

PAPP Z. ATTILA¹ – KOVÁCS ESZTER² – KOVÁTS
ANDRÁS³

Az új magyar diaszpóra intézményesülése

Hétvégi magyar iskolák az Egyesült Királyságban

Bevezető

Becslések szerint az Egyesült Királyságban több tízezer magyar állampolgár él, akiknek zöme Magyarország EU-s csatlakozása után költözött oda. Pontos számot a migráció transznacionális jellege, a ki- és visszaköltözés dinamikája miatt nem lehet és nem is érdemes elvárni.⁴ A rendelkezésre álló statisztikai adatok erősen szórnak, az adatforrás jellegéből fakadóan a tényleges számot vagy túl-, vagy alulbecslik. A 2016-os Mikrocenzus adatfelvétel például 69 ezerre teszi a Nagy-Britanniában élő 15–64 éves magyar állampolgárok számát. A brit Nemzeti Statisztikai Hivatal (ONS) legfrissebb, 2018-as adatai szerint 82 ezer Magyarországon született személy él az Egyesült Királyságban, közülük csupán 17 ezren szerezték meg a brit

¹ A szerző a Társadalomtudományi Kutatóközpont Kisebbségkutató Intézetének tudományos tanácsadója, a Miskolci Egyetem BTK ATTI egyetemi tanára. E-mail: pappz.attila@tk.mta.hu

² A szerző a Társadalomtudományi Kutatóközpont Kisebbségkutató Intézetének tudományos munkatársa. E-mail: Kovacs.Eszter@tk.mta.hu

³ A szerző a Társadalomtudományi Kutatóközpont Kisebbségkutató Intézetének tudományos segédmunkatársa. E-mail: kovats.andras@tk.mta.hu

⁴ A különféle becslések áttekintését l. KSH: *Mikrocenzus 2016, No. 10. Nemzetközi vándorlás*. Budapest: KSH, 2018. Az angliai magyarok néhány szocio-demográfiai adatát, és sikerességének objektív és szubjektív értelmezési lehetőségeit l. Kováts, András – Papp, Attila Z.: Patterns of success Amongst Hungarians Living in UK. *Review of Sociology*, 26(4), 2016. 95–123.

állampolgárságot.⁵ 2008-ban ez a szám még csak 27 ezer volt, tehát tíz év alatt megháromszorozódott.⁶ A 2018-as ONS statisztikák további négyezer olyan magyar állampolgárt tartanak nyilván, akik már az Egyesült Királyságban születtek. Az Eurostat nemzeti adatközlésen alapuló adatai szerint 2018-ban 99 ezer magyar állampolgár élt az Egyesült Királyságban. A vonatkozó elemzések egyöntetűen arra utalnak, hogy az Egyesült Királyságba irányuló magyarországi migráció a 2008 utáni években jelentősen megugrott, 2014 körül tetőzött, de azután is erőteljes maradt.⁷

Jelen elemzés szempontjából is az a releváns, hogy az Egyesült Királyságban élő magyarok egyre inkább láthatóvá váltak, és a korábban jellemző fiatal, egyedülálló kivándorlók mellett megjelentek a családosok is, illetve több ezer gyermek született már az Egyesült-Királyságban élő magyar családokba. E társadalmi láthatóság egyik terepét a dinamikusan fejlődő hétvégi magyar iskolák jelentik, amelyek az egyre népesebb magyar közösség oktatási és kulturális szükségleteinek kielégítésére jelentek meg.

2018 és 2019 folyamán három alkalommal végeztünk terepmunkát az angliai magyarok körében. Kutatásunk célja az volt, hogy a hétvégi magyar iskolák példáján keresztül megragadjuk az új magyar diaszpóra intézményesülési folyamatát.⁸ Azért esett a választásunk a hétvégi magyar iskolákra, mert előzetes szakirodalmi/szakmai

⁵ L. Office for National Statistics – Population of the UK by country of birth and nationality (January 2018 to December 2018) (letöltés ideje: 2019. december 20) <https://www.ons.gov.uk/file?uri=%2fpeoplepopulationandcommunity%2fpopulationandmigration%2finternationalmigration%2fdatasets%2fpopulationoftheunitedkingdombycountryofbirthandnationality%2fjanuarytodecember2018/populationbycountryofbirthandnationalityjan18todec18.xls>

⁶ L. Office for National Statistics – Population of the UK by country of birth and nationality (January 2008 to December 2008) (letöltés ideje: 2019. december 20) <https://www.ons.gov.uk/file?uri=%2fpeoplepopulationandcommunity%2fpopulationandmigration%2finternationalmigration%2fdatasets%2fpopulationoftheunitedkingdombycountryofbirthandnationality%2fjanuarytodecember2008/populationbycountryofbirthandnationalityjan08todec08tcm774092571.xls>

⁷ Moreh, Chris: Hungarian Immigrants in the United Kingdom. In: Blaskó Zsuzsa – Fazekas Károly (szerk): *The Hungarian Labour Market 2016*. Budapest: Institute of Economics, Centre for Economic and Regional Studies, Hungarian Academy of Sciences, 2016. 69–72. old.

⁸ A kutatás az MTA KEP (MTA Kiválósági Együttműködési Projekt) Mobilitási Centrumában készült. A projekt vezetője Kovács Imre, jelen kutatási alprojekt vezetője Papp Z. Attila.

tájékozódásunk alapján kiderült, hogy az elmúlt évtizedben ezek száma megugrott (nem csak az Egyesült Királyságban, hanem más nyugat-európai országokban is), és ezáltal láthatóságuk is vélhetően növekedett. Ugyanakkor azt feltételeztük, hogy a hétvégi magyar iskolák által kialakított társadalmi tér egy olyan találkozási pont, ahol a magyar származású és migrációs folyamatokban érintett személyek társadalmi integrációs stratégiái, a kivándorlás/kiköltözés által a kibocsájtó közegegre való reflexiók, a nyelvi-kulturális identitás megélésnek és ápolásának készítetési egyaránt valamilyen szintű intézményességbe csatornázódnak. Mivel zömében újonnan létrehozott képzési formákról van szó, azt is reméltük, hogy az intézményesség kezdeti szakaszához kapcsolódó sajátos narratívákat is sikerül beazonosítanunk.

A kutatás módszertana

Kutatásunk során 11 iskola képviselőivel készítettünk rögzített interjút (összesen 13-at, volt olyan iskola is, ahol többet), illetve részt vettünk a 2018 októberében Londonban, illetve a 2019 februárjában Manchesterben szervezett magyar iskolák találkozóján. Az interjúkat 2018 októberében és novemberében, valamint 2019 februárjában készítettük. Ezeket a vizsgált iskola azon vezetőivel készítettük, akik mind az oktatási-pedagógiai kérdésekben, mind pedig a szervezési, menedzselési kérdésekben kompetensek. Ezeket esetenként kiegészítettük az iskolában tanító pedagógusokkal készült interjúkkal, melyeket egy előre meghatározott tematika mentén, félig strukturált formában vettük föl. Az egyes beszélgetések időtartama 30 és 90 perc között váltakozott, jellemzően 50–60 percesek voltak. Terepmunkánk során továbbá több informális beszélgetést folytattunk más iskola képviselőivel, pedagógusokkal és szülőkkel is. Továbbá nem rögzítettük, de beszélgettünk a Balassi Intézet londoni munkatársaival, a londoni nagykövetség nemzetpolitikai referensével, részt vettünk a kisgyerekek és a szülők számára szervezett Ringató foglalkozáson és egyéb iskola melletti kulturális tevékenységeken. A terepmunka során végzett megfigyeléseink mindenképpen segítenek az iskola működésének és funkciójának megértésében, jelen tanulmányban szereplő elemzésünk azonban elsősorban a rögzített, és ezáltal elemezhetővé vált interjúkra épül. A beszélt nyelv sajátosságainak megfelelően legépelet interjúkat Atlas.ti programban

kódoltuk, majd pedig a kódok segítségével különféle tematikus elemzéseket végeztünk.

Hétvégi magyar iskolák – értelmezési keretek

A kutatásunk által célba vett társadalmi intézményeket legalább két nagyobb keretben is értelmezhetjük, annak függvényében, hogy a hangsúlyt a „magyar” vagy az „iskola” jellegére helyezzük. Ha az előbbi módon járunk el, a hétvégi magyar iskolák értelmezése a diaszpóratörténet, illetve a mindenkor magyar kormány diaszpórapolitikája által kijelölt keretekbe ágyazottan történhet. E keretben a magyar iskolák a különböző történeti hullámokban, korszakokban kivándorló magyar(országi) népesség által létrehozott intézményekhez, jellemzően az egyházhoz vagy cserkészethez kapcsolódóan működtek. A legnagyobb múltra az Egyesült Államokban működő iskolák tettek szert, ahol már a 19. század végén létrejöttek magyar nyelvet is oktató iskolák,⁹ a két világháború között pedig a református és katolikus egyházak heti, sőt – főleg a katolikusok – mindennapi iskolákat is fenntartottak. A II. világháború után, majd pedig az 1956-os kivándorlási hullámmal a cserkészlet megerősödött, a magyar iskolák pedig több helyen ezzel együttműködve, az anyanyelvápolást és a cserkészvizsgákat is szem előtt tartva egymást támogatva működtek. A rendszerváltás utáni kivándorlás e vonatkozásban magával hozta azt is, hogy új típusú, azaz akár a diaszpórintézményektől független intézmények, szerveződések is létrejöttek.¹⁰ Mivel a későbbiekben jelen elemzésünk szempontjából is releváns, fontos hozzátennünk még, hogy a magyar iskolákat már kialakulásuk pillanatában is egyfajta anyaországi figyelem követte, amelynek formái az évtizedek során a kéretlen gondoskodástól az érdemi szakmai együttműködésig többféle formát is ölthettek.

⁹ Fejős Zoltán: Az anyanyelvi oktatástól az etnikus kultúra átörökösítéséig (Magyar iskolaügy Amerikában 1890 és 1940 között). In: Juhász Gyula (szerk.): *Magyarságkutatás, 1990–1991*. Budapest: A Magyarságkutató Intézet Évkönyve, 1991.

¹⁰ Németh Szilvia: Hétvégi magyar iskolák az USA-ban – 2008 (Interjú és dokumentumelemzés). In: Papp Z. Attila (szerk.): *Beszédből világ. Elemzések, adatok amerikai magyarokról*. Budapest: Magyar Külügyi Intézet, 2008. 264–297.

A hétvégi magyar iskolák diaszpóratörténeti, vagy általánosabban a diaszpóralogikában való leírását és értelmezését más befogadó országok és helyszínek vonatkozásában is megtalálhatjuk. Gardosi például a kanadai iskolákról közölt elemzést, amelyben az iskolák kulturális örökség megőrzésének funkcióját emelte ki, és meghatározónak tartja az iskolák fenntartásában a szülők, illetve a harmadik, negyedik generációs kivándorlók támogatását is.¹¹ Palotai, Szabó és Jarbjaka 2017-es elemzésünkben az ausztráliai magyar iskolák identitásmegőrző funkcióját hangsúlyozták ki, amelyben támogatást nyújthatnak a helyi, de magyarországi szervezetek és intézmények, illetve az e-learning alapú oktatási feltételek is.¹² Palotai, Wetzl és Jarbjaka 2019-es írásukban összehasonlító igénnyel az ausztrál (Adelaide), észak-amerikai (Cleveland) és braziliai (Sao Paulo) képzésekről igyekeznek képet adni, és kiemelik azt, hogy az iskolák nyelvtanítás általi identitásátadása a fiatalabb generációk irányába is lehet sikeres, főleg akkor, ha mindezt olyan diaszpóraszervezetek is támogatják, amelyek szintén a kultúra átadásában érdekeltek. Megjegyzik azt is, e három helyszín egyik közös vonása az is, hogy a nyelvtanulás kimeneti vizsgával is zárul, és talán ez is hozzájárul sikerességükhöz.¹³ Szentkirályi Endre a clevelandi hétvégi magyar iskolákról, a magyar nyelvű képzési kezdeményezésekről helytörténeti igénnyel írt, és jelzi, hogy az iskolák, a cserkészettel és más diaszpóraszervezetekkel együtt ma is életképesek.¹⁴

Az Egyesült Királyságban 1978-ban jött létre a Londoni Magyar Iskola (LMI), amely a mai napig is folyamatosan működik. A református egyház mellett már 1948 óta működtek magyar nyelvű

¹¹ Gardosi, Rita: Teaching Hungarian as Heritage Language in North America. In: Trifonas, Pericles Peter – Aravossitas, Themistoklis (eds.): *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education*. Cham: Springer International Publishing AG, 2018.

