményre törekvés felfokozott versengést indukálhat a tanulók közt, ami rontja a csoportok léggörét (N. Kollár & Szabó, 2017). Az iskolarendszer szelektivitásának azonban van egy harmadik következménye is, az, hogy a négy-, hat- és

⁶ www.hejokereszturiskola.hu

nyolcosztályos gimnáziumok párhuzamos léte azt jelenti, hogy az általános iskolai osztályok összetétele a nyolc év alatt kétszer is radikálisan változhat. A „maradó” diákok elveszthetik az eddigi barátokat és ha maguk is felvételiztek, akkor ez kudarcélmény is a részükre. A sors fintora az, hogy éppen a legjobban teljesítő általános iskolákat fenyegeti leginkább, hogy a csoport a számára meghatározó osztálytársakat veszíti el.

Végül elértünk a kiinduló kérdésünkhöz, az előítéletek csökkentéséhez és az inkluzív pedagógia gondolköréhez. A csoportépítés nem csak azért fontos, hogy a diákok jól érezzék magukat és a társas készségeik fejlődjenek, hanem kifejezetten az oktatás szempontjából is van ennek hozama. A jó csoportléggör egyrészt megtartó erő, a gyermekek jobban szeretnek iskolába járni, kevesebb az indokolatlan hiányzás és a lemorzsolódás. Másrészt az összetartó csoportokban a gyengébb tanulók is többször kapnak segítséget, ki lehet használni a tehetséges diákok oktatási potenciálját, és ez nem csak a segített diákok számára jelent nyereséget, hanem a segítőkné is. Talán meglepő eredmény, de nemcsak a társas készségeik fejlődnek és az elfogadásuk lesz nagyobb a gyengébbekkel szemben, hanem ez a tevékenység őket is fejleszti intellektuálisan, nem csak azokat, akiket a tanulmányaikban támogatnak (Bashian, 1989).

A közoktatás célja nem csupán a tudás közvetítése, hanem a diákok globális felkészítése arra, hogy megállják a helyüket a munkaerőpiacon. Cél az is, hogy az iskoláztatásuk végére olyan kompetenciákkal rendelkezzenek, amelyek nem csupán egy szakma gyakorlására, vagy az intellektuális problémák megoldására teszi őket alkalmassá, hanem felkészíti őket arra is, hogy társas helyzetekben sikeresek legyenek. Cikkünkben igyekeztünk bemutatni, hogy a társas készségek fejlesztésére az elmúlt évtizedekben mind a pedagógia, mind az iskolapszichológia oldaláról jelentős próbálkozások történtek és mára már a módszerek gazdag választéka áll rendelkezésünkre a társas készségek és az iskolai csoportok fejlesztésére is.

Amellett érveltünk, hogy nem csupán a gyermekek és pedagógusaik közérzete és a társas készségek fejlődése szempontjából van jelentősége ennek a tevékenységnek – bár ez önmagában is jelentős érv lenne –, hanem az oktatás szempontjából is van ennek nyeresége.

Irodalom

- Arseneault, L. (2017). The long-term impact of bullying victimization on mental health. *World Psychiatry*, 16(1), <https://doi.org/10.1002/wps.20399>
- Aronson, E. (1978). *A társas lény*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Bácskai, J. (1991). Önismereti csoportok céljai és módszerei. Alkalmazásuk egészséges kamaszok csoportjában. *Iskolapszichológia* 19. ELTE.
- Bardon, J. I. & Bennett, V. C. (1974). *School psychology*. Prentice-Hall.

- Bashian, A. (1989). Expanding the role of the school psychologist through peer tutoring programs. *Kézirat*. <https://doi.org/10.1037/e501962010-009>
- Böddi, Zs., Keszei, B., Serfőző, M. & Dúll, A. (2015). A megfigyelés kutatásmódszertana – Interakciók megfigyelése integrált és inkluzív óvodai környezetben. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 3(2), 29–50. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2015.2.29.50>
- Böddi, Zs. (2019). Társas interakciók megfigyeléses vizsgálata integráló óvodai csoportokban. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 7(2–3) 28-44. <https://doi.org/10.31074/2019232844>
- Bugán, A. (1987). Nevelőotthoni fiúk és nevelőik szabad-interakciós nagycsoportjának tapasztalatai. In Bugán, A., Kalamár, H., Vozár, A. & Homoki, Zs. (1987). *Csoportmódszerek az iskolában Iskolapszichológia* 8. ELTE.
- Carlgren, F. (1992). *Szabadságra nevelés*. Török Sándor Waldorf-pedagógiai Alapítvány, Budapest.
- Cohen, E. G. & Lotan, R. A. (2014). *Designing Groupwork*. Strategies for the Heterogeneous Classroom.
- Csapó B., Molnár Gy. & Kinyó L. (2008). A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra* 9–10.
- Czike, B. (2006). *A pedagógusszerep változása*. Eötvös József Kiadó.
- Czvik, É. & Sziszik, E. (1987). *Kísérleti tapasztalatok a kompetencia fejlesztéséről*. *Iskolapszichológia* 9. ELTE.
- Csendes, É. (1997a). Életvezetési ismeretek és készségek – *óvodai program*). 2P Oktatási Bt.
- Csendes, É. (1997b). Életvezetési ismeretek és készségek – *I–II. osztályos program*. 2P Oktatási Bt.
- Csendes, É. (1997c). Életvezetési ismeretek és készségek – *III–IV. osztályos program*. 2P Oktatási Bt.
- Csendes, É. (1998). Életvezetési ismeretek és készségek – *A 10-14 éves korosztály nevelőinek tanári kézikönyve*. Műszaki Könyvkiadó.
- Csendes, É. (2001). Életvezetési ismeretek és készségek – *Középiszkolai tanári kézikönyv*. kiadó nélkül.
- Dehelán, É., Szász B-né. & Sárossy Gy-né. (1993/2004). Egy pályaválasztás érettséget fejlesztő módszer alkalmazásának néhány iskolai tapasztalatáról *Iskolapszichológia*, 22. Argumentum Kiadó – ELTE.
- e-szocmet háttéranyag a csoportosító szociometriáról www.eszocMet.hu
- Fürcht, L. (1988). Egy tanulási stratégia fejlesztéső eljárás kezdeti tapasztalatai. In Fürcht, L., Hegyiné, F.G., Martonné Tamás, M. & Szitó I. (Eds.), *Tanulási készség tréning serdülők számára - Iskolapszichológia* 14. ELTE.

- Gebauer, F. (2008). A többszemponútú szociometria mai alkalmazási lehetőségei. *Budapesti Nevelő*, 44(2). 67–72.
- Göbel, O. (2006a/2010/2014). *Varázsjátékok I. Mozgás a képzelet szárnyán*. L'Harmattan Könyvkiadó.
- Göbel, O. (2006b/2010). *Varázsjátékok II. A fantázia tengerén*. L'Harmattan Könyvkiadó.
- Göbel O. (2007/2014). *Varázsjátékok III. Égig emelő légzés*. L'Harmattan Könyvkiadó.
- Göbel, O. (2008/2014). *Varázsjátékok IV. A szív érintése*. L'Harmattan Könyvkiadó.
- Göbel, O. (2009/2014). *Varázsjátékok V. Önmagunkban elmélyülten*. L'Harmattan Könyvkiadó.
- Göbel, O. (2012a). „Csupa szépeket tudok varázsolni...” A Szocioemocionális Pedagógiai Terápia elméleti háttere és módszertana. L'Harmattan Könyvkiadó.
- Göbel, O. (2012b). *Varázsjátékok VI. Tanulni, örülni, szeretni. Stresszcsökkentő, önértéknövelő, tanulást és integrációt elősegítő fantáziajátékok iskolások számára*. L'Harmattan Könyvkiadó.
- Gyarmathy, É. (1991). Bukfenc – Játékkatalógus a tanulási zavarok megelőzéséhez. In Kollár, K. (Ed.), *Iskolapszichológia 20*. ELTE.
- Hegyiné Ferch, G. (1988). Gimnázium I. osztályában végzett tanulási tréningcsoport tanulságai. In Fürcht, L., Hegyiné F. G., Martonné Tamás, M. & Szitó, I. (Eds.), *Tanulási készség tréning serdülők számára Iskolapszichológia 14*. ELTE.
- Hoffmann, T., Basa, B. & N. Kollár K. (2022). Új sztenderdek a magyar szociometriai gyakorlatban. *Alkalmazott Pszichológia*, 24(1), 67–84. <https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2022.1.67>
- Hoffmann, T., Basa, B. & N. Kollár, K. (2023). A többszemponútú szociometria és a csoportosító-szociometriai módszer különbségei, előnyei és buktatói, valamint az együttes használatában rejlő lehetőségek. *Alkalmazott Pszichológia 25(2)*, 57–75. <https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2023.2.57>
- Horváth, A. (1992). Jenaplan – egy humánus alternatíva. *Iskolakultúra*, 2(17–18), 103–105. Elérés forrás <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/28720>
- Horváth, A. (1994). *Kooperatív technikák*. Altern füzetek OKI Iskolafejlesztési Kp.
- Horváth Szabó, K. & Vigassyné Dezsényi, K. (2001). *Az agresszió kezelése*. Szociális és Családügyi Minisztérium.
- Hunyady, Gy. & Templom, J-né, (1989). *Pszichológus az iskolában=iskolapszichológus* Művelődési Minisztérium.
- Járó, K. (2015). Osztálytükör. *Szociális kompetenciák fejlesztése és konfliktusrendezés csoportmódszerekkel*. *Iskolapszichológiai 35*. ELTE PPK- Eötvös Kiadó. <http://pedagoguskepzes.elte.hu/index.php/qdas/144-i2>
- K. Nagy, E. (2012). *Több, mint csoportmunka*. Nemzeti Tankönyvkiadó,.
- Kagan, S. (2001). *Kooperatív tanulás*. Önkonet Kft.

- Kalamár, H. (1987a). Egy, a serdülők számára szervezett kreativitás-kommunikáció fejlesztő kiscsoport indítása. In Bugán, A., Kalamár, H., Vozár, A. & Homoki, Zs. (Eds.), *Csoportmódszerek az iskolában. Iskolapszichológia* 8. ELTE.
- Kalamár, H. (1987b). *Tíz alkalom (Tanulási zavarok korrekciójához kapcsolódó fejlesztő program tapasztalatai és lehetőségei)*. Iskolapszichológia 5. ELTE.
- Kalamár, H. (1988). *Kreativitás- és kommunikációfejlesztés serdülők önismereti csoportjában* Iskolapszichológia 11. ELTE.
- Kalamár, H. (1990). *Tanulási zavarok korrekciója és személyiségfejlesztés*. Iskolapszichológia 18. ELTE.
- Kassik, L. (2017, Ed.). *Társas problémák és megoldásuk 3–7 évesek körében – feltárás és segítség – Módszertani segédanyag óvodapedagógusok számára*. Mozaik Kiadó.
- Keszei, B., Böddi, Z., & Dúll, A. (2019). Óvodás gyermekek csoportszobai térhasználatának vizsgálata a térszintaxis módszerével. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 7(2–3), 45–63. <https://doi.org/10.31074/2019234563>
- Kiss, E. & Szirt M-né (1992). *Montessori-pedagógia az óvodában*. Horizont.
- Kuhn, G. (1991). A beszédészlelés fejlesztése óvodásoknál és kisiskolásoknál *Iskolapszichológia* 20. ELTE
- Lukács, P. (1996). Iskolarendszer a fejlett országokban. Iskolaszervezet. *Educatio, nyár*, 203–214.
- Magyar, J. (1988). *Egy kiscsoportos fejlesztő program kísérlete – Tanulási és magatartási gondokkal küzdő gyerekek számára*. Iskolapszichológia 13. ELTE.
- Mérei, F. (1978). *A közösségek rejtett hálózata*. Közgazdasági és Jogi Kiadó.
- Mészáros, I. (1982). *Mióta van iskola*. Móra Kiadó.
- Millar, S. (1973). *Játékszichológia*. Közgazdasági és Jogi Kiadó.
- Montessori, M. (1994). *A gyermek felfedezése*. Cartaphilus Kiadó.
- M. Ribiczey, N. Szabó, B. & Jármí, É. (2019). Bullying az óvodában – az óvodai bántalmazás sajátosságai. *Alkalmazott Pszichológia*, 18(1), 91–112.
- Némethné Kollár, K. (1988). Történeti áttekintés: az iskolapszichológus szerepének alakulása a század elejétől napjainkig. In P. Balogh, K. (Ed.), *Iskolapszichológia* (pp. 11–45). Tankönyvkiadó.
- N. Kollár, K. & Szabó, É. (2017, Eds.). *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve*. Osiris.; <https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/handle/123456789/2902>
- Páskuné Kiss, J. (1997). Kommunikációfejlesztés a tanítási órán In Mészáros, A. (Ed.), *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Páskuné Kiss, J. (2006, Ed). *Varázsszem – 21 játéksomag önismereti foglalkozásokhoz*. Arany János Tehetség gondozó Program Intézményeinek Egyesülete.
- Paul, S., Smith, P. K. & Blumberg, H. H. (2013). Surveying bullying using peer nomination methods. *Central European Journal of Paediatrics*, 9(1), 102–111. <https://doi.org/10.5457/p2005-114.67>

- Piaget, J. (1951). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. Routledge & Kegan Paul.
- Porkolábné Balogh, K. (1987). *Készségfejlesztő eljárások tanulási zavarral küzdő kisiskolásoknak. Iskolapszichológia 4*. ELTE.
- Porkolábné Balogh, K. (1988, Ed.). *Iskolapszichológia*. Tankönyvkiadó.
- Porkolábné Balogh, K. & Szitó, I. (1989). *Az iskolapszichológia néhány alapkérdése. Iskolapszichológia 1*. ELTE.
- Rudas, J. (1997). *Delfi örökösei*. Gondolat-Kairosz.
- Rudas, J. (2009). *Javne örökösei*. Lélekben Otthon Kiadó.
- Sallay, H. & Perge, J. (2007). A szociometriai módszer alkalmazása alsó- és középfokú oktatási intézményekben *Iskolapszichológia 12*. Második, módosított kiadás, ELTE.
- Siegler, A., Várnai, D., Hoffmann, T., Basa, B. & Jármi, É. (2021). ENABLE Anti-bullying Program in Hungarian Schools. *Comparative School Counseling*. 1(1), 87–98.
- Slavin, R. E. (1986). Cooperative learning: engineering social psychology in the classroom, In Feldman, R. S. (Eds), *The Social Psychology of Education: Current Research and Theory* (pp.153–169). Cambridge University Press.
- Sütőné Koczka, Á. (2005). *Szociális készségek fejlesztése kamaszkorban. Iskolapszichológia 26*. ELTE PPK.
- Szabó, É. & Fügedi, P. A. (2015). *Társas készségeket fejlesztő kiscsoportos tréning – 12–18 évesek számára. Iskolapszichológia 37*. Eötvös Kiadó.
- Szabó, É., N. Kollár, K. & Hujber T. (2015). *A pedagógiai szakszolgálatokban végzett iskolapszichológiai, óvodapszichológiai ellátás szakterületi protokollja*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Szekszárdi, J. (2001, Ed.). *Nevelési kézikönyv nem csak osztályfőnököknek*. OKI Kiadó – Dinasztia Tankönyvkiadó.
- Szitó, I. (1987). *A tanulási stratégiák fejlesztése Iskolapszichológia 2*. ELTE.
- Szitó, I. (1988). Tanulási készség fejlesztés tanítási órán. In Fürcht L., Hegyiné F. G., Martonné Tamás, M. & Szitó, I. (Eds.), *Tanulási készség tréning serdülők számára Iskolapszichológia 14*. ELTE.
- Teszenyi, E., & Pálfi, S. (2019). Vegyes vagy azonos életkorú óvodai csoport? Pedagógiai kérdések és a szülői döntés dilemmái. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 7(2–3), 136–155. <https://doi.org/10.31074/201923136155>
- Twemlow, S. W., & Sacco, F. C. (2013). How & why does bystanding have such a startling impact on the architecture of school bullying and violence? *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 10(3), 289–306. <https://doi.org/10.1002/aps.1372>
- Vanderbilt, D. & Augustyn, M. (2010). The effects of bullying. *Paediatrics and Child Health*, 20(7), 315–320. 10.1016/j.paed.2010.03.008.

- Várnai, D., Járimi, É., Arnold, P., Demetrovics, Zs., Németh, Á., Kökönyei, Gy. & Örkényi, Á. (2018). A kortársbántalmazás (bullying) értelmezésének vizsgálata kvalitatív módszerrel – „Az iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása” (HBSC) vizsgálat módszertanának kiegészítésére. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 73(4), 519–539. <https://doi.org/10.1556/0016.2018.73.4.1>
- Vozár, A. & Homoki, Zs. (1987). Önismereti csoport középiskoláskorú egészséges serdülők részére. In Bugán, A., Kalamár, H., Vozár, A. & Homoki, Zs. (Eds.), *Csoportmódszerek az iskolában Iskolapszichológia* 8. ELTE .
- Walker, J. (1995). *Feszültségoldás az iskolában – Játékok és gyakorlatok*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Zsolnai, A. (2017). *A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban Módszertani segédanyag óvodapedagógusoknak és tanítóknak*. Mozaik Kiadó.



N. Kollár, K. & Hoffmann, T.

Methods for developing social relations in kindergartens and schools education

Our study summarizes the Hungarian methods for developing social relations in kindergarten and school education and the possibilities inherent in them. With a brief historical review, we try to show that the improvement of group-dynamics was not always an obvious goal of public education, and that this may not always be the case even today. Even so, there are methods endorsed by practice that can successfully improve children's relationships with each other, and thus can indirectly serve not only as successful tools for personality development, but also to increase school performance and further the cause of inclusive education.

Keywords: social relationship, group development, friendship, social skills, bullying, inclusion, cooperation



N. Kollár Katalin: <https://orcid.com/0000-0001-6525-478X>

Hoffmann Tamás: <https://orcid.com/0009-0003-6912-0641>



Interaktív tankockák alkalmazásának gyakorlati lehetőségei a szlovák nyelvoktatásban

Szabóné Marlok Júlia

Pilisszentkereszti Szlovák Nemzetiségi Általános Iskola

Absztrakt

A 21. századi interaktív technológiáknak köszönhetően a tanárok egyre hatékonyabb módon támogathatják a tanulási folyamatokat. Tanulmányomban a LearningApps.org segítségével olyan interaktív tananyagot, illetve tananyagelemeket mutatok be, amelyek hatékonyan segítik a szlovák nyelv elsajátítását. Célom az általam készített interaktív tankockák bemutatása, tapasztalataim megosztása, valamint tanártársaim motiválása a digitális alkalmazások használatára vagy létrehozására. Az alkalmazások használata segíti az ismeretek bővítését, elmélyítését, a rendszerezést és az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazását. Segíti a tanulók szlovák nyelvtanulás iránti érdeklődésének felkeltését, biztosítja fenntartását, támogatja az önálló tanulást, a kritikai gondolkodást. A különböző feladatok bemutatása hozzájárul a pedagógusok módszertani eszköztárának bővítéséhez, segítséget nyújt a tanórai differenciáláshoz, elősegíti a kulcskompetenciák fejlesztését.

Kulcsszavak: szlovák nyelv, nyelvoktatás, digitális pedagógia, tankockák, interaktív feladatok.

Digitalizáció az oktatásban

Az utóbbi néhány évben a didaktikai szakirodalom folyamatosan hangsúlyozza a hagyományos, ismeretközlő tanítási-tanulási gyakorlat megváltoztatásának a pedagógiai paradigmaváltásnak a szükségességét. Előtérbe kerül az alapkészségek, az egyéni, személyre szabott speciális készségek fejlesztése és az új munkaerőpiaci környezet kihívásainak való megfelelés. Megkerülhetetlen elvárásként jelenik meg az IKT eszközök segítségével elérhető oktatási anyagok és az IKT-val támogatott módszerek beépítése az oktatási folyamatba. Az oktatási rendszer digitális átalakítását célozta a *Digitális Jólét Program* keretében a Kormány által még 2016-ban kiadott¹ *határozat*. Az iskolai infrastrukturális fejlesztéseknek köszönhetően azóta a digitális mód-

¹ Magyarország Digitális Oktatási Stratégiájáról szóló 1536/2016. (X. 13.) Kormány határozat.



szertant alkalmazó, korszerű pedagógiai, neveléstudományi felkészültséggel rendelkező pedagógusok munkáját már számos köznevelési intézményben a 21. századi technológiával segített oktatás jellemzi.

A technikai eszközellátottság szükséges, de nem elégséges feltétele a hatékony digitális pedagógiának. A digitális kompetenciák birtokában lévő pedagógusok nélkül nem lehet eredményes a munka, ugyanakkor nagyon fontos a tanári tevékenység újraértelmezése. A digitális pedagógus nem a tudástranszfer kizárólagos forrása, előadóból facilitátorrá, az ismeretszerzési folyamat szervezőjévé, a tanulói aktivitást kiváltó módszerek alkalmazásával a tanulás segítőjévé, támogatójává válik. A diákok számára nem csupán általuk alkalmazandó, kész válaszokat nyújt az egyes problémák megoldására, hanem olyan szemléletet, amellyel a diákok újra és újra képesek lesznek válaszokat találni. A siker kulcsa a tanítási órán használt digitális taneszközök (okostelefonok, táblagépek vagy laptopok) számától függetlenül az információ megközelítésében, feldolgozásában, a hasznos tudás megtalálásában, valamint annak alkalmazásában rejlik.

Nem elhanyagolható körülmény, hogy a digitális pedagógia mindamellett, hogy bővíti a tanulás és tanítás szintereit, lehetőséget kínál az egyéni tanulásra, illetve a szociális tanulás, a tanulás tanítása, a közösségfejlesztés, a közösségi együttműködés szempontjából egyaránt támogatja a nevelő-oktató tevékenységet. Alkalmazása során a tanulók egymással együttműködve kereshetnek alternatív válaszokat, majd együtt értékelhetik és alkalmazhatják azokat. A tanulási nehézségekkel küzdő, a sajátos nevelési igényű tanulók számára ugyanúgy új lehetőséget kínál az egyéni tanulási útvonalakon való haladásra, mint ahogy a tehetség gondozást is támogatja (Bíró, 2017).

Jelen írásom a LearningApps.org alkalmazás segítségével elkészíthető, különféle interaktív feladatok létrehozásának rejtelseibe vezet be az olvasókat, illetve az általam elkészített, a szlovák nyelv tanítása-tanulása szempontjából hasznos tankockákat mutatja be. Remélem, munkám a szlovák nyelvet tanító pedagógusokat további feladatok készítésére inspirálja, ezzel is hozzájárulva egy folyamatosan bővíthető, mindenki számára könnyen hozzáférhető, sokszínű digitális feladatgyűjtemény, illetve egy kreatív és korszerű szlovák nyelvi feladatbank létrehozásához.

Generációs elméletek

Magyarországon a pedagógustársadalom jelentős része az idősebb generáció képviselője. Bár napjainkban a digitális világ számukra is természetes, hiszen életünk elképzelhetetlen a világháló és a különféle online alkalmazások, platformok használata nélkül, a digitális társadalom kihívásainak való megfelelés érdekében a pedagógusok igyekeznek folyamatosan továbbfejleszteni digitális kompetenciáikat (Mannheim, 2000). Ez elengedhetetlenül szükséges, ha lépést szeretnének tartani napjaink köznevelési intézményeinek tanulóival, akiket a Z- és az Alfa-generáció képviselőiként, szinte folyamatos online jelenlét, a di-

gitális világban való zökkenőmentes eligazodás jellemez (Guld, 2022). A generációs különbségek felvázolásánál e fejezetben főként Buda András (2019), Kulcsár Zsolt (2008), Nagy Ádám (2017), Kölcsey Attila (2017) és Komár Zita (2017) munkái nyomán említem a különböző generációs elméleteket.

Mannheim 1928-ban megjelent, *A generációk problémája* című tanulmányában definiált generációfogalom az eltelt évek során több változáson ment át. Mannheim (1969) szerint egy korcsoport akkor tekinthető generációnak, ha valamely közös immanens tulajdonság, nemzedéki tudat, közösségi jegy jellemzi őket, s ehhez három feltétel szükséges: a közös tapasztalat (élmény), a tényleges egymásra orientálódás és a közös helyzetértelmezés, attitűdök, cselekvési formák. Több olyan kategorizálással is találkozhatunk, amelyek kiindulópontja az egyes csoportok digitális világhoz való viszonyulása (Kulcsár, 2008).

Születési időszakok alapján a szakirodalom a következő egymást követő kategóriákat különbözteti meg:

- 1925–1945 – Veteránok
- 1946–1964 – Bébi-bummerek
- 1965–1979 – X-generáció
- 1980–1995 – Y-generáció
- 1996– Z-generáció

Az ABC a Z-vel véget ért, felmerült tehát a kérdés, hogy mi legyen a következő generáció leírásával. Az elnevezést tekintve Mark McCrindle ausztrál demográfus és csapata által, 2005-ben végzett országos felmérés adta leginkább elterjedt választ: „Generation Alpha”, vagyis Alfa-generáció. Mark McCrindle ausztrál demográfus és csapata az elnevezést azzal indokolta², hogy különböző tudományágak a latin ábécé és az arab számok „elhasználása” után gyakran a görög betűkhöz folyamodnak (Nagy & Kölcsey, 2017).

A napjainkra már elterjedtté vált digitális bennszülött és digitális bevándorló fogalmát Marc Prensky oktatási tanácsadó használta először 2001-ben (Prensky, 2001). Ekkor ez még a tanulók és a tanárok megkülönböztetésére szolgált, ma már azonban egész generációkat jelöl.³ Bár a digitális bennszülött és digitális bevándorló elnevezések elavultságát 2009-es munkájában Prensky is elismerte (Prensky, 2009), s helyettük a *homo sapiens digitalis* bevezetését javasolta, a korábbi megnevezések máig használatosak. Miután írásomnak nem célja a generációs elméletek részletes ismertetése, alább a szakirodalomban fellelhető jellemzők alapján csupán az egyes generációk legfőbb jellemzőit mutatom be⁴:

- Veteránok: 1925–1945
 - idős korban találkoztak először az internettel, számukra a számítógép-használat már önmagában is kihívás
 - nehezen tudnak megbirkózni a digitális társadalom kihívásaival

² https://mccrindle.com.au/article/topic/generation-alpha/generation-alpha-defined/#gen_alpha

³ A digitális bevándorlók a digitális bennszülöttekkel ellentétben, nem abba a világba születtek bele, amelyet a digitális technológiák határoztak meg.

⁴ Az egyes kategóriák megnevezése után feltüntetett évszámok a születési időszakokat jelölik.

- Bébi-bummerek: 1946–1964 (offline világ)
 - életük derekán találtak az internettel
 - munkavégzésükbe és hétköznapijuka egyre nagyobb intenzitással építik be az internetet
- X-generáció: 1965–1979 (digitális bevándorlók)
 - a hírnök-nemzedék, az átmeneti generáció
 - megbízhatóság, kontrolláltság, elmélyült szakmai igényesség, magas motiváció, kooperativitás, karrierizmus
- Y-generáció: 1980–1995 (digitális bennszülöttek)
 - digitális nemzedék első hulláma, magánéletükben nap mint nap jelen van az internet
 - társas kapcsolataik egy időben zajlanak a valós és virtuális világban
- Z-generáció / IT-generáció: 1996–2010 (Facebook-nemzedék)
 - beleszülettek a digitális világba, bátrak, kezdeményezők, kevésbé kételkednek saját képességeikben, korlátaikban, praktikus szemléletűek
 - kommunikációs felületük már nem az e-mail, hanem a közösségi háló
 - hálózatos magatartásformák
 - tartalom-előállító generáció
 - nem ismeri a vezetékes hálózatot, a mobilok, és az internet nélküli világot
- Alfa-generáció: 2011-től („szupermost” generáció)
 - állandó „online jelenlét” és kapcsolattartás: minden kommunikáció jelen időben
 - többirányú, szimultán kommunikáció, mely mind az irodalmi nyelvtől, mind a köznyelvtől elszakad
 - rövid és tömör üzenetváltások, a képi tartalmak és matricák szöveget helyettesítő funkciója; angol nyelvi kifejezések
 - az aktuális érzelmi állapotok és hangulatok kifejezésére irányuló, erős képi-nyelvi igény (például emotikonok használata) (Komár, 2017).

Köztudott, hogy a mai pedagógustársadalom jelentős része a már nyugdíjas pedagógusként tevékenykedő Bébi-bummerekhez és a nyugdíjas éveire készülő X-generációhoz tartozik. Egyebek mellett a pedagóguspálya presztízsvesztésével is magyarázható az a folyamat, hogy az Y-generáció nemzedéke már sokkal kisebb számban képviselteti magát a köznevelési intézményekben, a Z-generáció tagjai pedig pedagógusként egyelőre gyakornoki besorolásban kerülnek alkalmazásra.

Interaktív tankockák

Bár az online feladatkészítő alkalmazások egyre népszerűbbek az utóbbi években, azok használatát többnyire olyan offline világból érkező pedagógusoknak, illetve digitális bevándorlóknak kellett és kell alkalmazniuk, akik az erre való nyitottság, illetve megfelelő digitális kompetenciák hiányában

nem lennének képesek arra, hogy a már meglévő, a hagyományos oktató-nevelő tevékenység során alkalmazott, széles módszertani eszköztárukat ilyen irányba bővítsék.

