

**This is an electronic reprint of the original article.
This reprint *may differ* from the original in pagination and typographic detail.**

Author(s): Szabó, Tamás Péter

Title: Ágencia és a változatosság kezelése Magyarországi iskolák nyelvi tájképében [Agency and the management of diversity in the linguistic landscape of Hungarian schools]

Year: 2016

Version:

Please cite the original version:

Szabó, T. P. (2016). Ágencia és a változatosság kezelése Magyarországi iskolák nyelvi tájképében [Agency and the management of diversity in the linguistic landscape of Hungarian schools]. In K. István, & V. Ildikó (Eds.), Sztenderd - nem sztenderd. Variációk egy nyelv változataira. Válogatás a 18. Élőnyelvi konferencia, Nyitra, 2014, szeptember 18-12. - Előadásaiból. Vol. 1 (pp. 231-242). Antológia Kiadó és Nyomda Kft.

All material supplied via JYX is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all or part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorised user.

SZTENDERD – NEM SZTENDERD VARIÁCIÓK EGY NYELV VÁLTOZATAIRA

Válogatás a 18. Élőnyelvi Konferencia
– Nyitra, 2014. szeptember 18–20. – előadásaiból
I.

Szerkesztette:

KOZMÁCS ISTVÁN
VANČO ILDIKÓ

ANTOLÓGIA Kiadó
Lakitelek, 2016

A konferencia rendezéséhez és a kötet megjelenéséhez nyújtott
támogatásért köszönetet mondunk

a Magyar Tudományos Akadémia Domus Programjának



a Pallas Athéné Domus Concordiae Alapítványnak

PADOC | PALLAS ATHÉNÉ
DOMUS CONCORDIAE
ALAPÍTVÁNY

a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-Európa Tanulmányok Karának



az Arany A. László Polgári Társulásnak
és
a Gramma Nyelvi Irodának



Szerkesztés © Kozmács István, Vančo Ildikó, 2016
© Szerzők, 2016

ISBN: 978 615 5428 51 7

KIADÓ: ANTOLOGIA Kiadó és Nyomda Kft.
Tel.: 76/549-045, e-mail: antologia@lakitelek.hu

A BENYÚJTOTT KÉZIRATOKAT
ÉS E KÖTET CIKKEIT LEKTORÁLTÁK:

BEREGSZÁSZI ANIKÓ

BORBÉLY ANNA

CSEERNICSZKÓ ISTVÁN

JUHÁSZ DEZSŐ

KOLLÁTH ANNA

KONTRA MIKLÓS

KOVÁCS MAGDOLNA

KOZMÁCS ISTVÁN

LAIHONEN, PETTERI

MENYHÁRT JÓZSEF

NÉMETH MIKLÓS

P. LAKATOS ILONA

PRESINSZKY KÁROLY

PUSZTAY JÁNOS

SALÁNKI ZSUZSA

SÁNDOR ANNA

SINKOVICS BALÁZS

SIPŐCZ KATALIN

SZABÓ PÉTER TAMÁS

SZABÓMIHÁLY GIZELLA

T. KÁROLYI MARGIT

VANČO ILDIKÓ

[Tartalom](#)

[Contents](#)

[Name Index](#)

[Subject Index](#)

[BACK](#)

TARTALOM

Előszó	9
--------------	---

PLENÁRIS ELŐADÁSOK

Susan Gal: Nyelvi sztenderdizáció: modellek és ideológiák	13
Tolcsvai Nagy Gábor: Folyamatos sztenderdizáció: jelen idejű magyar alakulástörténet	29

ATTITÚD, IDENTITÁS, SZTENDERD

Bilász Boglárka: A standard nyelvváltozat és nyelvi ideológiák kétnyelvű környezetben	45
Fazakas Noémi: Erdélyi magyar egyetemisták nyelvi és nyelvhasználati attitűdjei	55
Lucia Satinská: Hungarian or Bratislavan? Identity in language biographies of multilingual families in Bratislava	65
Schirm Anita: A diskurzusjelölökhöz kötődő attitűdök vizsgálata az osztálytermi kommunikáció kontextusában	77
Vukov Raffai Éva: Nyelvi attitűdök az anyanyelvi nevelésben a Vajdaságban	85

SZÖSZI

SZÖGEDI SZOCIOLINGVISZTIKAI INTERJÚ

Berente Anikó – Kontra Miklós – Sinkovics Balázs: Egy szegedi ö-ző, e-ző és mekegő beszélő nyelvhasználatának és nyelvi attitűdjeinek összefüggései	97
Miklós Kontra: Some methodological problems in the Szeged sociolinguistic interviews	109
Németh Miklós – Bagi Anita – Molnár Mária: Létezik-e olyan, hogy „az adatközlő nyelvhasználata”?	117

NYELVJÁRÁSOK ÉS KÖZNYELV

Both Csaba Attila: Köznyelvi hatás a háromszéki magyar nyelvjárásban?	131
Gy. Bazsika Enikő: Nyelvjárás – köznyelv irányú nyelvi változások vizsgálata egy nyelvjárásdomináns beszélőközösségben	137
Iglai Edit: A változó nyelv és változó viszonyítási szempontok összefüggésének vizsgálata két határ menti nyelvjárási régióban	149
Juhász Dezső: A Nyitra-vidék nyelvjárásai térben és időben Erővonalak és változási tendenciák	161
Menyhárt József: Ez tart minket össze, a mi saját kis nyelvünk. Sztenderd és nyelvjárás a Csallóközben	173
Presinszky Károly: A magánhangzó-rövidülés vizsgálata a Csallóközben	189
P. Lakatos Ilona – T. Károlyi Margit: Standard, standardizáció Nyelvi/nyelvhasználati normák a hármas határ menti kutatások tükrében	201
Sándor Anna: Nyelvjárási színneveink sokszínűségéről	209