¹² Palotai, Jenő – Szabó, Ágnes – Jarjabka, Ákos: The Identity Preserving Efforts of the Hungarian Diaspora in Australia Through the Example of the Hungarian Community School in Adelaide. *Civil Szemle*, 14/3, 2017. 87–103.

¹³ Palotai, Jenő – Wetzl, Viktor – Jarjabka, Ákos: Identity Preservation and Hungarian Language Education in Diaspora Communities. *Hungarian Cultural Studies*. e-Journal of the American Hungarian Educators Association, Volume 12, 2019. DOI: 10.5195/ahca.2019.353

¹⁴ Szentkirályi Endre: *Hungarians in Cleveland 1951–2011: Then and Now. Doktori (PhD) Értekezés*. Debreceni Egyetem, BTK, 2013.

képzések, de ezek nem voltak folyamatosak, és átfogó leírásukról sincs tudomásunk. Egy frissebb írás a Manchesterben működő képzést elemzi, és az iskola identitásmegőrzésében játszott szerepe mellett, részletesen foglalkozik a hétvégi magyar iskolák általánosítható kihívásaival és fejlesztési lehetőségeivel is.¹⁵ E tanulmány mondhatni átvezet oda, hogy az iskolák működésének értelmezését a diaszpóralogikát meghaladó módon is végiggondolhassuk.

Ha a hétvégi/vasárnapi magyar iskolákra, mint képzési formákra tekintünk, akkor egyrészt ezen oktatási forma általános sajátosságait kell megértenünk, másrészt pedig feltehetjük azt a kérdést is, hogy e képzési forma mitől magyar, azaz a magyar diaszpórában működő intézményeknek van-e valamiféle differentia specificája. A hétvégi iskolákra egységes definíciót nem könnyű adni, mivel változatos időkeretben, valamint szakmai és szervezeti módon működnek, illetve eltérő funkciókkal is rendelkeznek. Az angol szakirodalom „supplementary school” (kiegészítő iskola) gyűjtőfogalommal illeti ezeket, és tágabb értelemben véve – talán a magyarban elterjedt tanodafogalomhoz közelítve – a formális oktatási rendszeren kívül működő képzési formákat értik alatta. Egyik elterjedt definíció szerint ezek az iskolák alulról szerveződő, önfenntartó képzések összessége,¹⁶ míg egy másik szerint ezeket a képzéseket önkéntesek szervezik olyan gyerekek és fiatalok számára, akik közös etnolingvisztikai gyökerekkel rendelkeznek.¹⁷ Általánosabban úgy is fogalmazhatunk, e kiegészítő jellegű képzések olyan, az iskolarendszeren kívül különféle etnikai közösségek által működtetett iskolák, amelyeknek célja vagy valamely tantárgy és/vagy az anyanyelv oktatása, illetve különféle kulturális tevékenységek

¹⁵ Pávai Gyopár – Rakitai Réka: Anyanyelvünk megélése Manchesterben. Betekintés a Zsigmond Király Magyar Kulturális Klub és Iskola életébe. *Anyanyelv-pedagógia*, 2017. 1. 80–88.

¹⁶ Mirza, Safia H – Reay, Diane: Spaces and Places of Black Educational Desire: Rethinking Black Supplementary Schools as a New Social Movement. *Sociology*, Vol. 34. No. 3., 2000. 521–544.

¹⁷ Archer, Louis – Francis, Becky: Challenging Classes. Exploring the Role of Social Class within the Identities and Achievement of British Chinese Pupils. *Sociology* Vol 40, 2006. 29–49.

biztosítása.¹⁸ Egyes szerzők a vallási oktatást felvállaló képzéseket is e körbe sorolják, de ez nem egységesen elfogadott cél.¹⁹

Angliában e mainstreamen kívüli képzési formák szakmai támogatása céljából 2006-ban országos jellegű szakmai szervezetet is létrehoztak (National Resource Center for Supplementary Education - NRCSE)²⁰. A szervezet célja, hogy támogassa az ebben a képzési formában résztvevő oktatók és vezetők továbbképzését, és a közös minimum, a standardizált célok felállítása által minőségbiztosítási rendszer kialakítása. A szervezet együttműködik olyan önkormányzatokkal is, amelyek területén hétfői vagy kiegészítő iskolák működnek, hiszen e képzéseket a helyi önkormányzatok is támogathatják. A hétfői, kiegészítő iskolák pontos számát nem lehet tudni, de becslések szerint 3-5000-re tehető számuk Anglia-szerte. E becslés azért sem egyszerű, mert maga az angol elnevezés is többféle lehet: a már említett kiegészítő iskolán (*supplementary school*) kívül használatos a kiegészítő oktatás, a vasárnapi iskola (*Sunday schools*), a szombati iskola (*Saturday schools*), a közösségi iskola (*community school*), a komplementer oktatás (*complementary school*), az anyanyelvoktató iskola (*mother-tongue schools, heritage language school*). Sőt ezek különféle variációi is használatosak, mint például a közösségi anyanyelvoktatás (*community mother-tongue provision*) vagy a közösségi kiegészítő iskola megnevezés (*supplementary community schools*) stb. Hogy még színesebb legyen a paletta, a közösségi megalapozás sem egyértelműen lezárt, mert léteznek olyan képződmények is, amelyek nem csak egy, hanem több etnikai közösséget szolgálnak ki különféle iskolán kívüli képzésekkel (*single community after school programmes, mixed-community after-school programmes*).²¹

Az elnevezések önmagukban már bizonyos jellemzőket és működési sajátosságokat emelnek ki, ám érdemes e képzési formákat

¹⁸ Ramalingam, Vidhya – Griffith, Phoebe: *Saturday for Success. How Supplementary Education Can Support Pupils from All Backgrounds to Flourish*. London: Institute for Public Policy Research, 2015.

¹⁹ Maylor et al.: *Impact Of Supplementary Schools On Pupils' Attainment: An Investigation Into What Factors Contribute To Educational Improvements*. London Metropolitan University, 2010.

²⁰ <https://www.supplementaryeducation.org.uk/about-nrcse/> (letöltés ideje: 2019. november 20)

²¹ Ramalingam – Griffith, 2015.

céljuk szerint tipologizálni. A legelterjedtebb talán az *anyanyelvcentrikus* vagy *kultúraátadó típus*, amelynek vállalt küldetése egy etnikai csoport vagy közösség sajátos nyelvi-kulturális értékeinek az átadása. Az Egyesült Királyságban a közép-kelet-európai népek, például a magyar, lengyel, ukrán anyanyelvén kívül a hindi, török, mandarin kínai, arab, ír stb. nyelvek átadására szakosodott iskolák is működnek. A második típust az *eredménynövelő iskolák* teszik ki: ezek azok a képzési formák, amelyeknek vállalt célja az, hogy a gyerekek iskolarendszerű képzésen belüli teljesítményét támogassák. Ezek leginkább azon közösségek esetében működnek, amelyeknek fiataljai rendszerint alulteljesítenek a formális oktatásban (például az afro-karibi térségből érkezők). A harmadik típust azon *mainstream-ellenes iskolák* képezik, amelyek a hivatalos oktatási rendszerben tapasztalt értékek ellenében tevékenykednek. Ennek sokféle oka lehet: vagy az iskolarendszerben tapasztalt diszkrimináció, a fehér felsőbbrendűség kompenzálása, vagy akár a hivatalos iskola teljes elutasítása is, továbbá az otthontanulás különféle formáinak biztosítása. Éppen ezen utóbbi típus léte vezet el oda, hogy magát a „kiegészítő” (supplementary vagy komplementer) jellegét is megkérdőjelezhetik, hiszen ha egy intézmény valami ellenében jött létre, akkor azt nem kiegészíti, hanem egy új dolgot kíván létrehozni.²²

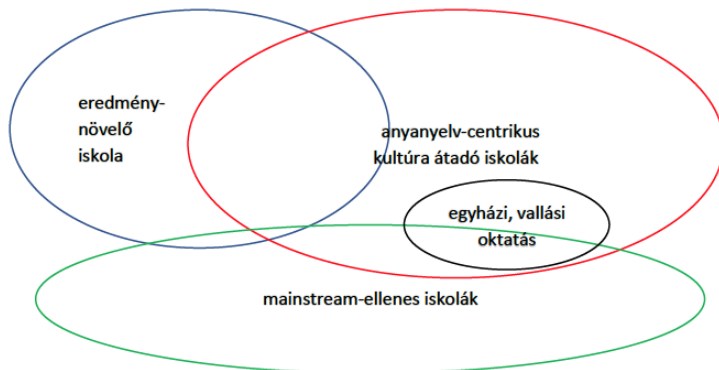
E típusok nyilván nem függetlenek egymástól, többféle átfedés is lehetséges közöttük (lásd az 1. ábrát), illetve alkategóriákat is fel lehet még állítani. Akadnak szerzők, akik az első típusba sorolt intézményeket is külön két csoportként kezelik, és megkülönböztetik a tisztán csak az anyanyelv oktatásával foglalkozó iskolákat azoktól, amelyek egy adott etnikai csoporttal kapcsolatos történeti és kulturális vonatkozásokra helyezik a hangsúlyt.²³ Sőt, itt újra különbséget tehetünk azon iskolák között, amelyek e kulturális és történeti ismeretek átadását éppen az Európa-centrikusság megkérdőjelezése vagy akár a vallási hit jegyében teszik, illetve azok, amelyek bizonyos

²² Simon, Amanda: *Supplementary Schools and Ethnic Minorities Communities. A Social Positioning Perspectives*. London: Palgrave Macmillan, 2018.

²³ Hall, Kathy A. et al.: 'This is Our School': provision, purpose and pedagogy of supplementary schooling in Leeds and Oslo. *British Educational Research Journal*, Vol. 28. No. 3., 2002. 399–418. DOI: 10.1080/01411920220137467

kulturális tevékenységek (népzene, néptánc vagy akár a sport) által igyekeznek kultúraközvetítő funkciót ellátni.

1. ábra: Hétféligi, kiegészítő iskolák típusai
(forrás: Maylor et al. 2010. 31.)²⁴



A hétféligi iskolák főbb jellemzői az Egyesült Királyságban

Hétféligi, kiegészítő jellegű iskolák már a 19. században létrejöttek az Egyesült Királyságban: elsőként az orosz bevándorlók, majd pedig zsidók, lengyelek és olaszok által működtetett iskolákat hozták létre, a század végére pedig kínai iskolák is léteztek. Ezek célja elsősorban a nyelv és kultúra átadása volt.²⁵ A 20. század közepétől, a II. világháború után ezen oktatási forma mondhatni mozgalommá szerveződött elsősorban a fekete bevándorló népesség miatt, amely a mainstream oktatási rendszer hiányosságaira és az érzékelt diszkriminációra válaszul egyre több iskolát és nyomásgyakorló csoportot hozott létre.²⁶ Jelenleg a legtöbb kiegészítő iskolát a karibi

²⁴ Az eredeti ábrához képest kis módosítást hajtottunk végre: a mainstream-ellenes iskolák kis mértékben átfedésben vannak az eredménynövelő iskolákkal. Ennek oka az, hogy a mainstream-ellenesség forrása az iskolai eredmények növelése iránti igény is lehet.

