

Schmidt Ildikó

Emergens többsnyelvűség

A kétnyelvűség kialakulása és fejlődése



This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



Emergens többnyelvűség. A kétnyelvűség kialakulása és fejlődése

Emergent Multilingualism. The Emergence and Development of Bilingualism

Schmidt Ildikó

<https://orcid.org/0000-0002-7873-9767>

Nyelvhasználat: pragmatika, szociolingvisztika, beszédelemzés, idegennyelv-tanulás és tanítás, lexicográfia, terminológia / Use of language: pragmatics, sociolinguistics, discourse analysis, second language teaching and learning, lexicography, terminology (13027)

szociolingvisztika, emergens többnyelvűség, kétnyelvűség, integráció, migráció

sociolinguistics, emergent multilingualism, bilingualism, integration, migration

ISBN 978-615-7145-04-7 (pdf)

<https://doi.org/10.56037/978-615-7145-04-7>



<https://openaccess.pub>

Schmidt Ildikó

EMERGENS TÖBBNYELVŰSÉG



Károli Könyvek
monográfia

Sorozatszerkesztő: Sepsi Enikő

A szerkesztőbizottság tagjai:

Boros Gábor, Csanády Márton, Csoma Mózes, Fabiny Tibor,
Furkó Péter, Homicskó Árpád, Jakab Éva, Kendeffy Gábor, Literáty Zoltán,
Pap Ferenc, Stubnya Gusztáv, Tóth J. Zoltán

Schmidt Ildikó

EMERGENS TÖBBNYELVŰSÉG



A kétnyelvűség kialakulása és fejlődése

Károli Gáspár Református Egyetem • L'Harmattan
Budapest, 2026

A kötet megjelenését és a tanulmányok megírását a Károli Gáspár Református Egyetem *Nyelvészeti etnográfiai kutatások* című projektjének támogatása tette lehetővé (témaszám: 20787B800).

© Károli Gáspár Református Egyetem, 2026

© L'Harmattan Kiadó, 2026

© L'Harmattan Open Access, 2026

© Schmidt Ildikó, 2026

Felelős kiadó:

Gyenes Ádám, a L'Harmattan igazgatója és Trócsányi László, a KRE rektora

Károli Gáspár Református Egyetem

1091 Budapest, Kálvin tér 9.

Telefon: 455-9060

Szerző:

Schmidt Ildikó

Károli Gáspár Református Egyetem, Magyarország, Budapest

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7873-9767>

Szakmai lektorok:

Márku Anita

Nádor Orsolya

Steklács János

A borítókép AI által generált.

ISBN 978-963-646-569-8

ISBN 978-615-7145-04-7 (pdf)

DOI: <https://doi.org/10.56037/978-615-7145-04-7>

ISSN 2063-3297

A kiadó kötetei megrendelhetők, illetve kedvezménnyel megvásárolhatók:

L'Harmattan Könyvesbolt

1053 Budapest, Kossuth L. u. 14–16.

Tel.: +36-70-554-3177

harmattan@harmattan.hu

www.harmattan.hu

TARTALOMJEGYZÉK



KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS	9
ELŐSZÓ	11
1. BEVEZETÉS	13
2. AZ EMERGENS TÖBBNYELVŰSÉG FOGALMA	18
2.1. A két- és többnyelvűség mint fogalmi keret	19
2.2. Az emergens többnyelvűség jelensége	24
2.2.1 A megoldás: két tanítási nyelvű iskolák	26
2.2.2 A magyarországi helyzet	31
2.2.3 Mérések	33
2.3 Többnyelvű csoportok a magyar nyelv vonatkozásában	36
2.4 A literációs készségek alakulása a különféle többnyelvű csoportoknál	43
3. A TÁRSAS TÉR SZOCIOLINGVISZTIKAI JELLEMZÉSE	47
3.1 Szuperdiverzitás	47
3.1.1 A nemzeti és nyelvi ideológia összekapcsolódása	49
3.2 A verbális repertoártól a többnyelvű repertoárig	50
3.2.1 Az egynyelvűség és hiány repertoárba épülése	55
3.3 A részleges többnyelvűség	60
3.3.1 Kontraszt a hagyományos többnyelvűséggel	61
3.4 Összefoglalás	63
4. A KUTATÁSOK ÖSSZEFOGLALÓ BEMUTATÁSA	65
4.1 Az adatelemzés	69
5. AZ EMERGENS TÖBBNYELVŰSÉG KIALAKULÁSA – A FOLYAMAT STÁCIÓI	72
5.1 A reaktív kommunikáció jelensége	73
5.1.1 A nyelvtanulás és a nyelvelsajátítás kettőse	74
5.1.2 A nyelvelsajátítás kezdeti szakasza	76
5.1.3 Következtetések	83
5.2 Külföldi gyermekek magyar nyelvelsajátítási útja – A gyermekkortól a felnőttkor eléréséig	85
5.2.1 Eredmények	86
5.2.1.1 Kisgyermekkorai szakasz	86
5.2.1.2 Kisiskoláskori szakasz	88

5.2.1.3 Az iskoláskori szakasz	89
5.2.1.4 A fiatalkori szakasz	91
5.2.1.5 A felnőttkori szakasz	93
5.3 Az emergens többnyelvűek magyar beszélt nyelvi jellemzői	95
5.3.1 A tanulói nyelvelsajátítási rendszer	96
5.3.2 A kutatás körülményei és módszerei	101
5.3.3 Eredmények	102
5.3.3.1 A határozottság kifejezése	104
5.3.3.2 A birtoklás kifejezése	107
5.3.3.3. A tér és idő kifejezésének sajátosságai	111
5.3.3.3.1 Az időviszonyok	111
5.3.3.3.2 A helyviszonyok	113
5.3.3.3.3 Következtetések	115
5.3.3.4 Kiejtés	116
5.3.3.4.1 Erősen akcentualizált beszéd	117
5.3.3.4.2 Általánosan idegen hangzású akcentualizált beszéd	118
5.3.3.4.3 Magyar anyanyelvi beszélőhöz hasonló kiejtés	118
5.3.3.4.4 Magyar anyanyelvi beszélővel megegyező kiejtés	119
5.3.3.4.5 Következtetések	119
5.4 A nyelvtudás és nyelvi dominancia változása közötti összefüggés	120
5.4.1 A kutatás körülményei és módszerei	123
5.4.2 A nyelvi dominancia jelensége	125
5.4.3 Eredmények	128
5.4.4 Elemzés	133
5.4.5 Az anyanyelv	135
5.5 Többnyelvű gyermekek beszéde	138
5.5.1 Az adatfelvétel és adatszerzés	139
5.5.2 Eredmények	141
5.5.3 Elemzés	150
5.5.4 Következtetések	152
5.6 Elvándorlástörténetek narratív elemzése	152
6. ISKOLAI VONATKOZÁSOK	158
6.1 Emergens többnyelvű tanulók beiskolázásának gyakorlata	160
6.1.1 A jogi háttér	161
6.1.2 Kutatási módszerek	163
6.1.3 Eredmények	164
6.1.3.1 Az iskolaválasztás és a beiratkozás folyamata	164
6.1.3.2 Szintfelmérés, csoportba sorolás és a tanítás sajátosságai	166
6.1.3.3 Pedagógiai ajánlások	167