SZTENDERD ÉS OKTATÁS

Jánk István: Nem-e magyart tanítunk? – nyelvi alapú diszkrimináció az iskolában	223
Szabó Tamás Péter: Ágencia és a változatosság kezelése magyarországi iskolák nyelvi tájképében	231
Szentgyörgyi Rudolf: Államnyelv, nyelvi sztenderd és anyanyelvoktatás	243
Vančo Ildikó: A szlovákiai és a magyarországi óvodai oktatás törvényi kerete és a standard	251
Névmutató.....	265
Tágymutató	271
A kötet szerzői	276
Contents.....	277

ÁGENCIA ÉS A VÁLTOZATOSSÁG KEZELÉSE MAGYARORSZÁGI ISKOLÁK NYELVI TÁJKÉPÉBEN

SZABÓ TAMÁS PÉTER

Bevezetés

Hol és kik beszél(het)nek és ír(hat)nak „idegen” nyelveken¹? Egy nyelvnek hány változata létezik? Van-e egyáltalán határ a nyelvek között? Dolgozatomban arra keresem a választ, hogy különböző – kutatói, illetve a vizsgált közösségből származó – interpretációk szerint milyen üzenetet hordoznak az iskolaépület falain található feliratok, képek, illetve a térszervezés maga a nyelvtanítással, illetve a nyelvhasználatban kapcsolatban.

Dolgozatom első részében a vizsgálat kulcsfogalmait értelmezem. A módszertani áttekintést követően a gyűjtött képi és szöveges anyagokat együtt elemzem.

Nyelvi tájkép, ideológiák és ágencia

Vizsgálatom alapja az a feltételezés, hogy a nyelvi ideológiák és az oktatás tárgyi környezete között összefüggés van. Máshogy megfogalmazva, az iskolában mint fizikai térben hozzáférhető szövegek, hangok, képek, tárgyak és ezek egymáshoz való viszonya „nyelvi ideológiákat alkotnak meg, alkotnak újra és alakítanak át”² (Brown 2012: 282). E feltételezésből adódóan dolgozatom az iskolai nyelvi tájképet (ang. *schoolscape*; Brown 2012) tekinti tárgyának. Az iskolai nyelvi tájkép az általános értelemben vett nyelvi tájkép (ang. *linguistic landscape*; Shohamy 2012; Barttha–Laihonen–Szabó 2013) egyik speciális típusának tekinthető. Az iskolai nyelvi tájképet ennek megfelelően oktatási terek vizuális és téri szerveződéseként határozom meg, amelyben kiemelkedően fontos szerep jut a feliratoknak, a képeknek, valamint a bútorok és egyéb tárgyak elhelyezkedésének (Szabó 2015).

A nyelvi tájkép és annak elemei, a(z) ideiglenesen) kialakított jel- és tárgy-

¹ A dolgozat megírását az Európai Unió 7. Keretprogramján belül megvalósuló Marie Curie Intra-European Fellowship program tette lehetővé (ref. 626376). Köszönöm Petteri Laihonennek a kézirat egy korábbi változatához fűzött javaslatait.

² Saját fordításom. Sz. T. P.

együttesek nyelvi és kulturális értékválasztásokkal kapcsolatban orientálnak (Johnson 1980; Brown 2012) és metadiskurzusok során referenciapontként szolgálhatnak. Egy diákban vagy egy látogatóban felmerülhet például, miért lehet vagy miért tilos egy iskolában graffitizni, s a kérdésfelvetést akár vita is követheti. A nyelvi tájképről szóló diskurzus során egyes témák felvetése, előtérbe helyezése, tárgyakra, személyekre és cselekedetekre történő utalások impliciten vagy expliciten nézőpontokat jelölnek ki, értékelnek, leírásokat vagy magyarázatokat adnak, tehát az interakciók ideológiai társas megkonstruálásaként interpretálhatók (Laihonen 2008; Szabó 2012, kül. 14–15, 61–93). Az ideológiák egyik lényeges funkciója, hogy létrehozásuk, illetve dekonstruálásuk által gyakorlatok bírálhatók vagy éppen igazolhatók (vö. Potter–Edwards 2003), tehát vitás helyzetben vagy döntéshozatalkor érvek, érvrendszerek elemeiként használhatók. Éppen a nyelvi ideológiáknak a közösségi gyakorlatokat is potenciálisan befolyásoló szerepe keltette fel kutatók és tanárok figyelmét, akik a nyelvi tájkép kapcsán oktatási projektekről számoltak be (pl. Dagenais 2009; Sayer 2010).