A nevelő-oktató tevékenység során a digitális pedagógiai fejlesztéseknek köszönhetően minden pedagógus számára elérhetőek a digitális tankönyvek, interaktív tananyagok, különféle oktatási segédanyagok, digitális pedagógiai módszertani ajánlások. Annak ellenére, hogy a modern információs technikai eszközök alkalmazása ma már az általános alapműveltség része, a koronavírus okozta járványügyi veszélyhelyzet, a tantermen kívüli digitális munkarend és az online távoktatás időszaka nagy kihívás elé állított mindnyájunkat, tanárokat, diákokat egyaránt (Dallman, 2021). Ez az időszak bizonyos értelemben szükségszerű paradigmaváltást eredményezett, hiszen minden pedagógust arra készítetett, hogy az elméleti ismeretek mellett azonnali gyakorlati jártasságot szerezzen a digitális pedagógia területén.⁵

A tanítási-tanulási folyamat szempontjából a világhálón már korábban is számos hasznos szolgáltatás volt elérhető, ám abban az időszakban ug-rásszerűen megnőtt a pedagógusok által nyilvánosan közzétett, különböző interaktív feladatok száma minden tantárgyból. A magyarországi szlovák nemzetiségi oktatásban dolgozó szakemberként ez nagy örömmel töltött el, mivel az úgynevezett kis nyelveken tanított tantárgyak számára elérhető oktatási segédanyagok mennyisége korábban meg sem közelítette például az angol vagy a német nyelv oktatását támogató kínálatot.

Magam a szlovák nyelv és irodalom tantárgy tanításához különböző webes alkalmazások felhasználásával több feladatot is készítettem a különböző korosztályok számára. Mivel a legtöbb feladat a LearningApps.org alkalmazás segítségével készült, jelen írásomban ezek bemutatására fókuszálok. A LearningApps.org nonprofit szervezet platformja bármely böngészőben ingyenesen elérhető, minden oktatási intézmény, pedagógus és diák számára: <https://learningapps.org/>.

Amint az szolgáltató weboldalán is olvasható, ez egy webkettes alkalmazás, mely kis, interaktív építőköcek („Apps”, magyarul tankockák) segítségével támogatja a tanulási és tanítási folyamatokat.⁶ A már meglévő építőköcek közvetlenül is kapcsolódhatnak tananyagokhoz, illetve a felhasználók saját maguk is készíthetik vagy megváltoztathatják őket. Cél az újra felhasználható építőköcek összegyűjtése, és nyilvánosan bárki rendelkezésére bocsátása. Ezek az építőköcek nem tartalmaznak semmilyen különleges keretet vagy konkrét tanulási helyzetet, hanem kizárólag az interaktivitásra vonatkoznak. Az építőköcek tehát önmagukban nem jelentenek lezárt tanítási egységeket, azokat megfelelő tanulási környezetbe kell beágyazni.

⁵ A pandémia időszakában előtérbe került online oktatás informatikai és módszertani innovációiról és az azokkal kapcsolatos tapasztalatokról lásd a *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 2021/2. számát.

⁶ A felhasználók hozzák létre, s töltik fel a tartalmakat, amelyeket megoszthatnak egymással, illetve véleményezhetik is azokat.

A felhasználóbarát szolgáltatás valójában platformot és eszköztárat nyújt a pedagógusnak az interaktív és multimédiás tanulási tartalmak előállításához. A feladatokat a „Tankocka készítése” gombra kattintva, egyértelmű és részletes útmutató alapján, mindenki a saját igényei szerint hozhatja létre a felületen elérhető feladatsablonok segítségével, s lehetősége van az elkészült saját tankockák tárolására is. A feladatok nehézségi foka a helyes válasz mellett szereplő disztraktorok beépítésével emelhető. A tankockák nyilvánossá tétele nem elvárás. Amennyiben bárki számára elérhetővé tesszük a tankockánkat, lehetőségünk van a tankockát besorolni egy kategórián (tantárgyon) belül egy-egy tudományterületre. Ez megkönnyíti a keresést a tankockák között, de a szűrés nyelv és korcsoport alapján is lehetséges. Saját készítésű feladataink közzétételével bővíthetjük a mindenki által hozzáférhető, szabadon felhasználható tartalmakat, és hozzájárulhatunk az általunk tanított tantárgyak feladatbankjának létrehozásához. Az általam leginkább használt feladattípusok szlovák nyelv tantárgyból a következők:

- összerendezés és csoportosítás
- párkereső
- feleletválasztásos gyakorlatok
- kvízek
- szöveges feladatok
- rejtvények
- pexeso memória játék
- rövid válasz.

Digitális feladatgyűjtemény

Írásom jelen részében feladattípusonként szeretnék ízelítőt nyújtani az általam létrehozott, elsősorban lexikai, grammatikai, morfológiai és ortográfiai feladatokból. A feladatok elsősorban a szlovák nemzetiségi nyelvoktató általános iskolák felső tagozatos, illetve a szlovák gimnázium tanulói számára készültek, de megtalálhatóak közöttük a fiatalabb korosztály által is sikerrel megoldható feladatok. A különböző feladattípusok rövid leírását és elérhetőségüket a könnyebb áttekinthetőség érdekében az alábbi táblázatba foglalva mutatom be:

Feladattípus	Feladat	Link
Keresztrejtvény	Játékos szókincsfejlesztés a tanítási órára való ráhangolódáshoz.	https://learningapps.org/8313802 Megfejtés a tanítási óra anyaga: slovenčina
	Játékos szókincsfejlesztés – ráhangolódás.	https://learningapps.org/8169791 Megfejtés a tanítási óra anyaga: kommunikácia
	Korábban elsajátított ismeretek előhívása – összefoglalás.	https://learningapps.org/16643730 Megfejtés: slovenská národnosť

Párkereső	Kérdések és válaszok egymáshoz rendelése – asszociáció, rögzítés.	https://learningapps.org/16668971 Személyes adatokkal kapcsolatos egyszerű kérdések és válaszok.
	Szavak és definíciók egymáshoz rendelése – szókincsbővítés	https://learningapps.org/6017656 Család, rokonság.
	Szavak egymáshoz rendelése jelentésük alapján – szókincsbővítés, rendszerezés.	https://learningapps.org/8313513 Egyedi nevek, gyűjtőnevek és anyagnevek.
	Összetett szavak alkotása – szókincsbővítés.	https://learningapps.org/15145540 Szóalkotás.
	Szinonimák összerendezése – szókincsbővítés.	https://learningapps.org/8321422 Rokonértelmű szavak.
	Antonimák (melléknevek) összerendezése – szókincsbővítés.	https://learningapps.org/8169092 Ellentétes jelentésű szavak.
	Szlovák és magyar szólások, közmondások összerendezése – szókincsbővítés.	https://learningapps.org/display?v=p6d4ffaj18 Frazeológia, fordítás.
	Frazeologizmus és definíciója egymáshoz rendelése – szókincsbővítés.	https://learningapps.org/15395590 Frazeológia.
	Frazeologizmusok alkotása – szókincsbővítés.	https://learningapps.org/display?v=pda440sgj18 Fő- és mellékmondat összerendezése.
	Szakszavak/idegen szavak és jelentésük összerendezése – szókincsbővítés.	https://learningapps.org/6018328 Irodalmi és nyelvi szakterminológia.
	Főnév és melléknév egyeztetés – szakszókincs bővítése, ragozás, gyakorlás.	https://learningapps.org/17607146 Főnév és melléknév egyeztetés: nemben, egyes és többesszámban.
	Főnév és melléknév egyezés (<i>grammatikai kategóriák egyeztetése</i>) – szakszókincs bővítése, ragozás, gyakorlás.	https://learningapps.org/17607824 Főnév és melléknév egyeztetés: nem, szám, eset.
	Névmások és fajtáik egymáshoz rendelése – ismeretek megszilárdítása.	https://learningapps.org/18146190 Határozott és határozatlan névmások.
	Névmások egymáshoz rendelése – gyakorlás.	https://learningapps.org/18144859 Személyes és birtokos névmások

Csoportosítás	Szavak csoportosítása jelentésük szerint – szókincsbővítés, rendszerezés.	https://learningapps.org/9952677 Gyümölcsök, tárgyak, állatok, a hét napjai, évszakok, bútordarabok.
	Szóalkotás összekevert betűkből, majd a szavak csoportosítása jelentésük szerint – az ismeretek megszilárdítása.	https://learningapps.org/5960966 Az előző feladat folytatása: gyümölcsök, tárgyak, állatok, a hét napjai, évszakok, bútordarabok.
	Főnevek csoportosítása nemek szerint – rendszerezés.	https://learningapps.org/10604294 Hímnem, nőnem, semlegesnem.
	Hímnemű főnevek ragozása – gyakorlás.	https://learningapps.org/10605705 Élő főnevek, élettelen főnevek.
	Nőnemű főnevek ragozása – gyakorlás.	https://learningapps.org/10606585 Nőnemű ragozási minták.
	Semleges nemű főnevek ragozása – gyakorlás.	https://learningapps.org/10608063 Semlegesnemű ragozási minták.
Puzzle	Helyesírás (<i>kiemelt szavak</i>) – összefoglalás.	https://learningapps.org/10653881 Kemény és lágy -y,-ý/-i,-í.
	Szavak csoportosítása nemek szerint – rendszerezés.	https://learningapps.org/10632152 Hímnem, nőnem, semlegesnem.
Feleletválasztás	Helyesírási gyakorlat (<i>nagy kezdőbetűk</i>) – összefoglalás.	https://learningapps.org/15151675 Kisbetű vagy nagybetű?
	Helyesírási gyakorlat (<i>melléknevek</i>) – összefoglalás.	https://learningapps.org/17670709 Kisbetű, nagybetű, kemény és lágy -y,-ý/-i,-í.
Szöveges feladat	Helyesírási gyakorlat (<i>kiemelt szavak</i>) hiányos mondat kiegészítése – rögzítés.	https://learningapps.org/18239423 Kemény és lágy -y,-ý/-i,-í.
	Melléknévragozás: hiányos mondat kiegészítése – gyakorlás.	https://learningapps.org/17669183 Melléknévragozás feleletválasztással.
	Névszók ragozása: hiányos mondat kiegészítése – összefoglalás.	https://learningapps.org/11126280 Ragozható névszók: főnév, melléknév, névmás, számnév.
Pexeso memóriajáték	Szófajtani memóriajáték (<i>szófajok</i>) – összefoglalás.	https://learningapps.org/18239953 Ragozható és nem ragozható szófajok.
Rövid válasz	Számnevek fajtáinak megállapítása – ismeretek megszilárdítása.	https://learningapps.org/view19339082 Tőszámnév, sorszámnév, szorzószámnév...
	Szófajok megállapítása – összefoglalás.	https://learningapps.org/19766894 Ragozható és nem ragozható szófajok.
Kvíz	Hangtan: feleletválasztásos kvíz – összefoglalás.	https://learningapps.org/4755233 Magánhangzó, mássalhangzó, diftongus, zöngés, zöngétlen mássalhangzó, hasonulás...

A feladatok a regisztrációt és belépést követően mindenki számára hozzáférhetőek. A tankockák alkalmazása segíti a nyelvi ismeretek bővítését, a nyelvtani jelenségek elsajátítását és a rendszerezést. A szlovák nyelv tanulása-tanítása során biztosítja a tanulói érdeklődés felkeltését, fenntartását, hozzájárul az eredményes tanuláshoz, a tanulók kognitív képességeinek fejlesztéséhez. Hatékonyan támogatja a gondolkodáson alapuló önálló tanulási folyamatra nevelést, tökéletesíti a nyelvi performanciát.

A nyelvoktató, kétnyelvű és egynyelvű szlovák nemzetiségi köznevelési intézmények pedagógusai és tanulói számára egyaránt alkalmazható a tanítási-tanulási folyamat különböző fázisaiban. A pedagógusok játék alapú oktatási módszerként a differenciált és az egyéni oktatás során a különféle kulcskompetenciák fejlesztése érdekében is sikerrel alkalmazhatják. A diákok otthoni felkészülésekor lehetővé teszi, hogy mindenki a saját időbeosztása szerint és a saját tempójában haladhasson. Mivel az alkalmazás internetkapcsolat mellett a különféle mobil eszközökön bármikor és bárhol elérhető és hozzáférhető, hatékonyan támogatja az önálló tanulást.

Hozzáadott érték

Több évtizedes tanítási gyakorlat birtokában állítom, hogy a létrehozott tananyaghoz igazított tananyagelemek, az interaktív tankockák beépítése a tanítási folyamatba, a tanóra menetébe és a tanórán kívüli tevékenységbe egyszerű, támogatja a tanulóközpontú oktatási tevékenységet, miközben motivációs értékkel egyaránt rendelkezik. Az azonnali visszacsatolás, illetve a tanulói munka közvetlen értékelése is biztosított, mivel a tanuló automatikus visszajelzést kap munkája sikerességéről minden feladat végén. A platform az új ismeretek feldolgozását, elsajátítását, a már meglévő tudás alkalmazását, a gyakorlást, az esetleges hibák javítását segítő interaktív tankockák létrehozásának támogatásával segíti a nyelvtanulást, miközben lehetőséget kínál a tananyag elmélyítésére. Bízom abban, hogy az általam készített feladatok több, szlovák nyelvet tanító pedagógus számára is hasznosnak bizonyulnak, s hatékonyan segítik a szlovák nyelv tanulását-tanítását. Aki eddig esetleg még nem ismerte, de kedvet kapott az alkalmazás használatához, bátran vágjon bele a feladatkészítésbe, ezzel is hozzájárulva egy sokszínű feladatbank létrehozásához és közvetetten a magyarországi szlovák nemzetiségi oktatás sikeréhez.

Irodalom

- Bíró, K. (2017). Korszerű IKT eszközök alkalmazása az SNI-s tanulók fejlesztésében. *Opus et Educatio*, 4(3), 378-386. <https://doi.org/10.3311/ope.211>
- Buda, A. (2019). Generációk, társadalmi csoportok a 21. században. *Magyar Tudomány*, 180(1), 120-129. <https://doi.org/10.1556/2065.180.2019.1.12>

- Dallman, K. (2021). *Digitális oktatás – Tapasztalatok és perspektívák*. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/digitalis-oktatas-tapasztalatok-es-perspektivak> (2023.11.06.)
- Guld, Á. (2022). *A Z generáció médiahasználata – Jelenségek, hatások, kockázatok*. Libri Könyvkiadó.
- Komár, Z. (2017). Generációelméletek. *Új Köznevelés*, 73(8-9), 14–16. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/generacioelmletek> (2021.02.13.)
- Kulcsár, Zs. (2008). Az integratív e-learning felé. <https://crescendo.hu/files/konyvek/kulcsar-zsolt-az-integrativ-e-learning-fele.pdf> (2023. 11. 04.)
- Magyarország Digitális Oktatási Stratégiájáról szóló 1536/2016. (X. 13.) Korm. határozat*. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A16H1536.KOR&txtreferer=00000001.txt> (2024.03.23.)
- Mannheim, K. (1969). A nemzedéki probléma. In Huszár, T. & Sükösd, M. (Eds.), *Ifjúságszociológia*. (pp. 31–67). Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Mannheim, K. (2000). *A nemzedékek problémája*. In Mannheim, K. (Ed.), *Tudásszociológiai tanulmányok* (pp. 201–254). Osiris.
- Nagy, Á. & Kölcsey, A. (2017). Mit takar az alfa-generáció? *Metszetek – Társadalomtudományi folyóirat*, 6(3), 1–11. <https://doi.org/10.18392/metsz/2017/4/2>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On The Horizon*, 5(9), 3–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: From Digital Immigrants and Digital Natives To Digital Wisdom. *Innovate*, 5(3), 1–11. <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1020&context=innovate> (2024.04.02.)



Szabóné Marlok, J.

Use of interactive techniques in Slovak language teaching

Thanks to 21st century interactive technologies, teachers can support learning processes in increasingly effective ways. In my study, I present interactive learning materials and curricular elements for Slovak language lessons, using LearningApps.org – a platform for interactive and multimedia teaching aids and exercises. My aim is to share knowledge based on my own experience, present teaching ideas and resources, as well as motivate my fellow teachers to use and create digital applications. These learning apps help to expand knowledge and learn and organise grammatical phenomena. They ensure the stimulation and maintenance of students' interest in learning and teaching Slovak, contribute to effective learning, and the successful facilitation of independent learning and critical thinking.

Keywords: Slovak language, language teaching, digital pedagogy, Apps, interactive exercises.





Die Rolle und Bedeutung literarischer Texte für Kinder in der ungarndeutschen Literatur – Die ungarndeutsche Kinder- Anthologie *Igele-Bigele*¹

Kerekes, Gábor

ELTE BTK Germanisztikai Intézet Német Irodalom és Kultúra Tanszék Abstrakt

Abstrakt

Die 1980 erschienene Anthologie *Igele-Bigele* stellt den ersten Versuch der ungarndeutschen Literatur dar, Kinder mit Hilfe eines Buches als Leser zu gewinnen. Diese ehrenwerte Absicht wurde mit Hilfe der Texte der in jener Zeit aktiven Autoren der ungarndeutschen Literatur verwirklicht, wobei im Vergleich zu zuvor erschienenen Anthologien – bis auf eine Ausnahme – keine neuen Namen erschienen. Den Band stellte Valeria Koch zusammen, die in jener Zeit als Redakteurin der *Neuen Zeitung* arbeitete. Aus heutiger Sicht mag man die Eignung mancher Texte als Kinderliteratur anders bewerten als zur Zeit der Publikation des Bandes, nichtsdestotrotz stellt diese Anthologie einen bemerkenswerten Beginn des Zuwendens der ungarndeutschen Literatur an die Kinder dar, das offensichtlich ohne die Beachtung fremder – so auch ungarischsprachiger und deutscher – Vorbilder, selbständig erfolgte. Man sollte auch nicht vergessen, dass in jener Zeit die ungarndeutsche Literatur rein quantitativ beschränkt war, die Zahl der für Kinder geeigneten Texte ganz einfach niedrig war. In dieser Situation hat die Herausgeberin das Beste aus der Situation gemacht und das Erscheinen der Anthologie ermöglicht, die man zu Recht als den Ausgangspunkt der ungarndeutschen Kinderliteratur bezeichnen kann, war sie doch ein wichtiger Vorreiter für alle später erscheinenden ungarndeutschen Kinderbücher bis auf den heutigen Tag.

Keywords: Kinderliteratur, ungarndeutsche Literatur, Igele-Bigele

Einleitung²

Im Jahr 2023 lässt sich feststellen, dass Texte für Kinder in der ungarndeutschen Literatur eine feste Größe darstellen, wovon allein in den vergangenen

¹ An dieser Stelle möchte ich Herrn Johann Schuth für seine Hilfe bei der Erstellung des vorliegenden Beitrags meinen Dank aussprechen.

² Im Text gebrauche ich das generische Maskulinum.

fünf Jahren vermehrt Buchveröffentlichungen für Kinder in der ansonsten lange Zeit hauptsächlich in Anthologien existierenden Literatur der Volksgruppe zeugen: Christina Arnold *Wolki und ihre Freunde* (2019), Josef Michaelis *Regenbogen* (2021 und 2022), Robert Becker *Firlefanze* (2023), Josef Michaelis *Tierkonzert* (2023) und Robert Becker *Ti Hausschlange* (2024) sind allesamt nicht nur hinsichtlich der Texte, sondern auch durch die farbigen Illustrationen attraktiv gestaltete Bände, die bis auf die beiden Beckerschen Bücher alle durch die Werke des Graphikers István Damó verschönert werden, der bereits 1996 als Illustrator am ungarischsprachigen Band *Az időfa* von Valeria Koch mitgearbeitet hatte. Die beiden Bücher Beckers hingegen beinhalten Illustrationen von Kindern (nämlich der Kinder, des Enkels und des Neffen des Autors) – ein durchaus reizvoller Weg, indem nicht Designprofis, sondern Vertreter des Zielpublikums der Texte einbezogen werden, den zuvor Josef Michaelis in seinem Band *Zauberhut* in der Erstausgabe gewählt hatte, der Zeichnungen seiner Schüler präsentierte.

Geht man zeitlich noch einige Jahre weiter zurück, so finden sich weitere Beispiele für ungarndeutsche Bücher, als deren Adressaten man – auch – Kinder ansah, wobei die Formen mündlicher Überlieferung auch Beachtung fanden: Angela Korbs *Reigöd vum Weidepam* (2011) ist eine Sammlung von Märchen in der Kaaner Mundart, erzählt von Mathilde Geizskopf, der Großmutter der Herausgeberin, die Sammlung, *Auf der Spur verborgener Schätze* (1991) präsentierte ungarndeutsche Sagen und *Der Teufelsgipfel* (1984) ungarndeutsche Volksmärchen, wobei letztere beiden Bücher die Texte in hochdeutscher Sprache beinhalten und eher als Ergebnis wissenschaftlicher Sammeltätigkeit anzusehen sind. Den Übergang zwischen beiden Herangehensweisen stellen die im zweisprachigen Band *Der verlorene Schatz / Az elveszett kincs* (2008) von Josef Michaelis dar, in dem sowohl Märchen als auch Sagen von dem Dichter erzählt bzw. nacherzählt werden.

Nicht vergessen darf man aber natürlich das bisher am häufigsten veröffentlichte Buch der ungarndeutschen Literatur, das ein Buch für Kinder ist: *Zauberhut* von Josef Michaelis, welches in fünf Auflagen publiziert worden ist, drei davon ausschließlich in deutscher Sprache (1991, 1994 und erweitert 2001) und zwei Auflagen in zweisprachiger Form als *Zauberhut / Varázslinder* (2005 und 2008), also genau in dem Zeitraum zwischen dem Erscheinen von *Der Teufelsgipfel* und *Reigöd vum Weidepam*. Sicherlich ist dieses Buch von Michaelis richtungsweisend für alle ungarndeutschen Schreibern, die Kinder als ihr Publikum ansehen.³

Doch am Anfang dieser ganzen Entwicklung, sozusagen als die erste Schwalbe, das erste Buch der modernen ungarndeutschen Literatur für Kinder steht die Anthologie *Igele-Bigele*, die im Weiteren im Zentrum der Betrachtung stehen soll. Dies ist auch deshalb eine berechtigte Fragestellung,

³ Siehe dazu: Kerekes, Gábor: Ungarndeutsche Kinderliteratur: Josef Michaelis' *Zauberhut*. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 2021/1., 145–160.

da bisher sich die der ungarndeutschen Literatur zuwendende Literaturwissenschaft mit diesem Buch so gut wie gar nicht beschäftigt hat. Zwar wird die Anthologie von einzelnen Forschern als relevante Publikation immer wieder im Zusammenhang mit einzelnen in ihr veröffentlichenden Dichtern genannt – wie etwa durch Éva Márkus (2009, p. 14, 15, 95) –, doch selbst Rita Pável hat in ihrer sehr ausführlichen Dissertation nicht den Versuch unternommen, die Kinderanthologie zu analysieren (Pável, 2006).

Auf dem Weg zu *Igele-Bigele*: *Greift zur Feder!*, *Tiefe Wurzeln*, *Die Holzpuppe und Bekenntnisse* – *Erkenntnisse*

Als die Anthologie *Igele-Bigele* 1980 erschien, war die moderne ungarndeutsche Literatur gerade im Begriff, sich zu konsolidieren. Erst sieben Jahre waren damals seit dem Aufruf *Greift zur Feder* vergangen, als dessen Ergebnis im Folgejahr, 1974 das erste Buch mit modernen literarischen Texten aus der Feder ungarndeutscher Autoren in Ungarn erschienen war. Retrospektiv betrachtet scheint die gesamte Entwicklung geradezu reibungslos verlaufen zu sein, doch ein genauerer Blick zurück zeigt deutlich, wie kritisch die Lage für das Bestehen der ungarndeutschen Literatur um 1970 war und mit welcher Hellsicht – und sicherlich Vorsicht – einzelne Vertreter des Ungarndeutschtums vorgingen, um der deutschsprachigen Schriftlichkeit der Volksgruppe eine Zukunft geben zu können.

Die Vorbedingung für den allseits bekannten und immer wieder genannten Aufruf *Greift zur Feder!* war 1972 die Gründung der Sektion der Deutschschreibenden innerhalb des Demokratischen Verbandes der Deutschen in Ungarn, die sich der literarischen Betätigung der Ungarndeutschen bzw. ihren literarischen Produkten widmen sollte. Diese Literatursektion ist die Vorgängerin des Verbandes Ungarndeutscher Autoren (gegründet 1990), der sich 1992 für die bildenden Künstler öffnete – so entstand VUDAK (Verband Ungarndeutscher Autoren und Künstler). So groß der Erfolg war, den diese Gründung 1972 darstellte, so problematisch war zugleich auch die Lage der Sektion, denn außer alten, mehr oder weniger gründlich gesammelten ungarndeutschen Volksmärchen und Sagen, außer Kinderliedern und -reimen gab es zu dieser Zeit, abgesehen von den in der *Neuen Zeitung* und im *Deutschen Kalender* von Zeit zu Zeit in bescheidenem Umfang erscheinenden ungarndeutschen Gedichten und den literarischen Sendungen von Radio Fünfkirchen, im Grunde kein literarisches Leben innerhalb des Ungarndeutschtums. Wie dramatisch die Lage war, kann man heute noch nachvollziehen, wenn man den *Greift zur Feder!* betitelten Artikel von Dr. Friedrich Wild in der *Neuen Zeitung* Nr. 7 vom 18. Februar 1972 in die Hand nimmt, der zwar den gleichen Titel trägt wie der ein Jahr später veröffentlichte Aufruf zur Einsendung originaler neuer ungarndeutscher literarischer Werke, mit diesem aber nicht identisch ist. Wild gab hier einen Überblick über den Zustand der deutschen Schriftlichkeit im damaligen Ungarn, de-

ren Lage er in einem hoffnungsvoll erscheinenden Licht und in einem optimistischen Tonfall zu zeichnen versuchte. Doch bei nüchterner Betrachtung der Situation musste jedem Leser klar sein: Die Lage war hochdramatisch. Aus heutiger Perspektive, angesichts eines seit Jahrzehnten als Ergebnis der aufopferungsvollen Bemühungen engagierter Ungarndeutscher funktionierenden literarischen Lebens wird beim Lesen des Artikels von Wild, in dem alle ungarndeutschen Hochschullehrer – auch die Linguisten, die mit Literatur nichts am Hut hatten – namentlich aufgezählt wurden und selbst auf „Absolventen der Hochschule für Lehrerbildung in Pécs“ (Wild, 1972, p. 2) verwiesen wurde, klar, wie prekär die Lage 1972 war. Aus der zuversichtlich erscheinen wollenden zusammenfassenden Bemerkung Wilds, dass „mindestens 200-250 Personen nach der Befreiung unseres Vaterlandes über Literatur, Volkskunde, Methodik, Siedlungsgeschichte, Mundartforschung und über andere Themen in deutscher Sprache schrieben“ (Wild, 1972, p. 2), ließ sich eindeutig auf den traurigen Zustand des literarischen Lebens der Ungarndeutschen schließen.

Vor diesem Hintergrund erschien 1973 in der *Neuen Zeitung* der – vermutlich nicht zufällig den Titel von Wilds Artikel aufnehmende und zugleich an das 1959 in der DDR im Rahmen des so genannten „Bitterfelder Weges“ verkündete Motto *Greif zur Feder, Kumpel!* erinnernde – Aufruf *Greift zur Feder!*, unter dem nach Talenten gesucht wurde, die als Ungarndeutsche in deutscher Sprache Literatur verfassen. Das erste sich ein Jahr später materialisierende Ergebnis dieses Aufrufs war die im Jahre 1974 erschienene Anthologie *Tiefe Wurzeln* (Áts 1974, Ed), die Werke von 13 Autoren enthielt. Mit der so hohen Zahl von Beiträgern wurde hier der Eindruck eines literarischen Lebens der Ungarndeutschen simuliert, das bis dahin in dieser Form nicht existiert hatte, jedoch gerade mit diesem Band in die Wege geleitet werden sollte und – wie wir das heute ja wissen – auch wurde. Ohne die 1972er Lagebestimmung von Wild und den Aufruf von 1973, als deren Ergebnis die ungarndeutsche Literatur ihre erste Materialisierung in Buchform gewann, hätte die Geschichte der modernen ungarndeutschen Literatur bereits ein Ende finden können, bevor sie überhaupt richtig angefangen hatte. Vergleicht man die Liste der Preisträger der Ausschreibung von 1973 mit den Autoren von *Tiefe Wurzeln*, so fällt auf, dass von den in den vier Kategorien vergebenen Hauptpreisen (Prosa, Gedicht, Mundarttext und Bericht bzw. Reportage) von den drei Einsendungen Georg Wittmanns *Die Holzpuppe* ebenso nicht in die Anthologie aufgenommen wurde, wie der als Mundarttext und die beiden als Berichte prämierten Arbeiten. Der Grund hierfür mag beim Mundarttext und im Fall der Berichte darin zu suchen sein, dass diese weitgehend mit der traditionell-bäuerlichen Kultur des Ungarndeutstums verbunden sind, während im Buch – ohne die Traditionen zu verleugnen – aus Vorsicht ein moderneres, dem durch die ungarndeutschen Redakteure des Bandes auf der Seite der damaligen ungarischen staatlichen Kulturpolitik erwarteten Bild von der ungarndeutschen Gemeinschaft prä-

sentiert werden sollte. Vor allem das Auslassen von Wittmanns *Holzpuppe* legt den Schluss nahe, dass die Herausgeberin des Bandes, Erika Áts, darauf bedacht war, der staatlichen Kulturpolitik keinen Vorwand zu liefern, durch den das Projekt der Veröffentlichung der allerersten ungarndeutschen Anthologie mit Gegenwartstexten hätte gefährdet, also letztlich gestoppt werden können, denn Wittmanns Erzählung – die sich über Jahrhunderte erstreckt und in deren Zentrum ein Spielzeug, die im Titel genannte Holzpuppe steht, die in einer ungarndeutschen Familie von Generation zu Generation weitergegeben wird – zeigte auf beinahe schon schonungslose Art das harte Leben der verschiedenen Generationen der Ungarndeutschen, ohne dabei auf die marxistische Geschichtsauffassung Rücksicht zu nehmen.