6.2 Az emergens többnyelvű diákok tudásmérése és értékelése	
felső tagozaton és középiskolában	168
6.2.1 Módszerek és az adatgyűjtés sajátossága	169
6.2.2 Az adatgyűjtés sajátossága és az arra vonatkozó eredmények	170
6.2.3 Eredmények	171
6.2.4 Pedagógiai ajánlások	175
7. ZÁRÓ GONDOLATOK	179
IRODALOMJEGYZÉK	183
ABSZTRAKT	195

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS



Mindenekelőtt szeretnék köszönetet mondani mindazoknak a pedagógusoknak, gyerekeknek, fiataloknak, családoknak és felnőtteknek, akik részt vettek a kötetben szereplő kutatásokban. Vállalták, hogy beszélnek a tapasztalataikról, beengedtek az életükbe, hogy megismerve mindennapjaikat, betekintést nyerhessünk a többnyelvűség világába.

Köszönöm szakmai lektoromnak, Steklács Jánosnak a kézirat gondos elolvasását és támogató észrevételeit, és külön köszönet kitartó nyelvi lektoromnak, Tóth Csillának. Hálával tartozom Nádor Orsolyának is, hogy mellettem állt az elmúlt évtizedben, és mindig számíthattam rá az utam során.

Köszönettel tartozom kollégáimnak: Bartha Csillának, Bodó Csanádnak, Hámori Ágnesnek, Heltai János Imrének, Petteri Laihonennek, Márku Anitának és Szabó Gergelynek a kézirathoz és az annak alapjaként szolgáló kutatáshoz fűzött javaslataikért, szakmai támogatásukért.

ELŐSZÓ



A globalizálódó világban a népmozgások következtében szuperdiverz társadalmi terek jöttek létre. A folyamat egyenes következménye az emergens többnyelvűség megjelenése, melyet a kötet szociolingvisztikai és nyelvpedagógiai megközelítésben tárgyal, tíz évnyi longitudinális kutatás eredményeire építve.

A könyv olvasói célcsoportja a közoktatásbeli inklúzió iránt érdeklődő kutatók, elméleti szakemberek, döntéshozók és tanárok. A kötet első része a társadalom- és a bölcsészettudomány terén a felsőoktatásban és a doktori iskolákban tanuló hallgatók számára összefoglaló ismereteket nyújt a kurrens kritikai szociolingvisztika többnyelvűséghez kapcsolódó elméleteiről. Ezen túl fogódzót nyújt a kvalitatív tudományos kutatási paradigma és a narratív elemzés gyakorlati megvalósításához. Hasznos empirikus eredményekkel szolgál a bevándorláspolitikával foglalkozó elméleti szakemberek számára, akik a kötetben szereplő kutatások eredményein keresztül betekintést nyerhetnek a közoktatási intézményekben tanuló két- és többnyelvű gyermekek mindennapjaiba. Továbbá szakmai ajánlásokkal és jógyakorlatokkal ismerkedhetnek meg, amelyeknek az oktatási intézményekbe való implementálása segíthetné a hatékony iskolai beilleszkedést. A közvetlen iskolai integráció területén dolgozók a nyelvi fejlesztés módszertani kérdéseiről tájékozódhatnak, valamint a társas beilleszkedés előmozdításához kaphatnak támpontokat. Továbbá segíti a tanár- és a tanítóképzésben résztvevők tájékozódását az emergens többnyelvű tanulókkal való pedagógiai munkában.

A kötetben szereplő tudományos kutatásból származó következtetések alkalmazott nyelvészeti szemléletű felhasználása jelentős mértékben hozzájárul a magyarnyelv-tanítás közoktatásbeli aspektusaihoz. A magyarnyelv-tanárok a pedagógiai tapasztalatok elemző bemutatásán keresztül gyakorlati javaslatokról is olvashatnak, amelyek a helyzetük mélyebb megértésén keresztül hozzájárulhatnak munkájuk sikerességéhez.

1. BEVEZETÉS



A globalizáció hatására a világ minden részén vannak olyan bevándorló csoportok, akiknek az integrációja a befogadó országokat kihívások elé állítja. Ennek tágabb társadalmi és oktatáspolitikai vonatkozásaira és lehetséges makroszintű megoldásaira részletesen kitértem a sikeres iskolai inklúzióról szóló munkámban.¹ Most ettől némileg eltávolodva mikroszinten vizsgálom az országok közötti népmozgást. A középpontban az egyén és a család áll. Egyrészt azt vizsgálom, hogy milyen befolyással van az elvándorlásról hozott döntés az egyéni fejlődésre a különféle életkorokban; másrészt, hogy ez miként hat a családtagok egymáshoz való viszonyára.

A fent leírt célokat két diszciplináris keretben vizsgálom, amelyek házasításával teljesebb képet tudunk kapni a makro- és mikroszintű jelenségek közötti összefüggésről. A szociolingvisztika lehetőséget teremt arra, hogy a társas terekben történő nyelvi működéseken keresztül jobban megértsük az egyéni fejlődés megváltozott jellegét. A 21. századra világszerte alapvetően átalakult a különböző társadalmak rétegződése, amelyre az újonnan együtt élő csoportoknak valamiféle választ kell találniuk. Ebben a folyamatban az egyéni élethelyzeteket helyezem előtérbe, ahol a közvetlen társas környezet alakulásának a tapasztalataival együtt tetten érhető, hogy az egyén milyen mikroszintű változásokat él meg.