²⁵ Simon, 2018. 50–51.

²⁶ Tomlinson, Sally: Home, School, and Community. In: Craft, Maurice (ed.): *Education and Cultural Pluralism*. Oxon – New York: Routledge, 2017. 143–160.

bevándorlók, valamint a pakisztáni és indiai közösségek tartják fenn. Témánk szempontjából fontos megemlíteni, hogy bizonyos, főleg dél-európai országokból (például Görögországból, Törökországból, Olaszországból, Portugáliából) származó diaszpórák esetében az anyaország évtizedek óta szintén igyekszik támogatást nyújtani az anyanyelvű képzések fenntartásához.²⁷

Mivel nincs naprakész statisztikai adatbázis a hétvégi iskolákról (láttuk, az Egyesült Királyság vonatkozásában is 3000–5000 körülre teszik a számukat), nem meglepő, hogy teljesen átfogó elemzést sem találni. Ennek ellenére viszont bizonyos városok (például Manchester, Birmingham, Leeds) vonatkozásában, azaz lokális jelleggel készültek teljességre törekvő elemzések vagy esettanulmányok, amelyek gyakran nem csak az intézményvezetői, oktatói perspektívát, hanem a diákok és szülők véleményét is megjelentik.²⁸

A magyar hétvégi iskolák szempontjából manapság fontos szerepet betöltő Manchester²⁹ vonatkozásában készült átfogó jelentés³⁰ így azt hangsúlyozza ki, hogy az önkéntességi alapon működő kiegészítő iskolák főbb kihívásai a finanszírozás, a használható taneszközök hiánya, a megfelelő oktatási helyszín biztosítása, a pedagógusok/oktatók fluktuációja és időgazdálkodása, azaz az önkéntes munka jellege alapján az órákra való felkészülés ideje korlátozott. Továbbá azt is megállapítják, hogy a kisebb méretű iskolák esetlegesebben működnek, a nagyobbak sztenderdizáltabbak. A szülők és pedagógusok vonatkozásában az elköteleződést hangsúlyozzák ki, ami mintegy pótolja a szakképzettség hiányát, és ezáltal szoros diák-tanár kapcsolatok alakulnak ki. A gyerekek szempontjából azt emelik ki, hogy rendszerint pozitívan viszonyulnak a képzési formákhoz, és tudatában vannak annak is, hogy az angolon kívüli nyelvismeret új lehetőségeket is hordoz. Az elemzés összességében pozitívan értékeli a kiegészítő iskolákat, és amellet érvelnek, hogy ezek pusztán léte hozzájárul a város sokszínűségéhez, erősíti a társadalmi szolidaritást is.³¹

²⁷ The Linguistic Minorities Project: Bilingualism and Mother Tongue Teaching in England. In: In. Craft, Maurice (ed.): *Education and Cultural Pluralism*. Oxon – New York: Routledge, 2017. 95–116.

²⁸ Maylor et al., 2010.; Simon, 2018.; Hall et al., 2002.

²⁹ Pávai – Rakitai, 2017.

³⁰ Maylor et al., 2010.

³¹ Maylor et al., 2010.

Egy másik, Leeds és Oslo összehasonlító vizsgálatára épülő tanulmány³² az önkéntességre épülő hétvégi iskolák közös jellemzőiként azt emeli ki, hogy a helyi önkormányzattól kevés támogatást kapnak, az oktatási helyszínek esetlegesek, és zömében olyan képzetlen pedagógusok oktatnak, akik nem rendelkeznek kétnyelvi kompetenciákkal. Ez az elemzés is kihangsúlyozza a szülői és általában a közösségi elköteleződést és szolidaritást. Az oktatásszervezés szempontjából megemlítik, hogy az életkor és a képességek, helyenként pedig a nemek szerint csoportbontás történik, a képzés során az oktatók pedig merev fegyelmeztséget várnak el, amelynek következtében a gyerek-tanár kapcsolat jobbára formális. Az általuk vizsgált iskolák zöme kulturális-nyelvi örökségátadásban érdekelt, ezért a tanterv a nemzeti büszkeség erősítését, illetve az ehhez szükséges ismeretek átadására fókuszál. Ugyanakkor a szerzők azt is megállapítják, a társadalom fősodra nem eléggé nyitott a kisebbségi igények felé, mindkét ország az asszimilációt célzó nyelvpolitikát használ, amelyben a fő elvárás az államnyelv elsajátítása. Ezért a társadalom – annak ellenére, hogy a hivatalos jogi és oktatási dokumentumokban a pluralizmust, a multikulturalizmust és a diverzitást elismeri – kissé gyanakodva tekint e nyelvi másságot is hordozó intézményekre.³³

Hétvégi magyar iskolák az Egyesült Királyságban

Az Egyesült Királyságban 23 hétvégi magyar iskola működik, ezek zöme 2010–2012 között alakult.³⁴ Mint említettük már, a legrégebben létrehozott iskola az Angliai Református Egyház Vasárnapi Iskolája, amely ugyan 1948-ban jött létre, de aktívan csak

³² Hall et al., 2002.

³³ Példaként említik azt is, hogy Norvégiában nincsenek elérhető források az anyanyelv vagy a kétnyelvűség oktatására, de vannak pályázati lehetőségek a vallásos oktatásra. Ezt a gyerekek igényeinek *teologizálódásaként* értelmezik. L. Hall et al., 415.

³⁴ Az iskolák (nem teljes) listáját l. itt: illetve itt: <https://maosz.org.uk/iskolak/>, <http://www.london.balassintezet.hu/hu/oktatas/magyar-nyelvoctatas-nagy-britanniaban/>, valamint itt is: <https://www.angliaikisokos.com/magyar-ovodak-es-iskolak-angliaban/>. Tudomásunk szerint iskolák működnek még Brightonban, Birminghamban, Newportban, Edinborough-ban, Aberdeen-ben, Londonban is (MAKI). Az iskolák listáját és néhány alapadatát l. a Mellékletben.

2006-tól működik.³⁵ A Londoni Magyar Iskola 1978-ban alakult, jelenleg LMI+ néven működik. Iskolák azonban még a közelmúltban is jöttek létre, ilyen például a Londonban frissen létrehozott MAKI is. Területi szempontból jobbára Dél-Angliába, London környékére koncentrálódnak a hétvégi iskolák, de egyre több nyílt más régiókban is. Észak-Anglia első magyar iskolája Manchesterben jött létre, majd Közép-Anglián belül Birminghamben és Chesterben alapítottak iskolákat.³⁶ Szakértők és saját tereptapasztalataink alapján is azonban több ilyen iskola is működhetne, mivel több helyen is jelezték, hogy várólistákat kénytelenek összeállítani a befogadó kapacitás hiánya miatt.

A magyar hétvégi iskolák feltételezhető módon a kultúraátadó típusba tartoznak, de kutatási kérdésként megfogalmazhatjuk, hogy vajon a többi típusal mutatnak-e hasonlóságot, esetleg vannak-e olyan működési sajátosságaik, amelyek megkülönböztetik az eddig vázolt képzési formáktól? E kérdések megválaszolása céljából jelen elemzésben a hétvégi magyar iskolák főbb jellemzőinek, illetve az iskolák működtetésében érdekelt szereplők motivációinak rövid leírására vállalkozunk.

Az iskolák működési sajátosságait a két nagyobb elméleti kerethez (az iskola mint diaszpórintézmény, és az iskola mint kiegészítő képzési intézmény) rendelhető tematikus háló segítségével mutatjuk be. Az ábrákon (2. és 3. ábrák³⁷) a főbb szereplők nagy betűvel szerepelnek, amelyekhez adott színnel a sajátos tematizációk társulnak. Mivel vannak olyan kódok (tematizációk), amelyek több szereplőhöz kapcsolódhatnak, ezeket külön jelöltük: vagy egyaránt fehér alapon hagytuk (ha két szereplőhöz kapcsolódnak), vagy rózsaszín színnel jelöltük, ha igazi csomópontként funkcionálnak, azaz három vagy négy szereplőhöz is társulhatnak. Ezen utóbbiak képezik – az adott paradigmában legalábbis – az iskola működésének értelmezésével kapcsolatos főbb kihívásokat, dimenziókat.

A hétvégi magyar iskolák mint supplementary school-ok

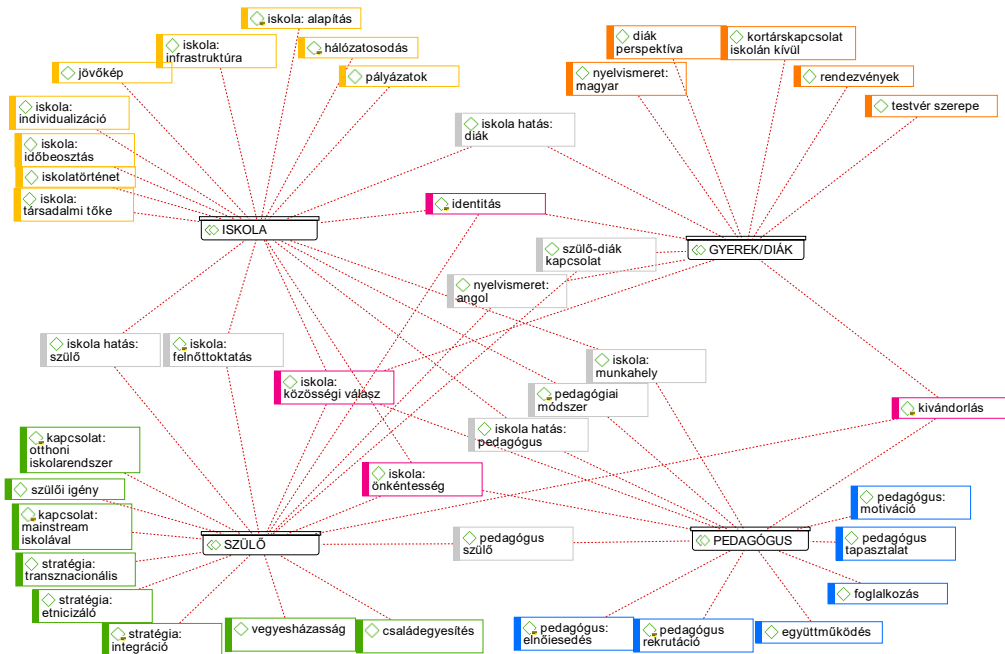
³⁵ Katona Luca: Magyar iskolák Britanniában. *HUNLAP – londoni magyar fiatalok lapja*. VI. évf. 1. Évszám nélkül. 13-16.

³⁶ Pávai – Rakitai, 2017.