Sicherlich war das Niveau der eingesandten Beiträge sehr unterschiedlich und einige der in der Anthologie mit Texten vertretenen haben sich später auch nicht ernsthaft mit dem Schreiben literarischer Texte beschäftigt, doch war die Aufnahme des Bandes in Ungarn damals positiv. Die Anthologie traf hingegen auf heftige Kritik im westlichen Ausland. In den *Südost-deutschen Vierteljahresblättern* hieß es 1974 u.a., der Band „verblüfft [...] durch Primitivität, durch ungehemmte, unwahrhafte Dienerei gegenüber den kommunistischen Gewalthabern. [...] kein Autor, der da einige Zeilen beisteuerte, hat wirklich Talent [...]. Haben diese Poeten den ungarischen Aufstand von 1956 verschlafen?“ (L.T. 1974, p. 322) Dieser unfaire Verriss war formuliert worden, als ob – auch – für die Ungarndeutschen eine vollkommen freie Meinungsäußerung möglich gewesen wäre und es sich bei der zur Debatte stehenden Anthologie nicht überhaupt erst um die allererste Veröffentlichung ungarndeutscher literarischer Gegenwartstexte gehandelt hätte. Außerdem besitzt der Umstand einen merkwürdigen Beigeschmack, dass der Rezensent, der mit harten Worten von München aus von den – hinter dem Eisernen Vorhang lebenden – ungarndeutschen Autoren Mut gegenüber dem Einparteienstaat forderte, selbst nicht die Courage besaß, seine Rezension mit seinem Namen zu unterzeichnen, sondern sich hinter dem Monogramm L.T. versteckte...

Von den Autoren, die in *Tiefe Wurzeln* vertreten sind, finden wir Jahre später in *Igele-Bigele* fünf Schaffende wieder (Erika Áts, Georg Fath, Ludwig Fischer, Valeria Koch und Engelbert Rittinger). Interessant ist es, einen Blick darauf zu werfen, welche Autoren und Literaturepochen sie als für sich relevant erachteten. Soweit sie sich im Laufe der Jahre über ihre literarischen Vorbilder oder zumindest Impulsgeber geäußert haben, ergibt sich folgendes Bild:

- *Erika Áts*: Sándor Weöres. (Szabó, 1994, Ed, p. 8)
- *Georg Fath*: Heine „Buch der Lieder“, Heine, Uhland, Schiller, Goethe. (Metzler, 1985, p. 55, 58)
- *Ludwig Fischer*: Serbische Bildergeschichten, ungarische Krimis, Robinson Crusoe, Gárdonyi „Sterne von Eger“, Tolstoi, Dostojewski, Gorki, Howard Fast, Mozart, Beethoven und Haydn. (Metzler, 1985, p. 69, 79)

- *Valéria Koch*: Karajan, Vivaldi, Faust II, Mozart (Szende, 1979, p. 70, 72, 77 und 111), Goethe, Dichtung und Wahrheit, Broch, Mozart, Wittgenstein, Heidegger, Kraus, Musil, Mann, Hegel, Rilke, Attila József, Pilinszky, Hölderlin, Trakl, Vogelweide, Goethe, Ingeborg Bachmann (Schuth, 1989, p. 15, 21, 22,31), Schiller (Don Carlos), Sarah Kirsch und Picasso, Lenau, Rosa Luxemburg, „In memoriam Rilke“ ins Ungarische übersetzt von Márton Kalász (Szabó, 1994, Ed, p. 88, 101, 102, 103 und 107), Rilke, Hölderlin (Áts, 1974, Ed, p. 100 und 101)
- *Engelbert Rittinger*: Gorki, Heine, Schiller, Uhland, Lenau, der durch seine Lassie-Romane berühmt gewordene Eric Knight. (Metzler, 1985, p. 39, 41, 51)

Besonders auffällig ist in dieser Zusammenstellung, dass nur drei der von den ungarndeutschen Schreibenden genannten Autoren noch lebten (namentlich Kirsch, Weöres und Fast), als sich die ungarndeutschen Verfasser über ihre Vorbilder äußerten – und nur die bis 1977 in der DDR wirkende, dort immer wieder aneckende Lyrikerin Sarah Kirsch eine deutsche Gegenwartsdichterin war. Deutlich erkennbar war der Hauptbezugspunkt der ungarndeutschen Verfasser die Literatur des 19. Jahrhunderts, lediglich Valeria Koch, die als Studentin der Germanistik die moderne deutsche und österreichische Literatur hat kennenlernen können, benennt eine Vielzahl von auch modernen Inspirationsquellen. Die moderne Literatur, d.h. die Literatur des 20. Jahrhunderts war den vor 1945 geborenen Autoren zumeist unverständlich und fremd. Georg Fath formulierte hinsichtlich der modernen Literatur: „Von den Heutigen kann ich nicht viel lernen. Ich verstehe sie einfach nicht.“ (Metzler, 1985, p. 59). Diese älteren Autoren vertraten eine intuitive Herangehensweise an Literatur und an das Schreiben, innerhalb der die Wahrung, die Beibehaltung traditioneller literarischer Formen und Gattungen einen hohen Wert besaß. Sprach- und Formenexperimente waren ihnen fremd und auf Fragen nach literaturtheoretischen Kenntnissen gab es von diesen Autoren immer wieder nur ausweichende Antworten, so etwa von Rittinger (Metzler, 1985, p. 47). Ludwig Fischer berichtete im Interview: „Ich wollte tatsächlich schon einmal Gedichte schreiben. Aber Kalász Márton aus Schomberg/Somberek, der ja ein namhafter lyrischer Dichter in Ungarn ist und den ich befragte, gab mir den Rat, das Gedichte-Schreiben zu lassen, weil die moderne Lyrik ganz anders aufgebaut wird, als ich das machen könnte.“ (Metzler, 1985, p. 73). Diese Vorlieben und Orientierungspunkte der Autoren sind auch in *Igele-Bigele* in der Gestaltung ihrer jeweiligen Texte deutlich erkennbar.

Neben der Anthologie von 1974 spielte natürlich das ungarndeutsche Wochenblatt, die *Neue Zeitung* eine wichtige Rolle dabei, dass ungarndeutsche literarische Texte veröffentlicht wurden, wobei die Möglichkeiten hinsichtlich der Länge der Texte durch den Umfang limitiert waren, die die Zeitung literarischen Texten zur Verfügung stellen konnte, und es im Laufe der Jahre deshalb nur wenige Beispiele für die Publizierung längerer Texte, gar

von Romanen gab, die dann aber in Fortsetzungen über Wochen, manchmal auch über Monate hinweg veröffentlicht wurden.

Bevor *Igele-Bigele* erschien, gab es zeitlich noch zwei ungarndeutsche Anthologien, die für die Selbstfindung der ungarndeutschen Literatur eine große Bedeutung besitzen: 1977 wurde die Erzählungen beinhaltende Prosaanthologie *Die Holzpuppe* und zwei Jahre später, 1979, die Anthologie *Bekenntnisse – Erkenntnisse* veröffentlicht. Die durch Johann Schuth betreute Prosaanthologie präsentierte Erzählungen von vier Autoren (Georg Wittmann, Ludwig Fischer, Oskar Petrovan und Leo Koch) und es ist ihr großes Verdienst, die den Band des Titels gebende Erzählung Wittmanns, für die er ja – auch – den Hauptpreis der Ausschreibung *Greift zur Feder* erhalten hatte, öffentlich zugänglich gemacht zu haben. *Bekenntnisse – Erkenntnisse* präsentierte nach *Tiefe Wurzeln* als einen weiteren Autor, der für die ungarndeutsche Literatur in der Folgezeit wichtig werden sollte, Texte von Nelu Bradean-Ebinger. Darüber hinaus umfasste dieser durch Béla Szende (1979) zusammengestellte und herausgegebene Band auch den zweiten Teil der Erzählung *Die Holzpuppe* mit dem Titel *Das Jahr der Flut*, dem dann erst in den Jahren der politischen Wende die abschließenden Teile folgen sollten. Bemerkenswert ist in dieser Anthologie auch die Erzählung Ludwig Fischers *Im Weingarten des Herrn Notars*, in der in der ungarndeutschen Literatur – wenn auch vorsichtig, so doch – das erste Mal die Problematik der Vertreibung (noch der ungarischen Sprachregelung entsprechend als „Aussiedlung“) angesprochen wurde. Insgesamt ist diese Anthologie eine Art Pendant zur ersten Anthologie, zu *Tiefe Wurzeln*, mit der Abweichung, dass es hier auch einige Texte in der Mundart gibt. Hinsichtlich *Igele-Bigele* ist im Zusammenhang mit dieser Anthologie hervorhebenswert, dass eine Reihe von Texten, die hier veröffentlicht wurden, später auch in die Kinderanthologie aufgenommen worden sind.

Igele-Bigele

Seitens der Literaturwissenschaft hat die Kinderanthologie bis heute keine bedeutende Resonanz hervorgerufen. Selbst an Besprechungen gibt es nicht viele, und die, die entstanden sind, wurden alle auf Deutsch und in der ungarndeutschen Wochenzeitung *Neue Zeitung* veröffentlicht. Dies lässt es umso berechtigter erscheinen, sich an dieser Stelle dem Thema zuzuwenden.

Die Anthologie *Igele-Bigele* erschien 1980, zusammengestellt und herausgegeben wurde sie durch Valeria Koch, die seit 1973 Redakteurin der *Neuen Zeitung* war. Sie hatte zuvor in Szegedin 1972 ein Diplom in der Fächerpaarung Hungarologie und Germanistik erworben, unterrichtete 1972-73 in Fünfkirchen am Klára-Leöwey-Gymnasium Deutsch, um dann nach Budapest zu gehen, wo sie Journalistik und Philosophie studierte. Sie arbeitete in dieser Zeit bei der *Neuen Zeitung* und zu ihren Aufgabenbereichen, die im Laufe der Jahre zunahmen, gehörte u.a. auch die Gestaltung der Jugend-

seite, was sie – wie dies den Erinnerungen ihrer Kollegen zu entnehmen ist – nicht als eine Routineaufgabe auffasste, sondern auch immer wieder versuchte, vorher nicht ausprobierte Lösungswege einzuschlagen, etwa als sie die Leser der Jugendseite dazu aufrief, Illustrationen zu literarischen Texten anzufertigen. Ein Aufruf, der angesichts der vielen gelungenen Einsendungen zu einer Wanderausstellung wurde. Zugleich war Valeria Koch zu der Zeit der Zusammenstellung der Kinderanthologie schon längst selbst literarisch tätig, sie hatte bereits eine Vielzahl von Gedichten in ungarischer und deutscher Sprache veröffentlicht, besaß aber noch keine eigenständige Buchpublikation ihrer Werke. Allerdings darf nicht vergessen werden, dass dies damals unter den ungarndeutschen Autoren die Regel war, denn die Veröffentlichung von Bänden, die die Werke jeweils eines einzigen Autors eigenständig präsentierten, nahm langsam erst in den 1980er Jahren zu und wurde dann mit dem Ende der sozialistischen Planwirtschaft, mit der politischen Wende und ab den 1990er Jahren zur Normalität. Als Valeria Koch an der Zusammenstellung der Kinderanthologie arbeitete, gab es erst ein einziges selbständiges Buch eines ungarndeutschen Dichters: Den 1977 erschienenen Band *Stockbrünnlein*, der Gedichte von Georg Fath beinhaltet. Dies sollte man sich vor Augen halten, wenn man an die Zeitumstände denkt, unter denen die Kinderanthologie entstand.

Das Erscheinen des Buches war nicht ganz unproblematisch, es kam dabei zu wesentlichen Verzögerungen und Modifikationen, die – wie man das nachträglich feststellen kann – allerdings vorteilhaft für das Buch waren.

Die erste kurze, lediglich aus zwei Sätzen bestehende anonyme Ankündigung der Anthologie erschien mit der Überschrift „Ungarndeutsche Kinderanthologie“ bereits am 15. September 1978 in der *Neuen Zeitung* auf der Jugendseite. Sie lautete: „Anlässlich des Jahres des Kindes erscheint 1979 bei Tankönyvkiadó eine ungarndeutsche Kinderanthologie, betitelt ‚Igele-Bigele‘. Das schönillustrierte, repräsentative Buch enthält Gedichte, Erzählungen und Märchen bekannter ungarndeutscher Autoren.“ Dabei war der ursprüngliche Plan, die Kinderanthologie 1979 gemeinsam mit *Bekanntnisse – Erkenntnisse* zu veröffentlichen. Dadurch wären in einem Jahr gleich zwei ungarndeutsche Bücher publiziert worden. Dass letztlich die Kinderanthologie nicht 1979 erschien, ist auch deshalb etwas überraschend, weil auch nach Aussage des den Band herausgebenden Lehrbuchverlags jenes Jahr, das man international zum Jahr des Kindes deklariert hatte, ausgesprochen zur Veröffentlichung vorgesehen war. Dabei gab es im Vorfeld Unstimmigkeiten, die in kleinlicher Rechthaberei und in versuchtem Machtmissbrauch wurzelten. Laut den Erinnerungen von Zeitgenossen soll der Redaktionsrat der Nationalitäten auf seiner Sitzung am 19. Dezember 1978 die Kinderanthologie begutachtet haben und Béla Milassin, der stellvertretende Leiter der Nationalitätenabteilung des Kultusministeriums, habe im Gedicht *Das Land Nirgendwo* von Valeria Koch politische Propaganda für die Bundesrepublik Deutschland erkennen wollen. In seiner willkürlichen Auslegung,

die im Grunde über sein fehlendes literarisches Verständnis hinaus vielmehr noch einiges über ihn selbst verriet, meinte er in der Zeile „Gold glüht dort, blühend der Sand“ eine Glorifizierung Westdeutschlands gefunden zu haben, weshalb er gegen die Veröffentlichung des Gedichtes mit diesen Zeilen war. Valeria Koch wiederum war nicht bereit, eine Streichung vorzunehmen (Pável, 2006, p. 101). Johann Schuth erinnert sich 2024 noch auf die Weise an Valeria Koch, „dass Vali sehr durchsetzungsfähig sein konnte. [...] Eine Rüge hat sie aber bekommen aus der Nationalitätenabteilung des Kulturministeriums. Ein Genosse meinte, die Zeile ‚Löwe gibt Häschen die Hand‘ im Gedicht ‚Das Land Nirgendwo würde‘ den ‚imperialistischen Gedanken der friedlichen Koexistenz verherrlichen‘. Das Gedicht konnte trotzdem auch in der zweiten Auflage 1985 Platz bekommen, die zum Internationalen Jahr der Jugend herauskam.“⁴

Ein halbes Jahr später war die Anthologie immer noch im Planungsstadium begriffen, denn am 25. Mai 1979 heißt es in einem ohne Autorennamen veröffentlichten Kurzbericht innerhalb der Rubrik „Nachrichtenmix“ auf der Jugendseite der *Neuen Zeitung* über einen Besuch im Lehrbuchverlag, der verantwortliche Redakteur György Mihaescu habe gesagt: „Wir wissen, dass unsere Kinder sehr gern lesen. Daher traten wir mit dem Vorschlag an die Demokratischen Verbände der Nationalitäten, über den Plan hinaus Kinderanthologien in deutscher, slowakischer, serbo-kroatischer Sprache, in Sprachen unserer Nationalitäten also, zu verlegen. Die Kinder der deutschen Nationalität können in diesem Jahr noch eine für sie zusammengestellte Anthologie — redigiert von Valeria Koch — aus Gedichten und Prosa für Kinder und Jugendliche in die Hand nehmen. Den Band haben die beiden aus Soroksár stammenden Künstlern [sic! – G.K.] Adam Misch und Antal Lux illustriert und er wird nach einem Gedicht von Erika Ats betitelt: ‚Igele-Bigele‘“. Insofern wurde hier deutlich, dass es der Plan des Lehrbuchverlages war, Kinderanthologien in den Sprachen aller in Ungarn heimischen Nationalitäten noch 1979 zu veröffentlichen. Wie dieser Plan und aus welchen Gründen er nicht funktionierte, ist sicherlich ein interessantes und lohnenswertes Thema für spätere Betrachtungen, doch kann diese Frage in dieser Betrachtung nicht untersucht werden, da sie den vorhandenen Rahmen sprengen würde.

Im Herbst des Jahres 1979 schien man beim Verlag immer noch davon auszugehen, dass die Kinderanthologie noch im laufenden Jahr publiziert werden könnte. Im Oktober 1979 gab es am 10. Oktober auf der 18. Seite der unpaginierten Zeitung *Könyvvilág*, die eine Art „Reklamemedium“ für das ungarische Buchwesen darstellte und ausschließlich lobende Besprechungen von vor der Publikation stehenden Büchern sowie die bibliographischen Daten aller kurz vor dem Erscheinen stehender Bände beinhaltete, eine knappe Ankündigung des deutschsprachigen Bandes, die insofern bemerkenswert

⁴ Schriftliche Mitteilung von Johann Schuth an mich in einer E-Mail vom 18. Januar 2024.

ist, da aus ihr hervorgeht, dass zunächst eine viel bescheidenere Publikation geplant war als jene, die dann ein Jahr später tatsächlich ausgeliefert wurde. Die Ankündigung nennt den Titel und die Herausgeberin des Bandes korrekt, spricht zwar nur von „ungarndeutschen Kindergedichten“ (magyarországi német gyermekversek „a magyarországi német ajkú gyermekek életéről, közvetlen környezetükről“), was der Knappheit der Ankündigung geschuldet sein mag, doch deutlich abweichend von dem Endprodukt wird der Band hier als Paperback („puhafedelű“) mit einer Gesamtseitenzahl von 56 Seiten angekündigt, während die endgültige Fassung als eine Hardcoverausgabe attraktiver und mit 104 Seiten beinahe doppelt so umfangreich ist, als sie hier angekündigt worden war.

Einen Monat später heißt es in dem Artikel *30 Jahre Lehrbuchverlag* von Beate Dohndorf in der *Neuen Zeitung*, „in Kürze zu erwarten“ seien *Igele-Bigele*, eine „Sammlung ungarndeutscher Kindergedichte“, sowie die Anthologie von Béla Szende „Kenntnisse und Erkenntnisse“ (sic! – G.K.) (Dohndorf, 1979, p. 2). Allerdings erschien dann nur die von Béla Szende betreute Anthologie noch im Jahr 1979, wenn auch nicht ganz mit dem von Dohndorf angegebenen Titel.

Im Laufe des folgenden Jahres verwies die *Neue Zeitung* mehrmals in kurzen Meldungen auf das Schicksal des für Kinder gedachten Buches. Am 17. Mai 1980 heißt es, *Igele-Bigele* sei bereits gedruckt, aber noch nicht erhältlich. Einen Monat später, am 14. Juni erfahren dann die Leser, dass das Buch – mit Verspätung – erschienen war. Es wurde in einer Auflagenhöhe von 4.000 Exemplaren publiziert (Koch, 1980, Ed, p. 104.) Die Autorinnen und Autoren des Bandes waren – in alphabetischer Reihenfolge – Erika Áts, (1934–2020), Nelu Bradean-Ebinger (geb. 1952), Georg Fath (1910–1999), Ludwig Fischer (1929–2012), Josef Kanter (geb. 1932), Valeria Koch (1949–1998), Valentin Pintz (1899–1982), Engelbert Rittinger (1929–2000), Martin Anton Thomann (1926–1992), Georg Wittmann (1930–1991) und Franz Zeltner (1911–1992).

Die in die Anthologie aufgenommenen Texte waren zuvor zum großen Teil auf der Jugendseite der *Neuen Zeitung* und in der Anthologie *Bekenntnisse – Erkenntnisse* erschienen. In *Bekenntnisse – Erkenntnisse* finden sich folgende Texte, die auch in *Igele-Bigele* enthalten sind: Erika Áts: *Ahnerls Lied*, Valeria Koch: *Jugend, Das Land Nirgendwo, Meiner Mutter Lobgesang* und von Engelbert Rittinger *Verschiedene Verhältnisse, Unsere Fahne*.

Den Titel des Bandes gab das kindgerechte Gedicht von Erika Áts über einen kleinen Igel, das zuerst 1977 auf der Jugendseite der *Neuen Zeitung* erschienen war:

Igele-Bigele

Igele-Bigele
Hockt vor dem Spiegele,
Guckt auf das Näusele:

Ist es das Bäsele?
Ist es der Vetter gar,
Der mit dem Stachelhaar?

Igele-Bigele
Kriecht übers Stiegele,
Dort auf dem Täfele
Milch in dem Häfele.
Ist's für die Katz?
Ist's für den Spatz?

Igele-Bigele,
Hock dich vors Spiegele,
Milch um das Näsele, —
Ist nimmer 's Bäsele,
Nimmer der Vetter gar,
Du bist es, Stachelhaar! (Áts, 1977, p. 6)

Das nächste Mal, vollkommen mit der ersten Fassung übereinstimmend wurde das Gedicht ein Jahr später, 1978 im *Deutschen Kalender 1979* publiziert (Áts, 1978, p. 212).

Auffällig ist allerdings, dass in der den Titel dieses Gedichtes tragenden Anthologie die zweite Strophe des Textes im Vergleich zur Originalveröffentlichung verkürzt worden ist, die beiden letzten Zeilen mit den Fragen fehlen dort, dafür wurden aber jeweils hinter die ersten Zeilen von Strophe eins und zwei ein Komma gesetzt und das Komma aus der dritten Zeile der dritten Strophe getilgt, wodurch das Schriftbild deutlich einheitlicher wurde. Außerdem wurde an das Ende der zweiten Zeile der dritten Strophe ein Ausrufezeichen gesetzt (Koch, 1980, Ed, p. 59). Aus welcher Erwägung die Weglassung der beiden Zeilen mit den Fragen geschah, ist nicht mehr zu klären. während die Veränderung der ursprünglichen vierten Zeile der letzten Strophe in „Nimmer das Bäsele“ (statt „Ist nimmer 's Bäsele“) den Rhythmus gleichmäßiger werden lässt. Seitdem ist das Gedicht noch einmal nahezu in dieser Form veröffentlicht worden, wobei nun die verkürzte Version aus der Anthologie – allerdings mit der Kommasetzung aus der ursprünglichen Publikation – nachgedruckt worden ist (Áts, 1995, p. 5).

Zwei weitere Male fand sich eine mit der Jahreszahl 1975 abgedruckte, weitere Unterschiede aufweisende Variante in dem 2010 veröffentlichtem Gedichtban *Lied unterm Scheffel* von Erika Áts und 2014 mit ihr vollkommen übereinstimmend in *Signale*, welche – wenn man der dort abgedruckten Jahreszahl Glauben schenken will – die erste Variante des Gedichtes darstellt. Sie ist im Vergleich zu den späteren Fassungen insofern kohärenter, als dass in dieser Version von Anfang an das lyrische Ich zu dem Igel spricht, während in den zuvor veröffentlichten Varianten dieser Aspekt in der ersten Strophe nicht eindeutig ist:

Igele-Bigele,
Seh dich im Spiegele.
Da, auf dem Täfele
Milch ist im Häfele,
Drin steckt ein Näsele.
Wem g'hört's? Dem Bäsele?
G'hört es dem Vetter gar,
Dem, mit dem Stachelhaar?

Igele-Bigele,
Guck du ins Spiegele!
Schau, auf dem Täfele
Leer nun das Häfele,
Milch auf dem Näsele.
Wem g'hört's? Dem Bäsele?
G'hört es dem Vetter gar?
Dein Näschen, Stachelhaar! (Áts, 2010, p. 33 und Áts, 2014, p. 2)

Nichtsdestotrotz liegt der Zauber des Gedichtes in den vielen Diminutiven, dem spielerischen Klang der Zeilen und dem Bild des als niedlich beschriebenen Igels. Insofern besitzen die Abweichungen der beiden grundlegenden Varianten keinerlei Relevanz hinsichtlich der Bedeutung, der Aussage und der Stimmung des Gedichtes, das ein niedliches kleines Tier beschreibt.

Das Gedicht *Igele-Bigele* ist ein Beispiel für einen kindgerechten Text im Band, ein Anspruch, dem nicht alle aufgenommenen Werke gleichermaßen gerecht werden können. In einer ersten Rezension des Bandes spricht János Szabó von „mindestens fünf unterschiedlichen Auffassungen“, aufgrund derer die im Band enthaltenen Texte eingeteilt werden können, so in jene, die die Verfasser über ihre eigene Jugend verfasst haben, sowie eine zweite, in denen es um die Jugend allgemein geht (Szabó, 1980, p. 6). Als weitere Gruppen identifiziert er einerseits pädagogisch ausgerichtete Texte für die Jugend und andererseits unterhaltende Werke für die Jugend. Als am sympathischsten für ihn benennt er dann einen Text, der als gemeinsame Leistung von Erika Áts und zwanzig Kindern im Leselager in Szekszárd entstanden ist.

Interessant ist es heute, eine weitere Rezension des Bandes von Szabó lesen zu können, die 1991 nach der politischen Wende veröffentlicht wurde.

Zwischen den beiden Szabó-Besprechungen von *Igele-Bigele* erschien 1982 aus der Feder von Peter Meier aus Leipzig, des Chefredakteurs des Börsenblattes für den Deutschen Buchhandel in der *Neuen Zeitung* der Beitrag '*Igele-Bigele*' oder *unmassgebliche [sic! – G.K.] Erfahrungen beim Lesen ungarndeutscher Literatur* (Meier, 1982, p. 4), in dem trotz der Nennung an prominenter Stelle die Kinderanthologie aber eigentlich nur kurz gestreift und nicht auf relevante Weise behandelt wird. Im Grunde genommen ist es ein Artikel, der – auf sehr vorsichtige und unverbindliche Weise – einen kur-

zen Überblick der ungarndeutschen Literatur darstellt, gewürzt – wie das in der kulturell erstarrten DDR der frühen achtziger Jahre nach der Biermann-Ausbürgerung und den Repressalien gegen kritische DDR-Autoren wie z.B. Stefan Heym gang und gäbe war – mit politisch-propagandistischen Zitaten, für die der Verfasser hier in erster Linie auf Josef Mikonyas Zeilen aus dessen Vorstellung in *Tiefe Wurzeln* zurückgriff: „Beachte jede Klage und du wirst zum Kommunisten.“ (Áts, 1974, Ed, p. 13.). (Übrigens war in der ganzen Anthologie *Tiefe Wurzeln* nur der Auftritt von Mikonya, also die Zeilen, in denen er sich vorstellte, und seine unsägliche Erzählung *Die ersten Tage der Freiheit* durchideologisiert und der kommunistischen Staatspropaganda gemäß, während sich alle anderen Schreibenden jedweder Propaganda enthielten.)

1985 erschien eine zweite, unveränderte Auflage der Anthologie, der Unterschied bestand lediglich im Preis, der nunmehr 19 Forint betrug, während die Erstaussgabe noch 13 Forint gekostet hatte.

1991 schreibt Szabó dann unter dem Titel „Igele-Bigele“ – *Ungarndeutsche Bücher wiedergelesen* direkter über die Anthologie, und das Lob ist nunmehr auch deutlich eingeschränkter. Über die Tätigkeit von Valeria Koch merkte er an: „Sie gab sich auch Mühe, schrieb und sprach alle potentiellen Autoren an, es kam aber nicht viel zusammen: hundert Seiten mitsamt Illustrationen von Adam Misch und Antal Lux sowie einem Zweckoptimismus suggerierenden Nachwort von Béla Szende.“ (Szabó, 1991, p. 8). Anders als 1980 konstatiert Szabó nunmehr als schwerwiegendes Problem, dass „die Beiträge ihrer Zielgruppe größtenteils nicht gerecht werden“. Als „Höhepunkt der Anthologie“ bezeichnet Szabó erneut das Märchen *Der Tag und die Nacht*, welches Erika Áts mit neunzehn Schülerinnen und einem Schüler gemeinsam verfasst hat, verfasst haben soll. Aus heutiger Sicht muss man aber anmerken: Kein einziger Name der hieran mitwirkenden Kinder – die heute, 2024, alle Erwachsene in ihren Fünfigern sein dürften – ist später noch einmal im Kontext der ungarndeutschen Literatur jemals aufgetaucht. Man kann nur hoffen, dass sie durch das Leselager zumindest darin bestärkt worden sind, das Lesen als nützliche und Freude spendende Beschäftigung für sich selbst weiter beizubehalten.