A másik diszciplináris irány a nyelvpedagógia, azon belül a nyelvtudás kialakulásának megváltozott jellege. A hagyományos nyelvtanulás koncepcióját felváltja a nyelvelsajátításra fókuszáló perspektíva, miközben a nyelvórai működés is helyet kap az értelmezésben. Az újonnan érkezettek többsége – ha nem is mindenki – hosszabb-rövidebb ideig részt vesz nyelvórai keretben a nyelvtanulásban, eközben a befogadó ország nyelvi valóságában élnek a mindennapjaikat, ami rendszeres interakcióra készíti őket, így a környezet hatására elindul a nyelvelsajátítás folyamata is.²

Az *Emergens többnyelvűség* fejezet célja a fogalom részletes bemutatása és elméleti-gyakorlati kontextusba helyezése. A két- és többnyelvűség kutatása a pszicholingvisztika és a szociolingvisztika területén hosszú ideje központi szerepet tölt be, hiszen mind egyéni, mind társas szinten alapvető kérdéseket vet fel a nyelvhasználat, a nyelvi kompetenciák alakulása, valamint a nyelvek közötti dinamikus kapcsolatok vizsgálatában. Ezek a kutatások nem csupán a nyelvi rend-

¹ Schmidt Ildikó: *A sikeres nyelvi inklúzió tényezői*, Budapest, KRE–L'Harmattan, 2023.

² Schmidt Ildikó: Nyelvelsajátítás vagy nyelvtanulás? Óvodáskorú bevándorló kisgyermek magyar nyelvi fejlesztése, *Gyermeknevelés*, 6. évf., 2018/3, 26–33.

szerek belső működésére irányulnak, hanem arra is, hogy a különböző nyelveket használó beszélők miként értelmezik és alakítják társas környezetüket a mindennapi kommunikáció során. A fejezet első részében áttekintem a két- és többnyelvűség-kutatás legfontosabb mérföldköveit, beleértve azokat az elméleti megközelítéseket is, amelyek napjainkban meghatározó módon befolyásolják e terület szemléletét. A fejezet következő egységében részletesen tárgyalom az emergens többnyelvűség jelenségét, megfogalmazom a szakkifejezés definícióját, és bemutatom annak magyarországi relevanciáját. Ezt követően egy lehetséges intézményi válaszról, a két tanítási nyelvű iskolák koncepciójáról esik szó. Végül a fejezet az emergens többnyelvű tanulók teljesítménymérésének kérdésével foglalkozik nemzetközi gyakorlatokra és kutatási eredményekre támaszkodva. E rész alfejezete a *Többnyelvű csoportok a magyar nyelv vonatkozásában* című szövegegység, amelyben a Magyarországon élő többnyelvű, heterogén nyelvi háttérű tanulók körét mutatom be a családi és a származási országok nyelve(i), a nyelvtudás, a magyar nyelv-tudás és a literációs készségek vonatkozásában. Mindezek alapján a születési ország tekintetében két nagy csoport különíthető el: akik Magyarországon születtek, illetve akik más országban. A nyelvelsajátítás vonatkozásában pedig öt csoport azonosítható be, amelyeknél lényeges elem, hogy otthon magyarul beszéltek a szülők a gyermekükkel vagy más nyelven, esetleg nyelveken.

A *társas tér szociolingvisztikai jellemzése* című fejezet három további részre tagolódik, amelyek a kötetben bemutatott kutatások elméleti vázát adják. A globalizálódott világ nyelvi *szuperdiverzitásának* a leírása az első, amelyen keresztül betekintést nyerhetünk a – migráció hatására nyelvileg is – átalakult társas tér jellemzőibe. A *nyelvipertóár*-koncepció áttekintésével a többnyelvű terekben élő emberek nyelvhasználati jellemzőit mutatom be. Ehhez szorosan kapcsolódik a *részleges többnyelvűség* fogalma, amely alapvetően megváltoztatja a többnyelvűségről való gondolkodást, valamint új kontextusba helyezi az emergens többnyelvűség folyamatának értelmezését.

Az emergens többnyelvűség magyar nyelvhez kapcsolódó sajátosságait hét, egymással részben összefüggő empirikus kutatás eredményein keresztül szemléltetem. A *kutatások összefoglaló bemutatása* című fejezetben ezeknek a rövid, összefoglaló jellegű felvillantását adom. A kutatások eltérő fókuszúak és módszertani megközelítésűek, ugyanakkor közös céljuk, hogy árnyalt képet adjanak az emergens többnyelvű nyelvhasználat alakulásáról, különös tekintettel a magyar nyelv szerepére és funkcióira. A vizsgálatok között találhatók olyanok, amelyek azonos vagy részben azonos adathalmazokra épülnek, és ezekből különböző szempontok szerint vonnak le következtetéseket, míg más kutatások egy-egy jól körülhatárolt témához kapcsolódóan, célzott adatgyűjtés alapján elemeznek egy-egy fogalmi rendszert.

A kötet kulcsfogalmát *Az emergens többnyelvűség kialakulása – a folyamat stációi* című részben mutatom be hat alfejezetbe rendezve. Longitudinális kutatásból származó nyelvi adatok segítségével mutatom be az emergens többnyelvűség kialakulását gyermekek és felnőttek példáin keresztül.

A következő alfejezetben, *A reaktív kommunikáció jelensége* című részben betekintést nyerünk a nyelvelsajátítási folyamat elindulásába. Az újonnan érkezettek megérkezésük után elkezdenek megismerkedni a befogadó ország nyelvvel, és belépnek az emergens többnyelvűség kezdeti fázisába, ami csendes periódussal indul. Ekkor a tanulók még nem beszélnek, de már egyre jobban értik a környezetüket. Ezt követi a reaktív kommunikáció megjelenése, amikor a tanulók kizárólag a beszédpartner kezdeményezéseire reagálnak. A reaktív kommunikáció szakasza addig tart, amíg a tanuló képessé nem válik önálló kezdeményezésre és a célnyelvi interakciók aktív alakítására.