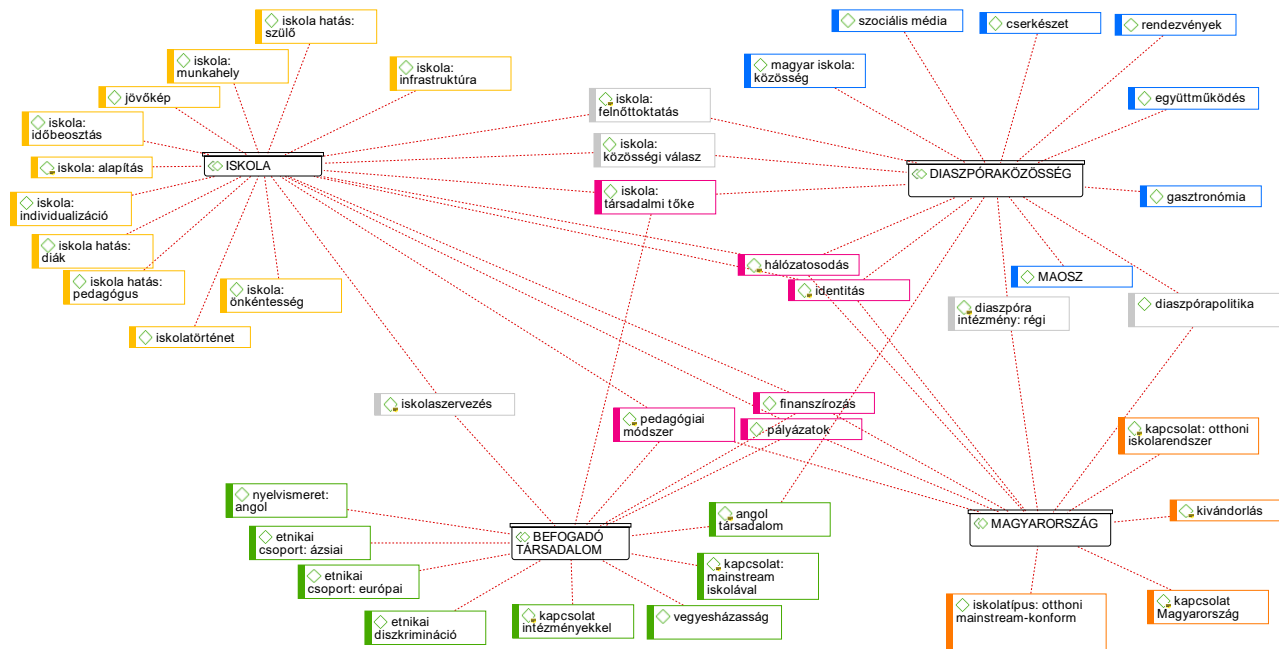
³⁷ A két ábrát valójában egy ábrába is belesűríthettük volna, de a két paradigma jobb szemléltetése miatt, illetve az áttekinthetőség kedvéért két részre szedtük szét.

Ha a magyar hétvégi iskolákra úgy tekintünk, mint az Egyesült Királyságban létező etnikai *supplementary school* megjelenési formájára, akkor az iskolához kapcsolódó fontosabb szereplőkkel kapcsolatos tematizációkat szükséges sorba vennünk. Ezek a szereplők, maga az intézmény (az iskola), a pedagógusok, a szülők és nem utolsó sorban a célcsoportot képező gyerekek, diákok. (lásd 2 ábra). E paradigmában központi témaként azonosítható az iskola mint közösségi válasz, az iskola mint az önkéntesség terepe, az identitás termelése és a kivándorlás narratívája. A hétvégi magyar iskolákat viszont elgondolhatjuk a diaszpóra (transznacionális) kontextusában is, és ebben az esetben az iskola világát kapcsolatba kell hoznunk a befogadó társadalom sajátosságaival, a Magyarországgal kapcsolatos tematizációkkal és természetesen magának a diaszpóráközösségnek az értékelésével is. E logikában központi témaként szintén megjelenik az identitás, de emellett az iskolák hálózatosodása és társadalmi tőkeként való értelmezése, illetve az alkalmazott pedagógiai módszerekkel kapcsolatos tematizációk is felértékelődnek. Ugyanakkor lényeges e kontextusban az iskolák fenntartásáról, valamint a befogadó társadalomhoz és a Magyarországhoz is kapcsolódó pályázati rendszerekről is szót ejtenünk.

2. ábra: A hétvégi magyar iskolák mint supplementary school-ok (tematikus háló)



3. ábra: A hétféle magyar iskolák mint diaszpórintézmények (tematikus háló)



Az iskolával kapcsolatos tematizációk alapján megfogalmazhatjuk, hogy ezek rendszerint hétvégén működnek, és zömében a nemrégii alapításuk során egyaránt jelen volt egyfajta közösségi, kulturális igény, ám valamilyen egyéni motiváció is. Általánosan elmondható, a legtöbb működtető (intézményvezető, pedagógus) egyben szülő is, aki saját gyermeke számára (is) szeretné a magyar nyelvű iskolát és/vagy közeget biztosítani. Számos interjúalany számolt be arról, hogy miután gyereke bekerült az angol oktatási rendszerbe, a gyerek magyar nyelvhasználata visszaszorult. Gyakori az is, hogy a gyerekek otthon angolul akarnak részt venni a magyar nyelvű beszélgetésekben. A hétvégi magyar iskola ebben a helyzetben egy olyan közeget jelent, ahol a magyar nyelv kiléphet az otthoni keretek közül: a gyerekek megtapasztalják, hogy a családon kívüli világban is van helye a magyar nyelvnek.

A személyes, általában a saját gyerek magyar identitásával kapcsolatos motivációk mellett fontos megemlíteni az iskolák alapításához kötődő racionális megfontolásokat. Az egyik ilyen megfontolás az angliai szociális ellátórendszerhez való korlátozottabb hozzáférésre vezethető vissza. Angliában a bölcsődei és óvodai ellátás szinte teljes mértékben piaci alapú szolgáltatás, és ezáltal kifejezetten költséges is. Emiatt nem ritka, hogy a szülők kreatív megoldásokat keresnek a gyerekeik felügyeletére. Gyakori, hogy néhány szülő felváltva vigyáz egymás gyerekeire. Ebben a kontextusban a magyar iskolák, amelyek legtöbbször az óvodás korosztálynak is tartanak foglalkozásokat, ilyen értelemben értelmezhetőek úgy is, mint a piaci szolgáltatásoknál jóval kedvezőbb áron gyermekfelügyeletet kínáló intézmények. Noha ez az értelmezés önmagában nyilvánvalóan nem állja meg a helyét, az egyéb motivációk mellett a magyar iskolák megfizethetősége is érvényes szempont. Tény az is, hogy két interjúhelyszínen is az egymás gyerekeire vigyázó szülői társaságból nőtt ki magát az iskola ötlete.

Az angliai hétvégi magyar iskolák vizsgálatakor az egyik szembetűnő jellegzetesség, hogy az alapítók és a működtetők körében igen erőteljes női dominancia figyelhető meg. Ehhez kapcsolódóan fontos röviden utalni egy tipikus női migrációs útvonalra, az általunk követő migrációként azonosított jelenségre. A követő migráció azt a gyakori munkavállalási célú migrációs mintázatot jelenti, amikor először csak a pár férfi tagja vándorol ki, majd amikor a férfi már stabil munkaviszonnyal és kedvező egzisztenciális kilátásokkal

rendelkezik, a nő is utánamegy. Az ilyen migrációs útvonalon külföldre kerülő nők gyakran nem tudnak – vagy nem akarnak – az eredeti szakmájukban elhelyezkedni. Általában azért alakul ez így, mert a pár férfi tagjának munkalehetőségei határozzák meg az új élethelyzetet, ami esetenként azt is lehetővé teszi, hogy egykeresős családmodellre rendezkedjen be a pár. Gyakori azonban az is, hogy a követő migrációval külföldre kerülő nő otthon megszerzett képesítését a fogadó országban hivatalosan nem ismerik el, de az is, hogy a nő szakmájának megfelelő munkába kerülésének nyelvi akadályai vannak. A kutatás során a hétvégi iskolák vezetésében résztvevő nők közül többen követő migrációs útvonalon kerültek Angliába. Egy másik tipikus migrációs mintázat is kirajzolódott az interjúkból: az eredetileg rövidtávú tanulmányi vagy munkavállalási célú migráció, amely párválasztási okok miatt fordult át kitelepülésbe.

Az iskolaalapítások motivációi között meg kell még említeni a „kritikai alapú” iskolaszervezést is. Néhány interjúalanyunk arról számolt be, hogy egyes iskolákat azért alapítottak meg, mert a szülők vagy a tanárok egy része elégedetlen volt azzal a magyar iskolával, ahova gyerekei korábban jártak, vagy ahol ők maguk korábban tanítottak. Az elégedetlenség tárgya lényegében az iskola profilja volt. Volt, aki túlságosan szigorúnak tartotta a korábbi iskolát, és ezért az általa alapított intézményben a közösségi eseményekre és a játékoságra helyezi a hangsúlyt. Ugyanakkor ennek ellentéte is előfordult, azaz a szervezettebb oktatási kereteket, tanmenetet hiányolták, és az újonnan alapított iskola éppen ezért „iskolásabb” profilt választott magának. Ez a kritikai szemléletű iskolaalapítási hullám azt is eredményezte, hogy a jelenleg működő angliai magyar iskolák földrajzi eloszlása igencsak egyenetlen. Míg Londonban és környékén hét iskola is található, és azok közül némelyik pár 10 km-en belül helyezkedik el egymástól, addig északabbra már csak a nagyobb városokban működik egy-egy iskola.

Ezek alapján úgy is fogalmazhatunk, hogy az iskola egyéni és kollektív igényeket egyaránt kielégít: az iskola segíti az individualizációt, ugyanakkor közösséget teremt és társadalmi tőkét is jelent. Főleg a diaszpóraparadigmában (lásd 2. ábra) fontos kiemelni, hogy az iskola célcsoportja sok esetben nem csak a gyerekek, hanem a felnőttek is: a vegyes házasságban élő gyerekek szülei közül igyekeznek speciálisan megszólítani a nem magyar szülőket is, akik

számára magyarnyelv-kurzusokat szerveznek. Ezáltal az iskola valójában a diaszpóráközösség határainak tágítására tesz kísérletet.

A nem vegyesházasságban élő szülők egy része még nem döntötte el egyértelműen, hogy az Egyesült Királyságban marad-e, ezért az iskolával szemben az otthoni mainstream iskolával rokon elvárásokat is megfogalmaz. Sőt, az sem ritka, ha otthoni látogatása során a gyereket beülteti valamelyik hazai iskolába. Ugyanakkor az angol mainstream iskolába való integráció is szerepet játszik: ugyan explicite nem fogalmazódott meg alanyainknál az, hogy a hétvégi magyar iskola hozzájárulhat a mainstream iskolai teljesítményekhez,³⁸ az azonban előfordult, hogy a mainstream iskolaválasztással kapcsolatos költözés kihatott a hétvégi iskola választására. Természetesen a szülők sem egységesek a kivándorlás percepciója és értelmezése során, és három markánsabb stratégia bontakozott ki. Az etnicista stratégiát valló szülők a magyar iskolában a magyar jelleget tartják fontosnak, és a biztonságot nyújtó nemzeti-kulturális tudáskészlet kialakítását várják el. Ezzel párhuzamosan az angol társadalomban való integrációjuk felemás, nem utolsó sorban az angol nyelvtudás megfelelő birtoklásának hiánya miatt. Egy másik szülői stratégiát integracionistának nevezhetünk, ők azok, akik nyitottak a befogadó társadalom irányába is, és tudatában vannak annak, hogy a magyar iskola által hordozott értékek fontosak ugyan, de nem kizáró jellegűek: fontos a magyar nyelvismeret, a kultúra, a néptánc is, de a gyerekeknek a mainstream iskolában is maximálisan helyt kell állnia. A harmadik szülői stratégiát transznacionalistának nevezhetjük, ezek azok a szülők, akik jelenlegi helyzetüket is egy állandó mozgás részeként értelmezik: ők valójában nem „kivándoroltak”, hanem „kiköltöztek”, és mint ilyenek, bármikor tovább költözhetnek, akár haza Magyarországra is. Számukra a magyar iskola, a kulturális hagyományok megőrzése pragmatikus okokból is fontos, e tudáskészletet ugyanis bármikor használni, kamatoztatni lehet.

³⁸ Egy angliai kutatás éppen azt mutatta ki statisztikailag is, tí. hogy a hétvégi iskolák erősítik a tanulás iránti motivációit, valamint a mainstream iskolában való matematikai teljesítményt, I. Strand, Steve: Surveying the view of pupils attending supplementary schools in England. *Educational Research*, Vol. 49. No. 1., 2007. 1–19.