A nyelvi tájkép és az oktatás kapcsolatával foglalkozó tanulmányok egyik célja a tudatosítás. Brown (2012) például arra a következtetésre jutott, hogy az általa vizsgált észtországi iskolákban láthatatlan maradt a helyi vőro nyelv, miközben az észt és angol szövegek dominálták a nyelvi tájképet. Ezzel kapcsolatban veti fel (2012: 296), hogy tanároknak és nyelvi revitalizációval foglalkozó aktivistáknak hatást lehetne gyakorolniuk az iskolai nyelvi tájkép formálására annak érdekében, hogy a helyi közösség és az iskola között megerősödjön, láthatóbbá váljon a kapcsolat. Shohamy (2014) iskolaigazgatók számára szervezett olyan érzékenyítő tréningeket, amelyek során reflektálhattak a saját iskolájukban megtapasztalható nyelvi-kulturális sokszínűségre és annak vizuális lenyomatára, illetve esetenként egyes nyelvek és kultúrák láthatatlanságára. Az igazgatók gyakran arról számoltak be, hogy változtatásokat fognak javasolni annak érdekében, hogy a sokszínűség vizuálisan is fokozottabban megjelenjen, így erősítve szimbolikusan az egyes nyelvek beszélőinek pozícióját az intézményen belül. Már létezik olyan kézikönyv is (Wiese et al. 2014), amely a nyelvi tájkép sokszínűségéről szóló projekt munka előkészítésén keresztül kívánja a tanárokat is ráébreszteni a téma jelentőségére (a kézikönyv egy nagyobb szabású érzékenyítő továbbképző programhoz illeszkedik).

A figyelemfelkeltésen keresztül az említett kutatási és képzési projektek befolyásolják is a nyelvi tájképről folyó diskurzusokat azáltal, hogy témákat vetnek fel, dialógust, tevékenységeket kezdeményeznek, és ez időnként változásokhoz vezet. A kezdeményezés, a cselekvés és a hatás tényezőit az *á g e n c i a* fogalmán keresztül vizsgálom, amit – Hunter–Cooke (2007: 72) megfogalmazását figyelembe véve – a kezdeményező kész és hatást kiváltó cselekvés képességének jelzéseként, illetve megjelenéseként definiálok (más definíciók pl.: Ahearn 2001; Aro 2009). Tehát: ha valaki kezdeményez, témát vet fel, az azt implicálja, hogy feltételezi: kezdeményezését potenciálisan valamilyen releváns reakció fogja követni.

A nyelvi tájképet tárgyaló diskurzusokkal kapcsolatban az ágens legalább két okból fontos. Először, segít rekonstruálni oktatási gyakorlatokat, nyelvi politikákat, beleértve a nyelvi tájkép alakítását is (pl. ki mit csinál, illetve milyen mozgástérrel rendelkezik). Emellett, a kutató ágenciája révén, a nyelvi tájkép vizsgálata be is avatkozik a nyelvi tájképről szóló diskurzusok formálásába az anyaggyűjtés, illetve az eredmények publikálásának különböző fázisaiban.

Módszertani megfontolások és anyaggyűjtés

Az iskolai nyelvi tájkép tanulmányozása már jóval e terminus megszületése előtt elkezdődött, először antropológiai keretben. Johnson (1980) amerikai egyesült államokbeli osztálytermeket vizsgált. Terepmunkája során bejárta a vizsgált tereket, majd tanulmányában kvantitatív és kvalitatív szemlélettel egyaránt végzett elemzéseket – kizárólag kutatói értelmezéseket nyújtva. A későbbiekben sorra jelentek meg olyan vizsgálatok, amelyek kutatási, oktatási, illetve nyelvpolitika-tervezési céllal gyűjtöttek reflexiókat olyan személyektől, akik nem a téma tudományos kutatói. Mások reflexióinak bevonása legalább két célt szolgál: (i) a tudományos elemzést és a jelenség megértését gazdagítja olyan szempontokkal, amelyeket a kutató maga nem tudott volna megfogalmazni, illetve (ii) amennyiben a kutatás célja a beavatkozás (pl. döntés-előkészítés), akkor a tanulmányozott közösségek tagjaitól származó visszajelzések nagyobb hitelességet adnak a felmerülő érveknek. Clark (2010) projektjében egy új óvodaépület tervezése és építése során például figyelembe vették óvodások különböző tevékenységeken keresztül megfogalmazott véleményét.

Itt bemutatott vizsgálatomhoz az anyaggyűjtést négy budapesti iskolában végeztem 2013 márciusa és májusa között. Korpuszom összesen mintegy négy óra hangfelvételt és közel 900 fényképet tartalmaz (lásd 1. táblázat).

	Intézmény	Képek száma	Interjú(k) hossza
1.	Állami általános iskola	263	49' 46"
2.	Állami gimnázium és szakközépiskola	264	90' 28"
3.	Alapítványi gimnázium és szakközépiskola	108	38' 21"
4.	Alapítványi gimnázium	246	A: 23' 08" B: 31' 08"
	Összesen:	881	232' 51"

1. táblázat. A korpusz összetétele

Az iskolák kiválasztásában szempont volt az eltérő fenntartói háttér, mivel az állami és az alapítványi fenntartású iskolák esetében eltérő szervezeti kultúrát, tehát az ágens és az ideológiaalkotás eltérő változatait valószínűsítettem. Ebből a szempontból szerettem volna egyházi intézménybe is látogatni, de ez szervezési okokból meghiúsult.