A következő alfejezetben, amelynek címe *Külföldi gyermekek magyar nyelvelsajátítási útja*, Magyarországra érkezett emergens többnyelvű gyermekek nyelvelsajátítási jellemzőit mutatom be életkori bontásban. Az elemzés során a magyar nyelvhez kapcsolódó nyelvelsajátítási mintázatokat mutatom be egy longitudinális, empirikus kutatás eredményei alapján négy kérdésre keresve a választ: (1) hogyan indul a nyelvelsajátítás, (2) milyen tipikus elsajátítási utak azonosíthatók be, (3) milyen tempó figyelhető meg a különböző életkorok tekintetében, és (4) ez hogyan befolyásolja az elsajátítás kimenetelét. Az elsajátítási mintázatok elrendeződéseiből arra következtethetünk, hogy azok komplex rendszert alkotnak. A rendszer különféle változók mentén szerveződik, amelyek feltárásával a magyar nyelvtudás kialakulásába nyerünk betekintést.

Az emergens többnyelvűek magyar beszélt nyelvi jellemzői – Tanulói nyelvelsajátítási rendszer című részben újraértelmezem a köztes nyelv fogalmi keretét. Négy alfejezetben – *A határozottság kifejezése*, *A birtoklás kifejezése*, *A tér és idő kifejezésének sajátosságai* és a *Kiejtés* – bemutatom a nyelvelsajátítás során kirajzolódó fejlődési ívet, amelynek jellegzetessége, hogy magyar első nyelvi beszélőkhöz viszonyítva határozom meg a tanulói nyelvelsajátítási rendszerben tapasztalható eltéréseket.

A *Nyelvi dominancia* című részben egy olyan longitudinális kutatásom eredményeit foglalom össze, amelynek során interjúkat készítettem magyarországi családok szüleivel és gyermekeivel, hogy feltérképezsem a kétnyelvűség kialakulásának folyamatát. Az alfejezetben betekintést nyújtok a nyelvi dominancia változásával szorosan összefüggő kutatási eredményekbe. A szülők és a gyermekek saját nyelvtudásukról, valamint egymáséiról is beszélnek, arról, hogyan érzékelik a nyelvhasználatukban bekövetkező változásokat. Egyrészt hosszú távon, az emigrációra visszavezethetően, a különböző nyelvi készségekben megfigyel-

hető változásokról, másrészt rövid távon, a Magyarországon eltöltött különböző hosszúságú tartózkodások után megfigyelhető változásokról kaphatunk képet. A nyelvi dominancia változásának mint jelenségnek a bemutatásakor nyilvánvalóvá válik, hogy a nyelvek elkülönített megközelítése és a két nyelv interakcióján alapuló szempont szorosan összefügg.

A *Többszínű gyermekek beszéde* című részben olyan gyermekek magyar beszédét figyelem meg, akik magyar és más nyelv(ek) vonatkozásában többszínűek. A vizsgálat során az ő beszédüket vetem össze egynyelvű magyar gyermekekével. A kutatás empirikus alapját két korpusz adja: az egyik egynyelvű, a másik pedig kétnyelvű gyermekektől származó beszélt nyelvi adatokat tartalmaz. Ezek a gyermekek kisgyermekkorban, nyelvelsajátítás útján jutottak nyelveikhez, majd intézményi keretben kezdték el a nyelvekhez kapcsolódó literációs készségek tanulását. A kutatás középpontjában a beszélt nyelvi performancia áll, az írott nyelvhez kapcsolódó kompetenciák – szövegalkotás és szövegértés – nem képezik tárgyát a vizsgálatnak. A többszínű gyermekektől származó magyar nyelvű korpuszban található beszélt nyelvi adatokon keresztül jellemzem a nyelvhasználatukat az alábbi paraméterek mentén: (1) nyelvi kifejezőkészség, (2) nyelvi megformáltság, (3) az akcentualizáltság mértéke és (4) direkt nyelvi transzferek. A két csoport nyelvhasználati jellemzőinek összehasonlításából kiindulva elemzek néhány olyan jelenséget, amelyek megfontolásra érdemesek a magyarnyelv-tanításban.

A különböző országok közötti mozgás, vagyis az elköltözés majd visszatérés sok ember életének része. Az *Elvándorlástörténetek narratív elemzése* című részben bemutatott kutatás során Magyarországról a volt Szovjetunióba gyermekkorukban elkerült, ott éveket eltöltő és később onnan visszatérő felnőtt emberekkel készítettem életútinterjúkat. A vizsgálat célja az volt, hogy leírjam az általuk átélt eseményeket retrospektív elbeszélés alapján. Számukra meghatározó élmény volt a gyermekkorukban átélt elvándorlás, majd visszatérés. Tizenkét kutatási alany vett részt a kutatásban, akiknek a szülei között van orosz első nyelvű. Az otthon használt nyelv az orosz volt, így nem kellett a nyelvtudás teljes hiányával megküzdniük a Szovjetunióba való költözésükkor. Az életútinterjúk szövegét interakciókban megvalósuló narratívaként értelmezem, és narratív elemzéssel tárom fel az elvándorláshoz kapcsolódó tematikus mintázatot, amelyek közül azokat olvashatjuk a fejezetben, amelyek az elvándorlás nyelvi vonatkozásaiba nyújtanak betekintést.

A kötet utolsó tematikus egysége az előző fejezetekhez szervesen kapcsolódik azzal, hogy a magyar közoktatási rendszer két szabályozás nélküli területén végzett kutatást mutat be. Az emergens többszínű tanulók vonatkozásában a beiskolázás, valamint a mérés és értékelés területén az oktatási intézmények saját hatáskörben kénytelenek dönteni, így az intézményvezetők és a pedagógusok proaktív módszertani gyakorlata és annak megismerése kiemelkedően fontos.

Az *Emergens többnyelvű tanulók beiskolázásának gyakorlata* című fejezet egy olyan vizsgálat eredményein alapul, amelyben magyar közoktatási intézmények vezetői reflektáltak arra, miként valósul meg a bevándorló háttérrel rendelkező gyermekek beiskolázása, és az első félévben milyen módon segíti az iskola a tanulók beilleszkedését. A kutatás eredetileg egyetlen esettanulmány feldolgozását tűzte ki célul, azonban a vizsgálat során egyre több intézmény csatlakozott, így a felmérés csoportos esettanulmánnyá bővült. A módszertani átalakulás lehetővé tette, hogy a tanulmány szélesebb perspektívából mutassa be az eltérő intézményi tapasztalatokat, és átfogóbb képet adjon a magyar iskolák jelenlegi gyakorlatáról. Az intézményvezetők reflexiók rávilágítanak arra, hogy az iskolák milyen megoldásokat alkalmaznak a nyelvi és pedagógiai kihívások kezelésére, illetve milyen nehézségekkel szembesülnek a szabályozási környezet keretein belül. A tanulmány nemcsak az iskolai oktatási folyamatok és az intézményi működés bemutatására törekszik, hanem egy kidolgozottabb, rendszerszintű megközelítést is javasol. Ennek gyakorlati haszna az, hogy olyan megoldásokat vázol fel, amelyek remélhetőleg közvetlenül alkalmazhatók az érintett iskolák mindennapi pedagógiai gyakorlatában.