Az iskolára a gyerekek, diákok – a pedagógusok elmesélése alapján³⁹ – sajátos perspektívából néznek: nem csak a szülőknek, de nekik maguknak is erőfeszítéseket kell tenniük a hétvégi részvételeken, ezért az iskola elfogadása nem minden esetben maximális. A részvétel fő célja a magyar nyelv ismerete és az írás-olvasási képességek kialakítása, ám ennek során figyelemmel kell lenni a korosztályi sajátosságokra is. Interjúalanyaink egységesen állították azt, hogy minél nagyobb korba ér a gyerek, annál nehezebb „bent tartani” az iskolában, rendszerint 12–14 éves kor után már inkább kivételnek számít az iskolai tevékenységeken való részvétel. A kortárs csoport hatása, valamint a mainstream iskolai kötelezettségek eleve a magyar iskola ellenében hatnak, az esetleges sportolási lehetőségek kihasználása pedig szintén hétvégére esik, így még nehezebb biztosítani a magyar iskolában való részvételt.⁴⁰ De ez nem általánosítható, ugyanis több iskolai vezető is arról számolt be, tudatosan készülnek arra, hogy a nagyobb generációkat is bent tudják tartani: az LMI+-ban például iskolai újságot készítenek a nagyobbak, Manchesterben pedig különféle digitális projektekkel jobban odakötik a fiatalokat.

A hétvégi magyar iskola mint diaszpóra intézmény

A diaszpóraparadigmában (3. ábra) a befogadó társadalom és anyaország szerepét, valamint magának a diaszpóráközösség sajátosságait kell röviden áttekintenünk a hétvégi magyar iskolák szempontjából. A befogadó társadalommal kapcsolatos attitűdöket a szülői stratégiák során szemrevételeztük, itt most két másik fontos aspektust kell megemlítenünk: a hétvégi magyar iskolák az angol társadalom multikulturális jellegét erősítik, és mint ilyenek, más európai vagy ázsiai, karibi stb. bevándorló népesség kiegészítő jellegű iskolái mellett léteznek. A befogadó társadalom valójában azt a jogi keretet biztosítja, amelyben a magyar iskoláknak működniük lehetséges. A legtöbb iskola jótékonyági szervezetként (*charity*,

³⁹ Kutatásunk során gyerekektől származó közvetlen véleményeket nem vizsgáltunk, ez egy újabb kutatási terület lehetne a későbbiekben.

⁴⁰ Ez más diaszpóra közösségekben is tapasztalható, l. például az ausztráliai magyar iskolákról szóló elemzéseket: Palotai – Szabó – Jarjabka, 2017., Palotai – Wetzl – Jarjabka, 2019.

charitable organization) működik, a pedagógusok pedig önkéntességi alapon végzik munkájukat. A helyi hatóságok, hivatalok, intézmények elvileg forrásokat tesznek elérhetővé ezen képzések fenntartására is, igaz, interjúalanyaink szerint a magyarok relatív kis mértékben vették igénybe ezeket. Ugyanakkor az iskolavezetők társadalmi kapcsolatai, intézményekkel való együttműködése segíthet bizonyos problémák (például az infrastruktúra biztosítása) kezelésében vagy szakmai megoldások közös keresésében is:

Az önkormányzat tart fönt olyat, amiben az összes hétvégi iskola benne van, tehát a szuahélitől az indiaiig, minden. És velük szoktunk abszolút kapcsolatban lenni. Van egy másik társaság, egy indiai férfi alapította, az igazából a női vezetőket fogja össze. Nagyon sok közösségi vezető nőt és kelet-európaiakat főleg. Szóval, velük is van egy ilyen kapcsolatunk. És ezen kívül pedig a térségben az összes [magyar] intézménnyel és közösséggel összehangoljuk az összes programot, hogy ne üssék egymást a nagy rendezvények. (9. sz. interjú)

A diaszpóráközösségeken belül megkülönböztethetjük a „régit” és az „új” diaszpórintézményeket: az előbbi korábbi kivándorlási hullámokhoz kapcsolódó intézményeket jelent (egyházak, cserkészlet és egyéb, főleg 56-os kivándorlók által alapított szervezetek), míg a hétvégi magyar iskolák zöme új intézményeknek számíthatnak. Noha a régi és az újonnan alapított intézmények tudnak egymásról, érdemi helyi együttműködésről ritkán számoltak be alanyaink. Kivételnek számít a MAOSZ (a Magyarok Angliai Országos Szövetsége), amely ernyőszervezetként szoros kapcsolatban áll a magyar iskolákkal, és egyik fő feladata a magyar iskolák és közösségek támogatása.⁴¹ A szervezet többek között olyan oktatási pályázatokat közvetít, amelyeket a magyar állam vagy a Rákóczi Szövetség támogat, így mondhatni a magyar diaszpórapolitikai mező kiemelkedő angoliai aktora.

A diaszpóráközösség nagy mértékben ma már interneten, az online világban él, és ez érvényes az iskolákra is. A szociális média az

⁴¹ A szervezet feladatainak leírását és tevékenységét ld. honlapjukon: <https://maosz.org.uk>. Megjegyzendő, terepmunkánk során szerettünk volna az egyesület képviselőjével is interjút készíteni, de sajnos nem sikerült.

iskolák találkozási felülete, ugyanakkor olyan lehetőség is, amely a tanulók, pedagógusok rekrutációjában, a tananyagok elérésében és fejlesztésében, illetve az iskola tényleges működésében nagy szerepet játszik. Az iskolák zárt és nyílt Facebook-csoportokkal rendelkeznek, naprakész információkat tesznek közzé tevékenységükről, amelyeknek végső célja az, hogy online erősítsék az offline közösségeket is. Az offline diáspóráközösség meghatározó eleme a magyar termékek fogyasztása, forgalmazása, amely az iskolák szintjén a büfék működtetését is jelenti. A büfé fenntartása közösségi relevanciával bír, és a nemzeti identitás, a kulturális kötődések gasztronomizálódását is jelenti.

Diaszpórákeretben az anyaország szerepe megkerülhetetlen, hiszen nélküle valójában nincsen diaszpóra. Bármennyire is közhelyszerű, de tény, az anyaország ideiglenes vagy végleges elhagyása teremt meg azt az alapot, amely által a diáspóráközösségek létrejöhetnek. A jelenlegi hivatalos diáspórástratégia a célcsoport megtartására és érdekeltté tételére helyezi a hangsúlyt. Ezt a diáspórápolitikák tipológiai rendszerében⁴² kapacitásbővítőnek nevezhetjük, amely arra koncentrálna, hogy szimbolikus eszközökkel, identitáserősítő és értékmegeővő, örökségesítő eszközökkel megszólítsa a diáspóráközösségeket.⁴³

Érdekes arra a jelenségre rávilágítani, hogy miközben a jelenlegi magyar diáspórápolitika mind retorikájában, mind támogatási formáiban (akár a diáspóra közösségi revitalizációját szolgáló Kőrösi Csoma Sándor programra, akár a hagyaték- és gyűteményvédelmet szolgáló Mikes Kelemen programra gondolunk) hangsúlyosan az úgynevezett „régii” diáspóráról szólítja meg, addig az „új” diáspóra kapcsán a vonatkozó stratégiai dokumentum igen szűkszavú.⁴⁴ Ugyanakkor a különböző diáspórápolitikai programok gyakorlati

⁴² L. erről részletesebben Gamlen, Alan: *Diaspora Engagement Policies: What Are They, and What Kinds of States Use Them?* University of Oxford: Centre on Migration, Policy and Society, Working Paper No.32. 2006.

⁴³ Kovács, Eszter: Direct and indirect political remittances of the transnational engagement of Hungarian kin-minorities and diaspora communities, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 2019. DOI: 10.1080/1369183X.2018.1554315.

⁴⁴ Magyar diáspórápolitika. Stratégiai irányok. Budapest: Miniszterelnökség, Nemzetpolitikai Államtitkárság, 2016.

https://bgazrt.hu/wp-content/uploads/2019/03/03-magyar_diasporapolitika-strategiai-iranyok.pdf (letöltés ideje: 2019. december 20)

megvalósítása akarva-akaratlanul kiterjed az „új” diaszpóra alakulóban lévő intézményeire is, mindenekelőtt az általunk is vizsgált hétvégi iskolákra. A diaszpórapolitika ugyanis kiemelt területként kezeli a hétvégi magyar iskolák fejlesztését, amelynek két fő irányát vázolja fel a stratégiai dokumentum: a magyarországi mainstream iskolába való átjárhatóságot, illetve a befogadó országon belül a magyar nyelv érettségi tárgyként való elismertetését.⁴⁵ A magyar diaszpórapolitikából levezett támogatási formák megjelennek az iskolák életében is, a pályázati források különféle programok kivitelezését, módszertani csomagok alkalmazását, vagy az oktatási helyszínek helyiségeinek bérlését tették lehetővé. Több helyszínen is a Kőrösi Csoma Sándor (KCSP) ösztöndíjasokkal folytatott sikeres együttműködésekről számoltak be, akik vagy pályázatok előkészítésével, vagy akár az oktatási tevékenységekbe való bekapcsolódással támogatták a helyi hétvégi iskolákat. Interjúalanyaink beszámoltak arról, hogy a KCSP ösztöndíjas hivatalos fogadószervezete ugyan egy „rég” diaszpóraszervezet, de az ösztöndíjas feladatai kiterjednek az „új” diaszpóra által alapított hétvégi iskolában való segédkezésre is.

Jó a kapcsolatunk velük [nemzetpolitikai államtitkársággal]. Rendszeresen meglátogatnak minket. És leülnek, és beszélünk a problémákról, és nagyon támogatják az ötleteinket. Tehát én azt veszem észre, hogy nem tudom, hogy működik a többi államtitkárság, de ők nagyon dolgoznak azon, ami az ő feladatuk. Ami egy nagyon pozitív csalódás volt nekem, mert nem tudtam, hogy mire számítsak. És betartják az ígéreteiket, tehát amit megígérnek, abba elkezdenek dolgozni. Úgyhogy ők abszolút, amiben tudnak, kapcsolatokkal vagy ötletekkel segítenek és támogatnak. (9. sz. interjú)

Foglalkozásokon mindenféleképp részt vesz a KCSP-s. Mindig hozzátesz, legalább is nálunk a mi csoportunkhoz mindig hozzáteszi a tudását. Mivel nekünk ingyen volt a helyiségünk, mindig tudtunk neki biztosítani helyet: volt néptáncos, segített az egyik KCSP-s a mazsorettoktatásban, amikor elkezdték. A jelenlegi KCSP-s játékos foglalkozásokat tart. Tehát mindig

⁴⁵ Uo.

valami pluszt csinál ő. (...) Nekem például az ünnepkor, március 15-ét csináltuk együtt, abban is segített. (11. sz. interjú)

Az anyaországi diaszpórapolitikának és annak percepciójának óhatatlanul is van egy beépített feszültsége: a közösségekre való tudatos anyaországi odafigyelés mögött valójában azok az intézmények és társadalmi folyamatok állnak, amelyeknek léte közvetlenül vagy közvetetten meghatározta az egyének szintjén a kivándorlást – legalábbis az első generációs kivándorlók között. E belső feszültség okán nem meglepő, hogy a magyar állami támogatások, pályázati lehetőségek megítélése ugyan többnyire pozitívan rezonált alanyainknál, de találkozni kritikus hangokkal is.