Das Hauptproblem der Anthologie ist tatsächlich, dass so manche Texte nicht nur nicht für Kinder geeignet sind, sondern auch für Jugendliche nicht von Interesse sein dürften. Valeria Kochs Gedicht *Jugend* ist ebenso mit dem Erfahrungsschatz und dem Wissen sowie aus der Perspektive eines Erwachsenen geschrieben wie die Erzählung *Peppl* von Ludwig Fischer und deshalb auch nur für erwachsene Leser von wirklicher Relevanz. Doch während bei Koch zumindest die Begeisterung für die Jugend und dementsprechend ein gewisser Optimismus für die Zukunft im Mittelpunkt des Werkes steht, schwingt bei Fischer und etwa auch in Engelbert Rittingers Gedicht *Die heutige Jugend* die Wehmut über das Vergehen der Zeit und in Erika Áts' Gedicht *Ahnerls Lied* gar jenes über den eigenen Tod des lyrischen Ichs

mit. Man könnte natürlich einwenden, dass Kinder und Jugendliche durchaus mit derart ernsthaften Themen bekanntgemacht werden sollten, doch ob das ein effektives Mittel ist, um bei ihnen Lesefreude und Interesse für die ungarndeutsche Literatur zu erwecken, mag zumindest skeptisch betrachtet werden.

Einige andere Texte sind zwar kindgerecht formuliert, doch die in ihnen enthaltene unmittelbare erzieherische Absicht dürfte sie für Kinder weniger attraktiv machen, wie Franz Zeltners *Verkehr – das ist kein Spiel!*, ein Gedicht, das bereits im Titel alles Wesentliche der Aussage enthält, und dennoch in der Präsentation weniger trocken ist, als es der Titel vermuten lässt. Andere Texte sind demgegenüber ebenfalls pädagogisch, aber dazu auch noch unattraktiv formuliert, wie Engelbert Rittingers *Unsere Fahne* („Rot – weiß – grün – unsere Fahne,/ das Leben, die Liebe, das Land“), das offensichtlich der patriotischen Erziehung, zur Förderung der Heimatliebe zu Ungarn dienen soll.

Andererseits ist gerade Zeltner ein gutes Beispiel dafür, dass ironisch formulierte Texte Kindern auch Spaß machen können, obwohl – oder vielleicht gerade weil? – die Geschichte eines Erwachsenen im Mittelpunkt steht, wie in dem Gedicht *Franz-Vetter und das Suchen*, in dem in ironischem Tonfall erzählt wird, wie Franz-Vetter sich im Wald verirrt und das auch nicht zugeben will, nachdem er von den ihn Suchenden gefunden worden war. Da die – nur kurz genannten – ihn Suchenden und Findenden zwei Buben sind, kann man hier durchaus auch eine Konstellation erkennen, wie sie z.B. in den für Kinder geschriebenen Werken Erich Kästners typisch ist: Die Kinder sind schlauer, vernünftiger und praktischer veranlagt als die Erwachsenen.

Wenn man die Texte aufzählen will, die ausgesprochen kindgerecht sind, so muss man die Gedichte *Der Mann im Mond* von Valeria Koch sowie *Igele-Bigele* von Erika Áts wegen der niedlichen Darstellung der bereits in ihrem Titel genannten Protagonisten, das Gedicht *Zu spät!* von Erika Áts wegen der Pointe, das Gedicht *Ich weiß ein Loch voll Hasen!...* von Engelbert Rittinger wegen seiner spielerisch über die Strophengrenzen greifenden Reime, also wegen seiner Form, und schließlich die beiden Prosatexte *Der Weinbergkönig* und *Fastnacht im Warenhaus* von Georg Wittmann nennen. Der erstgenannte Text von Wittman ist eine Erzählung, in deren Rahmen bei einem Ausflug eine der Figuren ein Märchen aus der Vergangenheit von Promontor erzählt, in dem es darum geht, wie der Waldkönig und der Weinbergkönig schließlich miteinander Frieden schließen – wobei der Waldkönig als Sinnbild für die Natur und der Weinbergkönig als jene für die deutschen Siedler in und bei Promontor, für die Zivilisation und Urbarmachung der Natur aufgefasst werden kann, ohne dass diese Deutung aufdringlich behrend in den Vordergrund gestellt worden wäre. *Fastnacht im Warenhaus* gestaltet ein Motiv, das in der Kinderliteratur und auch in Kinofilmen für Kinder immer wieder vorkommt: Was wäre, wenn das Spielzeug zum Leben erwachen würde? Erzählt wird kurz die Geschichte, wie die lebendig gewor-

denen Spielsachen im Warenhaus einen Einbruch vereiteln. Diese Erzählung, die als einziger Text offensichtlich in der Stadt spielt, während – sofern eine topographische Zuordnung überhaupt möglich ist – die anderen Werke in *Igele-Bigele* entsprechend der Alltagserfahrung der meisten Verfasser und sicherlich auch der überwiegenden Mehrheit der Leser der Anthologie auf dem Lande angesiedelt sind, könnte man als das modernste Beispiel für einen kindgerechten Text in dem gesamten Band bezeichnen.

Die Anthologie wurde in der Folgezeit, im Grunde seit 1980 immer wieder in der *Neuen Zeitung* lobend erwähnt und – wie das aus manchen Erwähnungen hervorgeht – regelmäßig im schulischen Unterricht und in Sommer- sowie Leselagern eingesetzt. Die Wirkung des Buches bestätigen die Nennungen der Anthologie durch Schüler und ehemalige Schüler, die sich an die Lektüre zurückerinnerten.

Insgesamt muss man also konstatieren, dass die die Kinderanthologie *Igele-Bigele* eminente Bedeutung nicht nur für die ungarndeutsche Kinderliteratur im Besonderen, sondern auch für die ungarndeutsche Literatur im Allgemeinen besitzt. Sicherlich gibt es Aspekte, die man an ihr kritisieren kann, doch angesichts der damaligen Möglichkeiten der Herausgeberin und dem Zustand der ungarndeutschen Literatur zur Zeit der Zusammenstellung des Materials kann man allen an diesem Buch Mitwirkenden nur Respekt zollen.

Fazit

Die Anthologie *Igele-Bigele* stellt den ersten Versuch der ungarndeutschen Literatur dar, Kinder mit Hilfe eines Buches als Leser zu gewinnen. Diese ehrenwerte Absicht wurde mit Hilfe der Texte der in jener Zeit aktiven Autoren der ungarndeutschen Literatur verwirklicht, wobei im Vergleich zu zuvor erschienenen Anthologien – bis auf Nelu Bradean-Ebinger – keine neuen Namen erschienen. Den Band stellte Valeria Koch zusammen, die in jener Zeit als Redakteurin der *Neuen Zeitung* arbeitete. Aus heutiger Sicht mag man die Eignung mancher Texte als Kinderliteratur anders bewerten als zur Zeit der Publikation des Bandes, nichtsdestotrotz stellt diese Anthologie einen bemerkenswerten Beginn des Zuwendens der ungarndeutschen Literatur zu den Kindern dar, das offensichtlich ohne die Beachtung fremder – so auch ungarischsprachiger und deutscher – Vorbilder, selbständig erfolgte. Man sollte auch nicht vergessen, dass in jener Zeit die ungarndeutsche Literatur rein quantitativ beschränkt war, die Zahl der für Kinder geeigneten Texte ganz einfach niedrig war. In dieser Situation hat die Herausgeberin Valeria Koch das Beste aus der Situation gemacht und das Erscheinen der Anthologie ermöglicht, die man zu Recht als den Ausgangspunkt, den Beginn, die Mutter der ungarndeutschen Kinderliteratur bezeichnen kann, war sie doch ein wichtiger Vorreiter für alle später erscheinenden ungarndeutschen Kinderbücher bis auf den heutigen Tag.

Literatur

- Áts, E. (1974, Ed). *Tiefe Wurzeln. Eine ungarndeutsche Anthologie*. Demokratischer Verband der Deutschen in Ungarn
- Áts, E. (1977). Igele-Bigele. *Neue Zeitung*, 18(46), 6.
- Áts, E. (1978). Igele-Bigele. *Deutscher Kalender 1978*, 212–216.
- Áts, E. (1995). Igele-Bigele. *NZ Junior*, 29(17), 5.
- Áts, E. (2010). *Lied unterm Scheffel*. VUDAK.
- Áts, E. (2014). Igele-Bigele. *SIGNALE*, 12(1).
- Dohndorf, B. (1979). 30 Jahre Lehrbuchverlag. *Neue Zeitung*, 10(45).
- Koch, Valeria (1980, Ed). *Igele-Bigele*. Tankönyvkiadó [Lehrbuchverlag].
- L.T. (1974). Tiefe Wurzeln. *Südostdeutsche Vierteljahresblätter*, 23(4), 322–323.
- Márkus, É. (2009). „Meine zwei Sprachen“ Ein Text- und Arbeitsbuch zur ungarndeutschen Literatur für die Studenten der Nationalitätengrundschullehrer- und -kindergärtnerInnenbildung. Trezor Kiadó.
- Meier, P. (1982). ‘Igele-Bigele’ oder unmassgebliche Erfahrungen beim Lesen ungarndeutscher Literatur. *Neue Zeitung*, 23(8), 4,
- Metzler, O. (1985). *Gespräche mit ungarndeutschen Schriftstellern*. Tankönyvkiadó [Lehrbuchverlag].
- Pável, R. (2006). *Entwicklungsgeschichtliche Erwägungen zur ungarndeutschen Literatur*. Dissertation. ELTE.
- Schuth, J. (1989, Ed). *Zweiglein. Anthologie junger ungarndeutscher Dichter*. Tankönyvkiadó [Lehrbuchverlag].
- Szabó, J. (1980). Über die Kinderanthologie „Igele-Bigele“. *Neue Zeitung*, 21(25), 6.
- Szabó, J. (1991). „Igele-Bigele“ – Ungarndeutsche Bücher wiedergelesen. *Neue Zeitung*, 32(5), 8.
- Szabó, J. (1994, Ed). *Texte ungarndeutscher Gegenwartsautoren*. ELTE.
- Szende, B. (1979, Ed). *Bekenntnisse – Erkenntnisse. Ungarndeutsche Anthologie*. Tankönyvkiadó [Lehrbuchverlag].
- Wild, F. (1972). Greift zur Feder! *Neue Zeitung*, 18(7), 2.



Kerekes, G.**The role and significance of literary texts for children in the
Literature of the ethnic Germans – The children’s anthology
Igele-Bigele of the Germans in Hungary**

The anthology *Igele-Bigele*, published in 1980, was the first attempt by the literature of German minority in Hungary to promote the reading of books by children. This laudable intention was realised using texts by authors of the literature of the Germans in Hungary active at that time, but – with one exception – no new names appeared compared with previously published anthologies. The volume was compiled by Valeria Koch, who at that time worked as an editor for the journal *Neue Zeitung*. From today’s perspective, the suitability of some of the texts as children’s literature may be judged differently from the way it was at the time of publication, but this anthology nonetheless represents a remarkable start: Hungarian-German literature turning to children, something that clearly occurred independently, without reference to foreign – including Hungarian-language and German – models. It should not be forgotten that at that time Hungarian-German literature was limited in terms of quantity, and the number of texts suitable for children was low. In this situation, the publisher made the best of the situation and enabled the publication of the anthology, which can rightly be described as the starting point of the children’s literature of the Germans of Hungary, as it was an important forerunner of all later children’s books for the ethnic Germans of Hungary.

Keywords: Keywords: children’s literature, literature of the Germans of Hungary, *Igele-Bigele*



Kerekes, Gábor: <https://orcid.org/0000-0001-9943-747X>



Gyakorlati példák a német nemzetiségi hagyományok őrzésére az általános iskolákban

Gölcz Mira

Leányvári Erdély Jenő Általános Iskola, Leányvár

Absztrakt

A német nemzetiségi iskolák hagyományőrzése kiemelkedő jelentőséggel bír a kulturális sokszínűség megőrzése és a nemzetiségi közösségek összetartása szempontjából. Jelen tanulmányban összefoglalom a német nemzetiségi iskolák hagyományőrzésének fontosságát és módszereit. A német nemzetiségi iskolák hagyományőrzése a kulturális identitás megőrzését és a közösségi összetartozás erősítését szolgálja. A tanulmány célja, hogy bemutassa, hogyan járulnak hozzá ezek az iskolák a német kultúra hagyományainak átörökítéséhez és fenntartásához. Bemutatom a német nemzetiségi iskolák szempontjából látható hagyományőrzés fontosságát, különös tekintettel a globalizáció kihívásaira és az identitásvesztés veszélyeire. Példát mutatok a hagyományőrzés konkrét eszközeire és módszereire, mint például a nyelvi oktatás, az ünnepek és népszokások megünneplése, valamint a kulturális események és programok szervezése. Ezenkívül a tanulmány hangsúlyozza a hagyományőrzés társadalmi és oktatási jelentőségét, valamint a német nemzetiségi iskolák szerepét a fiatal generációk identitásának formálásában és a kulturális örökség átadásában. A tanulmányban bemutatott módszerek és gyakorlatok hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a német nemzetiségi iskolák továbbra is sikeresen őrizzék és ápolják kulturális hagyományait a jövő generációk számára.

Kulcsszavak: német nemzetiség, hagyományőrzés, módszerek, iskola

A magyarországi németek történetéről

A magyar történelem során a nemzetiségek mindig jelentős szerepet játszottak. Az anyaországon kívülről hozott hagyományok, szokások és ismeretek gazdagították és színesítették a magyar kultúrát. A kisebbségek sorsa egyre inkább összefonódott a többségi nemzet sorsával, néha segítve egymást, máskor konfliktusokkal terhelve azt. A magyarországi németek hosszú évek, évtizedek óta az ország második legnagyobb nemzetiségi csoportját alkotják. A Magyar Statisztikai Hivatal (KSH) adatai alapján a 2022-es népszámlálási adatok szerint 142 551 fő vallotta magát német nemzetiségűnek tartozónak.



Becslések szerint azonban valódi létszámuk ennél több lehet, ami az ország összlakosságának mintegy 2,5%-át is kiteheti.

A köznyelv leginkább csak *sváboknak* nevezi a magyarországi németeket, bár legtöbbször a német nyelvterület különböző régióiból származik, olyan régiókból, mint Bajorország, Frankföld, Svábország és a német nyelvterület déli és középső területei. Az őket Magyarországra hozó szervezett és főúri telepítések főként a 18. században történtek. Általában úgynevezett *keverék nyelvjáráásokat* beszélnek, amelyek egyedi módon alakultak ki.

A magyarországi németek Magyarország különböző területein élnek, beleértve Budapest környékét, a Bakonyt, Tolna- és Baranya megyét, valamint a nyugati határt. A magyarországi németeknek nem alakult ki egységes nyelvjárásuk, és különböző régiókban markánsan eltérő nyelvi variánsokat beszélnek (Márkus, 2016, p. 164).

Az 1946 és 1948 közötti időszak súlyos törést jelentett e nemzetiségi csoport történetében. Míg az 1941-es népszámlálási adatok szerint 475 491 fő vallotta magát német anyanyelvűnek, és 302 198 személy német nemzetiségűnek, addig az 1949-es népszámlálás mindössze 23 000 főt jegyzett fel e két kategóriában. A második világháborút követően a németek felét kitelepítették, a zárt falusi közösségeket megbontották, és a német nyelvhasználatát is betiltották. Ennek eredményeként a nyelvjárások anyanyelvként való átadása jelentősen visszaesett.

A kitelepítést követően az itthon maradt első generáció már nem tanította meg gyermekeit a német nyelvjárásra, így ők magyarul nőttek fel. Ezért napjainkra sajnos már ők sem tudják, vagy csak egészen alacsony számban tudják átadni a dialektust saját utódaiknak. Ez eredményezte a mai tragikus helyzetet, amit a *nyelvvésztes* jellemez. Jelenleg, 2024-ben csak a legidősebb generáció, a 80 vagy 90 év felettiiek beszélnek még anyanyelvként Magyarországon helyi német nyelvjárásait (Márkus & Gölcz, 2018).

A német nemzetiségi oktatás fontosságáról

A magyarországi német nemzetiségi oktatás hosszú és gazdag történelemmel rendelkezik, amely a 18. századra nyúlik vissza. A német nemzetiségi közösség számos nehézséggel nézett szembe az évszázadok során, de mindig fontos szerepet játszott a magyar társadalomban. Az oktatás mindig is az identitás megtartásának egyik kulcsfontosságú eszköze volt. A német nemzetiségi oktatás tartalmilag is széles körű. A tananyag nemcsak a nyelvet és a kultúrát foglalja magába, hanem felsőbb évfolyamokon, gimnáziumban a történelmet, a gazdasági- és a társadalmi kérdéseket egyaránt. A diákoknak lehetőségük van mélyebb betekintést nyerni a német nemzetiség történelmébe.

Az oktatás minősége és elérhetősége kulcsfontosságú szerepet játszik abban, hogy a diákok megfelelően fejlődhessenek és megőrizhessék kultúrájukat. Az oktatási intézmények és a tanárok támogatása elengedhetetlen az

eredményes oktatáshoz (Márkus, 2007a, 2007b). A kulturális események is fontos részét képezik az oktatásnak. A diákoknak lehetőségük van részt venni különböző rendezvényeken, ahol megmutathatják tehetségüket a zene, a tánc vagy a kézművesség terén. Ezek az események nemcsak a német nemzetiségi kultúrát erősítik, hanem a közösség összetartó erejét is növelik.

A magyarországi német nemzetiségi oktatásnak jelentős hatása van ezen kívül a közösség identitására és az ország kulturális sokszínűségére is. Az oktatás eredményeként a diákok nemcsak a német nyelvet sajátítják el, hanem mélyebb megértést és kapcsolatot is kialakítanak a kultúrájukkal. Emellett lehetővé teszi a nemzetiségi közösség számára, hogy hagyományait és értékeit megőrizze, egyúttal továbbadja a jövő generációinak.

A versek, dalok fontossága a nyelvtanulásban

A gyermekek nyelvtanulásában a verseknek, daloknak és rímeknek fontos szerepe van. Amikor a felnőttek gyerekekhez beszélnek, ismétlik a mondatokat vagy szavakat, egyszerűsített szókinccset használnak, lehetőleg egyszerű mondatokban és képletesen beszélnek. Pontosan ezek a tulajdonságok jellemzik azokat a verseket, rímeket és dalokat, amelyek gyerekek számára készültek. Nem alaptalanul játszanak a gyermekirodalom művei fontos szerepet a nyelvtanulás során. Megkönnyítik a nyelvsajátítást, játékká téve azt. Felkeltik a figyelmet, miközben az egyes szavak jelentése még nem is olyan fontos a gyerekek számára (például *A, zwa, to fili fali fo...*), mégis érzik a ritmus és a dallam által a mű alaphangulatát. A verbális kifejezés nem választható el a mozgástól, a játéktól, ami megkönnyíti a megértést, és érdekesebbé teszi a dalt és a rímet. Napjainkban sajnos egyre kevesebb családban játszanak a szülők régi játékokat gyermekeikkel, és nem mesélnek vagy énekelnek nekik. Egyrésről ez a digitalizáció hatása, mivel az interneten fellelhető anyagok vagy más technikai eszközök segítenek időt megtakarítani, másrésről a gyerekeknek több kedvük van a kinti játék helyett a számítógépes játékokhoz, a televízió nézéshez. Bús Imre és Klein Ágnes (2008) egy kutatás során a nemzetiségi óvodákba járó gyermekek szüleit kérdezték a német nyelvű (akár köznyelvi, akár dialektusbeli) játéktípusokkal kapcsolatos ismereteikről, valamint arról, hogy ezek közül melyeket adtak tovább gyermeküknek. A kapott válaszokból kiderült, hogy a szülők ismeretei a mondókékről és játékokról főleg az óvodai vagy iskolai tapasztalatokra vezethetők vissza (Bús & Klein, 2008, p. 30).

A német nemzetiségi hagyományőrzés jelentőségéről az iskolákban

Az iskolát kezdő, német nemzetiséghez tartozó gyermekek többsége magyar nyelven nevelkedik, ezért az iskolának jut az a szerep, hogy a német nyelvet mint második- vagy idegen nyelvet oktassa nekik (Márkus, 2015, pp. 96–97).

A német nemzetiségi hagyományörzés fontos területe az oktatásnak, amely segít megőrizni és továbbadni a kulturális örökséget. Ez magába foglalhatja a német nyelv és irodalom oktatását, valamint a németországi és az adott országban élő német közösségek történelmét és hagyományait. Az iskolákban rendezett hagyományörző programokkal, szokásokkal a gyakorlatban is megerősíthetjük a gyermekekben azokat az ismereteket, melyeket korábban a népismeret órákon tanultak. Ilyen programok az ünnepi rendezvények, népviseleti bemutatók vagy akár a népzenei és táncelőadások. Emellett a diákok részt vehetnek német nyelvű színdarabokban és versenyeken, amelyek lehetőséget biztosítanak számukra a nyelv gyakorlására és a kulturális hagyományok mélyebb megértésére. E programok célja, hogy elősegítsék a kulturális sokszínűséget és az interkulturális megértést az iskolai környezetben. Az ilyen típusú oktatás fontos szerepet játszik a diákok multikulturális kompetenciáinak fejlesztésében és elősegíti a nemzetközi kapcsolatok erősítését is. A pedagógusok munkájához segítséget adhat a Wild Katalin és Metzler Regina (1982) szerkesztésében megjelent *Hoppe, hoppe Reiter* című kiadvány, illetve a Manherz Károly (1994) szerkesztésében megjelent, Grete és Karl Horak (1988) gyűjtéséből származó *A magyarországi németek gyermekdalai, gyermekjátékai és versikéi* (Ungarndeutsche Studien 2.) című könyv. Az előbbi kiadványban a szerzők Baranya vármegye tíz községében rögzítették a magyarországi német gyermekek népdalait, játékaikat és mondókáit. Az összeállítást egy bevezető előszó nyitja meg, amely többek között praktikus módszereket ajánl az anyag iskolai-, óvodai feldolgozására. Néprajzi szempontból ez a gyűjtemény kiemelten fontos. Az utóbbi könyvet azok is tudják használni, akik nem beszélnek a német nyelvjárást, hiszen nem csak nyelvjárásban, hanem irodalmi német nyelven is találunk benne énekeket, verseket, illetve a magyarázatok is irodalmi német nyelven íródtak. Ugyancsak hasznos kiadvány Milbichné Tallér Mária (2009) solymári gyűjtése, a *Mit den Füßen trapp, trapp, trapp*.

A magyarországi németek számára fontos, hogy képesek legyenek a német standard magas szintű használatára, hogy később csatlakozni tudjanak a német nyelvű kulturális közösségekhez, amelyek a múltból és a jelenből táplálkoznak. A következőkben az iskolai évhez kapcsolódóan szeretném – a teljesség igénye nélkül – bemutatni a régi német nemzetiségi népszokásokat, illetve példát adni azok iskolai feldolgozásához.

Német nemzetiségi népszokások iskolai feldolgozása

Szeptemberrel kezdődik az őszi ünnepekör, amelynek középpontjában a termények betakarítása és a következő gazdasági év előkészítése áll. Szeptember elején a vonuló madarak is útnak indulnak dél felé. Egy régi mondás szerint: „*Maria Geburtfliegen die Schwalben fuet (fort)*”. Azonban, ha Mária napján nem repülnek el a fecskék és szeptember végéig maradnak, akkor hosszú, enyhe őszre számíthatunk. Ezt a mondást bátran megtaníthatjuk népismeret órán a gyerekeknek.

Szüreti felvonulás:

Szeptembert követően az első hagyományőrző szokás, ami megjelenhet a német nemzetiségi általános iskolákban, az általában a szüreti felvonulás (*Lesefest*). Korábban minden gazdának voltak szőlőterületei, ezért sok feladatuk volt ebben az időszakban. Az emberek egymást segítve végezték a munkát, és amikor befejezték, megtartották a szüreti mulatságot (Seres, 1993, p. 284). Szüreti felvonulást majdnem minden német nemzetiségi kötődéssel rendelkező településen tartanak az őszy folyamán. Ilyenkor az általános iskolás gyerekek csakúgy, mint a faluból a résztvevők, nemzetiségi viseletbe öltöznek, és így haladnak végig a falun zenei kísérettel, majd műsort adnak egy központi helyen. Sok helyen erre a napra bírót és bírónét választanak, akik erre az időre a település kulcsának az őrzői. Ezeken a hagyományőrző alkalmakon a gyermekeknek lehetőségük nyílik arra, hogy az iskolai foglalkozások keretében megtanult verseket, dalokat, táncokat előadhassák, megőrizve így is őseik hagyományait.

Márton-nap:

Szinte minden településen elterjedt a Márton-napi lampionos felvonulás. Fontos megemlíteni, hogy ez a hagyomány nem a magyarországi németektől, hanem az anyaországból ered. A felvonulás története összefonódik Tours-i Szent Márton legendájával. Márton egy római katona volt, akit később püspökké szenteltek. A róla szóló leghíresebb történet arról szól, hogy egy hideg téli éjszakán megosztotta köpenyét egy kolduló szegénnyel. Ez a felebaráti szeretet és megosztás gesztusa évről évre ünnepeztetik Európa számos részén. A gyerekek iskolákban és óvodákban készítenek lámpásokat, majd Szent Márton napjának estjén végigvonulnak az utcákon. Ekkor Márton-napi dalokat énekelnek (*Ich geh' mit meiner Laterne ...*), amelyek Szent Márton történetét és a szolidaritás, megosztás értékeit tükrözik. Néhány településen a felvonulást egy Szent Mártonnak öltözött személy vezeti, gyakran lóháton lovagolva, és néha a köpenyosztás jelenetét is eljátsszák. A felvonulás egy közös összefövetellel ér véget, ahol teát és zsíroskenyeret fogyasztanak a résztvevők, esetleg az iskolások német nyelven eljátsszák Szent Márton történetét (Grün, 2023).

Búcsú:

A betakarítás után, amikor a mezőgazdasági munkában egy bizonyos pihenőidő következik, itt az ideje a templombúcsúnak, amelyet közép-német nyelvterületen főként *Kinnes*, a magyarországi német nyelvjárásokban *Kinnes*, *Kirwai*, *Kilbik*, *Kirito* néven ismernek. A Kirchweih és Kirmes szavak eredetileg egy templom felszentelését, a templomszentelő ünnepet jelentik, majd a templomszentelés éves megemlékezésének ünnepét is. Ezen évfordulóhoz már a középkorban gyakran kapcsolódott vásár és a vásárral összefüggő világi szórakozások. Idővel a templomi kötődés enyhült, és a Kirmes világi

ünneppé, népünnepéllé vált. A Kirmes időpontját általában ősze teszik, így gyakran egybeesik az aratási ünneppel. A magyarországi németek körében a legismertebb Kirmes (búcsú) napok a következők: június 29., július 26., augusztus 15., szeptember 12., 14., 29., november 11. és 19. Sok magyarországi német faluban az év folyamán két búcsút ünnepelnek, egyet nyáron és egyet ősszel. Míg a nyári Kirmes korábban csak egy napig tartott, a főünnepnek számító őszi Kirmes három, néha akár nyolc napig is eltartott. Az őszi Kirmes nemcsak a nyári és őszi munkák lezárásaként szolgált, hanem a rokonság és a közösség ünnepeként is, amelyre az idegen rokonok és a korábbi falusi lakosok is összegyűltek (Márkus, 2010). A búcsú remek alkalom arra, hogy a régi falusi népszokásokat felelevenítsük a gyerekekkel. A népismeret órán lehet tipikus ünnepi sváb ételeket főzni, sütni, vagy régi recepteket gyűjteni, helyi receptkönyvet készíteni.

Barbara-nap:

December 4-e, a Borbála-nap (Barbara-nap) is alkalmas a hagyományőrzésre és a jóvendülésre. Régen, éjfélkor vagy hajnalban a lányok és a nők a kertbe vagy az udvarra mentek, és letörték néhány – legtöbbször három – ágat egy sárgabarack-, alma-, mandula-, cseresznye- vagy őszibarackfáról. Ezt csendben kellett megtenni, vagyis anélkül, hogy bárkivel beszéltek volna. Az úgynevezett Borbála-ágakat (*barbaratswaich*) egy befőttesüvegbe helyezték, és meleg helyre tették. Ha karácsonyra kivirágoztak ezek az ágak, akkor a lány, aki leszakította és gondozta őket, a következő évben férjhez ment a hiedelem szerint. Ha egy nő törte le az ágakat, akkor gazdag termést várhatott a következő évben. Az ágak nem kivirágzása viszont balszerencsét jelentett. Ez a szokás Európa-szerte elterjedt, és a magyaroknál is a Luca-napon (december 13.) gyakorolták (Márkus, 2010). Az iskolákban a gyerekekkel közösen ma is tehetünk gyümölcsfaágakat egy vázába és megfigyelhetjük karácsonyig, hogy mi fog velük történni, miközben a régi szokásokról is beszélgethetünk.