Az utolsó fejezet, az *Emergens többnyelvűnyelvű diákok tudásmérése és értékelése felső tagozaton és középiskolában*, a magyar közoktatásban egyre nagyobb számú emergens többnyelvű tanuló jelenlétére reflektál. Ezeknek a diákoknak egy része a középiskolát befejezve – reményeik szerint – a felsőoktatásban folytatja majd tanulmányait. A mindennapi nyelvhasználatukban több nyelv vagy beszédmód párhuzamosan vesz részt, és a nyelvi háttérükben közös a magyar nyelv jelenléte. A nyelvi gyakorlatukra jellemző, hogy míg a szóbeli kommunikáció során magyar első nyelvi beszélőkre hasonlító jegyeket mutatnak, addig az írásbeli produkcióban már megfigyelhetők eltérések. Ha pedig a különféle tudományterületekhez kapcsolódó szaknyelvek kerülnek előtérbe, az látható, hogy még a szóbeli kommunikáció is erősen meggyengül, nem beszélve az írásbeli sajátosságokról. A fejezet a főkutatás kiegészítéseként készült kutatási projekt eredményeit mutatja be tanári és tanulói páros empirikus adatokon keresztül, hogy a fentebb említett diákok milyen nyelvhasználói csoportokba rendeződnek, valamint azt, hogy a tanári mérés miként kapcsolódik össze a nyelvhasználati sajátosságokkal.

Bízom benne, hogy a kötetben kritikai szempontból összefoglalt kurrens szakirodalmi ismeretek, a több éve tartó longitudinális, empirikus vizsgálatok eredményei támpontokat adhatnak segítőként, tanárként, kutatóként vagy civilként az újonnan érkező családok nyelvi inklúziójához, valamint célom az is, hogy a bevett többnyelvűségi fogalmi kereteken túl új megközelítésekől, mintegy folyamatában tekintsenek az emergens többnyelvűség kialakulására.

2. AZ EMERGENS TÖBBNYELVŰSÉG FOGALMA



A fejezet célja az emergens többnyelvűség fogalmának részletes bemutatása és elméleti-gyakorlati kontextusba helyezése. A két- és többnyelvűség kutatása a pszicholingvisztika és a szociolingvisztika területén hosszú ideje központi szerepet tölt be, hiszen mind egyéni, mind társas szinten alapvető kérdéseket vet fel a nyelvhasználat, a nyelvi kompetenciák alakulása, valamint a nyelvek közötti dinamikus kapcsolatok vizsgálatában. Ezek a kutatások nem csupán a nyelvi rendszerek belső működésére irányulnak, hanem arra is, hogy a különböző nyelveket használó beszélők miként értelmezik és alakítják társas környezetüket a mindennapi kommunikáció során.

A többnyelvű beszélők társadalmi beilleszkedése és integrációja kulcsfontosságú tényező a jövőbeli életútjuk alakulása szempontjából. A nyelvi kompetenciák szintje és jellege alapvetően meghatározza az oktatáshoz, a munkaerőpiac-hoz és a társas kapcsolatokhoz való hozzáférést. Ebből következően az oktatási intézményekben történő integráció kiemelt jelentőséggel bír, hiszen az iskola nemcsak a formális tanulás színtere, hanem a társadalmi normák, értékek és kommunikációs minták elsajátításának egyik legfontosabb terepe is. Az iskolai környezetben a nyelv egyszerre eszköz és cél: a tanulás médiuma, valamint önálló fejlesztési terület. A nyelvpedagógiai irányultságú vizsgálatok homlokterében ezért az iskolai beilleszkedés áll. Ezek közül kiemelkednek a nyelvi vonatkozások, mint az oktatás nyelvének elsajátítása és használata, valamint a tudásbeli aspektusok, vagyis az iskolai tananyaghoz való hozzáférés és annak feldolgozása. Fontosak még a társas tényezők, mint a kortárscsoportba való beilleszkedés és a közösségben elfoglalt hely. E három terület szorosan összefonódik, és együttesen határozza meg a többnyelvű tanulók iskolai sikerességét.

A fejezet első részében áttekintem a két- és többnyelvűség-kutatás legfontosabb mérföldköveit, beleértve azokat az elméleti megközelítéseket is, amelyek napjainkban meghatározó módon befolyásolják e terület szemléletét. Ennek keretében bemutatom a klasszikus irányokat, valamint azokat az újabb irányzatokat, amelyek a nyelvhasználatot dinamikus, kontextusfüggő és társas gyakorlatként értelmezik. Ez az elméleti háttér szolgál alapul az emergens többnyelvűség fogalmának megértéséhez.

A fejezet következő egységében részletesen tárgyalom az emergens többnyelvűség jelenségét, megfogalmazom a kifejezés definícióját, és bemutatom annak magyarországi relevanciáját. Külön hangsúlyt kap, hogy ez a fogalom miként

kapcsolódik a hagyományos kétnyelvűség-értelmezésekhez, és hogyan teszi láthatóvá a nyelvi fejlődés folyamatjellegét, valamint a tanulók nyelvi erőforrásainak alakulását az oktatási kontextusban.

Ezt követően egy lehetséges intézményi válaszról, a két tanítási nyelvű iskolák koncepciójáról esik szó. Bemutatom azokat a nemzetközi kutatásokat, amelyek e modellek hatékonyságát igazolják mind a tanulók nyelvi fejlődése, mind az iskolai teljesítmény és a társas integráció szempontjából. A nemzetközi példák alapján kirajzolódik, hogy a megfelelően megtervezett és támogatott két tanítási nyelvű programok képesek egyszerre szolgálni a többségi oktatási célokat és a többnyelvű tanulók szükségleteit.