Egy pár évvel ezelőtt megalapították a Balassi Intézetet, illetve a Londoni Magyar Iskola nagyon erőteljesen jelen volt ugye a szigeten, illetve ilyen különböző diaszpórákat hoztak létre. Nálunk is próbálkoztak, tehát nekünk is lett volna rá lehetőségünk, csak én nem... tehát, mi nem pályáztunk. Olyan adatokat kellett volna beszolgáltatni, meg olyan nézeteket kellett volna vallani, ami az értékrendünkkel nem volt azonos, és akkor így megbeszéltük a többiekkel, hogy az, hogy mi feladjuk az elveinket, az egy tankönyvcsoomaggal, meg bizonyos összeggel nem megvásárolható. És akkor így inkább mi nem pályáztunk. (4. sz. interjú)

A magyar diaszpórapolitika hétvégi iskolákkal kapcsolatos fejlesztési koncepciójával összhangban 2017 után szervezik meg Budapesten a Hétvégi Magyar Iskolák Találkozóját.⁴⁶ 2019 februárjában volt a második ilyen nagyszabású találkozó, azonban előzményekként tekinthetünk azokra a Balassi Intézet által lebonyolított továbbképző programokra is, amelyeket

⁴⁶ Magyar Diaszpóra Tanács 2019-i Zárónyilatkozata többek között leszögezi: „Üdvözlük a 2017-ben Budapesten elindított Hétvégi Magyar Iskolák Találkozójának folytatását, mely egyre nagyobb népszerűségnek örvend, valamint egyedülálló lehetőséget biztosít a diaszpórában működő hétvégi magyar iskolák vezetői számára az információcserére, továbbá a gyermekfoglalkoztató intézmények, szervezetek közötti szakmai együttműködések kialakítására.” https://bgazrt.hu/wp-content/uploads/2019/11/mdt-ix-zaronyilatkozat_20191114.pdf. (letöltés ideje: 2019. december 20)

Magyarországon és külföldön már 2011 óta szerveznek.⁴⁷ Mindezzel összhangban a már említett MAOSZ a magyar nagykövetséggel és a Londoni Magyar Kulturális Központtal közösen – alanyaink szerint sikeres – országos oktatási konferenciát szervezett 2018 októberében Londonban,⁴⁸ amelyet ily módon egy felülről irányított hálózatosodásnak nevezhetünk.⁴⁹ A hálózatosodás azonban ezen eseményektől függetlenül alulról már a korábbi években is elkezdődött Manchesterben,⁵⁰ de más helyeken is. Kérdés, hogy a későbbiekben ezek a lokális, országos és akár globális kezdeményezések szinergikusan fognak-e működni, tudják-e egymást erősíteni, hogy igazi, azaz tudástranszfert lehetővé tévő hálózatként működjenek? Tény, a hálózatosodás általában is az iskolai fejlesztés egyik kiemelt, innovatív eszköze lehet,⁵¹ a hétvégi iskolák képviselői pedig a különféle alkalmakon megtapasztalták az együttműködés, illetve a mások gyakorlatának behatóbb megismerése általi hatékonyabb működés lehetőségét. Igaz, ahogy egyik alanyunk is jelezte, a részvétel logisztikai feltételein lehetne még javítani:

Ezekről a továbbképzésekről egyébként az lenne a nagyon jó, hogyha lenne rá egy picivel több pénz, és akkor lenne például gyerekfelügyelet, mert sokan azért nem tudnak menni, merthogy hova rakja a gyerekeket addig, amíg ő ott van. És egyébként ezt most föl is fogják használni a tanárok, akik mennek, én tudom, hogy ők már beszélnek egymás között, hogy akkor ők le fognak ülni és átbeszélnek, hogy ki hogy tanít. Pont erre, hogy megosszák, hogy mi az, ami jól működik. Ez egy jó alkalom azonkívül, hogy

⁴⁷ Magyar Diaszpórapolitika, 2016. 42.

⁴⁸ <https://maosz.org.uk/hetvegi-magyar-iskolak-orszagos-konferenciaja-2018/>;
<https://maosz.org.uk/hetvegi-magyar-iskolak-ii-orszagos-oktatasi-konferenciaja-2019-2/> (letöltés ideje: 2019. december 26)

⁴⁹ Egyik háttérbeszélgetésünk alapján, e hálózatosodás mintáját az ausztráliai hétvégi magyar iskolák pedagógusainak szerveződése (AMPE – Ausztráliai Magyar Pedagógusok Egyesülete) adta. Ld. <http://ampe.com.au>. Hasonló szakmai, hálózati együttműködés tapasztalható az Egyesült Államokban is, lásd az Amerikai Magyar Iskolák Találkozójának (AMIT) honlapját: <http://amitny.org/index.html>.

⁵⁰ Pávai – Rakitai, 2017. 87.

⁵¹ Mourshed, Mona – Chijoke, Chinezi – Barber, Michael: *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey Company, 2010.

továbbképzés, persze. Úgyhogy ezek nagyon jók, ezekből kéne szerintem több. Igazából azt senki nem várja el, hogy a magyar állam kérdezzesse tőlünk, hogy hogy vagyunk, meg küldözgessen nekünk tanítási anyagokat (...) Szerintem van rá azért hajlandóság. Nem mindenki hajlandó, de aki nem hajlandó, azt végül is felesleges is összehozni másokkal, mert nem fogja megosztani, amit szeretne csinálni. De szerintem nem ez a fő akadálya annak, hogy mi hálózatként tudjunk működni, hanem inkább ezek az egyéb logisztikai dolgok körülötte, amik hogyha adottak lennének, akkor sokkal nagyobb mozgás lenne afelé, hogy nyissunk egymás felé, és csináljuk együtt a dolgokat. (8. sz. interjú)

Teljesen nagyon jó kapcsolatok lettek, meg szerintem, amiről szólnia kell az ilyen közösségnek, az alulról való szerveződés, hogy azóta például létrejött a Facebookon egy zárt csoport, ahol csak a magyar iskolák vezetői vannak, és ott megy a kommunikáció mindenféle téren. Segítségnyújtás, segítségkérésben, mindenben. (14. sz. interjú)

A hálózatosodásra épülő együttműködések továbbá lehetővé teszik egymás bevált gyakorlatainak megismerését, de ugyanakkor segíthet a párhuzamosságok beazonosításában és adott esetben kiküszöbölésében is. Az iskolák pusztán térbeli eloszlása alapján, de alanyaink szerint is a hétvégi iskolák egyik kihívása, hogy helyenként „túl közel” vannak egymáshoz.⁵² Ez általánosabban tekintve a diaszpóráközösség erőforrásainak felaprózódását is jelentheti, és ez kockázatokat is hordoz magában. Az igazi hálózati működés által elméletileg sikerülhet a közelség és párhuzamosság kezelése is:

Régóta működünk együtt bizonyos kérdésekben, de ilyen [szakmai konferenciaszerű] kérdésekben kevésbé. Hát, úgy látom, hogy kár, mert ezen kívül van vagy 3-4 projekt, ami üti egymást. Hogy jó lenne ezeket összehangolni valahogy, és valahogy elérni azt, hogy

⁵² A manchesteri, 2019 februárjában szervezett workshopon az iskolákat érintő főbb kihívásokként a résztvevők ezeket azonosították: 1. az iskolák túl közel vannak egymáshoz; 2. pénzühiány; 3. megfelelő tananyag; 4. megfelelő helyszín; 5. rendszeresség.

ezt lehessen együtt csinálni, mert ez így borzasztó. Én értem a koncepciót, hogy nem lehet egyik civil szervezetet megtámogatni hivatalosan jobban, mint a többi, és esélyt kell adni mindenkinek. De annak szerintem semmi értelme, hogy párhuzamosan ugyanazt csináljuk. Adott esetben nekünk, mondjuk jobb, most mondok valamit, jobb az informatikusunk programja, amit megvásárolt. Használhatnák ők is, miért kell külön dolgozni ugyanazon, miközben lehetne együtt jobbat csinálni. (9. sz. interjú)

A hétvégi magyar iskolák funkciói

Láthattuk, mindkét elméleti keretben az iskola identitástermelő funkciója kiemelkedik. Ez valójában nem meglepő, hiszen a kiegészítő/hétvégi iskolákról több szerző is úgy beszél, mint az identitás megélésének közösségi helyszínéről, és mint ilyen, a gyerekek számára, de a közösség egészének is biztonságos helyszínéként, sőt határteremtő intézményeként tételeződik.⁵³ A magyar hétvégi iskolák is az identitás keretét és kontextusát adják, azaz a közös értelemadás helyszínévé válnak, mondhatni szigetek a migráció tengerében. Mindez egyben nyelvi és szimbolikus performanszá válik: a felnőttek közösségi élménye kibontakozhat, miközben a gyerekek kortárs csoportokban élhetnek meg a mainstream iskolától eltérő tapasztalatokat.

A közösség szerintem az nagyon fontos. Valamint, hogy magyarul beszélni többet halljon a gyerek, hogy tudjon magyarul olvasni, írni a jövőben. A néptánc, az nagyon fontos a magyar kultúra... meg mondjuk a büfé is, az nálunk elég jelentős. Persze legfontosabb a közösség, hogy a gyerek jól érezze magát a közösségben. (...) Ha a gyerek ott nem érzi jól magát, nem talál barátokra, nem találja meg, amiért ő szeret oda járni, nincs motivációja, egy idő után a szülő nem fogja hozni. (1. számú interjú)

⁵³ Simon, 2018., l. még Conteh, Jean – Brock, Avril: ‘Safe spaces’? Sites of bilingualism for young learners in home, school and community. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2010. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2010.486850>

Én mindig azt mondom, hogy én nem tanítok, mi nem tanítunk, hanem identitást formálunk. Gyomlálunk. Tehát, hogy nem gyomlálunk, nem gyomlálunk, mert nincs mit még náluk még gyomlálni..., nem is erről van szó, hanem inkább azt akartam mondani, hogy így előkészítjük a táptalajt, amibe majd ha behullnak azok a kis magok (...) akkor az majd ki tudjon nőni, s fel tudjon nőni benne, hogy legyen magyar identitástudata, és büszke legyen arra, s vállalja fel, hogy ő magyar is. Mert hogy sokan vegyes házasságban vannak (6. sz. interjú)

Igen, alig várják, hogy szünet legyen. Hogy bandáznak, hogy rohangálnak, hogy ez nagyon jó, hogy most már vannak magyar barátaik, és azért szeretnek járni, mert utána majd együtt fognak játszani, meg minden. (...) Korábban ez főleg vegyes házasságokból származó gyerekeknek volt az iskolája. Tehát, teljesen más volt az igény. Akkor inkább így a közösségi programokra mentek, a kultúra megismerésére, de nem voltak ilyen szigorú elvárások az írás, meg az olvasás oktatására. És most, ha megnézzük az összetételt, azt tudom mondani, nagyobb részt magyar családok magyar gyermekei járnak. (2. sz. interjú)

Mivel relatív friss kiköltözőkről/kivándorlókról van szó, a magyar iskolákba való bekapcsolódás az új diaszpóra létrejövésének, kialakulásának csatornája is. E diaszporizálódási folyamatban az identitás másokkal közösen történő megélése gyakran újszerű élmény, hiszen a felnőttek, szülők nagy része először kerül úgy kisebbségi helyzetbe, hogy reflektálnia kell nemzeti identitására, magyarságtudatának pusztá létére, amely az otthoni, magyarországi közegben természetes spontaneitásában létezett. Sőt, a nemzeti identitás megéléséhez kapcsolódó tevékenységek politikai konnotációja más lehet az anyaországban, mint az új diaszpóra társadalmi környezetében, ezért a szülőknek – ahogy egyik alanyunk elmesélte – bizonyos otthoni előítéleteket is le kell dolgoznia:

Tényleg jó érzés így az embernek a hagyományainkat ápolni, tehát érdekes ez, hogy az ember sokszor magyarabbnak érzi magát külföldön. (12. sz. interjú)

És nagyon érdekes dolog, mert ugye most az én lányaim, amúgy miközben beszélgetünk, éppen néptáncolnak. Ami, mint Magyarországon és budapesti, belvárosi értelmiségiként vagy valami hasonlóként ez számomra egy ilyen nagy szemöldökfelhúzás lenne, merthogy otthon ezt a dolgot valamilyen szintű jobboldali, széljobboldali, nacionalista, bármilyen hasonló vödörbe tesszük, és azt ott tároljuk. Csinálja, aki akarja, ameddig a négy fal között történik, addig ezzel nincs is semmi baj. Csak kötelező ne legyen. És itt meg, itt meg ugye az identitás és a kultúra megőrzésének ez az egyik alapeleme, hogy a gyerekeim, azok hetente egyszer vagy kéthetente egyszer ilyen-olyan népviseletbe öltöznek, amiket Hollókőn évente egyszer vesznek elő. (7. sz. interjú)