Mikulás:

Szent Miklós Myrában született és élt. Német nyelvterületen Miklós mint ajándékozó és gyermekbarát személy csak a 16. századtól kezdve jelenik meg. Ettől az időtől kezdve szokás, hogy a gyerekek kiteszik a cipőjüket a házajtó elé, amelybe Miklós éjjel behelyezi az ajándékait. Nem sokkal ezután már arról is találunk beszámolókat, hogy egy Mikulásnak öltözött, fehérszakállas férfi érkezik, aki a gyerekeket ajándékokkal jutalmazza, vesszővel bünteti vagy fenyegeti, hogy magával viszi őket a zsákjában. Fokozatosan Miklós mellé rémisztő álarcos kísérők társulnak, akik közül Krampusz és Knecht Ruprecht a legismertebb. Mielőtt Mikulás belépett a szobába, kint csörömpölt a láncával, amit vagy övként használt, vagy a kezében tartott. A gyerekeknek imákat és verseket kellett mondaniuk Mikulásnak, valamint dalokat énekelniük. Ezeknek a verseknek és daloknak a többsége Mikulást

magasztalja és arra ösztönzi, hogy ajándékokat osszon (Márkus, 2010). Ma is szokás nem csak otthon, hanem az iskolákban is a gyermekek megajándékozása. Ez kiváló alkalmat teremt arra, hogy a gyerekek német nyelvű énekeket, verseket tanuljanak, melyeket előadhatnak a Mikulásnak. Ilyen vers például:

*Nikolaus, Nikolaus, lieber Mann, klopf an unserer Türe an!
Wir sind brav, drum bitte schön, laß die Rute draußen stehn!* (Elek) (Márkus, 2010)

Luca-nap:

Luca napja a szokásokban és néphitben számos európai nép körében ismert. Lucát általában mint csúnya lányt képzeltek el, aki megijesztette a gyerekeket és megbüntette a felnőtteket, ha ezen a napon bizonyos tilalmakat figyelmen kívül hagytak. December 13. előestéjén Luca fehér festékekkel és mészhabarccsal járta a falut, és összekente az arra járókat. Etyeken beöltözött fiúk vonultak végig a falu utcáin, és megijesztették a kisgyerekeket. Néhány faluban ezen a napon egyáltalán nem dolgoztak, mert féltek Luca büntetésétől. Lucát gyakran ábrázolták barátságos, ajándékokat osztogató nőként is. Nyugatmagyarországi német falvakban a gyerekek december 13-án reggel a Lutzelfrau-tól vagy Pudelfrau-tól különféle édességeket kaptak. Ezek a szokások, amelyek a magyarok körében is széles körben elterjedtek, a termékenység elősegítésére szolgáltak. A Luca-búza (*lutsia-waats*) szokása egyes helyeken még ma is élő hagyomány.

December 13-án egy tányérra vagy virágcserepbe búzát, árpát vagy kukoricamagot tesznek, és minden nap megöntözik. A meleg szobában a magok gyorsan csíráznak, és karácsonyra a hajtások körülbelül 15–20 cm magasak lesznek. A zöldjére fehér vagy színes szalagot kötnek, és a karácsonyfa alá helyezik. Az ünnepek után a tyúkoknak adják, hogy sokat tojjanak. A régi néphit szerint a hajtások hosszúságából következtetni lehet a következő év aratására (Márkus, 2010). Luca napján az iskolában is ültethet minden gyermek saját Luca-búzát, melyet később otthon a karácsonyfa alá vagy az ünnepi asztalra tehet.

Karácsony:

Karácsonykor szép szokás a német betlehemes játék (*Christkindlspiel*) fellevenítése. Sok helyen a gyerekek még ma is házról házra járnak népviseletbe öltözve, és Szenteste elviszik a régi korok hangulatát egy-egy házba. A leányvári szokás szerint előadott játéknak nincsenek pásztor szereplői. A gyerekek még ma is házról házra járnak, illetve Szenteste a templomban is előadják a betlehemes játékot.

Engel:

Schön guten Abend wünscht euch Gott. Vom Gott bin ich gesentener
Bot. Vom Gott, vom Gott bin ich gerannt, Erzengel Gabriel bin ich gen-

annt. Den Zept'r in meiner Hand, die Kron auf meinen Hautb, das hat mir Gottes Sohn erlaubt. Maria, Maria tritt du herein, tritt du herein und bring das kleine und bring das kleine Kindelein.

Maria:

Gelobt sei Jesus Christus. Ich komm' herein getreten, wenn alle Kinder fleißig beten. Wenn sie nicht fleißig beten, und singen wearn die Ruten umherspringen. Wenn sie aber fleißig beten und singen, wearn will goldene Gaben bringen.

Engel:

Josef, Josef tritt du herein, tritt du herein und wieg das kleine und wieg das kleine Kindlein.

Josef:

Wie soll ich das Kindlein einwiegen, ich kann meinen alten Rücken nicht biegen. Schlaf ein, schlaf ein mein kleines Kindlein.

Engel:

Was soll dem Kind sein Namen sein?

Josef:

Jesus soll sein Name sein!

Engel:

Jesus sei Jungfrau rein, Jesus soll, Jesus soll sein Name sein! Was soll dem Kind sein Wiegelein sein?

Josef:

Krippelein soll sein Wiegelein sein!

Engel:

Krippelein sei Jungfrau rein, Krippelein soll, Krippelein soll sein Wiegelein sein! Was soll dem Kind sein Windelein sein?

Josef:

Schleier soll sein Windelein sein!

Engel:

Schleier sei Jungfrau rein Schleier soll, Schleier soll sein Windelein sein!

Josef:

Ihr Hirten wachet auf!

Alle:

Nun sei es euch nicht lang! Nun sei es euch nicht lang! Der Tag ist vergangen, die Nacht ist gekommen so hell, so hell, so hell scheint der Mond. Dort sitzt der heilige Jausef mit eisgrabem Bart, mit eisgrabem Bart, er sitzt vor dem Krippelein bewahret das Kindelein, das Kindelein bewahret so hübsch und so fein, so hübsch und so fein. Das soll mein Erlöser, das soll mein Erlöser, das soll mein Erlöser und Heilander sein. Jetzt treten wir ab von jenigem Platz und wünschen euch allen eine ruhsame Nacht! Gelobt sei Jesus Christus, Gelobt sei Jesus Christus! Wir wünschen euch fröhliche Weihnachtsfeiertage!

Újév:

Újévkor szokás volt, hogy a fiatal fiúk házról házra jártak, és boldog új évet kívántak a ház lakóinak. A felnőttek különleges szerencsehozóként várták ezen gyermekeket, és az első jókívánások hozóit bőkezűbben jutalmazták, mint az utánuk következőket. A kisebb gyerekek a nagyszülőket, kereszt- szülőket látogatták, míg a nagyobbak a rokonokon kívül a szomszédokat és más ismerősöket is meglátogattak. Ilyenkor mindenhol kaptak pénzt, almát, diót, vagy más édességet. A népismeret óra kiváló lehetőséget ad arra a tanítóknak, tanároknak, hogy a gyerekeknek a régi újévi köszöntők közül egyet- egyet megtanítsanak (Horak, 1994):

*Wünsch eich glückseligs neis Johr,
Christkindl mit grauste Hoor,
longs Lebm, gsunds Lebm,
Fried und Einigkeit,
nach dem Tod das ewige Himmelreich.
Was ich wünsch, ist olles wohr,
freits eich aufs neie Johr,
das olte isch scho gor,
dos neiche isch scho do. (Gánt, Leányvár, Pilisszentiván)*

Farsang:

A farsangi időszak eredetileg vízkeresztől hamvazószerdáig között tartott. A fesztivál legfontosabb napjai a farsangvasárnap, farsanghétfő és farsang- kedd voltak. Ezen a napokon a lányok és nők új ruhákat öltöttek magukra – különböző színekben. Leányváron volt egy szokás, amely szerint csak a legalább tizennyolc éves fiúk mehettek a bálba. A lányok és fiúk összegyűl- tek, és egy koszorút állítottak össze. Ezt a koszorút szalagokkal díszítették. A lányok a szalagokra felírták a nevüket. Ezután a fiatalok zenei kísérettel mentek a vendéglőig. Ott csak akkor mehettek be az épületbe, ha egy verset szavaltak el. Ezután a koszorút a vendéglő közepén felakasztották. Éjfélkor a fiúk a szerelmük nevével ellátott szalagot a kalapjukra fűzték. A farsangi

vasárnapon ez a multság zajlott (Róth, 1995, p. 20). Farsanghétfőn a fiatalok „rongyokba” öltöztek, majd végigjárták a falut. Megálltak a házaknál, ahol pénzt, kakasokat, tyúkokat és tojásokat kaptak. Húshagyó kedden a legtöbb településen farsangtemetést tartottak. Ez a szokás a legtöbb településen még ma is él. Érdekes ezen a hagyományörző rendezvényen a diákokkal közösen részt venni, illetve lehetőséget biztosítani nekik, hogy ők is aktív résztvevői lehessenek ennek a népszokásnak.

Egyéb lehetőségek a hagyományok őrzésére, ápolására

A német nemzetiségi általános iskolák többségében a NAT szerinti heti öt testnevelés órából egy német nemzetiségi tánca fordítható. Ez nagyon szerencsés, hiszen így a tanulók a magyarországi németek táncművelésével is megismerkedhetnek. Ezekben az iskolákban gyakran rendeznek néptáncfesztiválokat, ahol a gyerekek az egész évben szerzett tudásukat be is mutathatják. Ez azért is fontos, mert nemcsak a magyarországi német táncokkal ismerkedhetnek meg a szülők is - a gyermekek által -, hanem felvehetik településük jellegzetes német népviseletét is. Fontos megemlíteni a német nemzetiségi táborok szervezését is, hiszen ezek a lehetőségek remek alkalmat nyújtanak a gyermekeknek akár anyanyelvi környezetben is a német nyelv gyakorlására, a hagyományok, szokások mélyebb megismerésére. Remek német versenyek, népmiszereti vetélkedők, versmondó versenyek, német nyelvű színházi előadások segítik azon pedagógusok mindennapi tevékenységét, akik áldozatos munkájukkal hozzájárulnak a magyarországi németek hagyományainak megőrzéséhez és továbbadásához.

Összegzés

Célom e tanulmánnyal a magyarországi német hagyományok egy részének történeti és jelenkori állapotának áttekintése, továbbá példákat adni a hagyományok iskolai keretek között történő felhasználására. A Magyarországi Németek Országos Önkormányzata által az oktatás terén végrehajtott széleskörű intézkedések és támogatások, illetve a felsőoktatási intézményekben zajló magas színvonalú (nemzetiségi) pedagógusképzés erős alapot teremt a meglévő nemzetiségi oktatás további fejlesztéséhez és megerősítéséhez. A német nemzetiségi néphagyományok gyermekek számára történő átörökítésére további példák olvashatók Karsainé Gasser Mária és Márkus Éva (2024) jelen kötetben megjelent tanulmányában.

Irodalom

- Bús, I. & Klein, A. (2008). *Die Weitervererbung der Kinderkultur bei den Ungarn-deutschen*. PTE Illyés Gyula Főiskolai Kar.
- Grün, A. (2023). *Die Legende von Sankt Martin*. Verlag Herder.

- Karsainé Gasser M. & Márkus É. (2024). A német nemzetiségi néphagyományok átörökítése gyermekek számára. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 12(1), 22–55, <https://doi.org/10.31074/gyntf.2024.1.22.55>
- Manherz, K. (1994). *A magyarországi németek gyermekdalai, gyermekjátékai és versikéi – Ungarndeutsche Studien 2. – Horak, G. & Horak, K.: Kinderlieder, Reime und Spiele der Ungarndeutschen*. Magyarországi Németek Szövetsége-Tankönyvkiadó.
- Márkus, É. (2007a). Kisebbségi oktatás – a magyarországi németek. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 9(1), 111–128.
- Márkus, É. (2007b, Ed.). *„Ene, bene Tintenfass, geh'zur Schul'und lerne was.“: eine Text- und Aufgabensammlung zur „Ungarndeutschen Kinderliteratur“ für die Studenten der NationalitätenkindergärtnerInnen- und grundschullehrerInnenbildung*. Trezor.
- Márkus, É. (2010). *Zur Volkskunde der Ungarndeutschen*. Trezor. <https://mek.oszk.hu/09000/09086> (2024.01.10.)
- Márkus, É. (2015). Magyarországi német nyelvjárások az általános iskolai német nemzetiségi oktatásban. In Márkus, É. & Tóth, E. (Eds.), *Szakpedagógiai Körkép II. Idegennyelv-pedagógiai tanulmányok. Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok 3.* (pp. 96–115). Eötvös Loránd Tudományegyetem. http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_3.pdf (2023.12.10.)
- Márkus, É. (2016). A német nemzetiségi gyermekirodalom gyöngyszemei. In Kolosai, N. & M. Pintér, T. (Ed.), *A gyermekkultúra jelen(tőség)e* (pp. 164–173). Komáromi Nyomda. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2023.1.182.196>
- Márkus, É. & Gölcz, M. (2018). A magyarországi német nemzetiség nyelvsajátítási szokásai. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 6(3), 56–69. <https://doi.org/10.31074/201835669>
- Milbichné, T. M. (2009). *Mit den Füßen trapp, trapp, trapp*. Magánkiadás.
- Róth, B. (1995). *Leányvár története és népszokásai*. Vitéz János Római Katolikus Tanítóképző Főiskola.
- Seres, I. (1993). *Solymár története és néprajza*. Helytörténeti Alapítvány Solymár.
- Wild, K. & Metzler, R. (1982). *Hoppe, hoppe Reiter. (Reime, Lieder und Spiele aus der Baranya)*. Tankönyvkiadó.



Gölcz, M.**Practical ways of preserving German cultural traditions
in primary schools**

The preservation of traditions in German ethnic schools is of paramount importance for the maintenance of cultural diversity and the cohesion of ethnic communities. In this study, I will summarize the importance and techniques of heritage preservation in German ethnic schools. The preservation of traditions in German ethnic schools helps maintain cultural identity and strengthen community cohesion. The aim of the study is to demonstrate how these schools contribute to the transmission and maintenance of German cultural traditions. I will introduce the understanding of the importance of heritage preservation from the perspective of German ethnic schools, with particular emphasis on the challenges of globalization and the dangers of identity loss. I offer examples of concrete tools and methods for heritage preservation, such as language education, the celebration of holidays and folk customs, as well as the organization of cultural events and programs. Furthermore, the study highlights the social and educational significance of heritage preservation and the role of German ethnic schools in shaping the identity of younger generations and passing on cultural heritage. The methods and practices presented in the study can contribute to ensuring that German ethnic schools continue to successfully preserve and nurture their cultural traditions for future generations.

Keywords: German ethnicity, heritage preservation, methods, school



Gölcz Mira: <https://orcid.org/0000-0003-1375-4613>



Magyarországi régi bajor utcanevek és jelentőségük a nemzetiségi német nyelv és népismeret oktatása számára

Müller Márta

*ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Germanisztikai Intézet Német Nyelvészeti Tanszék*

Absztrakt

Jelen tanulmány áttekintést ad két magyarországi német közösség által revitalizált régi bajor utcanevek funkcionális-szemantikai és morfológiai-lexikális jellemzőiről, bemutatja a revitalizációs folyamat során felmerült névtani és dialektológiai feladatokat, ismerteti azokat a feltételeket, amelyek szükségesek a régi bajor utcanevek sikeres revitalizációs folyamatához, összefoglalja, hogy a bajor utcanevek kitáblázása hogyan hat a települések nyelvi tájképére és a helyi lakosságra és ajánlásokat fogalmaz meg azzal kapcsolatban, hogy a régi bajor utcanevek hogyan taníthatóak a nemzetiségi német nyelv, valamint a német hon- és népismeret tantárgyak általános iskolai oktatásában.

Kulcsszavak: magyarországi németek, magyarországi bajor utcanevek, régi utcanevek revitalizációja, utcanevek tanítása, nemzetiségi német nyelv és hon- és népismeret

Bevezetés

A tanulmány középpontjában a Budai hegyvidék (Ofner Bergland) két olyan településének – Pilisvörösvárnak és Solymárnak – a régi bajor utcanevei állnak, amelyeket a 17. század végétől, a török uralom után németek (svábok és bajorok) telepítettek be. A németajkú lakosok a településeik utcáinak német tájnyelvi elnevezéseket adtak, amelyek a hatósági magyar utcanévadáskövetően is, egészen napjainkig fennmaradtak. A települések kommunális és nemzetiségi önkormányzatai az elmúlt 10 évben összegyűjtötte, transzkribálta, német köznyelvre fordította és a hivatalos magyar utcanevek alatt az érintett köztereken kitáblázta a régi bajor utcaneveket.



Régi bajor utcanevek revitalizációjának tudományos és törvényi háttere

Az itt bemutatott magyarországi régi bajor utcanevek a dialektológia és a névtan, valamint egy fiatal kutatási terület, a vizuális többnyelvűség-kutatás (linguistic landscape, nyelvi tájkép) metszéspontjában állnak. A vizuális többnyelvűség-kutatás azzal foglalkozik, hogyan jelennek meg a különböző nyelvek a köz- és magánterekben, ezekhez a nyelvekhez milyen funkciók kapcsolódnak, valamint milyen mennyiségi, ill. minőségi viszonyban állnak a többnyelvű feliratok egymáshoz és a helyi népcsoportok nagyságához. A régi bajor utcanevek kitáblázása a köztereken tehát nem csak egy egyszerű (táj) nyelvi jelenség, hiszen megjelenésük a helyi lakosság (nyelvi) percepcióját, nyelvi attitűdjeit, nyelvi ideológiáit befolyásolja.

A nem magyar, hanem valamilyen történelmi kisebbség, nemzetiség által használt régi utcanevek kihelyezését a 2011. évi nemzetiségi törvény szabályozza (2011. évi CLXXIX. törvény 6. § [1] és 6. § [1] d). E törvény szerint a régi utcanevek akkor kerülhetnek kitáblázásra, ha (1) a helyi lakosság legalább 10%-a az érintett nemzetiséghez tartozónak vallotta magát, és (2) a helyi nemzetiségi önkormányzat kéri a kiírást. A régi utcaneveket a nemzetiség tájnyelvén, vagy a megfelelő köznyelven kell kitáblázni.¹

A települések és az utcanévkorpuszok jellemzői

A revitalizáció helyszíne Pilisvörösvár/Werischwar és Solymár/Schaumar, két szomszédos település a Budai hegyvidékben, Budapesttől mintegy 20 km-re északnyugatra. Ezen a vidéken a XVIII. század folyamán előbb svábok (alemannok), majd nagy számban bajorok telepedtek le, akiket nemcsak a kelet-középbajor (ostmittelbairisch) nyelvjárásuk, hanem az idővel egymás között kialakult rokoni és munkakapcsolatok is összekötöttek (Bonomi, 1940; Fogarasy-Fetter, 1994; Hutterer, 1963).

A 2011-es népszámlálás² során Pilisvörösvár lakosságának 28%-a, Solymár lakosságának 13%-a vallotta magát a német nemzetiséghez tartozónak.³ A két település régi bajor utcanevei 1900 előtt, azaz a hivatalos magyar ut-

¹ 6.§ (1) Azokon a településeken, ahol valamely nemzetiségnek a legutóbbi népszámlálás során regisztrált aránya eléri a tíz százalékot, a helyi önkormányzat az illetékességi területén működő érintett települési nemzetiségi önkormányzat kérésére köteles biztosítani, hogy [...] d) a helység- és utcaneveket megjelölő táblák feliratai a magyar nyelvű szövegezés és írásmód mellett a hagyományos nemzetiségi elnevezés a nemzetiség anyanyelvén, ennek hiányában a magyar nyelvű elnevezéssel azonos tartalmú és formájú elnevezés a nemzetiség anyanyelvén is olvashatóak legyenek. (2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól, <https://njt.hu/jogszabaly/2011-179-00-00>) (2023.12.08.)

² A 2021-es évre tervezett népszámlálást a Covid-járvány miatt 2022-ben tartották (Magyar Közöny 2021/18: 489). Az első országos adatokat a KSH 2023 szeptember 26.-án publikálta (<https://nepszamlalas2022.ksh.hu/eredmenyek/vegleges-adatok> 2023.12.07.). A nemzetiségi adatok településekre való bontásban valószínűleg a 2024-es vagy a 2025-ös években lesznek hozzáférhetőek.

³ Pilisvörösvár lakossága 2011-ben 13.667 főből, Solymár lakossága 9.886 főből állt.

canevek bevezetése előtt jöttek létre, és azokat a közterületeket jelölik, amelyek a települések központjában találhatóak. A régi bajor út-, utca-, köz- és térnevek a település nyelvjárását még aktívan beszélő adatközlőktől lettek lekérdezve, hitelesítésük a kataszteri térképek segítségével történt. A gyűjtési tevékenység eredményeként Pilisvörösváron 27, Solymáron 30 régi utcanevet regisztráltak és revitalizáltak.

Az utcanevek névtani elemzésének elméleti kerete

A régi bajor utcanevek részét képezik mind a német, mind a magyar névkincsnek. A német névörökséghez való tartozásuk nem szorul magyarázatra. A települések beszélői azonban a bajor utcaneveket magyar nyelvű szövegek környezetbe ágyazva is használják, ennek alátámasztásául szolgál a következő idézet egy pilisvörösvári adatközlővel folytatott interjúból: *Azoknak a Kralándban van egy telkük, de a Hóógyakóznban laknak* (72 éves asszony).

Az adatközlő e mondatába két régi bajor utcanevet inzertált úgy, hogy a beillesztés során mindkét bajor tájnyelvi utcanevet a magyar nyelvtan szabályait követve *-ban* toldalékkal látta el. Egyrészt maga a lexikális kölcsönzés, másrészt a kölcsönzött utcanevek a magyar nyelvű mondatkörnyezethez való morfoszintaktikai igazítása igazolja azt a feltételezést, hogy a bajor utcanevek a magyar nyelvű beszédben is megőrizték jelölő funkciójukat. A régi bajor utcaneveket a vizsgált településeken a tájnyelvi beszélőkön kívül a magyar nyelvű beszélők is használják, nyilvánvalóan hangtanilag erősebben asszimilálva a saját, magyar anyanyelvi kiejtésükhöz.

A tanulmány középpontjában álló régi bajor utcanévkorpusz névtani jellemzése Hoffmann (2007) modelljén alapul, amely Šramek (1972/1973) univerzális megnevezési sémáinak funkcionális-szemantikai jellemzőire épül. Hoffmann modellje azért alkalmas a régi bajor utcanevek vizsgálatára, mert szempontjai már igazolást nyertek interetnikus környezetben gyűjtött mikrotoponimikus korpuszokon. E modellt bővítettük ki olyan német morfológiai és szemantikai szempontokkal, amelyek figyelembe veszik a utcanevek bajor tájnyelviségéből eredő adottságokat (Fuchshuber-Weiß, 1996; Gerstner, 2002, pp. 63–69; Póczos, 2010).

A régi bajor utcanevek névtani jellemzői

Funkcionális-szemantikai szempontok

Az utcanevek 62%-a létező dologra utal. Például:

- a növényvilágra, mint a *Nuspamkoosn* (Nussbaumgasse, Diófa utca), *Kråådkoosn* (Krautgasse, Káposzta utca);
- az állatvilágra, mint a *Leachalkoosn* (Lercherlgasse, Pacsirta utca), *Frouschkoosn*⁴ (Froschgasse, Béka utca);

⁴ Az aláhúzott bajor utcanevek solymári, a nem aláhúzott utcanevek pilisvörösvári korpuszból származnak.

- épületekre, mint a *Kupönjkoosn* (Kapellengasse, Kápolna utca), *Prunneschtum* (Brunnenstube, Kútház);
- az utcában élő lakosokhoz, mint a *Paikakoosn* (Bäckergasse, Pék utca), *Schnäidakaasl* (Schneidergasserl, Szabó utca).

Az utcanevek 23%-a a denotátum egy speciális jellemzőjét fejezi ki. Például:

- az utca hosszát, mint a *Laungschtroosn* (Langstraße, Hosszú utca);
- az utca korát, mint a *Näikoosn* (Neugasse, Új utca);
- az utca funkcióját, mint a *Tainkplots* (Gedenkplatz, Emlék tér) esetében.

Végezetül az utcanevek 15%-a egy ténylegesen létező földrajzi egységet jelöl. Például: *Tschuwanga Stroosn* (Tschowankaer [Csobánkáer] Straße, Csobánkai út), *Wearischwara Koosn* (Werischwarer Gasse, Vörösvári utca).

Morfológiai és lexikális-szemantikai szempontok

A régi bajor utcanevek alaptagjai az általuk megnevezett közterület típusát jelzik. Pilisvörösváron csak a *Schtroosn*/Straße/út, *Koosn*/Gasse/utca, *Kaasl*/Gässchen/köz és *Plots*/Platz/tér alaptagok vannak dokumentálva. Solymár régi bajor utcanévkinccse ezeken kívül a *Wäig*/Weg/út, *Groom*/Graben/árok és *Peag*/Berg/hegy alaptagokat is tartalmazza. A két települést összekötő közútvonalat a vizsgált települések német lakossága mindig útnak (*Schtroosn*/Straße) nevezte. A településen belüli utak alaptagja *utca* volt (*Koosn*/Gasse). Ha a településen belüli utca az elnevezés kialakulásának az idején lovaskocsival nem átjárható méretű volt, akkor a köz (*Kaasl*/Gässchen) elnevezést kapta. A két település utcanévkinccsében található térelnevezések vagy a lakosok életmódjából erednek (*Kiach*[n]plots/Kirch[en]platz/Templom tér), vagy tudatos várostervezés következtében jöttek létre (*Jouhanplots*/Johannplatz/[Szent] János tér).

A megnevezések meghatározó, funkcionális részei tulajdonnevek (személynevek), köznevek, számnevek és melléknevek⁵, valamint egy utcanév esetében egy indulatszó.

A tulajdonnevek között fellelhetőek mind családnevek, mind keresztnévek, például: *Angelikaasl* (Angeli + Gasse[r]), Angeli köz), *Rittakoosn* (Ritter + Gasse, Ritter utca), *Pedigroom* (Pedi⁶ + Graben, Pedi árok).

Solymáron ráadásul egy olyan utcanév is fennmaradt, amely egy több tagból álló ragadványnevet tartalmaz: *Sepü-Hauns-Koosn* (Seppel + Hans + Gasse, Seppel-Hans utca). A *Sepü-Hauns*⁷ a Taller család ragadványneve volt, az általuk lakott *Sepü-Hauns* közt, a beszélőközösség a Taller-család ragadványnevééről nevezte el.

Az utcanevek determináns (határozói) részei között számos köznevet találunk:

⁵ A német leíró nyelvtan a számneveket a melléknevek egy fajtájának tartja (Duden – Die Grammatik (20098: 379).

⁶ *Peter* keresztnév becézett alakja.

⁷ A *Sepp* a *Joseph*, míg a *Hans* a *Johann* becézett alakja.

- népneveket, mint például *Schwoomkoosn* (Schwabengasse, Sváb utca), *Raatspeagl* (Raizbergl, Rác hegy);
- foglalkozások neveit, mint például *Hoodjakoosn* (Halteergasse, Pásztor utca), *Fläischhokkapeag* (Fleischhackerberg, Hentes utca);
- növényneveket, mint az *Akaziikoosn* (Akaziengasse, Akácfa utca), *Nagelkoosn* (Nelkengasse, Szegfű utca);
- állatneveket, mint például *Leachalkoosn* (Lerchelgasse, Pacsirta utca), *Frouschkoosn* (Froschgasse, Béka utca);
- épületneveket, mint a *Schuiikoosn* (Schulgasse, Iskola utca);
- tárgyak megnevezéseit *Schwöü* (Schwelle, küszöb).

Egyes utcanevekben a determinánsok, illetve determinánstagok melléknevek, például:

- egyszerű melléknevek mint a *Näikoosn* (Neugasse, új utca);
- földrajzi nevekből képzett melléknevek, mint a *Sandama Schtroosn* (Sandauer Straße, [Pilis]Szántói út), *Kouwatscha Wäig* ([Groß]Kowatscher Weg, [Nagy]Kovácsi út);
- számnevek, mint a *Fiambakoosn* (Viereimergasse, Négyvödrös utca).

Az utcanevek szófaji vizsgálata során talált egyetlen indulatszó az *Oohakooosn* (Ohagasse). Az oha! interjekció elsődleges jelentése vmilyen csodálkozás, meglepetés érzésének a kifejezése. Másodlagos értelemben igavonóállatok megállítására használatos, kb. a magyar hóó! felkiáltásnak felel meg.

Az utcanevek revitalizációjának szakaszai és a hozzájuk kapcsolódó névtani kérdések

A régi bajor utcanevek revitalizációs folyamata az utcanevek összegyűjtésével vette kezdetét, amelyet a középbajor tájnyelvi alakok transzkripciója és német köznyelvi alakok hozzárendelése követett. Mivel a beszélőközösségek tájnyelve egy kelet-középbajor nyelvjárás, ezért a német köznyelvi alakok hozzárendelése a délnémet, illetve osztrák német lexikális normákat követte. Néhány utca esetében az adatközlők több, két-két, egymással konkuráló utcanévet neveztek meg. A konkurens utcanévpárok esetében szelekcióra volt szükség, mert az önkormányzat által készített utcanévtáblákon csak egy bajor tájnyelvi+német köznyelvi alak szerepelhetett. A névpárok megvitatásában a kommunális és a német nemzetiségi önkormányzatok, valamint és a civil lakosság tagjai vettek részt. A revitalizált utcanevek kitéblázásáról az önkormányzatok határoztak, a határozatot az önkormányzat újságjában tették nyilvánossá. A határozatot követően – és egyben a revitalizációs folyamat zárásaként – a régi bajor utcanevek fehér-kék utcanévtáblákon kerültek a települések utcáin elhelyezésre.