Ehhez kapcsolódva a fejezetben kitérek a magyar oktatási rendszerben működő két tanítási nyelvű iskolák sajátosságaira, bemutatva azok szervezeti, pedagógiai és nyelvi jellemzőit. Elemzem, hogy ezek az intézmények milyen mértékben képesek válaszolni az emergens többnyelvű tanulók kihívásaira, és milyen korlátokkal szembesülnek a hazai szabályozási és intézményi környezetben.

Végül a fejezet az emergens többnyelvű tanulók teljesítménymérésének kérdésével foglalkozik nemzetközi gyakorlatokra és kutatási eredményekre támaszkodva. Rámutatok arra, hogy a hagyományos, egynyelvű normákra épülő értékelési rendszerek gyakran nem képesek adekvát módon megragadni e tanulók tudását és fejlődését, ezért szükség van olyan mérési megközelítésekre, amelyek figyelembe veszik a többnyelvű repertoárok dinamikus és emergens jellegét. A fejezet célja összességében az, hogy az emergens többnyelvűség fogalmát elméleti megalapozottsággal és gyakorlati relevanciával ruházza fel, hozzájárulva a hazai nyelvpedagógiai diskurzus gazdagításához.

2.1. A KÉT- ÉS TÖBBNYELVŰSÉG MINT FOGALMI KERET

A könyv koncepciója a nyelvészet két- és többnyelvűséggel foglalkozó elméleteire épül. A kétnyelvűség hagyományos értelmezési irányjai és a kurrens kritikai szociolingvisztika nézetei párhuzamosan hatnak. Az elméleti kutatók körében manapság a többnyelvűség fogalma dominál, sőt már a nyelvtől mint alapegységtől is eltávolodunk, és sokkal inkább beszédmódokról, regiszterekről és kompetenciákról beszélünk. Az egymással versengő elképzelések a nyelvészet bő egy évszázadára nyúlnak vissza, amiből az következik, hogy lehetetlen néhány oldalba sűríteni még a legemblematisabb pillanatokat is. Így marad azoknak az elképzeléseknek a felvonultatása, amelyek szervesen illeszkednek a kötet koncepciójába, az emergens többnyelvűség keretébe. Ezzel azt szeretném megmutatni, hogy a definicionális teret az egymás mellett párhuzamosan jelenlevő

alapelvek alakítják, és a jelenlegi irányok organikusan következnek a megelőző nyelvészeti megközelítésekéből. Ennek jórészt az az oka, hogy bár jelentős mértékben megváltozott a világ az elmúlt évszázadban, mégis tetten érhetőek olyan jelenségek, amelyek korábban is fellelhetőek voltak. A társas érintkezés szokásrendjének eltérő volta ellenére a kontextus emberi jellege miatt a tárgyalt nyelvi jelenségek térben és időben mégis összekapcsolhatóak.

A két- és többnyelvűség meghatározására számtalan definíció született, a közöttük lévő különbségeket az elméleti megközelítés adja. Ezeknek a tudományterületenként változó meghatározási rendszereknek magyar nyelvű összefoglalóját adja Bartha Csilla³ és Navracsics Judit⁴. A kétnyelvű ember nyelvi kompetenciájának leírásánál alapkritériumnak mondható az életkor, a nyelvelsajátítás vagy tanulás színtere, a nyelvhasználat helye és az elért nyelvtudás szintje. A különböző elméleti keretek eltérő mértékben érvényesítik egyik vagy másik tényezőt, vagyis gondolják hangsúlyosnak a leírás során.

Az európai kulturális hagyomány a nemzetállam elképzeléséből kiindulva alapvetően monolingvális társadalmi berendezkedésben gondolkodik. Az egy nyelvű ideológiákból kiindulva a beszélő egy ideális esetben tökéletesen kidolgozott nyelvtudást gondol átlagosnak, amelyhez képest megtanulhatunk további nyelveket, de ezeket kizárólag idegen nyelvként kezelhetjük. Ebben az eszmerendszerben a kétnyelvűként felnövő gyermekek esetében a szülők balansz kétnyelvűséget próbáltak kialakítani. A Ronjat és Leopold által leírt esetekben, bár mindkét család kétnyelvűnek nevelte gyermekét, mégsem alakult ki kiegyensúlyozott helyzet. Ronjat-ék az „egy személy – egy nyelv” (*„une personne, une langue”*) stratégiát alkalmazták⁵ fiuk nevelése során, de ennek ellenére a német, vagyis az édesanya nyelve lett a domináns nyelv. Leopold lányának kétnyelvűvé válásának kezdeti szakaszában a szókincsfejlődést rögzítette.⁶ Leopold, valamint Volterra és Taeschner az Egységes Nyelvi Rendszer Hipotézis kidolgozói,⁷ mely szerint a gyermek egységes rendszerben kezdi tárolni a nyelveket, melyeket aztán később választ külön nyelvenként. A másik meghatározó rendszerelmélet az Elkülönült Nyelvi Rendszerek Hipotézise,⁸ ami Meisel és De Houwer nevéhez

³ Lásd Bartha Csilla: *A kétnyelvűség alapkérdései*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1999.

⁴ Navracsics Judit: *A kétnyelvű mentális lexikon*, Budapest, Balassi, 2007.

⁵ Jules Ronjat: *Le développement du langage observé, chez un enfant bilingue*, Paris, Champion, 1913, 4.

⁶ Werner F. Leopold: *Speech Development of a Bilingual Child: a linguist's record. I. Vocabulary growth in the first two years; II. Sound learning in the first two years; III. Grammar and general problems in the first two years; IV. Diary from age two*, Evaston, Northwestern University Press, 1939, 24.

⁷ Virginia Volterra – Traute Taeschner: The acquisition and development of language by bilingual children, *Journal of Child Language*, vol. 5, 1978/2, 311–326.

⁸ Julius C. Meisel: Interpersonal problem solving and children's social competence: Are current measures valid? *Psychology in the Schools*, vol. 26, 1989/1, 37–47; Annick De Houwer: *The*

fűződik. Szerintük minden nyelvnek a nyelvelsajátítás kezdetétől külön központja van. Herdina és Jessner⁹ *A többnyelvűség dinamikus modellje* című könyvükben, a többnyelvűségből mint alaphelyzetből kiindulva értelmezik újra a több nyelven beszélők nyelvi működésének pszicholingvisztikai jelenségét.