Módszertani megoldásom, amit *idegenvezető technikának* nevezek, rokon vonásokat mutat Garvin (2010) és Clark (2010) módszereivel, mivel – azokhoz hasonlóan – az anyaggyűjtés egy bizonyos térnek a kutatásban részt vevő személyekkel közösen végzett bejárása közben zajlott. Saját módszeremnek a nevét is adó jellegzetessége, hogy az anyaggyűjtés elején szóban szerepeket ajánlottam fel: magamat az iskolába érkező vendégként pozicionáltam (erre a szerepre fényképezőgépem is utalt), az iskolában dolgozó tanárt pedig a helyi viszonyokat jól ismerő idegenvezetőként. A tanárt arra kértem, hogy mutassa be nekem az épületet, különös tekintettel a falon látható feliratokra és képekre. A teret tehát ilyen értelemben közösen fedeztük fel, ideológiákat is közösen alkottunk, saját kutatói perspektívám és a tanár bennfentes nézőpontja párbeszédbe lépett. A párbeszédnek ezt a dinamizmusát a konverzációelemzés és a diskurzuselemzés szempontjait érvényesítve elemzem, miközben utalok a környezetről készített képi dokumentációra. Az elemzés során figyelembe kell venni saját ágenciámat, amely egyrészt a vizsgálat kezdeményezésében jelentős, részben pedig saját álláspontom megjelenítésében. A nyelvi és kulturális sokszínűség, illetve demokratikus iskolai gyakorlatok iránt elkötelezett kutatóként speciális érdeklődésemet és preferenciáimat képviseltem, időnként megkérdőjelezve a tanár által előadott ideológiákat, rendszerint „Miért?” kezdetű kérdéseket téve fel.

Angolok és államok

A következőkben két állami fenntartású iskola és egy alapítványi középiskola példáján mutatok be néhány, a korpuszra jellemző esetet. A példák válogatása során fontos szempont volt, hogy mind a(z „idegen”) nyelvek vizuális ábrázolásában, mind az ágenciaviszonyok megjelenítésében különböző pozíciók jelenjenek meg bennük.

A meglátogatott állami általános iskolában (1. táblázat, 1. sor) az igazgatónő vezetett végig az épületen. Sétánk egy pontján az angol tantermet látogattuk meg. A terem ajtaján angol nyelvű üdvözlő felirat, az Egyesült Királyság zászlaja, illetve egy „Britain” feliratú fénykép volt található London egyik legismertebb turistaattrakciójáról, a Tower Bridge-ről. A teremben nyelvtani táblázatok, az Egyesült Királyság térképe, illetve egy londoni utazással kapcsolatos, „Project... Our trip to London!” feliratú poszter volt a falon. Emellett egy a Harry Potter-sorozattal kapcsolatos poszter, illetve a regényben szereplő Roxfort boszorkányiskola négy csapatának zászlaja is ki volt helyezve.

Mivel a teremben található szöveges és vizuális referenciákat nem írja elő kötelező érvényű dokumentum, elhelyezésük azt implikálja, hogy tudatos választásról van szó. Sőt, idegen nyelvi szakterem kijelölése sem kötelező, tehát az is jelentőséget kap a térszervezésben, hogy az angol nyelv tanulására-tanítására külön termet jelöltek ki.

Az elkülönített terem az angol tanulását térben leválasztja más iskolai tevékenységekről (pl. a földrajz, a biológia, más nyelvek tanulásáról), emellett pedig a nyelvtanuláshoz rendelt földrajzi utalásai révén az angolt magát is elidegeníti attól tértől, amelyben tanulják. Az Egyesült Királyság zászlaja, az ország térképe, a londoni turistaattrakciókról közölt képek, illetve az Egyesült Királyságban játszódó Harry Potter-könyvekre és filmekre történő utalások az angol nyelvet ugyanahhoz az országhoz kötik. Ez az eltávolító stratégia rímeli azokra az ideológiákra, amelyek azzal igazolják az idegennyelv-tanulás fontosságát, hogy a nyelvismeret a „külföldön” való tájékozódáshoz, boldoguláshoz kell (vö. Aro 2009). Ilyen ideológia jelenik meg például a hivatalos magyar általános iskolai kerettantervben (51/2012 [XII. 21.] EMMI rendelet, 1. melléklet), amely azzal kezdi az idegennyelv-oktatásról szóló fejezetet, hogy

A tanulóban felébred a nyelvek és a nyelvtanulás iránti érdeklődés. Felfedezi, hogy más országokban más szokások vannak, más nyelvet beszélnek az emberek, ez a felfedezés nyitottabbá teszi más kultúrák befogadására.

A diákok első nyelvén/nyelvein kívül oktatott nyelv(ek)et ez az ideológia földrajzilag is elválasztja a tanulók közvetlen környezetétől, azt hangsúlyozva, hogy a tanult nyelv(ek)et „más országokban” beszélnek, illetve azok „más kultúrák” részét alkotják. Ez az érvelés különösnek hat napjainkban, amikor számos idegen nyelvvvel együtt az angolt is gyakorlatilag bárhol használhatják a diákok, beleértve az online hálózatok virtuális terét is. Mindezeket figyelembe véve érdemes külön figyelmet, hogy az angolnyelv-terem mint elkülönített helyszín, illetve az annak bejáratán és falain látható indexikus utalások nem a diákok mindennapi angolnyelv-használatára vonatkoznak. (A földrajzi utalásokhoz hasonlóan a mindennapi tevékenységektől való elidegenítés diskurzusait erősítik a nyelvtani táblázatok is, amelyek a nyelvet statikus, merev, kontextusfüggetlen elem- és szabályhalmazként vizualizálják; Barttha–Laihonen–Szabó 2013; Halonen et al. 2015).

A fentiekben olvasható elemzések saját kutatói szempontjaimat tükrözik, az angoloktatás és a „britség” összekapcsolása azonban az interjúban is megjelent. Mielőtt elhagytuk volna a termet, megfogalmaztam benyomásaimat:

Tamás: [...] és akkor látom, itt inkább az an- a a a brit angolra van kihegyezve a

Éva:³ mindenképpen, igen. [...] hát nyilván nekünk ő az az alap, tehát most előbb tanuljon tanulja meg a brit angolt és majd utána esetleg az amerikai angolt.