Megjegyzendő, az identitás meg- vagy átélése szempontjából különbséget tehetünk a Magyarországról és a határon túli területekről kivándorolt szülők/pedagógusok között, hiszen utóbbiak már rendelkeznek olyan kisebbségi élettapasztalattal, többnyelvű világban való élésből származó kompetenciákkal, amelyeket az új diaszporikus környezetben tudnak kamatoztatni. Talán nem véletlen az sem, hogy több iskola vezetője határon túli régiókból származik:

Kulturális szempontból így, hogy van ez a magyar közösség, egy kicsit úgy érzem magam, mint hogyha újra Erdélyben lennék és magyar kisebbséggel együtt. Tehát ez nekem egy otthonos közeg. (9. sz. interjú)

Mint láttuk, az angol szakirodalomban sincs egységes definíció e kiegészítő iskolákra vonatkozóan, de a különféle leírások külön kitérnek az iskola céljára és működési rendjére. A magyar nyelven működő iskolák esetében már a bejáratott név is magában rejtja a működési módot, hiszen „hétvégi” vagy „vásárnapi” iskoláknak nevezzük, ami mintegy jelzi, hogy jobbára a szülők szabadidejére eső időintervallumában, a hivatalos iskolaidőn kívül működő képződményekről van szó. Talán ezzel összefüggésben az is kijelenthető, a magyar hétvégi iskolák nem kifejezetten az angol mainstream iskola kiegészítői, vállalt céljuk ugyanis nem az iskolai eredményesség növelése, ugyanis nem tanítanak diszciplináris

tárgyakat. Igaz, helyenként azonban igény merült fel a hazai, magyarországi mainstream iskolához való igazodáshoz, és ezért elvárás mutatkozott bizonyos tárgyak tanítására is. A mainstreamnek való megfelelés tehát éppen a hazai, a kinstate-mainstream-et jelenti. Ez megmutatkozik abban is, hogy a hazai állam odafigyel ezekre az intézményekre (vö. felülről generált hálózatosodás, pályázati rendszer), másrészt pedig jelzi a relatív új kivándorlók/kiköltözők habitusát is: sok szülő esetében ugyanis még nem teljesen eldöntött a végleges kivándorlás vs. hazaköltözés dilemmája, ezért nem akarnak teljesen „leszakadni” az otthoni iskolarendszerről, amelyet az éppen a terepmunka idején is zajló Brexit körüli bizonytalanságok még inkább erősítettek.

A szülők nem tudják, hogy visszamennek-e vagy nem. Tehát volt olyan gyerekünk, akinek apukája megbízatást kapott, és itt volt egy évig, és ugye hát nem.. írták ki az iskolából, hanem azt az egy évet magántanulóként, jelesre vizsgázott. Tehát tényleg mindent meg tudtunk adni. Viszont van olyan gyerekünk is, akinek a szülei tudják, hogy nem fognak visszamenni Magyarországra, viszont a nagymama lelki egészsége érdekében folytatta a kisfiú a magyar tanulmányait, mert ott a családnak volt fontos az, hogy a magyar bizonyítvány meglegyen. De egyre jobban egyébként.. tehát egyre jobban ellehetetlenítik ezt a magántanulói státuszt. (4. sz. interjú)

Az előbbi interjúrészletben említett „nagymama lelki egészsége” motívum nem csak pusztán egészségi aspektust jelöl, hanem a kiköltözéssel és kivándorlással együtt járó, a kulturális örökség egyéni fenntartásával kapcsolatos lelki terhek létére is utal. Volt olyan iskolavezető, aki célként fogalmazta meg a kivándorláshoz kapcsolódó lelki terhek kompenzálását, és sikerként könyvelte el azt is, ha a gyerek nem mondja már azt, ‘stupid Hungarian’. E kontextusban az iskola inkább egyfajta lelkigondozó funkciót tölt be. A gyerekek vegyes nyelvi környezetben élnek, és vélhetően ezt nem emésztik meg mindig könnyen, a többnyelvűség, illetve a nyelvek eltérő társadalmi státusa zavart is okozhat: a mainstream iskola nyelve egyre inkább felértékelődik, a magyar nyelv pedig szűkebb használatra szorul, vegyes házasság esetén lehet, csak éppen a hétvégi

iskola idejére. Kérdés, a magyar iskola segít avagy nem a többnyelvűségből fakadó feszültség kezelésében. A hétvégi iskola ugyan fontos a szülőnek, közösségi funkciót is betölt, de kérdés, milyen mértékben tudnak egyensúlyt teremteni az iskola és a családi élet között.⁵⁴ E kérdés még hangsúlyosabban felmerül a pedagógus-szülők körében.

Olyan gyereket is ismerek, aki csak azért nem beszél magyarul, pedig tényleg azt csinálják a szülők is, én tudom, személyesen, családi barátok vagyunk, hogy magyarul beszélnek hozzá, ő meg angolul válaszol. És mondom, nem hiszem el, s közbe most muszáj elhinnem, mert az én fiam is ezt csinálja. Ezért ez a mi feladatunk itt, ebben a tanodában, hogy legalább én odaviszem a gyereket, ha nem is mond semmit magyarul, majd lehet, megszólal egyszer. Vagy de ott van, legalább hallja. Ott van, olyanok között, legalább. Egy idő után hátha nem fogja azt mondani, hogy stupid Hungarians, meg ilyenek. Tehát, már ez nekem egy siker. (6. sz. interjú)

A magyar iskolák nyelv- és kultúraátadó funkcióján, illetve az ehhez kapcsolódó nemzeti identitás fenntartásán kívül a közösségi élet és a társadalmi kapcsolatok biztosítása is célként jelenik meg. A közösség léte látens módon összefügghet az előbb említett pszichológiai vonatkozásokkal is, főleg a migráció már említett jellegzetes gender vonatkozásában: az iskolavezetők között több nőt találni, akiknek migrációs életútja valójában a házasártnak köszönhető. Miközben a férjnek/élettársnak már van munkahelye az Egyesült Királyságban, a feleség élete gyakran a gyereknevelésre szorítkozik. E perspektívából a magyar iskola körül kialakult közösség a társadalmi kapcsolatok megerősítésének „női” eszköze is. Ez egyébként nem kizárólag magyar sajátosság, hiszen más kiegészítő, hétvégi iskolák esetében is megállapítást nyert, hogy az

⁵⁴ E kontextusban talán könnyen értelmezhetjük a Ringató tevékenységeket, amelyek gyakorlatilag a gyerekekkel való fizikai kontaktust is erősítik. Résztvevő megfigyelésünk során feltűnő, hogy a Ringató vezetője gyakorlatilag arra biztatja az anyukákat és/vagy a nagymamákat, hogy simogassák a babát, pusziadják meg bátran stb. Mindezt magyar mondókat és népzene kíséretében. Mindennek óhatatlanul lelki funkciója van, a gyerek-(nagy)szülő kapcsolatot erősíti anyanyelvi kontextusban.

iskola körüli „női világ” érzelmi tőkét mozgósít, amely által észrevétlenül épülnek ki olyan hálózatok és kapcsolatok, amelyekben az érzelmi képességek is számítanak.⁵⁵

Így kezdődött a mi iskolás életünk, hogy mi jártunk oda vasárnaponként templomba, de szombaton elmentünk a magyar iskolába, ami kététhetes volt. Iszonyatosan messze volt, nagyon sokat utaztam, meg metrózni kellett három gyerekkel, de nekem az volt az a kapocs, ami ahhoz kellett, hogy mondjuk, ne örüljek meg konkrétan. Tehát, hogy nem volt nekem itten társaságom, csak a gyerekekkel beszélgettem, a férjemmel. Tehát, hogy jó volt ez az áldozat. (2. sz. interjú)

A hétvégi magyar iskolák valójában nem léteznek általában a diaszpóráközösség, de a lokális közösségek nélkül sem. Sőt, már-már az is felmerül, az iskola milyen mértékben legyen iskola, azaz információátadó (vagy információ megkedveltető) intézmény, és milyen mértékben legyen „csak” közösség, klub. Alanyaink véleménye alapján abban talán nincs konszenzus, hogy milyen módszerekkel oktassanak, azaz milyen mértékben érdemes a poroszok, diszciplináris megközelítésű iskolajelleget megőrizni, de abban egységesek, hogy szülői-, gyerek- és pedagógusközösség nélkül nem tudnának működni, és nem tudnák az iskola identitásformáló erejét növelni. A hétvégi iskolák „iskolajellege” körüli viták módszertani kérdéseket feszegetnek, amelyekben mintegy ütközik az otthonról hozott, diszciplináris tudásátadásra épülő beállítódás az angol mainstream iskola más módszertani alapokon való felépítésével, a projektszemlélettel, amelyben a hangsúly a tanuláson, a gyerek bevonásán, és nem a (frontális) tanításon van. Míg a szülők egy része azt várja el a hétvégi iskolától, hogy az otthoni iskolarendszerrel kompatibilis legyen, és ezért diszciplináris alapozottságú lexikális tudásátadás is történjen, a pedagógusok egy része amellett érvel, hogy a hagyományos, frontális módszerekkel nem lehet, ráadásul hétvégén, az angliai oktatási modellhez hozzászokott gyerekek figyelmét lekötöni. Sőt, pedagógus-szülők

⁵⁵ Mirza – Reay, 2000.

esetében az új módszerek igenlése a kivándorlással kapcsolatos döntések (utólagos) legitimitációját is hordozza.

Tanulunk Magyarország domborzatáról, tájegységeiről, vizeiről. Erre van igény. A szülők azt szeretnék, hogy ha elhozzák a hétvégén a gyereket valahova, akkor ott tanuljanak valamit. Merthogy ilyen rajzolgatás, klubjellegű dolgok megvannak az angol iskolában. (1. sz. interjú)

Én valamiért olyan ember vagyok, hogy ha egyszer eljöttem már Magyarországról, ahol (...) az oktatás is nagyon frontális és kevésbé bevonó, és felmerült, biztos, hogy nekem is azt a tanmenetet kellene követnem és átgondolnom, ami már itt kiveszőfélben van? Érdemes tehát egy olyan osztályt futtatnom, amilyen elől a saját gyerekeimet elhoztam? (...) Lehet, hogyha azt követném, amit ők itt csinálnak az angol iskolákban, csak angolul, lehet, hogy azt érdemesebb lenne magyar nyelvre adaptálni. (7. sz. interjú)

Összegzés

A tanulmányban az angliai magyar hétvégi iskolák működését igyekeztünk bemutatni, mivel azt gondoljuk, ezek az intézmények egy kialakuló diaszpóráközösség fontos eszközeinek számítanak. A hétvégi iskolák értelmezését azonban nem csak ún. diaszpóraparadigmában, hanem az angolszász világban ismert kiegészítő jellegű iskolák (supplementary school) keretében is értelmezhetjük. Központi kérdésünk mindkét paradigmában valójában az, hogy a magyar eset milyen mértékben tekinthető sajátosnak. Diaszpóraparadigmában szembeűnő az anyaország aktív szerepvállalása. A szakirodalomban ugyan ez nem ismeretlen, főleg a dél-európai országok vonatkozásában, de mégis az látszik a magyar esetből, hogy egyre több magyarországi közpénzből támogatott program épül be az amúgy önkéntes alapon, tagdíjából létrehozott és működő iskolákba. Az anyaország szerepe ráadásul a szakmai programok és a felülről irányított hálózatosodás generálásában is megmutatkozik.

A hétvégi iskolákat kiegészítő iskolákként értelmezve azok több jellegzetessége is rokon tulajdonságokat mutat más etnikai hétvégi iskolákkal: önkéntes alapon működik, és elsődrendű funkciója az etnikai/nemzeti identitás és elköteleződés termelése, illetve az anyanyelv elsajátítása teszik ki. Ebben az iskolai világban a nők szerepe – a pedagógusok és a szülők vonatkozásában – egyaránt markánsabb. A magyar nyelvi közeg erősítése mellett a hétvégi magyar iskoláknak természetesen fontos a klasszikus „iskolai” aspektusa is. Interjúalanyaink számára fontos motivációként jelentkezett az, hogy bizonyos ismereteket átadjanak a gyerekeknek. Az iskolák oktatási profilja ezért elsősorban a magyar nyelven való írás- és olvasáskészségre, valamint a magyar történelmi és kulturális ismeretekre koncentrál.