A klasszikus megközelítések közül a leginkább elterjedt nézőpont François Grosjean nevéhez fűződik. Az ő holisztikus szemléletet követő definíciója értelmében kétnyelvűnek tekinthető minden olyan ember, aki a két nyelvet eltérő kommunikációs funkciók kielégítésére felváltva tudja használni.¹⁰ Nem tekinthetünk a kétnyelvű emberre úgy, mintha két egynyelvű ember lenne egy elmében, és ebből az is következik, hogy eltérő szinten állhatnak a különböző nyelvi kompetenciái annak függvényében, hogy melyik nyelvet milyen helyzetekben használja. Bár Grosjean pszicholingvisztikai irányból közelíti meg a kétnyelvűség leírását, az általa kidolgozott meghatározás a kommunikációs funkciók hangsúlyos volta miatt átvezet a szociolingvisztikai megközelítések területére.¹¹

A kötet nyelvpedagógiai irányultsága miatt fontos kitérni MacNamara munkájára,¹² melyben már korán megjelent a törekvés a nyelvtudás kérdésének a kétnyelvűség vizsgálatába való bevonására. MacNamara tanulmányában az elsők között kezdett gondolkodni a kétnyelvűségről mint nyelvtudásról oly módon, hogy az sokkal inkább leírható egy kontinuum formájában, mint szintszerű szerveződéssel. Abból indult ki, hogy a nyelvtudás a nyelvi készségek mentén sokféleképpen rendeződhet, a különböző készség szintek nem feltétlen állnak ugyanolyan fejlettségi szinten. Kétnyelvűek esetében a nyelvi környezet hatására történik a nyelvvalasztás a kommunikációs funkciók mentén.¹³ Ebből fakadóan eltérés mutatkozhat a nyelvek közötti választás mennyiségi mutatóit vizsgálva, vagyis valamelyik nyelv dominánsabbá válhat. Különösképpen látványos ez azokban az esetekben, amikor a beszélő élethelyet vált, és ebből következően más nyelvi környezetbe kerül. Az egyik nyelven zajló fokozott nyelvhasználat a másik nyelv háttérbe szorulását eredményezi. A nyelvek közötti dominanciaviszony változása a nyelvtudásban is

acquisition of two languages from birth: a case study, Cambridge Studies in Linguistics: Supplementary volume, Cambridge, C.U.P., 1990, XV–391.

⁹ Philip Herdina – Ulrike Jessner: *A Dynamic Model of Multilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters, 2002, 1.

¹⁰ Grosjean: *Another View of Bilingualism*; Navracsics: *A kétnyelvű mentális lexikon*, 12.

¹¹ François Grosjean: *Another View of Bilingualism*, in Richard Harris (ed.): *Cognitive Processing in Bilinguals*, Amsterdam, Elsevier Science Publishers, 1992, 51–62.

¹² John MacNamara: *The bilingual's linguistic performance*, *Journal of Social Issues*, vol. 23, 1967/2, 58–77.

¹³ Tódor Erika-Mária: *Hétköznapi kétnyelvűség*, Budapest, Ráció – Szépirodalmi Figyelő Alapítvány, 2019, 24; Sorbán Angella: *Kisebbség és kétnyelvűség*, Sepsiszentgyörgy, Anyanyelvapolók Erdélyi Szövetsége, 2014, 25.

érzékelhetővé válik, viszont nem feltétlen írható le a kodifikált nyelvi szintrendszerek segítségével, hanem sokkal inkább a kontinuum jellege kerül a középpontba. A nyelvtudás ilyen jellegű, holisztikus értelmezésekor a nyelvek ismeretére nem egymástól elkülönülten tekintünk, hanem az egyén által ismert valamennyi nyelvre együttesen, mint tudásra. Ebben az értelmezési keretben a nyelvek egymással szoros együttműködésben, kölcsönhatásban állnak.¹⁴

A kommunikációs igény alaptételéből fakadóan a teoretikus terek elhanyagolják a nyelvtudás szintjének kérdését. Teszik ezt abból a meggyőződésből,¹⁵ hogy a kétnyelvűek nyelvtudásszintjének mérése aggályos. A nyelvpedagógiában használatos modern mérőeszközök – szintfelmérő tesztek és nyelvvizsga tesztek – mintavételi módszerei és előtesztelési technikái révén szavatolják a megbízható nyelvi mérést, de ezek egy tesztelési időben egy nyelv tudását mérik, így nem alkalmasak a kétnyelvűek holisztikus nyelvismeretének feltárására. Ebből fakad az, hogy a kétnyelvűek nyelvtudásmérése során a nyelvpedagógiában hagyományosan tesztelt négy nyelvi készség terén jelentős különbségek mutatkoznak az egyes készségszintek között. Ez megerősíti a grosjeani definíció helyességét, igazságérvényét, azaz nem a nyelvtudás szintje alapján dől el, hogy valaki egy-, két- vagy többnyelvű, hanem sokkal inkább meghatározóak a nyelvhasználati jellemzői. A komplex nyelvi repertoár erre az elképzelésre reflektál, vagyis nem vár teljes kompetenciakiépültséget a többnyelvű embertől az általa beszélt különböző nyelvek között. Ezt a helyzetet írja le a részleges többnyelvűség elképzelése (lásd bővebben *A részleges többnyelvűség* című fejezetben).

A kritikai szociolingvisztika terén a többnyelvűségről való gondolkodás alapjaiban változott meg a globalizáció következtében kialakult szuperdiverz nyelvi terek hatására (erről részletesebben lásd a *Szuperdiverzitás* című fejezetet). Megjelentek a különféle lingválási helyzeteket leíró modellek és elnevezések, amelyeknél a nyelvek és beszédmódok megnevezései közötti átjárás is megjelenik mint alapkoncepció.¹⁶ A nyelvi erőforrásaink között megjelenő különféle beszédmódokat ne nyelvekhez kössük, a regisztereket és kompetenciákat ne kössük a literációhoz, a szövegkompetenciákhoz, tágabb értelemben a szóbeli és írásbeli megnyilatkozásokhoz. Ugyanakkor a kritikai szociolingvisztika kritikájaként megfogalmazható, hogy a nyelvi repertoár és erőforrások fluid jellege, valamint a társas térben konstruálódó érzelmi és emlékezeti működés becsatornázása mellett és annak ellenére is életszerűtlen a nyelveket nem a nevükön nevezni.