³ Dolgozatomban a tanárokat álnéven említem.

A tanteremben található képi referenciáktól eltérően a „britség” az interjúban nem mint földrajzi kategória jelent meg, hanem mint egy nyelvváltozat címkéje. A „brit angol” fogalmát én vettem fel, az e nyelvváltozat primátusáról szóló ideológiát pedig a tanárnő határozottan („mindenképpen”, „nyilván”) tovább építette. A felvétel az ajtónyitás és csukás miatt sajnos igen zajos, ezért nem hallani, mit mond a tanárnő a „hát nyilván” előtt, de megnyilatkozásának a második fele is jelzi, hogy szerinte a „brit angol” fogalma az oktatásban kiemelt fontosságú. Oktatási gyakorlatuk leírásakor nem személyes véleményként, hanem a közösség álláspontjaként („...nekünk...”) jelenti ki, hogy a „brit angol” az oktatás „alap”-ja, ezt tanulják a diákok „előbb”, és csak később („utána”) tanulnak „esetleg” más változatot.

Fontos megemlíteni, hogy a „brit angol” és „amerikai angol” közötti különbségtétel egy széles körben elterjedt diskurzus reprodukálása a jelen interjúban. A „brit angol” nem szükségszerűen ’az Egyesült Királyságban beszélt angol nyelvet’ jelenti, mivel abban az államban is számos nyelvváltozat létezik. A „brit angol” inkább egy márka, egy bélyeg, amely egy adott nyelvváltozat autentikusságát hivatott jelezni minden mással szemben. Ilyen értelemben az Egyesült Királyság térképe, zászlaja, illetve turisztikai látványosságai stb. mint vizuális referenciák újabb értelmet nyernek, mivel egy nemzetközi szintű márkaépítés (ang. *branding*; Hestad 2013) elemeiként is interpretálhatók.

A „brit angollal” kapcsolatban azért is releváns párhuzam a kereskedelmi márka fogalma, mert egyes nemzetközi tankönyvkiadók és magán nyelviskolák marketingstratégiájának része, hogy az Egyesült Királyságból származó tananyagok és/vagy módszerek és/vagy oktatóik révén ők „az igazi” angolt tanítják. Az „autentikus forrásból” származó taneszköz az előbbieken tárgyalt angolteremben is jelen volt, az Oxford University Press által kiadott rajzos nyelvteni poszter formájában. Ugyanez a kiadó egy középiskolában (1. táblázat, 2. sor) rögzített interjúban is előkerült. Ott egy angoltanár vezetett végig az épületen:

Tamás: mi mondjuk a központi nyelvváltozat? hogy itt is a BBC English, vagy inkább valamiféle

Mária: már az iskolában?

Tamás: igen, [hogy az oktatásban].

Mária: [hát igen, a British] Englisht ö szoktuk tanítani, mivel ugye hát az Oxford University Press az maximálisan teret hódított, azt gondolom, a legtöbb iskolában, és hát ők azt azt közvetítik.

Ez a részlet akkor hangzott el, amikor Máriával együtt körülnéztünk az angolteremben, és utalást tettem a falon lógó térképekre és poszterekre, amelyek az Egyesült Királysággal, Észak-Írországgal, az Amerikai Egyesült Államokkal, Kanadával és Új-Zélanddal kapcsolatos képeket és szövegeket tartalmaztak. Kérdésemmel a

vizuális utalásokat úgy interpretáltam, hogy azok az angol egyes változataira utalnak. Kérdésem megformálásával azt implikáltam, hogy az iskolai gyakorlatában kell lennie egy „központi nyelvváltozat”-nak (lásd „Mi a...”, nem pedig pl. „Vane...”), tehát sztenderdista diskurzust (Milroy 2001) kezdeményeztem, illetve meg is neveztem egy gyakran hivatkozott változatot, az ún. perceived pronunciation-t (Agha 2007), amelyet gyakran összekapcsolnak a BBC-vel („BBC English”). Mária előfeltételezéseimhez relativizálással csatlakozott: az általam használt terminus helyett egy másikat vezetett be („British English”), illetve önkezdeményezéssel, tehát kutatói kérdés nélkül, ideológiát is alkotott a brit angol dominanciájának igazolására, amikor a nemzetközi kiadóra utalt. Ezzel – az előző példával ellentétben – nem magától értetődő, hanem az oktatás szervezésének kontextusától függő választásként mutatja be ezt a megoldást. Elidegenítési stratégiát jelez továbbá a korábbi „szoktuk tanítani” helyett konstruált „ők [ti. a kiadó emberei] azt közvetítik”, mely egy a tanári közösségnél befolyásosabb ágensre utal. A kiadó azonban nem az egyetlen ágens volt az interjúban, amely a tanári ágencia korlátozójaként lett megemlítve. Mária elmondása szerint diákjai sok amerikanizmust használnak, és időnként felmerül órán az angol változatainak témája. Ilyenkor ő, saját szavai szerint „harcol” a brit angolért. Megkérdeztem, miért a brit angolt preferálja:

Tamás: egyébként szükségesnek tartod, hogy ezt így megvédd úgymond a a a brit angolt, hogy

Mária: nem önmagában azt, hogy a brit angolt és nem

Tamás: ühm.

Mária: nem azért, mert nekem ez ö lelki szükséglet[em]

Tamás: [aha.]

Mária: vagy ilyesmi, hanem azért, mert mindenféle vizsgákon ezt kériktőlük.