A települések adminisztrációi a hivatalos magyar utcanevek hatósági bevezetésekor a spontán elnevezés útján keletkezett régi bajor utcanevek közül néhányat egy az egyben vagy részben (pl. az utcanév egy részét magyar nyelvre fordítva) magyarul átvettek. Például Pilisvörösváron a hatósági

utcanévadás során a *Nagelkoosn* (Nelkengasse, Szekfű utca) hivatalos magyar neve Szekfű utca lett; a *Schlogprukkoosn* (Schlagbrückengasse, Vágóhíd utca) hivatalosan a Vágóhíd utca nevet kapta. Ugyanez mondható el a solymári régi bajor *Paukoosn* (Bahngasse, Vasút utca) utcanévről, amely a hatósági utcanévadásnál magyarul Vasút utca maradt. A németajkú lakosok spontán utcaelnevezései magyar nyelvre fordítva tehát hivatalos utcanévstátuszt kaptak A jel (utcanév) és a jelölt (utca) viszonya ezekben az esetekben nem változott, csak az a nyelvi kód, amellyen a jel ki lett fejezve (középbajor tájnyelv helyett magyar köznyelven). A hatósági utcanevek kitéblázása e régi bajor utcanevek magyar nyelvű változatait a beszélőközösség nyilvános terein immáron írásban is megjelenítette, míg a bajor tájnyelvi utcanév-alak szóban hagyományozódott tovább, a magyar nyelvű hatósági utcanév mind szóbeli, mind írásbeli medialitással is bírt a kitéblázás pillanatától kezdve.

Pilisvörösváron két közterület esetében az adatközlők nem egy-egy szinguláris utcanévet neveztek meg, hanem ugyanannak a közterületnek a beszélőközösség nyelvhasználatában két egymással konkuráló formáit: az adatközlők tehát egyidejűleg két különböző régi bajor utcanévet használtak ugyanannak a közterületnek a megnevezésére. A konkurens formák között a település önkormányzata (képviselettestülete) választott. A döntés során a jelenkori transzparencia volt az alapelv: a két konkurens forma közül az a régi bajor utcanév került fel az utcanévtáblára, amelyik megfelelt az aktuális hivatalos (hatósági) magyar utcanévformának. Pilisvörösváron a Fő út rendelkezett két konkurens bajor formával: *Hååptschtroosn/Laungschtroosn* (Hauptstraße, Fő utca/Langstraße, Hosszú utca). Mivel az utca hivatalos magyar elnevezése Fő út, ezért a *Hååptschtroosn* alakra esett a választás. Szintén Pilisvörösváron, egy másik konkurens utcanévpár, a *Krous Juunkoosn/Akazikoosn* (Große Judengasse, Nagy Zsidó utca/Akaziengasse, Akácfa utca) esetében az *Akazikoosn* lett kitéblázva, mert az utca mai magyar neve Akácfa utca.⁸ A történelmi távlatokban, de a revitalizáció ideje alatt is számosságát tekintve kisebb német közösséggel rendelkező Solymáron a gyűjtés során nem bukkantak fel konkurens régi bajor utcanévpárok.

Számos utcanév esetében a jelenlegi hatósági magyar utcanevek nem felelnek meg a régi bajor elnevezéseknek. Az eltérő nevek száma a két településen különböző. Pilisvörösváron a régi bajor utcanevek 45%-a, míg Solymáron a 83%-uk tér el a jelenlegi hivatalos magyar utcanevektől. Például az az utca, amely régen, a németajkú lakosok spontán utcanévadása következtében

- *Schuiikoosn* volt, ma Dózsa György utca (és nem Iskola utca);
- a *Näikoosn* ma Bajcsy Zsilinszky utca (és nem Új utca);
- a *Fiambakoosn* ma Szőlőkert utca (és nem Négyvödrös utca);
- az *Oohakoosn* ma Zöldfa utca (és nem Hóó utca).

A különbség azzal magyarázható, hogy Pilisvörösváron a német lakosságot a második világháborút követően nem űzték el, ellentétben Solymárral,

⁸ Az utcában, amelyet sok akácfa szegélyezett, élt a település izraelita közösségének egy része.

ahonnan 1946-ban az összlakosság közel felét⁹ Németországba telepítették ki (Ritter, 2011, p. 6). Pilisvörösváron a német közösség tagjai a község vezetésében tisztségeket tölthettek be, és a helyi hagyományoknak megfelelően némileg irányítani tudták a helység utcanévadási szokásait olyképpen, hogy a hatósági utcanévadásnál figyelembe vették a helyi közbeszédben elterjedt régi bajor utcanevek magyar nyelvű változatait.

Solymáron két régi bajor utcanév, a *Schuikoosn* (Schulgasse, Iskola utca) és a *Näiikoosn* (Neugasse, Új utca) hivatalos magyar elnevezései a rendszer-változásig Dózsa György utca és Bajcsy Zsilinszky utca voltak. Mindkét hivatalos elnevezés gyakori utcanév volt a szocializmus ideje alatt. Bajcsy Zsilinszky Endre (1886–1944) kapcsolata a szocializmushoz nyilvánvaló: aktív tagja volt Magyarország második világháborús részvétele elleni ellenállásnak. Dózsa György (1470–1514) a magyar nemesek elleni parasztfelkelést vezette, amelynek leverése után Dózsát (mint a parasztok királyát) megkínozták és királyi jelvényekkel ellátott, vörösén izzó vasszéken kivégezték. Különösen a szocializmus első évtizedeiben a személyét övező mítoszokat a közbeszédben, a korabeli (képző)művészetben és irodalomban eltúlozták (Eisler, 2014, pp. 185–193). A szocialista kulturális propaganda következtében számos településen neveztek el Dózsa Györgyről közterületet.¹⁰

Különbségek és hasonlóságok a vizsgált települések névadási normáiban

A Budai Hegyvidék két német beszélőközösségének névadási normái eltéréseket mutatnak az elnevezést motiváló jelenségek tekintetében. A pilisvörösvári névadók rurális motívumokat használtak, mivel a vizsgált régi bajor utcanevek között Pilisvörösváron több növény- és állatnév szerepel, mint Solymáron. A régi bajor utcanevek Solymáron urbánus(abb) névadási szokásokat rögzítettek, mivel Solymáron több személy-, épület- és foglalkozásnevet tartalmaznak a régi bajor utcanevek, mint Pilisvörösváron.

A domborzat leképezésében is vannak különbségek a két település között: Solymár több dombon fekszik, ezért a *Peag* alapszó csak a solymári régi bajor utcanevekben jelent meg.

Pilisvörösváron a régi bajor utcanevek 55%-a meg tudta őrizni utcanév-státuszát, mert magyar nyelvű megfelelőjüket (magyar nyelvű fordításait) az önkormányzat hivatalos (hatósági) magyar utcanévként elfogadta. Soly-

⁹ A településre lebontott etnikai cenzusadatok az Országgyűlési Könyvtár Magyarország településeinek népszámlálási-etnikai adatbázisában hozzáférhetőek: https://mtatkki.ogyk.hu/nepszamlalas_adatok.php (2023.12.08.)

¹⁰ Részletes információkat Magyarország helyneveiről a Magyar Digitális Helynévtár és a Magyar Névérték szolgáltat (Hoffmann & Tóth, 2017, pp. 169–182 és Tóth, 2020, pp. 99–112.). Az adatbázisok az alábbi linkeken érhetőek el: <https://mdh.unideb.hu/>, valamint <https://mna.unideb.hu/> (2023.12.08.).

máron a régi bajor utcaneveknek csak 17%-a „mentődött át” hivatalos magyar formában.

Mindkét településen két olyan régi bajor utcanév található, amelyeknek determináns részei népnevek voltak: *Schwoomkoosn* (Schwabengasse, Sváb utca), *Juunkoosn* (Judengasse, Zsidó utca), *Tsigainakoosn* (Zigeunergasse, Cigány utca) és *Raatspeagl* (Raitzbergl, Rác hegy).

A vizsgált régi bajor utcanevek többsége azonos morfológiai minta szerinti alakult: szerkezetüket tekintve többnyire kétagú összetételek. Csak alkalmanként találkozunk kettőnél több összetevőből álló szóösszetételekkel (*Fiambakoosn*/Viereimergasse, Négyvödrös utca), attributív szerkezetekkel (*Klaa Nääkoosn*/Kleine Neugasse, Kis Új utca) és alkalmanként egyszerű főnevekkel (*Schwöü*/Schwelle, küszöb).

A régi bajor utcanevek elsődleges funkciója mindkét településen megváltozott: a XVIII.–XIX. században még a tájékozódást szolgálták, és bár napjainkban még mindig rendelkeznek megnevező-azonosítói funkcióval, de e funkció a hivatalos magyar utcanevek mellett már csak másodlagos.

A régi bajor utcanevek jelentősége a nemzetiségi német oktatás-nevelésben

A régi bajor utcanevek egyrészt nyelvi, másrészt néprajzi szempontból képezhetik tárgyát a nemzetiségi oktatásnak. Mivel használatuk földrajzilag kötött (egy település régi utcaneveit csak a település beszélőközössége ismeri), ezért beemelésük a közoktatásba helyi, általános iskolai szinten ajánlott.

Általános iskola 1–6. osztályában a régi német (tájnnyelvi) utcanevek megismerése a saját lakókörnyezet felfedezésének témakörével köthető össze német hon- és népismeret és/vagy német nyelvtan.¹¹ A saját lakókörnyezet, a saját település közttereinek, házneveinek (Hausnamen) és dűlőneveinek (Flurnamen) a megismeréséhez a tanterv a gyűjtés és bemutatás technikáját ajánlja. A gyűjtés történhet egyénileg, amikor a tanuló a családtagok, szomszédok, barátok és ismerősök segítségével szerez információkat a település közttereinek a német tájnnyelvi, német köznyelvi és magyar elnevezéseiről. A gyűjtés során a tanulóknak arra a kérdésre is választ kell találniuk, hogy bizonyos utcák miért azt a nevet kapták a beszélőközösségtől. Amennyiben a régi német utcanevek a közösség nyilvános terein utcanévtáblák segítségével rögzítésre kerültek – mint Pilisvörösvár és Solymár esetében – az egyéni gyűjtést kiegészíthetjük vagy helyettesíthetjük egy közös bejárással. Mivel a német utcanevekkel jelölt utcák egymás mellett találhatóak, csoportos munkában elvégzendő feladatként kiadhatjuk egy olyan útvonal megtervezését, amely a legtöbb régi német utcán a legkevesebb idő alatt vezet végig, majd a

¹¹ A saját lakókörnyezet a Gazdaság, technika, környezet témakomplexumon belül, az 5. osztályban jelenik meg. V.ö. Deutsche Volkskunde Stoffverteilungsplan Klasse 5 <https://umz.hu/tantervek/> (2023.12.08.).

legrövidebb útvonalterv mentén az osztály bejárhatja a régi német utcákat. A bejárás során minden utcának lehet a tanulók között egy-egy felelőse, aki az adott utca elnevezésének a történetét (az elnevezés motivációját), vagy az utcaelnevezéshez köthető anekdotát elmeséli a társainak: például a *Fiamba-koosn* (Viereimergasse, Négyvödörös utca) a pilisvörösvári hagyomány szerint azért lett négy vödorről elnevezve, mert az utcában régen egy kút állt, amelynek a vödren a vízért a kútra menő asszonyok rendre összevesztek. A viták elkerülése és a várakozás idejének lerövidítése miatt a kútra végül négy vödört szereltek. Az utcanevek történetének elmesélését archív fotók tudják színesíteni. A régi fényképek segítségével a tanulók felismerik, hogy hogyan változott a településük épített és természetes környezete, miben változtak az épületek (lebontották, renoválták, átépítették, kibővítették), és milyen formában változtatta meg az épített környezet a természetes környezetet, például az *Akazikoosn*-ban (Akaziengasse, Akácfa utca) megtalálhatóak-e még az akácfák? Az utcabejárás didaktikai célja tehát a hol? mi? miért? kérdések megválaszolásán nyugszik: hol találhatóak a régi német utcák? Mi ezeknek az utcáknak a tájnyelvi, német köznyelvi és magyar nyelvű neve? Miért kapták az utcák ezeket a neveket?

A tanterembe visszatérve a tanulók az utcák elnevezéseit az e tanulmányban ismertetett szempontok szerint csoportosíthatják. A funkcionális-szemantikai szempontok az elnevezést motiváló jelenségeket segíti kategorizálni. A morfológiai és lexikális-szemantikai szempontok az utcanevek nyelvi megformáltságára világít rá: milyen alaptagokat használt a német közösség a közterek megnevezésére? Mi a különbség az út, utca és köz között? Volt-e egyéb alaptag az utcanevek között (pl. Berg, Graben)? Milyen szófajok jelennek meg determinánsi pozícióban? Hány tagból állnak rendszerint a régi utcanevek? Vajon miért általában kéttagú a régi utcanevek struktúrája? Összehasonlíthatják a tájnyelvi és német köznyelvi utcanevek kiejtését és írásképét, felismerhetik, hogy a tájnyelvi alak és a köznyelvi alakok hasonlítanak egymásra. Végül, de nem utolsósorban megkérdezhetjük a tanulókat, hogy ők kiről vagy miről neveznének el utcát a településen, és tervezzenek az általuk elnevezett utcanév részére egy utcanévtáblát. A bejárás során készített fotókból, az egyéni gyűjtés során felkutatott archív fényképekből (illetve másolataiból) és az újonnan tervezett vagy éppen hogy a séta során látott utcanévtáblák rajzaiból a témakör zárásaként kiállítást szervezhetünk (1. ábra).

1. ábra

Tanulói rajzok a revitalizált utcanevtáblákról a pilisvörösvári Vásár téri Német Nemzetiségi Általános Iskolában (fotó: Müller Márta)



Összefoglalás

A Budai Hegyvidék két német települése közül a német nemzetiségi és a helyi kommunális önkormányzat kezdeményezésére először Pilisvörösváron indult el a régi utcanevek revitalizációs folyamata. Gromon Istvánnak, Pilisvörösvár polgármesterének és Sax Lászlónak, a német nemzetiségi önkormányzat elnökének, az önkormányzatok tagjainak és az adatközlők segítségével köszönhetően a revitalizációs folyamat néhány év alatt lezárult. A régi utcanevek kitáblázásával egyrészt a beszélőközösség színe előtt rögzültek az addig csak szóbeli hagyománnyal öröklődő régi bajor utcanevek, és váltak dokumentált nyelvemlékké. Másrészt a kitáblázás által folklorizálódó tájnyelvi tulajdonnevek a településen élő németiség számára érzelmi komponenssel is bírnak: emlékeztetnek mindazokra, akik azokat az első utcákat hozták létre, amelyekben az utódok máig is laknak.

Ahhoz, hogy egy olyan, években mérhető folyamat, mint a régi bajor utcanevek újjáélesztése, sikeres legyen, bizonyos feltételeknek teljesülniük kell: mindenekelőtt a résztvevőknek erős kötődéssel kell rendelkezniük a (német táj-)nyelvhez és kultúrához, és olyan magabiztos cívis kezdeményezésre van szükség, amely összefogja a helyi és nemzetiségi önkormányzat szereplőit. Szükség van kompetens gyűjtőkre, adatközlőkre, (a régi utcanevek megbízható átírásához és fordításához) lektorokra. Továbbá a törvényi helyzetnek lehetővé kell tennie a tájnyelvi és a köznyelvi utcanevek feliratozását, valamint az önkormányzatoknak rendelkezniük kell elegendő pénzügyi forrással az utcatáblák legyártásához és felszereléséhez.

A befejezett utcanév-revitalizáció a közterekre és az ezeket a köztereket a mindennapi életben használó emberekre is hatással van. A közösség nyelvi tájképe megváltozik (Scollon & Scollon, 2003; Backhaus, 2007; Busch, 2013; Mühlan-Meyer, Ziegler & Uslucan, 2016, pp. 42–54): stratégiaileg fontos helyeken egy új (a német etnikumú lakosság szempontjából valójában: régi) nyelv és nyelvváltozat jelenik meg. Ez a megváltozott nyelvi tájkép hatással van a nyelvi ideológiára, a helyi lakosok nyelvi tudatosságára (Bartha, Petteri & Szabó, 2013), hiszen a legidősebb generáció autochton nyelvjárása, amely a XX. század során 45 éven át tiltott, majd megtúrt státusszal bírt, és amelynek okán a tájnyelvet anyanyelvként beszélő németiség évtizedekig stigmatizálódott, hirtelen felértékelődik: a régi utcaneveket a nem német származású polgárok is a helyi nyelvjárások nyelvemlékeinek tekintik, sőt, a helyi német nemzetiségi általános iskola tantervébe is beépültek.¹²

Jelen tanulmányban a revitalizáció fázisait, a régi bajor utcanevek nyelvészeti jellemzőit és iskolai alkalmazási lehetőségeit tekintettük át Pilisvörösvár és Solymár régi bajor utcaneveinek a példáján. Egy kezdeményezés akkor hoz gyümölcsöt, ha azt más közösségek is átveszik vagy adaptálják (Müller, 2013). Az utcanév-revitalizáció iránti lelkesedés Pilisvörösváron és Solymáron túl más települések német közösségeinek az érdeklődését is felkeltette: immáron Zsámbékon (Pest megye) és Villányban (Baranya megye) is utcanévtáblák hirdetik, hogy a települések törökvész utáni konstitutív létrehozói németek voltak.

Irodalom

2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól. <https://njt.hu/jogszabaly/2011-179-00-00> (2023.12.08.)
- 2022-es népszámlálás első adatainak közzététele. <https://nepszamlalas2022.ksh.hu/eredmenyek/vegleges-adatok> (2023.12.07)
- Backhaus, P. (2007). *Linguistic Landscapes. A Comparative Study of Urban Multilingualism in Tokyo*. Multilingual Matters Ltd. <https://doi.org/10.21832/9781853599484>
- Bartha Á. (2020²). *Bajcsy-Zsilinszky Endre. Életút és utóélet*. MTA BTK TTI.
- Bartha, Cs., Laihonon, P. & Szabó, T. P. (2013). Nyelvi tájkép kisebbségben és többségben: egy új kutatási területről. *Pro Minoritate*, 23(3). 13–28.
- Bonomi, E. (1940). Zur Besiedlung der Gemeinde Pilisvörösvár. Sonderdruck aus den *Südostdeutschen Forschungen*. IV/3–4. München.
- Busch, B. (2013). *Mehrsprachigkeit*. Facultas.

¹² A pilisvörösvári Vásár Téri Nemzetiségi Általános Iskola a helyi bajor utcanevekkel, azok keletkezésének motivációival az utcatáblák segítségével foglalkozik. Ahhoz, hogy az utcatáblákat a valóságban is láthassák, a tanulóknak még csak el sem kell távolodniuk az iskola épületétől, magán az iskola épületén is található egy revitalizált utcanévtábla, mivel az iskola a Moåg (Markt[platz], Vásár) téren található.

- Deutsche Volkskunde Stoffverteilungsplan Klasse 5* <https://umz.hu/tantervek/> (2023.12.08.).
- Duden – *Die Grammatik* (2009⁸). Dudenverlag.
- Eisler, J. (2014). Néhány Dózsa Györgyhöz kapcsolódó képzőművészeti ábrázolásról. *Magyar művészet 2014/3–4*, 185–193. http://www.magyar-muveszet.hu/upload/userfiles/2/publications/201801/pdf/MM2014_3-4belivek_kepnelkul_21_eisler.pdf (2023.12.08.)
- Fogarasy-Fetter, M. (1994). *Die Geschichte und Volkskunde der Gemeinde Werischwar/Pilisvörösvár*. Botzheim.
- Fuchshuber-Weiß, E. (1996). Straßennamen: deutsch. In: Eichler, E., Hilty, G., Löffler, H., Steger, H. & Zgusta, L. (Hgg.), *Namenforschung. Ein internationales Handbuch zur Onomastik*. 2. Teilband (pp. 1468–1475). de Gruyter. (= HSK 11.2)
- Gerstner, K. (2002). Deutsche Dialekterscheinungen in ungarndeutschen geographischen Namen. In Erb, M. u.a. (Hg.), *„und Thut ein Gnügen Seinem Ambt“ Festschrift für Karl Manherz zum 60. Geburtstag* (pp. 63–69). Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Hoffmann, I. & Tóth, V. (2017). Mi is a Magyar Nemzeti Helynévtár célja és feladata? *Névtani Értesítő* 39, 169–182. <https://doi.org/10.29178/NevtErt.2017.13>
- Hoffmann, I. (2007). *Helynevek nyelvi elemzése*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 67. Tinta Kiadó.
- Hutterer, C.-J. (1963). *Das Ungarische Mittelgebirge als Sprachraum. Historische Lautgeographie der deutschen Mundarten in Mittelungarn*. Mitteldeutsche Studien 24. VEB Niemeyer.
- KSH = Központi Statisztikai Hivatal, 2011. évi 9. Nemzetiségi adatok. http://www.ksh.hu/nepszamlalas/nemzetisegi_adatok (2023.12.08.)
- Magyar Digitális Helynévtár. <https://mdh.unideb.hu/> (2023.12.08.).
- Magyar Közlöny 2021/18* (05.02.). <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/dc603e31e4eb81afdc16de2d18b234191c3837eb/megtekintes> (2023.12.08.)
- Magyar Névarchívum. <https://mna.unideb.hu/> (2023.12.08.).
- Magyarország településeinek népszámlálási-etnikai adatbázisa. https://mtatkki.ogyk.hu/nepszamlalas_adatok.php (2023.12.08.)
- Mühlan-Meyer, T., Ziegler, E. & Uslucan, H.-H. (2016). Vorkommen und Bewertung visueller Mehrsprachigkeit. *Unikate* 2016, 42–54.
- Müller, M. (2013). Bajor utcanévek egy magyarországi német településen. *Névtani Értesítő* (2013) 35, 97–107. <https://doi.org/10.29178/NevtErt.2013.8>
- Póczos, R. (2010). *Nyelvi érintkezés és helynevek kölcsönös hatása*. Debreceni Egyetem.
- Ritter, Gy. (2011). Háború és elűzés. *Napkút Füzetek* 2011/58. <https://doi.org/10.21637/GT.2011.3-4.06>.

- Scollon, R. & Scollon, S. W. (2003). *Discourses in Place: Language in the Material World*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203422724>
- Šramek, R. (1972/73). Zum Begriff „Modell“ und „System“ in der Toponomastik. *Onoma* 17, 55–75.
- Tóth, V. (2020). Toponyms, Identity, and National Heritage Protection: The Digital Database of the Hungarian National Toponym Registry. In L. Caiazzo, R. Coates & M. Azaryahu (Hg.), *Naming, Identity and Tourism* (pp. 99–112). Cambridge Scholars Publishing.



Müller, M.**Old Bavarian street names in Hungary and their significance for the education of German as a minority language and folklore**

This paper provides an overview of the functional-semantic and morphological-lexical characteristics of the old Bavarian street names revitalized by the two German communities in Hungary. It presents the onomastic and dialectological questions that emerged during the revitalisation process; describes the conditions necessary for the successful revitalisation of old Bavarian street names; summarises how the appearance of Bavarian street name signs has an impact on the linguistic landscape of the settlements and the local population and makes recommendations as to how the old Bavarian street names can be used in the teaching of the subjects 'German as a minority language' and 'folklore of the ethnic Germans in Hungary'.

Keywords: Germans in Hungary, Bavarian street names in Hungary, revitalisation of old street names, teaching street names, language and folklore of the Germans in Hungary



Müller Márta: <https://orcid.org/0000-0001-6865-827X>



A magyar nyelv elsajátításának és fejlesztésének lehetősége egy angliai magyar tanodában

Bartalos Kitti

*Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Gyermek kultúra mesterszak
(hallgató)*

Absztrakt

Ma már szinte hétköznapi jelenségként tekinthetünk arra, ha valaki külföldre költözik és más országban alapít családot, vagy családként döntenek úgy, hogy másik országban élnek majd életvitelszerűen. A célország nyelvének elsajátítása mindkét esetben szükséges, azonban a családokban sokszor felmerül az az igény is, hogy szeretnék megőrizni, ápolni a magyar nyelvet és szeretnék, ha gyermekük megtanulná és fejleszthetné azt, egy magyar közösségben. A Birminghami Magyar Tanoda és Kulturális Központ színvonalas kulturális és oktatási programja lehetőséget biztosít a diaszpórában élő magyarok számára a magyar kultúra és a hagyományok megőrzésére, valamint a magyar nyelv elsajátítására, fejlesztésére és ápolására. Jelen dolgozat célja a tanoda kulturális és oktatási tevékenységén keresztül egy olyan jó gyakorlat bemutatása, mely során a magyar nyelv elsajátítása és fejlesztése sikeresen meg tud valósulni egy idegen nyelvi környezetben.

Kulcsszavak: magyar nyelv, Anglia, kétnyelvűség, gyermek kultúra, közösség

Bevezetés

Jelen dolgozat azt vizsgálja, hogy milyen lehetőségei vannak a külföldön, az Egyesült Királyságban élő magyar családoknak abban az esetben, amikor nem a fogadó ország nyelvét szeretnék fejleszteni, hanem a magyar nyelv elsajátítása, fejlesztése és ápolása a cél. Az angol nyelv megtanulása az őket mindennap körülvevő angol nyelvi környezetben, ideértve az óvodai és iskolai közeget is, könnyebb. Azonban, ha a magyar nyelvet szinte csak otthon és ritkán használják, akkor annak megtanulása nehezebb. Sok esetben a szülőknél felmerül a kérdés, hogy milyen nyelven beszéljenek otthon. Jó-e, ha beszélnek magyarul is, vegyes házasság esetén akár egy másik, azaz harmadik nyelven is, vagy csak az angolt használják közös nyelvként (Árva & Márkus, 2013; Kovács, 2008; Papp et al., 2019). A bemutatandó jó gyakorlat esetében olyan családok a tanoda tagjai, akikben közös az a szándék és



igény, hogy rendszeresen magyarul beszéljenek. A megismert tanodában a legtermészetesebb tanulási formára hagyatkozva, játékba ágyazottan ismerhetik meg a magyar nyelvet és fejleszthetik magyar nyelvtudásukat az oda járó gyermekek.

A kutatás bemutatása

Egy korábbi kutatásom során figyeltem fel az angliai magyar iskolák és óvodák munkásságára, ezért döntöttem úgy, hogy a jogyakorlatot az ott működő tanodák egyikén keresztül szeretném leírni. Az intézmény kiválasztásánál fontos szempont volt, hogy több éve sikeresen működő legyen, és színvonalas tevékenységet folytasson. Tájékozódni az intézmények weboldalain és a közösségi oldalakon közzétett információk alapján lehetett. A szempontoknak többen megfeleltek, végül a felkért intézmények közül a Birminghami Magyar Tanoda vezetőjével sikerült az egyeztetés a kutatás lebonyolításáról.

A Birminghami Magyar Tanoda és Kulturális Központ tevékenysége kimagasló, működése a kezdetek óta sikeres, 2019-ben a Magyar Kultúráért Nagy-Britanniában díjat nyert. Megkeresésemre örömmel mondtak igent. Egy tanítási napjukat figyelhettem meg, valamint az iskola vezetőjével egy interjú keretében beszélgettünk a megalakulásukról, a működésükről, alapelveikről, fejlődésükről és sikereikről. A szülői vélemények alapján kvantitatív adatokkal is kiegészítettem az interjút, valamint a megfigyelés során kapott eredményeket. A szülői kérdőív öt kérdést tartalmazott, kitöltése anonim és önkéntes volt. A tanoda vezetője továbbította a szülők részére az online kérdőívet.

A szülők és az iskola dolgozói részére egy tájékoztatóban összefoglaltam a kutatással kapcsolatos minden lényeges információt, melyet időben megismerhettek. Így a tanítási napon csak olyan oktatók és családok jelentek meg, akik a tájékoztatóban leírtakat megismerték és elfogadták. A megfigyelés során a foglalkozásokon mindvégig passzív résztvevőként, a háttérben maradvam voltam jelen. Egy előzetes szempontrendszer alapján készítettem feljegyzéseket. Képeket is készítettem, de ezt igyekeztem minimalizálni annak érdekében, hogy ne zavarjam a foglalkozás menetét, valamint a résztvevőket.

Az interjú időpontjáról, módjáról és céljáról a tanodavezetővel előzetesen egyeztettem. Típusa egy félig strukturált interjú volt, amelyhez vázlatot készítettem, melyben azokat a kérdéseket, témaköröket gyűjtöttem össze, melyeket a kutatás szempontjából lényegesnek tartottam. A kérdések nyitottak voltak, sorrendjük változtatható volt és teret hagytam a beszélgetés során felmerülő újabb kérdéseknek is. Jó hangulatú, kevésbé kötött beszélgetés volt, melynek célja a tanoda és annak működésének megismerése volt. Az interjú a megfigyelést követően, online formában valósult meg, a beszélgetés során hangfelvétel készült.