Ugyanakkor megállapítottuk azt is, hogy a magyar iskolák szakmai profiljáról szóló viták átvezettek ahhoz a kérdéshez is, mennyiben tekinthetők ezek az intézmények „iskoláknak”, és mennyiben szólnak inkább arról, hogy az új diaszpóra számára egy közösségi találkozási felületet biztosítsanak. Míg a módszertani elvárások eltérnek a szülők és pedagógusok között, abban egység mutatkozik, hogy az iskolának közösséget kell teremtenie. Ezért az iskola nem csak tudásátadó, hanem olyan kulturális közösségteremtő intézmény is, amely a diaszpóra intézményesülését serkenti.

A szakirodalomban háromféle iskolatípust azonosítanak: anyanyelvcentrikus, eredménynövelő és mainstream-ellenes. A magyar hétvégi iskolák elsősorban az anyanyelvcentrikus, kultúraátadó típusba sorolhatók, és manifeszt módon nem találkoznunk a szakirodalomból ismert eredménynövelő jellegzetességekkel. Ennek ellenére a mainstream-konform jelleg jelen van, de ez elsősorban az anyaországi oktatási rendszerrel kapcsolatosan mutatkozik meg. Ennek okát éppen abban láttuk, hogy mivel egy most formálódó diaszpóráközösséggel van dolgunk, sok szülő számára még nem eldöntött a végleges kivándorlás vs. hazatérés dilemmája. És szintén az új diaszpórástátusból vezethető le az is, hogy a mainstream-ellenesség nem a befogadó társadalom iskolarendszerével szemben, hanem az otthoni iskolai világgal szemben is értelmeződhet.

Összességében végezve azt emelnénk ki, hogy a hétvégi magyar iskolák manifeszt funkciói (az identitás megőrzése, az anyanyelv elsajátítása, a közösségépítés) mellett látens funkciói is vannak, mint például a közösséghez tartozás pszichológiai igényei, a gyerekek

oktatáshoz való viszonyának támogatása, a kétnyelvűség tudatosítása, a társadalmi tőke növelése a befogadó társadalomba való integráció céljából.

Felhasznált irodalom

Archer, Louis – Francis, Becky: Challenging Classes. Exploring the Role of Social Class within the Identities and Achievement of British Chinese Pupils. *Sociology*, Vol 40, 2006. 29–49.

Conteh, Jean – Brock, Avril: ‘Safe spaces’? Sites of bilingualism for young learners in home, school and community. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2010. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2010.486850>

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

Gamlen, Alan: *Diaspora Engagement Policies: What Are They, and What Kinds of States Use Them?* University of Oxford: Centre on Migration, Policy and Society, Working Paper No.32. 2006.

Gardosi, Rita: Teaching Hungarian as Heritage Language in North America. In: Trifonas, Pericles Peter – Aravossitas, Themistoklis (eds.): *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education*. Cham: Springer International Publishing AG, 2018.

Hall, Kathy A. et al.: This is Our School’: provision, purpose and pedagogy of supplementary schooling in Leeds and Oslo. *British Educational Research Journal*, Vol. 28. No. 3., 2002. 399–418. DOI: 10.1080/01411920220137467

Katona Luca: Magyar iskolák Britanniában. *HUNLAP – londoni magyar fiatalok lapja*. VI. évf. 1. Évszám nélkül. 13–16.

Kovács, Eszter: Direct and indirect political remittances of the transnational engagement of Hungarian kin-minorities and diaspora communities, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 2019. DOI: 10.1080/1369183X.2018.1554315.

Kovács, András – Papp, Attila Z.: Patterns of success Amongst Hungarians Living in UK. *Review of Sociology*, 26(4), 2016. 95–123.

KSH: *Mikrocenzus 2016, No. 10. Nemzetközi vándorlás*. Budapest: KSH, 2018.

Magyar diaszpórapolitika. Stratégiai irányok. Budapest: Miniszterelnökség, Nemzetpolitikai Államtitkárság, 2016. https://bgazrt.hu/wp-content/uploads/2019/03/03-magyar_diaszpórapolitika-stratégiai-irányok.pdf.

Maylor et al.: *Impact Of Supplementary Schools On Pupils' Attainment: An Investigation Into What Factors Contribute To Educational Improvments*. London Metropolitan University, 2010.

Mirza, Safia H. – Reay, Diane: Spaces and Places of Black Educational Desire: Rethinking Black Supplementary Schools as a New Social Movement. *Sociology*, Vol. 34. No. 3., 2000. 521–544.

Mourshed, Mona – Chijoke, Chinezi – Barber, Michael: *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey Company, 2010.

Németh Szilvia: Hétfévi magyar iskolák az USA-ban – 2008 (Interjú és dokumentumelemzés). In: Papp Z. Attila (szerk.): *Beszédből világ. Elemzések, adatok amerikai magyarokról*. Budapest: Magyar Külügyi Intézet, 2008. 264–297.

Palotai, Jenő – Szabó, Ágnes – Jarjabka, Ákos: The Identity Preserving Efforts of the Hungarian Diaspora in Australia Through the Example of the Hungarian Community School in Adelaide. *Civil Szemle* 14/3, 2017. 87–103.

Palotai, Jenő – Wetzl, Viktor – Jarjabka, Ákos: Identity Preservation and Hungarian Language Education in Diaspora Communities. *Hungarian Cultural Studies*. e-Journal of the American Hungarian Educators Association, Volume 12, 2019. DOI: 10.5195/ahca.2019.353

Pávai Gyopár – Rakitai Réka: Anyanyelvünk megélése Manchesterben. Betekintés a Zsigmond Király Magyar Kulturális Klub és Iskola életébe. *Anyanyelv-pedagógia*, 2017. 1. 80–88.

Ramalingam, Vidhya – Griffith, Phoebe: *Saturday for Success. How Supplementary Education Can Support Pupils from All Backgrounds to Flourish*. London: Institute for Public Policy Research, 2015.

Simon, Amanda: *Supplementary Schools and Ethnic Minorities Communities. A Social Positioning Perspectives*. London: Palgrave Macmillan, 2018.

Strand, Steve: Surveying the view of pupils attending supplementary schools in England. *Educational Research*, Vol. 49. No. 1., 2007. 1–19.

Szentkirályi Endre: *Hungarians in Cleveland 1951–2011: Then and Now. Doktori (PhD) Értekezés*. Debreceni Egyetem, BTK, 2013.

The Linguistic Minorities Project: Bilingualism and Mother Tongue Teaching in England. In: In. Craft, Maurice (ed.): *Education and Cultural Pluralism*. Oxon – New York: Routledge, 2017. 95–116.

Tomlinson, Sally: Home, School, and Community. In. Craft, Maurice (ed.): *Education and Cultural Pluralism*. Oxon – New York: Routledge, 2017. 143–160.

HONLAPOK

<https://www.angliaikisokos.com/magyar-ovodak-es-iskolak-angliaban/>

https://bgazrt.hu/wp-content/uploads/2019/11/mdt-ix-zaronyilatkozat_20191114.pdf.

<https://maosz.org.uk/hetvegi-magyar-iskolak-orszagos-konferenciaja-2018/>

<https://maosz.org.uk/hetvegi-magyar-iskolak-ii-orszagos-oktatasi-konferenciaja-2019-2/>

<http://ampe.com.au>.

<http://amit-ny.org/index.html>

<https://www.supplementaryeducation.org.uk/about-nrcse/>

<https://maosz.org.uk>

<http://www.london.balassiintezet.hu/hu/oktatas/magyar-nyelvoktatas-nagy-britanniaban/>

<https://www.ons.gov.uk>

Melléklet: Az Egyesült Királyságban működő iskolák

Iskola neve	Település	Alakulás éve	Csoportok száma	Korosztály	Internetes elérhetőség és/vagy forrás
Londoni Magyar Iskola+	London	1987	23	0–18 és felnőttek	http://magyariskola.org.uk/ ; Katona, é.n.
Maki Magyar Klub és Iskola	London	2018	5	1–12 évesek	https://makisulilondon.wixsite.com/maki
Mosoly Magyar Ovi-Suli	London	2006	7	0–14 és felnőttek	https://magyarovisuli.co.uk/ ; Katona, é.n.
Angliai Református Egyház Vasárnapi Iskolája	London	2006	1		http://reflondon.hu/vasarnapi-iskola/ ; Katona, é.n.
Paprika Aberdeeni Magyar Játsszóház	Aberdeen	2015	1		Katona, é.n.
Magyar Iskola Edinburgh	Edinburgh	2018	2	6–12 évesek	https://www.facebook.com/MagyarSuliEdinburgh/
Zsigmond Király Magyar Kulturális Klub es Iskola	Manchester	2014	7	0–14 és felnőttek	https://www.facebook.com/ZSKHCC/ ; Katona, é.n.
Szóló Szőlő Chesteri Magyar Gyerektanoda	Chester	2015	2	4–10 évesek	saját interjú; Katona, é.n.
Birminghami Magyar Tanoda	Birmingham	2016	2	tanoda és felnőttek	https://www.facebook.com/birminghamiskola/

Iskola neve	Település	Alakul ás éve	Csoportok száma	Korosztály	Internetes elérhetőség és/vagy forrás
Coventry Magyar Tanoda és Közösség	Coventry	2015	4	0–8 évesek	https://www.comat.org.uk/ ; Katona, é.n.
Magyar Iskola Cambridge	Cambridge	2012	9	0–12 és felnőttek	https://magyariskolacambridge.wordpress.com/ ; Katona, é.n.
Magyar Iskola Oxford	Oxford	2015	3	0–10 és felnőttek	https://www.facebook.com/magyariskolaoxford/ ; Katona, é.n.
St Albans-i Magyar Iskola	St. Albans	2012	10	0–14 és felnőttek	https://www.hungarianschool.co.uk/ ; Katona, é.n.
Newporti Magyar Tanoda és Kulturális Közösség	Newport	2014	3		https://www.facebook.com/Newporti-Magyar-Kulturális-Közösség-2483454781688623/
Bristoli Kisiskola	Bristol	2010	5	0-tól	https://bristolikisiskola.org.uk/iskolankrol/ ; Katona, é.n.
Montágh Imre Southendi Magyar Iskola	Southend	2015	3		https://www.facebook.com/hungarianschoolsouthend/
Readingi Magyar Iskola	Reading	2011	4	0–14	https://www.facebook.com/ReadingiMagyarIskola/ ; Katona, é.n.

Iskola neve	Település	Alakulás éve	Csoportok száma	Korosztály	Internetes elérhetőség és/vagy forrás
BHCA Basingstoke-i Magyar Ovi-Suli	Basingstoke	2011	4	0–14	https://www.facebook.com/groups/471219222910382/ ; Katona, é.n.
Magyar Iskola Woking	Woking	2011	7	0–10	https://www.facebook.com/groups/magyariskolawoking/948261001881266/ ; Katona, é.n.
Guilfordi Magyar Tanoda és Játzóház	Guilford	2009	6	0–14	http://www.hcaguildford.org.uk/f-oldal.html ; Katona, é.n.
Napsugár Magyar Iskola és Óvoda	Poole		2	2–12 évesek	https://www.angliaikisokos.com/magyar-ovodak-es-iskolak-angliaban/
Southamptoni Magyar Iskola	Southampton	2009	2		http://www.magyariskola.co.uk/ ; Katona, é.n.
Csiga-Biga Tanoda Brighton	Brighton	2012	2	4–10 évesek	https://www.facebook.com/groups/286611318068516/ saját interjú