Az interjú további részeiből kiderült, hogy Mária „mindenféle vizsgák” alatt elsősorban az érettségi és az államilag elfogadott nyelvvizsgák követelményeit értette, így tehát a központi vizsgafeladatokat összeállító és értékelő, a bizonyítványokat kiállító személyek, illetve intézmények lettek bevonva a diskurzusba. Ezzel az utalással Mária a saját ágenciáját ismét korlátozott hatókörűként alkotta meg, szembeállítva a saját lehetséges „lelki szükségleteit” és harmadik személy(ek) elvárásait („ezt kériktőlük”).

Az ágenciával kapcsolatos a szemléltető anyagok előállításának módja is. Az általános iskolában tömeggyártott, magyarországi, illetve nemzetközi kiadók által terített képek és szövegek voltak a falon, egyedül az ajtó „Welcome” felirata tűnt helyben kinyomtatottnak. A középiskolában a nyomdai úton sokszorosított térképek

mellett a diákok által projektmunkában készített tablók is lógtak, melyek Mária elmondása szerint az idegen nyelvi tanulmányokhoz kapcsolódó kultúraismereti órákon készültek (téma: „angol nyelvű civilizáció”). A tömeggyártás önmagában is egyfajta sztenderdizálást jelent, mivel a nyelvvel, kultúrával kapcsolatos tartalmakat számos, egymással megegyező példány jeleníti meg különböző iskolákban (Johnson 1980). Ezzel szemben a helyi készítésű anyagok az iskolaközösség tagjainak ágenciájára utalnak: a tanáréra, aki kiadta a feladatot, illetve a diákokéra, akik összeállították gyűjtötték, válogatták, szerkesztették a tartalmakat, illetve kiviteleztek a munkákat. Ebben az esetben sincs szó azonban teljesen önálló, független munkáról: a tabló készítése során a diákok (esetleg a tanárral együttműködve) egyes műfaji kereteket, illetve hagyományozódó narratívákat alkotnak újra (pl. hogyan szokott kinézni egy információs tabló, mi tartozik az „angol nyelvű civilizáció” témakörébe, mit szokás/fontos elmondani egy országról stb.; vö. Szabó 2015).

Sztenderd és hibrid

Az előbbi két példában közös volt a nyelvoktatás terének elválasztása más iskolai tevékenységek terétől, illetve az oktatott nyelvnek egy vagy több külföldi országhoz kötése. Ez a megoldás a meglátogatott iskolákban visszatérő elem volt. Az általános iskolában a német nyelvet is más államokhoz rendelték a németterem bejáratán található képek: Németország, Ausztria és Svájc lobogóinak, illetve ezen országok földrajzi térképeinek kézzel készített másolatai. A középiskolában olasz- és francia-terem, illetve több nyelv oktatására szolgáló terem is volt, hasonlóan zászlókkal, térképekkel, turistalátványosságok képeivel és országismereti tablókkal. Ez a fajta elidegenítés egyébként nemzetközi viszonylatban is általánosnak mondható. Külföldi államokhoz kötik például az angolt az Aro (2009) által megkérdezett finn kisdiakok is, Halonen et al. (2015) pedig arról számol be, hogy még a Finnországban hivatalos nyelvként kitüntetett szerepű, egyes régiókban jelentős arányú lakosság által beszélt svéd nyelv is idegen nyelvként konstruálódik újra a tanítás során. (A tankönyvi földrajzi referenciák, illetve Svédországnak a tanteremben elhelyezett zászlaja és térképe mind a szomszédos államra utalnak. A finnországi, de autonóm, hivatalosan svéd egynyelvű Åland emlegetése is „idegenként” mutatja be a svéd nyelv beszélőit.)

Az állami középiskolában a tanult nyelv helyi használatára a több teremben is felbukkanó, „Our English group” feliratú tablók utaltak, amelyek a tanulók angol nyelvű bemutatkozó szövegeit tartalmazták. Ez esetben a diákok formálisan szerveződő tanulócsoporthoz tagjaiként pozicionálták magukat, a tablót tanári kezdeményezésre készítették. Az angol nyelv a padokra rajzolt angol nyelvű dalszövegek és graffiti formájában szintén megjelent, de ezt az alternatív, diákok kezdeményezte térhasználatot az iskola vezetése igazgatói intővel szankcionálta (bővebben lásd Szabó 2015). A tanórán kívüli, rekreációs célú angolfogyasztás és használat, amely a diákokat a

formális osztályközösségen túli csoportokhoz (pl. egy énekes rajongóiként) tartozóként pozicionálta, elsősorban ezen az illegális módon jelent meg vizuálisan.

A fentiekben említett jellegzetességeket más kontextusba helyezi egy alapítványi középiskola (1. táblázat, 3. sor) példája, amelynek épületében nincsenek szaktantermek (kivéve a kísérletezéshez szükséges speciális eszközökkel felszerelt természettudományos termeket), így nincsenek külön nyelvi termek sem. Az oktatáshoz kapcsolódó, projekt munka részeként készített tablók is rendkívül ritkák, sorozatgyártott tantárgyi tablók pedig szinte nincsenek (az egész épületben csak egyet találtam, a természettudományos termék mellett) – az idegenvezető tanárnő, Katalin szerint azért, mert, saját szavai szerint „érvényüket veszítették”. Szerinte, mivel a termekben van interaktív tábla vagy projektor, a szemléltetéshez nincs szükség tablókra. Az osztálytermek falát a diákok által készített változatos tematikájú képek, feliratok uralják. A tanulói ágenciának ez a hangsúlyozása összhangban áll az iskola politikájával, amit Katalin az interjú elején úgy jellemzett, hogy „Nem akarunk hagyományos iskolakülsőt”.