A kétnyelvűvé válásról, a nyelvelsajátítás és a nyelvtanulás lehetőségeiről

Mára természetes jelenséggé vált az, hogy valaki külföldre költözik, és ott alapít családot. Mindez együtt jár a választott ország nyelvének megtanulásával, amely történhet előzetesen (iskolai tanulmányok, nyelvtanfolyamok stb. során) vagy a költözést követően. Természetes az is, ha ilyen élethelyzetben megjelenik a szülő(k)ben az az igény, hogy a saját anyanyelvüket (ebben az esetben a magyar nyelvet) az új kulturális közegben is megőrizték, illetve átadják gyermeküknek. A vegyes házasságok esetében sokszor az is előfordul, hogy a gyermek egyszerre akár három vagy több nyelvet is hall. Míg korábban szinte csak általános iskolai tantárgyként vagy esetleg a családban volt lehetőség egy idegennyelv tanulására, addig ma már a világon szinte mindenhol léteznek nemzetközi, illetve két- vagy többnyelvű bölcsődék, óvodák és iskolák (Marton et al., 2022; Márkus & Trentinné Benkő, 2016; Árva & Márkus, 2013). Hazánkban az ezredforduló környékén jelentek meg az első kétnyelvű óvodai programok. Ezekben az óvodákban a kommunikáció minden nap több órán keresztül folyt a célnyelven (Kovács, 2009, p. 24).

„Kétnyelvűvé nemcsak családi nyelvelsajátítás során válhatunk: ma már több intézmény biztosítja ennek kereteit. Az autochton és a migráns kisebbségek gyermekei számára nincs más választás, mint két nyelv elsajátítása: amennyiben meg akarják valósítani önmagukat, élni akarnak lehetőségeikkel, szükségük lesz az államnyelvre. Amennyiben pedig a családi tradícióikat, önmagukat ismerni akarják, a családi kommunikáció folytatását biztosítani szeretnék, szükséges számukra a kisebbségi nyelv ismerete.” (Klein, 2013, p. 10)

A kultúra szerepét is fontos megemlíteni a nyelvtanulásban, hiszen a nyelvek és a kultúrák összefonódnak, és egy új nyelv tanulása során az ember kapcsolatba kerül a kapcsolódó kultúrával is. Az interkulturális kompetenciák segítenek nemcsak az új kultúrák, hanem a saját kultúra jobb megértésében is. A kisgyermekkel foglalkozó nyelvtanárok a kultúra elemeit beépítik az osztálytermi munkájukba is (Trentinné Benkő et al., 2022; Nemes, 2022; Moon, 2005; Márkus & Trentinné Benkő, 2016).

A magyar iskolákról és tanodákról az Egyesült Királyságban

Számos külföldi magyar iskola és óvoda, valamint kulturális intézmény jött létre az elmúlt időkben azzal a szándékkal, hogy a diaszpórában élő magyar családok számára lehetőséget biztosítsanak a magyar kultúra, a hagyományok és a magyar nyelv megőrzésére és ápolására. *Az új magyar diaszpóra intézményesülése* (Papp et al., 2019) című írásban, mely az Egyesült Királyságban található hétvégi magyar iskolákkal kapcsolatban végzett kutatásról ír, olvasható, hogy már 1978-ban is volt magyar iskola: a Londoni Magyar Iskola (LMI) ak-

kor jött létre, amely a mai napig is működik. Az angliai hétvégi iskolák számát 3000–5000-re becsülik¹. Ezekből 23 hétvégi magyar iskola, melyek többsége 2010 és 2012 között alakult (Papp et al., 2019; Nemes, 2022).

A mai diaszpóráközösség az online tér és a social media felületeit használja (iskolák találkozási felülete, lehetőség a tananyag elérésére, fejlesztésére, valamint az iskolák tényleges működésében nagy szerepet játszik; zárt és nyílt Facebook csoportok). Célként említik az offline diaszpóráközösségek erősítését, melynek meghatározó elemeként a magyar termékek fogyasztását, forgalmazását, iskolák esetében a büfék üzemeltetését is javasolják. A büfék fenntartása közösségi relevanciával bír, és a nemzeti identitás, a kulturális kötődések gasztronomizálódását is jelenti (Papp et al., 2019).

A Kőrösi Program weboldala az egyik pályázati kiírásban így fogalmaz:

„A Kőrösi Csoma Sándor Program célja, hogy kiépüljön és megerősödjön a külföldi magyar közösségeknek egy olyan intézményrendszere, amely az egyének és közösségek integrációja révén hozzájárul a magyar önazonosság és a magyar nemzet összetartozásának erősítéséhez. Célunk továbbá a szakmailag elhivatott, gyakorlati tapasztalattal rendelkező, a közigazgatás nemzetpolitikai tevékenysége iránt elkötelezett szakember-utánpótlás biztosítása. A Programot annak érdekében hoztuk létre, hogy a diaszpóra magyarságának magyar nyelvtudását fejlesszük, a magyar közösségekben való tevékenységet és a Magyarországgal való kapcsolattartást ösztönözzük, azaz a magyar identitást megerősítsük.”²

A sikeres nyelvsajátítás feltételei második nyelv esetében

Az életkor, a nyelvtanulás elkezdésének ideje meghatározó tényező, és jelentős mértékben befolyásolhatja a nyelvsajátítás sikerességét. A rendszeresség, hogy milyen sűrűn hallja, gyakorolja valaki a nyelvet, szintén sokat számít. A mennyiségi nyelvi input is egyértelműen meghatározó a minőségi nyelvi input mellett. Fehér (2014, p. 107) így fogalmaz: „A nyelvsajátítás során rendkívül fontos a nyelvvel való találkozások gyakorisága és időtartama: mennyi időt tölt a gyermek az adott nyelvvel, mennyire van „kitéve” az adott nyelv hatásainak.”

A motiváció: nem csak a kisebb gyermekeknél fontos a figyelem felkeltése, fenntartása, hanem a későbbi életkorban is. A motiváció segít a lelkesedés megőrzésében, az esetleges nehézségek leküzdésében, a kudarcélményeken való felülkerekedésben, továbbá az újabb célok kitűzésében és elérésében a tanulás során.

¹ Az angol elnevezés többféle is lehet, például *supplementary school*, *Sunday school*, *Saturday school*, *community school*, *complementary school*, *community mother-tounge provision* vagy *supplementary community school*.

² <https://www.korosiprogram.hu/hirek/palyazati-kiiras-korosi-csoma-sandor-program-osztondirja#:~:text=A%20K%C5%91r%C3%B6si%20Csoma,magyar%20identit%C3%A1st%20meger%C5%91s%C3%ADts%C3%BCK> (2024.04.10.)

A környezet: ahhoz, hogy a nyelvelsajátításhoz, nyelvtanuláshoz megfelelő környezet, valamint légkör ki tudjon alakulni, a tárgyi és személyi feltételek megléte szükséges. A tárgyi feltételek esetében gondoljunk a hely, az épület, a terem adottságaira. A rendelkezésre álló eszközök vagy ezek hiánya befolyásolja a foglalkozások, órák tervezését, valamint megvalósulását, elősegítve vagy gátolva ezzel a tanulás eredményességét. A pedagógus személye és pozitív attitűdje éppúgy fontos, hiszen jó, ha tud alkalmazkodni és rugalmasan tervezni. Mindezt úgy, hogy figyelembe veszi a nyelvtanulási, nyelvelsajátítási módokat, melyek az eltérő életkorokra jellemzőek, figyelembe véve a csoport összetételét és a gyermekek fejlettségi szintjét, egyéni képességeket, továbbá a tervezés során épít azokra a témákra, melyek az érdeklődési körükbe tartoznak. Számít az is, hogy lehetőséget biztosítson a gyakorlásra, valamint a kérdésre. Ha sikerül egy olyan pozitív és befogadó légkör megteremtése, amely ösztönzőleg hat, és melyben a hibázás lehetősége a tanulási folyamat része, akkor a gyermekek sokkal bátrabban szólnak meg a célnyelven, ezáltal annak gyakorlása is sikeresebb lesz. A nyelvtanulási folyamat során azzal is sikereket érhetnek el, ha a kérdéseknek helyük van, a gyermekeknek lehetőségük van feltenni azokat. A pedagógus számára ez visszajelzés is egyben arról, hogy a gyermek hol tart a tanulási folyamatban. Azáltal, hogy esetleges bizonytalanságaikkal kapcsolatban választ kaphatnak, megerősítést nyernek abban is, hogy a későbbiekben is bátran meg merjenek nyilvánulni. Így érdeklődésüket, motiváltságukat megtartva támogatják őket a magabiztos nyelvtudás elérésében. Hasonlóképpen fontos az otthoni, támogató családi környezet is a tanulási, fejlődési folyamatban (Árva & Márkus, 2013; Kovács, 2009).

A Birminghami Magyar Tanoda és Kulturális Központ bemutatása

A következőkben a Martin-Jánvári Évával készült beszélgetés alapján mutatom be a tanodát. Minden egy családi nappal indult 2016 tavaszán – mesélte Éva, a Birminghami Magyar Tanoda vezetője. Helyi magyar édesanyák fogalmazták meg igényüket arra, hogy gyermekeiket szeretnék magyar közösségbe vinni. Szervezésbe kezdtek, melynek eredményeként megalakult a tanoda. Az első program egy családi nap volt, mely egyben felmérte az igényt is. A családi napnak hatalmas sikere volt, és 2017 szeptemberétől elindult a tanítás. A tanítási napokat úgy szervezik, hogy általában minden második szombaton találkoznak. A tanodai foglalkozások az iskolai tanév idejében kerülnek megrendezésre. Egy tanévben ez körülbelül 13–14 alkalmat jelent. Ezen kívül családi napokat, Mikulás, húsvéti program, gyereknap és egyéb rendezvényeket is szerveznek. Rengeteg önkéntes pedagógus és segítő is jelentkezett. Van olyan önkéntesük, aki 2016 óta folyamatosan a tanoda csapatát erősíti. Jelenleg közel 70 (kezdetben megközelítőleg 40) gyermek jár hozzájuk.

Születéstől 14 éves korig mindig voltak gyerekeink – folytatta Éva. Jellemzően a kisebbek, 6–8 éves korig bezárólag, vannak többen. Jelenleg több nagy gyerekünk van, de ez annak is köszönhető, hogy ők már a kezdetektől jártak a tanodába és úgymond „beleöregedtek” a nagyobb csoportokba. A tinédzser korú tanulókat nehéz megtartani, mert ők már sok mindent „ciki-nek” tartanak. Számukra lehetőséget biztosítanak, hogy bekapcsolódhassanak az önkéntes feladatok ellátásába. Be tudnak ülni az órákra segíteni a tanároknak vagy akár a konyhán. Ez működik is, hiszen Angliában az egyetemi felvételinél az önkéntes munka is számít.

A 0–6 éves korosztályt három csoportra osztották fel: A Pillangó csoport az 5–6 évesek számára egy úgynevezett *reception* (iskola előkészítő), mely az angliai oktatásban az 1. osztálynak felel meg. Ebben a csoportban még nincs írás-olvasás, mert azt szeretnék, ha először az angol iskolában az angol tudásukat (írás és olvasás) alapoznák meg. Szeretnének ezzel átmenetet képezni az óvoda és az iskola között. Ebben a csoportban a foglalkozásokon továbbra is játékos módon zajlik az oktatás, sok dallal, énekkel, játékokkal, mozgással, de már több olyan feladattal és feladatlapokkal, melyek a figyelmet, a koncentrációt és a türelmet fejlesztik, segítve ezzel az iskolára való felkészülést.

A Süni csoport a 3–4 évesek csoportja, ahol óvodai jellegű foglalkozásokat tartanak, az évkörön haladnak körbe. A foglalkozások tematikájában megjelenik minden jeles naphoz, az évszakokhoz, ünnepekhez kapcsolódó népszokás, ruházat stb. Sok dal, népi játék és körjáték van náluk, minde mellett az élő zeneszó is kiemelt szerepet kap, az egyik ének-zene szakos önkéntes citerán játszik. Fontosnak tartják, hogy a gyerekek minőségi, élő zenét is halljanak.

A legkisebbek csoportja a Bóbita csoport, ahol 0–2,5/3 éves korig járnak a gyerekek. Azok, akik még jobban igénylik a szülő jelenlétét a csoportban, még maradhatnak itt; aki már önállóbb és magyarul is jól beszél, ők mennek a Süni (3–4 évesek) csoportba. A Bóbita csoportban a szülő és a gyermek közösen vesz részt a foglalkozásokon, ahol a mondókázás, a bábozás, valamint az éneklés is kiemelt szerepet kap. Fontos számukra, hogy a szülő-gyermek kapcsolat erősödjön a tanodában közösen eltöltött időben, valamint céljaik között szerepel az is, hogy a szülők ezeket a mondókákat, dalokat, játékokat jól el tudják sajátítani, és otthon is tudják alkalmazni.

Tapasztalatok a beszédfejlődés tekintetében magyar nyelven (0–6 év)

Ahhoz, hogy egy gyermek választékosan beszéljen (írjon, olvasson) magyarul, éves szinten 13–14 alkalom a tanodában kevés. Szükséges a szülő aktív részvétele, hogy otthon is minél többször beszéljenek és olvassanak magyarul. A tanoda vezetője elmondta, hogy a hozzájuk járó gyermekek többsége jól beszél magyarul. Sokan érkeznek vegyes házasságból, angol-magyar, vagy magyar és más, nem angol nemzetiségű szülő kapcsolatából. Ezeknek a gyermekeknek nehezebb dolguk van, hiszen ezekben az esetekben otthon

a közvetítő nyelv sokszor az angol. Megfigyelhető azonban, hogy azoknak a gyermekeknek is az angol az elsődleges nyelve, akiknek mindkét szülője magyar, és otthon a családi nyelv is magyar. Ez inkább azután jellemző, hogy iskolába kezdenek járni, vagy ha teljes időben járnak óvodába. Tehát hiába beszélnek jól magyarul, az angol nekik mindig jobban megy, és mindig könnyebb lesz. A szünetben is jobban szeretnek angolul játszani, mint magyarul, és ha szólnak nekik, akkor is nagyon hamar visszaváltak. Szintfelmérőt és egyéb tesztek nem alkalmaznak, hogy a gyermekek bemeneti és kimeneti tudásszintjét felmérjék vagy ellenőrizzék. Megfigyelés alapján, mely a tanárok és szülők részéről állandó a tanév folyamán, valamint az általuk kapott visszajelzésekből tudják nyomon követni a gyermekek fejlődését.

A motiváció. Tanácsok, gyakorlati megoldások

Már az nagyon sokat számít és motivációs erővel bír, hogy a gyermekek egy olyan magyar közegbe jönnek, ahol mindenki magyarul beszél és nem egyedi, hogy ő is magyarul beszél. Amellett, hogy el is várják tőlük, hogy magyarul beszéljenek, mindenféle vicces dolgot is próbálnak kitalálni. 2023-ban vezették be a hét nyelvtörőjét. Ez azt jelenti, hogy minden héten kiadnak egy nyelvtörőt, amit a gyerekeknek meg kell tanulni. A szülőknek el is mondták, hogy miért tartják hasznosnak, hogy nyelvtörőt tanuljanak: megtanulhatják a nyelv ritmusát és új szavakat is tanulhatnak belőle. Ez egy jó móka, hogy közösen, együtt az egész csoport, és otthon a szülővel is tanulják és gyakorolják a nyelvtörőt – mesélte Éva.

Március 15. kapcsán például a gyerekek elszavalják a Nemzeti dalt, amit otthon, közösen tanulnak meg. Anyák napjára is verset tanulnak. Ezek szerte mind olyan dolgok, melyek sikerélményt adnak és motiválják őket abban, hogy tovább haladjanak a nyelvtanulásban. Mesélt arról is, hogy a tanodán belül egy társasjáték-klubot csinálnak, ahol speciálisan válogatott játékokat használnak. Vannak közöttük kooperációs, logikai, gyorsasági, valamint ügyességi és figyelemfejlesztő játékok, melyekben sokat kell beszélni játék közben, mindezt természetesen magyarul. A kártyák és a játék nyelve is magyar, így azokat olvasni szintén magyarul kell. A gyerekek szeretnek játszani, szeretnek nyerni és minden gyerek szeret együtt dolgozni a társaival, mindeközben pedig magyarul kell beszélniük. Hogy játék közben, észrevétlenül tanulhatnak magyarul, az hatalmas segítség nekik – tette hozzá Éva.

A módszertan

A tanoda vezetője elmondta, hogy a külföldi magyar iskoláknak nincs tanmenetük. Ha lenne, az azért lenne hasznos, mert lenne egy irányvonal, amit követni tudnak. De úgy gondolja, hogy így viszont azt tudják megvalósítani, amit ők jónak látnak. A tapasztalataikból építkeznek, és így tudnak fejlődni. Minden év más, és ami jól sikerül, azt viszik tovább, ami pedig rosszul, azt nem. Mivel nincs kitaposott út, így mindent maguknak kell kitapasztalni, ki-

fejleszteni. Egyedül a társasjáték programnak van egy kidolgozott módszertana, amit követnek. Ez az Okoskodó³, amit egy magyar hölgy fejlesztett ki.

Rengeteg szakkönyvet olvasnak és a győri egyetem képzésein is minden évben részt vesznek. Továbbá a MAOSZ (Magyarok Angliai Országos Szövetsége)⁴ évente szervez konferenciát, továbbképzést a magyar iskolák vezetőinek és tanárainak, ahol szintén részt vesznek. Próbálnak a többi iskolától is tanulni, illetve azoktól a szakemberektől, akik ezzel foglalkoznak. Mindemellett követnek minden olyan oldalt, csoportot, ami a gyermekek fejlesztésével foglalkozik. A magyarországi tankönyveket nem tudják teljes mértékben átvenni, de a tankönyvek feladataiból ötleteket tudnak meríteni.

A kisebbek esetében 6 éves korig az évkörön haladnak körbe. A nagyobb korcsoportokban pedig van egy-egy célkitűzésük. Főként az írás-olvasásra koncentrálnak, annak tanítására, majd gyakorlására. A még nagyobbak csoportjában már más tantárgyakat is, mint a környezetismeret vagy a történelem is be tudnak vinni.

Hogy mi lesz az adott évben a tananyag, azt korosztályonként, minden év elején, a pedagógusok közösen dolgozzák ki. A tanárok (mindenki, aki foglalkozást vezet, pedagógus végzettséggel rendelkezik) a kreativitásukat beleviszik az órák megtervezésébe, megvalósításába. Éva azt is elmondta, hogy a játéknak központi szerepe van minden csoportban.

Alkalmazott irodalom: szakirodalom és gyermekirodalom

Sok szakkönyvet olvasnak, melyekből szívesen gyűjtenek ötleteket, inspirálódnak. Az egyik foglalkozásvezető pedagógus meg is mutatott néhány könyvet, melyeket különös tekintettel a 3–6 éves korosztály foglalkozásaira készülve használnak. Ezek: Lukács Józsefné & Ferencz Éva: *Kerek egy esztendő Tél* (2018, Flaccus Kiadó) és *Ősz* kötete (2017, Flaccus Kiadó), Lénárt Krisztina: *Csengőszóra – Komplex iskola-előkészítő program* (2020, Flaccus Kiadó).

Szívesen alkalmazzák a népmeséket és a kortárs meséket is. Utóbbira példaként említette a Maszat és a Boribon meséket is. Előbbi Berg Judit, utóbbi pedig Marék Veronika Magyarországon is nagy népszerűségnek örvendő sorozata. Úgy vették észre, hogy ezeket nem csak hallgatni, de olvasni is nagyon szeretik a gyerekek. A számukra könnyű, érthető nyelvezet, valamint az ideális terjedelem miatt olvasástanításához, valamint az olvasás megszeretetéséhez és gyakorlásához is kiváló.

Nyelvelsajátítás, nyelvtanulás a tanodában alkalmazott nyelv

A tanítási napok egynyelvűek, a foglalkozások során használt nyelv a magyar, nincs fordítás. Csak akkor fordítunk, amikor nem magyar anyanyelvű szülő

³ <https://www.korosiprogram.hu/osztondijaisaink/kecskes-marta> és https://www.facebook.com/okoskodofoglalkozas?locale=hu_HU

⁴ <https://maosz.org.uk/>

van jelen – mondta Éva. Ennek az az oka, hogy a gyerekek másképp tanulják a nyelvet, mint ahogy mi tanulunk, hogy elmondjuk nekik a nyelvtant, lefordítjuk a szavakat és megtanítatjuk velük a szavakat. Ők a szituációkból, a kommunikációból, a játékból tanulnak. Szerinte az a legjobb, ha a gyermeket kiteszik a nyelvnek és minél többféle hatás éri. Náluk ezek a zene, az ének, a néptánc, a mondókázás, a társasjáték, rajzolnak, kézműveskednek, olvasnak, írnak, beszélgetnek, a szünetben játszanak. Úgy gondolják, hogy ez a legjobb terep a gyermek nyelvelsajátításának. Tehát nem direkt módon, hanem úgy, ahogy a családban is természetes módon elsajátítja a nyelvet (Márkus & Trentinné Benkő, 2016). Ezt próbálják megvalósítani a tanodában is. A gyermekkori idegennyelvi fejlesztésről bővebben lásd a *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 2016-os különszámát Márkus & Trentinné Benkő szerkesztésében *Idegennyelvi és kétnyelvű fejlesztés gyermekkorban* címmel.

Online órák

Az online órák a Covid 19 pandémia alatt indultak el. Akkor nem tudtak személyesen találkozni, de valahogy szerették volna megoldani a kialakult helyzetet – mesélte Éva. A személyes teret az online tér váltotta fel, a tanodát pedig ingyenessé tették a családok számára. Alapesetben tandíjat fizetnek a szülők. Hetente két alkalommal tartottak foglalkozást. Az egyik egy tanóra volt, a másik pedig vasárnap estéknként egy vetítéssel egybekötött meseóra. Voltak olyanok, akiktől azt a visszajelzést kapták, hogy nagyon szerették az online órákat. Így alakult ki az online oktatás, ami azóta a jelenléti órák mellett is elérhető a tanoda szolgáltatásai között.

A legtöbb óra hétköznap van, 1–2 pedig hétvégén. A zeneovi a legkisebb csoportjuk, ahol énekelnek, mondókáznak és báboznak, mindezt online. Furcsán hangozhat, de működik – tette hozzá Éva. Úgy alakítják a feladatokat, hogy azokat a képernyőn keresztül is át tudják adni. Mindezt teszik úgy, hogy ez a gyerekek számára aktív foglalkozás legyen és ne csak arról szóljon, hogy a monitor vagy a telefon kijelzője előtt ülnek. Ez nem csak a pedagógus részéről igényel tervezést, de a szülő részéről is előkészületek szükségesek. Oda kell készítenie az eszközöket, bábort vagy plüssöt, esetleg hangszert, amit a tanár kér, vagy kinyomtatni azt, amit előre elküld nekik a foglalkozás-vezető. Így valósul meg az, hogy a gyerekek, a családok a saját otthonukban, a képernyők előtt aktívan vesznek részt a foglalkozáson.

A nagyobbak esetében sokszor olyan feladatokat is adnak, amit számítógépen tudnak megcsinálni akár egyedül, vagy csoportban közösen. Többféle alkalmazást is használnak, ilyen a LearningApps, a Wordwall vagy a Canva. Vannak csoportjaik felnőttek számára is. Míg a gyerekek a legtöbb esetben beszélnek magyarul, és csak fejlesztésre van szükségük, addig a felnőttek általában kezdő szintről indulnak, nem beszélnek magyarul. Nekik van könyvük, füzetük, hogy a tanultakat le tudják írni, tudják gyakorolni a magyar nyelvet.

A közösség szerepe, ereje a nyelvelsajátításban

Interjúalanyom hangsúlyozta, hogy a közösségnek fontos szerepe van a nyelvelsajátításban. Tudatosan törekednek arra, hogy közösséget építsenek. Más angliai magyar iskolákkal szemben, ahová a gyermekeket reggel elviszik, és a tanítási nap végén mennek értük, náluk a szülők is mindvégig jelen vannak a tanítási nap folyamán. Az évek során látják, hogy kialakultak barátságok, a családok már összejárnak, olyanok is, akik a tanodához való csatlakozásuk idején még nem ismerték egymást.

A tanodában a tanítási napokon kívül más lehetőségek is vannak a kapcsolatépítésre. Számos programot szerveznek az év során: családi napokat, húsvét, Mikulás, farsang stb. A farsangi mulatság, Mikuláskor a mikulás csomag, vagy az, hogy húsvétkor a locsolkodás hagyományával is megismerkedhetnek a gyerekek, ezek mind olyan élmények, melyek átélésére lehetőséget biztosít a tanoda a családok számára, közösségben. A gyermekek számára bábelőadást és színházi előadást, a felnőttek részére stand up comedy-t, színházi estet és könyvbemutatót is szoktak szervezni. Sokféle programból választhatnak tehát, ezek mind hozzátartoznak a közös élményekhez, hogy így igazi közösséget építsenek.

Egy tanítási nap a Birminghami Magyar Tanodában

Fókuszban a 0–6 évesek számára tartott foglalkozások

A tanoda épülete szép, kertvárosi környezetben található, tömegközlekedéssel jól megközelíthető. Rendelkezésre áll egy nagyobb parkoló is, ahol a családok biztonságban tudhatják gépjárművüket a tanítási nap idején. A foglalkozásoknak a Selly Oak Methodist Church ad otthont. Az épületben több kisebb és nagyobb terem található, melyek nagy ablakai rengeteg természetes fényt engednek bejutni, ami még barátságosabbá teszi a légkört. Rendelkezésükre áll egy büfé üzemeltetésére alkalmas helység is. A foglalkozások mind külön teremben kapnak helyet, ahol az asztalokat és székeket az aktuális csoportlétszám és a foglalkozás tematikája szerint tudják elrendezni. A nagy, központi térben egy színpad is található, melyet a különböző programok, előadások során használnak.

A tanítási napon a gyülekező 9:45-től van, az órák 10-kor kezdődnek. A vezetővel és az egyik oktatóval történt egyeztetés után, végül három foglalkozás megtekintésére is lehetőségem volt. A napot egy, a 0–2,5/3 éves korú gyermekek és szüleik részére szóló foglalkozás megfigyelésével kezdtem. A székek körben voltak elrendezve, középen nagyobb, üres tér maradt. A foglalkozásvezető számos, a korosztálynak megfelelő mozgásos játékkal, magyar dalokkal, énekekkel és mondókákkal készült. A mondókák, dalok többszöri ismétlése lehetővé teszi, hogy bárki, aki akár először csatlakozik a foglalkozáshoz, vagy csak egyszerűen nem ismerte korábban az adott mon-

dókat, dalt, ő is könnyedén be tud csatlakozni és meg tudja tanulni gyorsan. Továbbá a többszöri ismétlés a mennyiségi nyelvi input, a gyakorlás szempontjából is lényeges.

A foglalkozás végig magyar nyelven zajlott. A szülők között, ahol más nemzetiségű volt egyikőjük, ott természetesen volt fordítás. Volt példa arra is, hogy a gyermek valamit angolul nevezett meg. Ekkor a szülő elismételte a magyar megfelelőt. A pedagógus és a szülők támogató attitűdje, valamint a tér elrendezése során a kör alakzat kialakítása – középen a mozgásnak, játéknak hagyott helytel – mind azt eredményezték, hogy az óra gördülékenyen haladt, mindenki feloldódott és megtalálta a helyét, ideális körülményeket teremtve ezzel a tanulásnak. A pozitív légkör meg tudott valósulni.

A szülői példának nem csak az utánzással történő tanulás esetén van meghatározó szerepe. A kisgyermek számára nagyon fontos a szülő aktív részvétele, támogatása: ha anya, apa szívesen játszik és énekel, akkor a gyermek is hamarabb és örömmel csatlakozik majd, hiszen részese akar lenni. A rengeteg játék közben (lásd 1. kép) akár a színek megnevezésével, a dalok, mondókák szövegével szinte észrevétlenül sajátíthatják el a gyerekek a magyar nyelvet és bővíthetik a szókincsüket.

1. kép

Játék a legkisebbek csoportjában a Birminghami Magyar Tanodában

Forrás: a Szerző felvétele



A második órában a 3–4 évesek csoportjának foglalkozását tekintettem meg. A foglalkozás során volt mese bábokkal, dramatizálással (2. kép), mondóka, éneklés és kézműves tevékenység (3–4. kép) is. A 45 perces óra tartalmazott

gyakorló, képességfejlesztő és új ismeretet átadó játékos feladatokat is. A változatos tevékenységekkel szinte mindvégig sikerült fenntartani a gyerekek figyelmét, és motiválni őket az aktív részvételre.

A foglalkozás során az alkalmazott nyelv a magyar volt. Itt még inkább megfigyelhető az a jelenség, hogy néha inkább angolul szólalnak meg a gyerekek. A szülők és a pedagógus részéről is a javítás a magyar nyelven való megismétléssel történt, akárcsak a másik foglalkozáson. Az esetleges hibázást a magyar nyelven történő kommunikáció során (például helytelen kiemtés vagy nyelvtani hiba) elfogadottnak, a tanulási folyamat természetes részének tekintik.

A tevékenységek során folyamatos volt a magyarázat, a pozitív megerősítés, a narráció és a hibajavítás a fent említett módon. Így az alapszavaktól kezdve az összetettebb kommunikációs szintig tudják fejleszteni nyelvtudásukat, mindezt az életkoruknak megfelelő, játékos módon. Összességében jellemző volt, hogy az új és régi ismeretek gyakorlásával, a kommunikációs helyzetek teremtésével (kérdésekkel, a kérdezés lehetőségével és a válaszokkal), a mennyiségi és minőségi nyelvi inputtal teremtettek megfelelő feltételeket a gyermekek sikeres tanulásához.