1. kép. Osztályzászló és iskolai rendezvény logója

Mivel nincsenek hagyományos értelemben vett nyelvoktatási tablók ebben az iskolában, egy olyan felirattal foglalkozom, amely idegen nyelvűként is értelmezhető, és az eddig leírtaktól eltérő módon vizualizál nyelvi kérdéseket. Az 1. képen kétszer is látható „Class” szó az egyik osztály saját termében található, ez az osztály neve. Az újonnan alakuló osztályok a gólyatáborban választanak nevet maguknak, tehát nem reprodukciós szempontból (a tanulók életkora alapján), és nem a vezetőségtől és nem központilag megadott séma (pl. 1. A, 1. B, 1. C...) szerint kapnak nevet. Ez a gyakorlat a diákok ágenciájának növelését eredményezi, hiszen ők javasolnak és vitatnak meg lehetséges neveket, végül pedig ők választanak egyet. Az illusztráción látható zászlóról és logóról a tanárnővel nem beszélgettünk, így saját kutatói álláspontomból értelmezem azokat.

A „Class” névnek több értelmezése is lehet, melyek az ’osztály’ és a ’nagyszerű’ jelentéseket hozzák (egyebek mellett) játékba: elég az angol *class* ’osztály’, a német *die Klasse* ’osztály’ vagy *klasse* ’nagyszerű’, a magyar *klassz* szóra, illetve egyéb nyelveken elérhető ekvivalenseikre gondolni. A betűk emellett egy kifejezés rövidítéseként is értelmezhetők (Katalin elmondása szerint a rövidítés gyakori osztályelnevezés-alkotási mód), feloldás híján azonban az esetleges pluszjelentés csak az osztálytársak, illetve a beavatottak számára érthető. Az osztály elnevezése hibrid jelként is felfogható (vö. Blommaert 2013), így önmagában is példát ad arra a gyakorlatra, amikor a nyelvek közötti határok felbomlanak, amikor tehát az interpretáció során nem is mondható meg pontosan, milyen nyelven olvasható egy adott szó. Ez a nyelveket különválasztó, azokat egymástól elkülönített terekhez (államokhoz, tájakhoz, az iskolán belül pedig nyelvi szaktermekhez) rendelő gyakorlatnak az ellentéte. Abban is más ez az eset, mint az előzőek, hogy az idegen nyelvű(ként is értelmezhető) felirat apropóját nem az idegennyelv-oktatás adja: a „Class” márkanevként funkcionál a zászlón és az őszi rendezvény logójában is, az osztály választott identitásjelölését erősítve. Az osztály nevének (2. B, 7. A stb.) kihelyezése az állami iskolákban is gyakori volt: ami miatt ez az eset eltérő, az az, hogy az egyedi név és annak kihelyezése potenciálisan felidézheti a névválasztás speciális körülményeit.

Összegzés

Dolgozatomban három iskola példáján mutattam be ideológiákat a nyelvi változottsággal kapcsolatban. Kiindulópontom az iskola nyelvi tájképe, illetve annak tanárokkal közösen folytatott, dokumentált megvitatása volt. Az elemzésben saját kutatói ideológiáimat, illetve az interjúk során a tanárokkal közösen megalkotott ideológiákat mutattam be. Terepmunkám nemcsak számomra biztosított kutatási anyagot, hanem a megkérdezett tanárok közül többen is arról számoltak be, hogy számukra új szempontot vetett fel a séta. Így tett Éva is (nem kérdésre reagált, új szekvenciát kezdett):

Éva: egyébként számomra is érdekes, hogy most így, ilyen szempontból így

Tamás: ühm.

Éva: végignézem, mert

Tamás: ühm.

Éva: nyilván így sosem mentem végig, hogy

Tamás: ühm.

Éva: na most akkor tényleg mit látok és a amögött mi

Tamás: ühm.

Éva: mi mi vélhető, mi felismerhető,

Tamás: igen.

Éva: tehát ez így nagyon tanulságos nekem is.

Ez a mozzanat etikai szempontból is fontos, mivel azt jelzi, hogy a vizsgálatban részt vevő személyek számára is pozitívan értékelt együttműködés-ként valósult meg az adatfelvétel.

Hivatkozások

- Agha, Asif 2007. *Language and Social relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ahearn, Laura M. 2001. Language and Agency. *Annual Review of Anthropology* 30, 109–137.
- Aro, Mari 2009. *Speakers and Doers: Polyphony and Agency in Children's Beliefs about Language Learning*. University of Jyväskylä.
- Bartha Csilla–Petteri Laihonon–Szabó Tamás Péter 2013. Nyelvi tájkép kisebbségben és többségben. Egy új kutatási területről. *Pro Minoritate* 22, 13–28.
- Blommaert, Jan 2013. Complexity, Accent, and Conviviality: Concluding Comments. *Applied Linguistics* 34, 613–622.
- Brown, Kara D. 2012. The linguistic landscape of educational spaces: Language revitalization and schools in southeastern Estonia. In: Heiko F. Marten–D. Gorter–L. van Mensel szerk. *Minority Languages in the Linguistic Landscape*. New York: Palgrave Macmillan, 281–298.
- Clark, Alison 2010. *Transforming Children's Spaces. Children's and adults' participation in designing learning environments*. London: Routledge.
- Dagenais, Diane et al. 2009. Linguistic landscape and language awareness. In: Elana Shohamy–Durk Gorter szerk. *Linguistic Landscape. Expanding the Scenery*. London: Routledge, 253–269.
- Garvin, Rebecca Todd 2010. Responses to the linguistic landscape in Memphis, Tennessee: An urban space in transition. In: Elana Shohamy–Eliezer Ben-Rafael–Monica Barni szerk. *Linguistic Landscape in the City*. Bristol: Multilingual Matters, 252–271.
- Halonon, Mia et al. 2015. 'Listen, There'll Be a Pause After Each Question: A Swedish Lesson as a Nexus for Multi-sited Language Education Policies. In: Mia Halonon–Pasi Ihalainen–Taina Saarinen szerk. *Language Policies in Finland and Sweden*. Bristol: Multilingual Matters, 220–244.