2. kép

Szutyjev A gomba alatt című meséjének dramatizálása a Birminghami Magyar Tanodában

Forrás: a Szerző felvétele



3. kép

Kézműves tevékenység a Birminghami Magyar Tanodában

Forrás: a Szerző felvétele



4. kép

A legkisebbek kész alkotási a Birminghami Magyar Tanodában

Forrás: a Szerző felvétele



A harmadik és egyben utolsó órán, amit megtekintettem, magyar dalokkal, népdalokkal, valamint magyar néptáncsal ismerkedhettek a gyerekek. Két pedagógus tartotta a foglalkozást. Az ének- és a tánc tanítást citerával, élő ze-

neszóval kísérték. A citera alkalmas kíséretként, továbbá lehetővé teszi, hogy a pedagógus az éneklésben, az énektanításban is részt vegyen. Bár rendelkezésükre állt a zene lejátszására alkalmas IKT-eszköz is, inkább *az élő zenét és énekszót részesítették előnyben*. Ezáltal a gyerekek zenei ízlését és a hallását is fejlesztik, és a minőségi, élő zene iránt is fogékonyabbá válnak.

Itt is elmondható, hogy mind az életkori sajátosságokat, mind pedig a csoport fejlettségi szintjét figyelembe vették, és olyan játékokat, dalokat és tánclépéseket válogattak össze, amelyek megismerése sikerélményt adhat számukra. A népdalok, dalok szövege a magyar nyelv, a magyar szavak tanulásának és gyakorlásának újabb lehetőségét teremtették meg. A gyerekek, ahogy meghallották a citeraszót, csillogó szemmel figyeltek és örömmel énekeltek együtt a régi és az új dalokat. A közös tánctanulás során és a játékokban is lelkesen vettek részt, végig motiváltak voltak. Amikor a pedagógusok észlelték, hogy kissé elfáradtak, nehezebben tudnak figyelni, akkor kellő rugalmassággal alkalmazkodtak, és másik játékot választottak. Ahogy a másik két foglalkozáson, úgy itt is a magyarázat, pozitív megerősítés, a dicséret mindvégig folyamatos volt.

Ebben a csoportban csak néhány szülő maradt bent. Ők a háttérben maradva támogatták a gyermekeket, ha úgy adódott, szívesen részt vettek az éneklésben, a tánctanulás során is segítettek a pedagógust, például a technikai eszközök összeszerelése során. A gyerekek ezen az órán nem csak a magyar nyelvet gyakorolhatták, zenei képességeik egyaránt fejlődtek, a magyar népzene és a néptánc (lásd 5. kép) keresztül pedig a magyar kultúra, a magyar hagyományok is megjelentek.

5. kép

Magyar nyelvű népi dalos játékok eljátszása a Birminghami Magyar Tanodában
Forrás: a Szerző felvétele



Szülői tapasztalatok, vélemények a tanodával kapcsolatban

A megfigyelés és az interjú összegzése során kapott adatok ismeretében szükségesnek látszott, hogy egy rövid kérdőíves kutatás keretében a szülőket is megkérdezzem a Birminghami Magyar Tanodában szerzett tapasztalataikkal kapcsolatban, annak érdekében, hogy a trianguláció módszerével, a jógyakorlat bemutatását érvényesebbé tegyem. Egy kérdőívet készítettem a szülők számára a Google platformon. A kérdőívet N=22 szülő töltötte ki, akiknek legalább egy gyereke vesz részt rendszeresen a Birminghami Magyar Tanoda foglalkozásain. A kitöltések arányszáma jó eredménynek mondható, mert jelenleg a tanodába járó gyermekek száma megközelítőleg 70 fő, és több család 2–3 gyermekével is részt vesz a foglalkozáson.

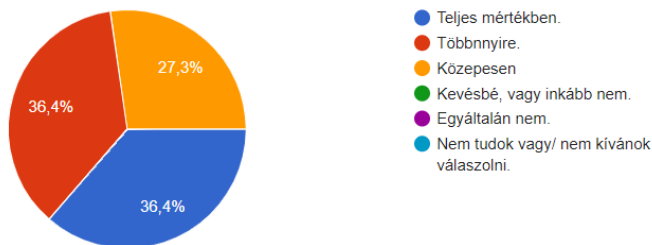
Az első kérdésben arról kérdeztem a szülőket, szerintük mennyire valósul meg a játékon keresztül történő tanulás a Birminghami Magyar Tanodában. A válaszadók 63,6%-a gondolta úgy, hogy teljes mértékben, míg 36,4% válaszolt úgy, hogy többnyire megvalósul. Tehát tulajdonképpen a válaszadó szülők 100%-a gondolja úgy, hogy a pedagógusok építenek a játékon keresztül történő tanulás előnyeire.

Az interjú során is elhangzott, hogy a gyerekek kommunikációja során előfordul, hogy magyarról az angol nyelvre váltanak. A szülőket arról kérdeztem, hogy az ő gyermekükre ez mennyire igaz. A válaszadók 22,7%-a gondolja úgy, hogy gyermekére nem jellemző, hogy átvált az angol nyelvre. A szülők nagy többsége viszont úgy látja, valamilyen mértékben jellemző gyermekére a nyelvi váltás. 9,1% nem tudott vagy nem kívánt válaszolni a kérdésre.

A harmadik kérdésben arról kérdeztem a tanodába járó gyermekek szüleit, hogy milyen mértékben járul hozzá gyermekük magyar nyelvi fejlődéséhez a tanoda tanítási napjain és egyéb programjain való részvétel. A szülői válaszok többsége szerint többnyire (36,4%) vagy teljes mértékben (36,4%) hozzájárul, és ezáltal segíti gyermekük magyar nyelvi fejlődését a programokon és tanítási napokon történő részvétel. A szülők 27,3% százaléka közepesen értékelte ennek jelentőségét.

6. ábra

Milyen mértékben járul hozzá gyermekük magyar nyelvi fejlődéséhez a Birminghami Magyar Tanodában tanítási napjain és egyéb programjain való részvétel



A tanodának ez pozitív visszajelzés a szülők részéről, hiszen a szülők több mint 70%-a szerint sokat számít a programokon való rendszeres részvétel gyermekük magyar nyelvi fejlődése szempontjából.

A negyedik kérdés arra vonatkozott, hogy a közösség erejének szerintük mennyire van meghatározó szerepe a nyelvelsajátítás során. 63,6% nagyon fontos szerepet tulajdonít a közösség erejének a nyelvelsajátításban. További (18,2%) többnyire és (13,6%) közepesen találja meghatározónak. A válaszadók közül egy szülő (4,5%) nem tudott vagy nem kívánt válaszolni a kérdésre.

A kérdőív utolsó részeként lehetőségük volt a szülőknek véleményüket, javaslataikat és észrevételeiket leírni a tanoda munkájára vonatkozóan. A válaszadás opcionális volt. Öt válaszadó írta le megjegyzését. Volt olyan, aki hosszabb ideig tartó táborot szívesen látna a programok között, ez lehetőséget adna arra, hogy a gyerekek gyakorolják a magyar nyelvet és barátságok alakuljanak ki. Egy másik szülő szerint jobb lenne, ha tovább tartana a foglalkozás a tanodában. Egy másik szülő annak örülne, ha a kisebb gyerekek megtanítanák a magyar abc-t. További egy válaszadó a hangszertanulás lehetőségét venné szívesen. Az egyik szülő azt a véleményét fejezte ki, hogy teljesen elégedett a tanoda munkájával jelenlegi formájában.

Összegzés

Angliában több oktatási és kulturális intézmény is lehetőséget biztosít a diaszpórában élő magyarok számára, hogy a magyar nyelvet gyakorolhassák, a magyar kultúrát ápolhassák és hagyományaikat őrizhessék. A Birminghami Magyar Tanoda és Kulturális Központ története 2016-ban egy családi nappal indult, majd 2017 ősztől a tanítás is megkezdődött náluk. A magyar nyelv tanulásával és fejlesztésével lehetővé válik a gyermekek számára az is, hogy szüleikkel és olyan barátaikkal vagy rokonaikkal, mint a nagyszülők, akik nem beszélnek idegennyelvet, jelen esetben az angolt, velük is kapcsolatot tudjanak tartani. A tanoda nem csupán a magyar nyelv elsajátítására biztosít lehetőséget, hanem számos, a közösség építését szolgáló, a magyar kultúrát és a hagyományokat ápoló tevékenységgel és programmal várják az egész családot. Kutatásomban a Birminghami Magyar Tanoda és Kulturális Központ színvonalas kulturális és oktatási programján keresztül sikerült egy olyan jógyakorlatot beazonosítani, mely során a magyar nyelv koragyermekkori elsajátítása és fejlesztése eredményesen megvalósul idegen nyelvi környezetben.

Köszönetnyilvánítás

Szeretnék köszönetet mondani Márkus Éva konzulensnek, hogy támogatott szakdolgozatom elkészítése során. Köszönöm Martin-Jánvári Évának, a Birminghami Magyar Tanoda és Kulturális Központ vezetőjének, valamint a tanoda valamennyi dolgozójának és tagjának, hogy segítették kutatómunkámat.

Irodalom

- Árva, V. & Márkus, É. (2013, Eds.). *Education and/und Forschung II*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Fehér, J. (2014). A British Council Családi Angol programja Magyarországon. In Márkus É. & Trentinné Benkő, É. (Eds.), *A korai idegennyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata: Konferenciaelőadások és háttér tanulmányok* (pp.107–116). ELTE Eötvös Kiadó.
- Klein, Á. (2013). *Utak a kétnyelvűséghez*. Tinta Könyvkiadó.
- Kovács, J. (2009). *A gyermek és az idegennyelv*. Eötvös József Kiadó.
- Marton, V., Kovács, I. J. & Czachesz, E. (2022). Inclusive bilingual early years education by means of the Reggio Emilia Approach. In Trentinné Benkő É., Márkus É., Svraka B. & Árva V. (Eds.), *Languages, Inclusion, Cultures and Pedagogy: Research and Good Practices I*. (pp. 114–131). Eötvös Loránd University, Faculty of Primary and Pre-School Education. Early Years Education.
- Márkus, É. & Trentinné Benkő, É. (2014, Eds.). *A korai idegennyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata: Konferenciaelőadások és háttér tanulmányok*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Márkus, É. & Trentinné Benkő, É. (2016, Eds.). Idegennyelvi és kétnyelvű fejlesztés gyermekkorban. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 4(1), <http://ojs.elte.hu/gyermeknevel/issue/view/49/16>
- Moon, J. (2005). *Children Learning English*. Macmillan.
- Nemes, M. (2022). The difficulties of becoming bilingual – Hungarian children in the United Kingdom. In Trentinné Benkő, É., Márkus, É., Svraka, B. & Árva, V. (Eds.), *Languages, Inclusion, Cultures and Pedagogy: Research and Good Practices I*. (pp. 231–252) Eötvös Loránd University, Faculty of Primary and Pre-School Education. Early Years Education.
- Papp, Z. A., Kovács E. & Kovács A. (2019). Az új magyar diaszpóra intézményesülése. Hétfégy magyar iskolák az Egyesült Királyságban. *Regio*, 27(3), 209–248. <https://doi.org/10.17355/rkkpt.v27i3.279>
- Trentinné Benkő, É., Márkus, É., Svraka, B. & Árva V. (2022, Eds.). *Languages, Inclusion, Cultures and Pedagogy: Research and Good Practices I*. Eötvös Loránd University, Faculty of Primary and Pre-School Education. Early Years Education. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.2>

Internetes források

A Birminghami Magyar Tanoda Facebook oldala: https://www.facebook.com/birminghamiskola/?locale=hu_HU, https://www.facebook.com/photo?fbid=727249806249791&set=a.495905859384188&locale=hu_HU, https://www.facebook.com/events/634146172140850/?ref=newsfeed&locale=hu_HU, https://www.facebook.com/photo?fbid=730482159259889&set=a.495905849384189&locale=hu_HU

A Birminghami Magyar Tanoda weboldala: <https://birminghamimagyarok.org/tanoda/>

A Kőrösi Program weboldala: <https://www.korosiprogram.hu/partnereink>, <https://www.korosiprogram.hu/partnereink/birminghami-magyar-tanoda-kulturalis-kozpont>, https://www.korosiprogram.hu/sites/default/files/kcsp_programszabalyzat_2022.pdf

Petőfi és Kőrösi Program Facebook oldala: https://www.facebook.com/photo/?fbid=846847214148408&set=a.255298069969995&locale=hu_HU

Magyarok Angliai Országos Szövetsége weboldala: <https://maosz.org.uk/>



Bartalos, K.

The study and promotion of the Hungarian language in a Hungarian school in England

Today, it is almost an everyday phenomenon for people to move abroad and start a family in another country or take a family decision to live in another country according to their lifestyle. Learning the language of the destination country is necessary in both cases, but often families also have a need to preserve and nurture the Hungarian language, and they want their child to learn and develop it in a Hungarian community. The high-quality cultural and educational program of the Birmingham Hungarian Educational and Cultural Centre provides the opportunity for Hungarians living in the diaspora to preserve Hungarian culture and traditions, as well as to learn, develop and cultivate the Hungarian language. The aim is to present, through the cultural and educational activities of the school, an example of good practice whereby the acquisition and development of the Hungarian language can be successfully implemented in a foreign language environment.

Keywords: Hungarian language, England, bilingualism, children's culture, community



Szerzőink

2024/1

BARTALOS KITTI

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Gyermekkultúra mesterszak (hallgató) (z99kitt@student.elte.hu)

Bartalos Kitti vagyok, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karán, Gyermekkultúra mesterszakos hallgató. Alapszakos diplomámat a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karán, óvodapedagógus szakon szereztem. Később, elvégeztem az ELTE Művészettel nevelés a legkisebbeknek szakirányú továbbképzését is. A mesterképzés során lehetőségem volt szakmai gyakorlatot tölteni a Deák 17 Gyermek és Ifjúsági Művészeti Galériában, továbbá olyan intézmények programjain vehettem részt, mint a Hagyományok Háza és a Magyar Zene Háza, továbbá segítőként a 6. Művészetpedagógiai Konferencián is. Gyermekkorom óta az életem meghatározó részeként van jelen a művészet és a sport. Pedagógusként fontos számomra, hogy valódi értékeket és tudást adjunk át a gyermekeknek. Úgy gondolom, hogy ez a művészeteken keresztül különösen jól meg tud valósulni.

BERECZKINÉ ZÁLUSZKI ANNA

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék(bereczkine.anna@tok.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0003-0499-2599>)

Az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszékének egyetemi docense. Kutatási területe: gyermekirodalom, folklór, frankofón irodalmak, szláv nyelvek és kultúrák. Tanított tantárgyak: beszédművelés, gyermekirodalom.

GÖLCZ MIRA

Leányvári Erdély Jenő Általános Iskola, Leányvár (golczmira@yahoo.com<https://orcid.org/0000-0003-1375-4613>)

Gölcz Mira PhD-hallgató (ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola Kora gyermekkor pedagógiája). Jelenleg óraadó az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszékén, illetve a Leányvári Erdély Jenő Általános Iskola Igazgatója. Kutatási területe a német nemzetiségi óvó- és tanítóképzés. Mindezek mellett tagja a Magyarországi Németek Országos Önkormányzata Oktatási Bizottságának. Témavezetője dr. habil. Márkus Éva, az ELTE TÓK dékánja.

HELTAI JÁNOS IMRE

Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Magyar Nyelvtudományi Tanszék, egyetemi docens (heltai.janos@kre.hu; <https://orcid.org/0000-0001-9674-0115>)

Heltai János Imre, habilitált egyetemi docens, a Károli Gáspár Református Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszékének munkatársa. A nyelvi sokféleséggel foglalkozó és a társadalmi részvétel lehetőségeit támogató projektek koordinátora. Kutatásai részvételi jellegűek, ezekben a hivatásos kutatók és az egyetemi hallgatók civilekkel működnek együtt.

HOFFMANN TAMÁS

ELTE Pszichológiai Doktori Iskola (<https://orcid.org/0009-0003-6912-0641>)

KARSAINÉ GASSER MÁRIA

Magyarországi Német Pedagógiai és Módszertani Központ, UMZ (gasser@umz.hu)

Karsainé Gasser Mária a Magyarországi Német Pedagógiai és Módszertani Központ oktatási referense óvodai szakterületen, szakvizsgázott nemzetiségi óvodapedagógus, nemzetiségi szakértő. 36 éves német nemzetiségi óvodai gyakorlattal, sok éves vezetői tapasztalattal rendelkezik. A nemzetiségi nyelv és kultúra közvetítésében szerzett tudását, tapasztalatait megosztja a német nemzetiségi nevelést végző óvodákkal, a nemzetiségi POK-kal együttműködésben más nemzetiségekkel is. Kiemelt témája a magyarországi németek jeles napjai és ünnepei, a magyarországi németek szellemi és kulturális örökségének gyermekközpontú közvetítéséből workshopokat, továbbképzéseket tart, eszközöket fejleszt.

KEREKES GÁBOR

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Germanisztikai Intézet, Német Irodalom és Kultúra Tanszék (kerkes.gabor@btk.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0001-9943-747X>)

Kerekes Gábor az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) Germanisztikai Intézetének habilitált docense. Irodalom- és kisebbség-specifikus előadásokat és szemináriumokat tart a tanárképzés (OT) és a germanisztika (BA) szakos hallgatók számára. Kutatási területe a XX-XXI. századi osztrák irodalom, a német és osztrák irodalom magyarságképe, a magyarországi német irodalom.

KEREKESNÉ LÉVAI ERIKA

Magiszter Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium, Művészeti Szakgimnázium, Technikum, Szakképző Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola Tiszavasvári Tagintézménye, nyugalmazott intézményvezető, tanító (kerlevis4@gmail.com)

Kerekesné Lévai Erika tanító, történelem szakos tanár, roma társadalomismeret szakirányú szakos pedagógus, a tiszavasvári Magiszter Általános Iskola nyugalma-

zott igazgatója. Számos, az iskola és a család kapcsolatának javítását célzó pedagógiai program, és ezt támogató projekt lebonyolítója. Jelenleg tanítóként dolgozik és egy roma lányokból álló ifjúsági csoport működését koordinálja.

KLEIN ÁGNES

Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar (PTE KPVK), Illyés Gyula Pedagógusképző Intézet, Pedagógiai és Pszichológia Tanszék (klein.agnes@pte.hu; <https://orcid.org/0000-0001-6108-1914>)

Dr. habil. Klein Ágnes PhD, egyetemi docens, Pécsi Tudományegyetem, Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar, Illyés Gyula Pedagógusképző Intézet, Pedagógiai és Pszichológiai Tanszék. Klein Ágnes PhD (2004) fokozatát 2004-ben nyerte el, majd 2014-ben habilitált a Pécsi Tudományegyetem Nyelvészeti Doktori Iskolájában. Kutatási területei: kétnyelvűség, CLIL, magyarországi német gyermekirodalom, neveléstörténet.

MÁRKUS ÉVA

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar (markus.eva@tok.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0002-3571-8472>)

Márkus Éva (Dr. habil.) Az ELTE Tanító- és óvóképző Karának (ELTE TÓK) dékánja. Az ELTE Bölcsészettudományi Karán (ELTE BTK) végzett germanisztikai tanulmányok után a nyelvtudomány területén szerzett PhD fokozatot. Dolgozatának címe Német nyelvjárások a Budai hegység falvaiban. Habilitációs értekezése a Nagybörzsönyi (Deutschpilsen) német nyelvjárással foglalkozott, amelyet a Praesens Verlag (Bécs) adott ki 2014-ben. Az ELTE TÓK Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszékének egyetemi docense, német nyelvű kurzusokat tart a magyarországi német nemzetiségismerethez kapcsolódó tárgyakkól, úgy mint néprajz, történelem, nemzetiségi irodalom és gyermekirodalom. Ezekhez a kurzusokhoz illeszkedő oktatási segédanyagokat is publikált. Kutatási területe a magyarországi német nyelvjárások, a nyelvjárások szerepe a nemzetiségi oktatásban, valamint a nemzetiségi oktatás múltja és jelene a pedagógusképzésben.

MASZLAG FANNI

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar, Társadalomtudományi Tanszék (maszlag.fanni@tok.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0003-3917-8116>)

Egyetemi adjunktus, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar, Társadalomtudományi Tanszék. Szociológus, szakfordító. Kutatási érdeklődésének fókuszában a roma nők, a roma/hátrányos helyzetű fiatalok és a szegénység áll.

MÜLLER MÁRTA

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Germanisztikai Intézet, Német Nyelvészeti Tanszék (muller.marta@btk.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0001-6865-827X>)

Müller Márta az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) Germanisztikai Intézetének habilitált docense. Nyelv- és kisebbségspecifikus előadásokat és szemináriumokat tart a tanárképzés (OT) és a germanisztika (BA) szakos hallgatók számára. Kutatási területe a szociolingvisztika, dialektológia (bajor), második nyelv-elsajátítás, lexikológia, lexikográfia, névtudomány.

N. KOLLÁR KATALIN

ELTE Pszichológiai Intézet (kollar.katalin@ppk.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0001-6525-478X>)

Dr. N. Kollár Katalin az ELTE PPK c. egyetemi tanára. 45 éve tanít az ELTE pszichológia és tanár képzésében BA, MA és doktori szinten, valamint a szakirányú továbbképzésekben. Eötvös József és a Magyar Érdemrend Lovagkeresztje kitüntetés birtokosa. Oktatói és kutatói munkássága az iskolapszichológia, pedagógiai szociálpszichológia, a tanárképzés és a fejlesztőpedagógia területéhez kötődik. Publikációinak száma meghaladja a százat. Szerkesztője és szerzője a Magyarországon széles körben használt Pedagógusok pszichológiai kézikönyve c. köteteknek.

SZABÓNÉ MARLOK JÚLIA

Pilisszentkereszti Szlovák Nemzetiségi Általános Iskola, Igazgató (marlokjulia@gmail.com)

Szabóné Dr. Marlok Júlia szlovák-nyelv és irodalom szakos középiskolai tanár, több mint három évtizede a szlovák nemzetiségi oktatás területén tevékenykedik. Tizenkét évig vezette a budapesti Szlovák Tanítási Nyelvű Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Kollégiumot, Egyetemi hallgatók tanítási gyakorlatvezető tanára, tanügyigazgatási-, pedagógusminősítési és tanfelügyeleti szakértő, rendszeresen publikál. Kutatótanári programja a szlovák nemzetiségi nyelvi előkészítő évfolyam működésének eredményességével kapcsolatos, amely a 2017/2018-as tanévben került bevezetésre korábbi intézményében. Jelenleg a Pilisszentkereszti Szlovák Nemzetiségi Általános Iskola (2029 Pilisszentkereszt, Rákóczi Ferenc u. 12.) igazgatója.

Authors

2024/1

BARTALOS, KITTI

My name is Kitti Bartalos. I am a master's student in Early Childhood Culture at the Faculty of Primary and Pre- School Education of ELTE. I obtained my bachelor's degree at the Károli Gáspár Református University, majoring in kindergarten education. Later, I also completed the ELTE Education with Art specialized further training for the youngest. During the master's program, I was able to gain an internship at the Deák 17 Youth Art Gallery. Furthermore, I could participate in the programs of the Hungarian Heritage House and the House of Music Hungary and help at the 6th ELTE Workshop for Arts Education. Art and sport have been a defining part of my life since I was a child. As a teacher, it is important for me to convey real values and knowledge to children. I believe that this can be especially achieved through the arts.

BERECZKINÉ ZÁLUSZKI, ANNA

Associate professor at the Department of Hungarian Language and Literature at ELTE University, Faculty of Primary and Pre-School Education. Her research area: children's literature, folklore, francophone literature, Slavic languages and cultures. Taught subjects: Speech cultivation, Children's literature.

GÖLCZ, MIRA

Mira Gölcz is a PhD student at the ELTE Faculty of Education's Doctoral School of Early Childhood Pedagogy. She currently works as a lecturer at the ELTE Faculty of Education, Department of Foreign Languages and Literature, and also serves as the Principal of Leányvár's Erdély Jenő Elementary School. Her research focus is on German minority preschool and teacher training. In addition to her academic work, she is a member of the Education Committee of the National Self-Government of Germans in Hungary. Her academic advisor is Dr. habil. Éva Márkus, the Dean of ELTE Faculty of Education.

HELTAI, JÁNOS IMRE

János Imre Heltai is an associate professor and a member of the Department of Hungarian Linguistics at the Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary. His research is related to linguistic diversity and promotes civil participation. His collaborative projects involve professional researchers, university students and non-professional researchers.

HOFFMANN, TAMÁS**KARSAINÉ GASSER, MÁRIA**

Mária Karsainé Gasser is the educational advisor of the German Pedagogical and Methodological Centre in Hungary (UMZ) in the field of kindergarten, a certified nationality kindergarten teacher, a nationality expert. She has 36 years of experience in German minority kindergartens and many years of management experience. She shares her knowledge and experience in the transmission of the minority language and culture with kindergartens of other German nationalities, in cooperation with the POK, and with other nationalities. Her main focus is on the significant days and holidays of the Germans in Hungary, she holds workshops, training courses and develops tools for the child-centred transmission of the spiritual and cultural heritage of the German minority in Hungary.

KEREKES, GÁBOR

Gábor Kerekes is a habilitated associate professor at the Institute of German Studies at Eötvös Loránd University (ELTE) in Budapest. He holds literature- and minority-specific lectures and seminars for teacher training (MA) and German studies (BA) students. His research focuses on the 20th and 21st century Austrian literature, the Image of Hungary and Hungarians in the German and Austrian literature, the literature of the German Minority in Hungary.

KEREKESNÉ LÉVAI, ERIKA

Erika Kerekes-Lévai, lower primary school teacher, history teacher with a specialisation in Romani studies, retired head teacher of the Magiszter Primary School in Tiszavasvári. She has been responsible for a number of educational programmes and support projects to improve family-school relations. At present she is working as a teacher and as a co-ordinator of a youth group of Roma girls.

KLEIN, ÁGNES

Dr. habil. Ágnes Klein PhD, Associate Professor, University of Pécs, Faculty of Cultural Studies, Teacher Training and Rural Development, Department of Pedagogy and Psychology. Ágnes Klein earned her PhD (2004) and Dr. habil. (2014) titles in linguistics at the University of Pécs, Hungary. Her research interests include bilingualism, CLIL and education history.

MÁRKUS, ÉVA

Éva Márkus (Dr. habil.) is Faculty Dean of Eötvös University's Faculty of Primary and Preschool Education (ELTE TÓK). After completing her degree in Germanic Studies at Eötvös University's Faculty of the Humanities (ELTE BTK), she achieved her PhD in the field of linguistic studies. The title of her dissertation was German Dialects in the Villages of Buda's Hill Regions. Her habilitation thesis focused on the German dialect found in Nagybörzsöny (Deutschpilsen) and was published by

Praesens Publishers (Vienna) in 2014. A professor at ELTE TÓK's Department of Foreign Language and Literature, she teaches German-language courses in subjects related to Hungary's German minority groups, including ethnography, history, literature and children's literature, and has published texts in each area. Her research examines Hungarian German dialects and the past and present of national minority education in primary and preschool education.

MASZLAG, FANNI

Adjunct Professor, Eötvös Loránd University, Faculty of Teacher Education and Early Childhood Education, Department of Social Sciences. Sociologist, translator. Her research interests focus on Roma women, Roma/disadvantaged youth and poverty.

MÜLLER, MÁRTA

Márta Müller is a habilitated associate professor at the Institute of German Studies of Eötvös Loránd University (ELTE) in Budapest. She holds linguistic- and minority-specific lectures and seminars for teaching training (MA) and German studies (BA) students. Her research focuses on sociolinguistics, dialectology (Bavarian), second language acquisition, lexicology, lexicography, name studies.

N. KOLLÁR, KATALIN

Katalin N. Kollár PhD. is titular university professor at the Faculty of Pedagogy and Psychology in Eotvos Lorand University Budapest. She has been teaching for 45 years in psychology and teacher training in Eotvos Lorand University at Bachelor, Master and PhD level, as well as in specialized continuing education. She is owner of József Eötvös Medal and the of the Knight's Cross of the Hungarian Order of Merit. Her teaching and research areas are related to school psychology, pedagogical social psychology, teacher training and developmental pedagogy. The number of her publications exceeds one hundred. She is editor and author of in Hungary widely used Teachers' Handbook of Psychology volumes.

SZABÓNÉ MARLOK, JÚLIA

Júlia Szabóné Dr. Marlok is a Slovak language and literature teacher at secondary school, who has been active in the field of Slovak national minority education for more than three decades. She has been the head of the Slovak Teaching Language Nursery, Primary School, Secondary School and College in Budapest for twelve years, a teacher of teaching practice for university students, an expert in educational administration, teacher certification and supervision, and a regular author of publications. Her research programme is related to the effectiveness of the Slovak National Language Preparatory Year, which was introduced in the 2017/2018 school year in her former institution. Currently, she is the principal of the Slovak Nationality Primary School in Pilisszentkereszt (2029 Pilisszentkereszt, Rákóczi Ferenc u. 12.).