- Hestad, Monika 2013. *Branding and Product Design. An Integrated perspective*. Farnham: Gower.
- Hunter, Judy–David Cooke 2007. *Through Autonomy to Agency: Giving Power to Language Learners*. *Prospect* 22, 72–88.
- Johnson, Norris Brock 1980. The Material Culture of Public School Classrooms: The Symbolic Integration of Local Schools and National Culture. *Anthropology & Education Quarterly* 11, 173–190.
- Laihonen, Petteri 2008. Language ideologies in interviews: A conversation analysis approach. *Journal of Sociolinguistics* 12, 668–693.
- Milroy, James 2001. Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics* 5, 530–555.
- Potter, Jonathan–Derek Edwards 2003. Sociolinguistics, Cognitivism, and Discursive Psychology. *International Journal of English Studies* 1, 93–109.
- Sayer, Peter 2010. Using the linguistic landscape as a pedagogical resource. *ELT Journal* 64, 143–154.
- Shohamy, Elana 2012. Linguistic landscape and multilingualism. In: Marilyn Martin-Jones–Adrian Blackledge–Angela Creese szerk. *The Routledge Handbook of Multilingualism*. London: Routledge, 538–551.
- Shohamy, Elana 2014. School principals as makers of school language policy. Előadás, University of South Australia, aug. 20. Multicultural Education Committee Lecture Series, 3.
- Szabó Tamás Péter 2012. „Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos”. A javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáraik metanyelvében. Duna-szerdahely: Gramma. [<http://mek.oszk.hu/10900/10947/> – 2015. jan. 26.]
- Szabó Tamás Péter 2015. The management of diversity in schools: an analysis of Hungarian practices. *Apples: Journal of Applied Language Studies* 9, 23–51. [<http://apples.jyu.fi/article/abstract/353> – 2016. ápr. 4.]
- Wiese, Heike et al. 2014. Sprachlandschaften: Handbuch für Fortbilder/innen. In: uők szerk. *Deutsch ist vielseitig*. Potsdam: Universität Potsdam. [www.deutsch-ist-vielseitig.de – 2015. január 2.]

CONTENTS

Foreword.....	9
---------------	---

PLENARY TALKS

Gal, Susan: Linguistic standardization: Models and ideologies	13
Tolcsvai Nagy, Gábor: Continuous standardization: Its resent day Hungarian history	29

ATTITUDES, IDENTITY, AND THE STANDARD

Bilász, Boglárka: The standard variety and linguistic ideologies in a bilingual setting	45
Fazakas, Noémi: Transylvanian Hungarian university students' language and language use attitudes	55
Lucia Satinská: Hungarian or Bratislavan? Identity in language biographies of multilingual families in Bratislava	65
Schirm, Anita: A study of attitudes towards discourse markers in the context of classroom communication	77
Vukov Raffai, Éva: Language attitudes in mother tongue education in Vojvodina ..	85

SZÖSZI:

SZEGED SOCIOLINGUISTIC INTERVIEW

Berente, Anikó, Miklós Kontra and Balázs Sinkovics: The interrelationship of the language use and language attitudes of an Ö-speaker, an E-speaker and an All-E-speaker from Szeged	97
Kontra, Miklós: Some methodological problems in the Szeged Sociolinguistic Interviews.....	109
Németh, Miklós, Anita Bagi, and Mária Molnár: Is there such a thing as “the language use of the participant”?.....	117

DIALECTS AND THE STANDARD

Both, Csaba Attila: Dialects and the standard: The influence of the standard in the Hungarian dialect of Háromszék?	131
Gy. Bazsika, Enikő: A study of language change of dialects influencing the standard in a dialect dominant speech community	137
Iglai, Edit: A study of the interrelationship of the changing language and changing aspects of comparison in two dialect regions along the Hungarian border	149
Juhász, Dezső: The regional dialects of the Nitra region in space and time: Lines of force and tendencies of change	161
Menyhárt, József: This is what keeps us together, this language of ours: Standard and dialect in the Csallóköz region	173
Presinszky, Károly: A study of vowel shortening in the Csallóköz region	189
P. Lakatos, Ilona and Margit T. Károlyi: Standard, standardization and norms of language and language use in the tri-border area	201
Sándor, Anna: On the diversity of our color terminology	209

STANDARD AND EDUCATION

Jánk, István: Do not we teach Hungarian? Linguistic discrimination in the school	223
Szabó, Tamás Péter: Agency and variability in the linguistic landscape of schools in Hungary	231
Szengyörgyi, Rudolf: Standard language and mother tongue education	243
Vanco, Ildikó: Preschool education and the standard in Slovakia and Hungary	251
Name index.....	265
Subject index.....	271
Authors of the volume.....	276
Contents.....	277