¹⁴ MacNamara: *The bilingual's linguistic performance*.

¹⁵ Colin Baker: *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters, 2011.

¹⁶ Jürgen Jaspers – Lian Malai Madsen: Sociolinguistics in a languagised world: Introduction, *Applied Linguistics Review*, vol. 7, 2016/3, 235–258.

Ennek oka pedig az, hogy a beszélők megnevezik nyelveiket, hiszen a kommunikáció társas szerveződésében jelentőséggel bírnak, információt hordoznak a beszélőről, így identitásépítő és pozicionáló erejük van. A beszélők bármilyen viszonyban is állnak velük,¹⁷ a megnevezés nem marad el, hiszen önmagában a nyelv megnevezése magában hordoz egy sor viszonyulást és sajátosságot, amelyekről a beszélő dönt, hogy magára érti, vagy épp elutasítja. Egy nyelv megnevezése önmagában indexikalitással bír a megítéléséről, az ahhoz való viszony minőségéről. Ezt az elképzelést erősíti a kritikai szociolingvisztikában a nyelvi működés szempontjából megalapozottan, hogy az egyén lingválását mint egységes keretben történő folyamatokat írja le, amelynek értelmében a nyelvek egységes nyelvi repertoárt alkotnak, és a beszélő a nyelvi erőforrásaiból a kommunikációs helyzetnek leginkább megfelelő egységeket használja.¹⁸ Vitathatatlan tény, hogy a kontextus alapvetően meghatározza a nyelvi működésünket, érzékenyen reagálunk apró, a saját vagy csoportunktól eltérő jegyekre. A reakcióink akár tudatosan, akár reflexszerűen érkeznek az adott helyzetre, befolyásolják a saját és beszélgetőtársunk viszonyát a társas helyzethez és a nyelvi működéshez. Ezeket a jelenségeket kódváltásnak, kódkeverésnek, hibrid nyelvhasználatnak nevezi a szakirodalom, amely elképzelésben megjelenik a nyelvek közötti hierarchizáltság, a purista elképzelés, amely átvezet az előjellel ellátott ideológiai rendszerhez.

Ha ezeket a szempontokat a nyelvelsajátítás és a nyelvtanulás során figyelembe vesszük, azt láthatjuk, hogy nyelvválasztásunk sokkal inkább intuitívan történik, mint tudatosan, korábbi tapasztalatainkra építve. A különféle nyelvek közötti választásaink sokkal inkább függnek a saját és beszédpartnerünk közötti pillanatnyi kapcsolódástól, amelyet számtalan dolog meghatározhat, de az valószínűsíthető, hogy mindig alkalmazkodik az éppen megvalósuló interakcióhoz.¹⁹ Nyilván történik nyelvi igazodás a kontextusnak megfelelően, ahol maszszívan megjelennek a hatalmi erőterek és az ahhoz kapcsolódó nyelvi elvárások,

¹⁷ Lásd *A nyelvi repertoár* című fejezetben.

¹⁸ Bodó Csanád: *Tizenkét lecke a nyelv, a kultúra és a társas viszonyok tanulmányozásához*, Budapest, ELTE Eötvös, 2024. <https://doi.org/10.21862/12lecke/2024/7545> (Letöltés: 2026. március 30.)

¹⁹ Bartha Csilla – Márku Anita: Multimodalitás és transzlingvális gyakorlatok a kárpátaljai internetezők nyelvhasználatában, in Csernicskó István – Márku Anita (szerk.): *A nyelvészet műhelyéből: Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból V.*, Ungvár, Autdor-Shark, 2019, 13–28; Márku Anita: Nyelvi kreativitás és többnyelvűség a kárpátaljai magyarok internetes nyelvhasználatában, in Koutny Ilona – Kinga Piotrowiak-Junkiart – Paweł Kornatowski – Németh Szabolcs (szerk.): *A hungarológia ma: nyelvészet, kultúra és oktatás. Hungarologia dzisiaj: językoznawstwo, kultura i dydaktyka*, Poznań, Wydawnictwo Rys, 2017, 161–171; Márku Anita: Kárpátaljai magyarul a mémek világában, in Tódor Erika-Mária – Tankó Enikő – Dégi Zsuzsanna (szerk.): *Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség II. Nyelvhasználati terek és nyelvi sokszínűség*, Cluj-Napoca, Scientia, 2018, 33–51.

de az egyén szintjén továbbra is fennáll a saját nyelvi alkalmazkodás és a megfelelő elemsorok választása az érzékelt kontextusnak és annak elvárásainak megfelelően. Tehát itt nem áll fenn ellentmondás a nyelvi erőforrások, az egységes repertoár és a nyelvek közötti, adott esetben szét- vagy leválasztó működésben.

A két- és többnyelvűséghez kapcsolódó pszicholingvisztikai és szociolingvisztikai elméleti mérföldkövek áttekintéséből kiindulva az emergens többnyelvűség definícióját fogalmazom meg.

2.2. AZ EMERGENS TÖBBNYELVŰSÉG JELENSÉGE

A többnyelvűség kialakulásának kezdeti szakaszában a gyermekek idegen nyelvként találkoznak új életterük nyelvével. A számukra ekkor még idegen nyelvvel való találkozás során elindul a nyelvelsajátítás folyamata. Bizonyos országokban a nyelvelsajátítást formális nyelvtanulással is kiegészítik, azonban a teljes folyamatot megfigyelve jellemzőbb a nyelvelsajátítás, mint a nyelvtanulás. A nyelvi kitettség hatására bizonyos idő után eljutnak ahhoz a nyelvhasználati módhoz, hogy a környezetükhöz kapcsolódó kommunikációs funkciókat képesek kielégíteni, vagyis a nevelési vagy oktatási intézményben hatékonyan részt tudnak venni a foglalkozásokon. Az iskolába bekerülő külföldi tanulókat nyelvi szempontból a heterogenitás jellemzi, amely jelenségből az következik, hogy nyelvtudásuk eltér a magyar diákokétól. A nyelvi hátterük bemutatása szorosan összekapcsolódik a nyelvtudás leírásának terminológiai kérdéseivel. A nyelvészetben belül is tudományterületenként változik a nyelvismeret meghatározására használt kifejezések köre. Mi most a nyelvpedagógia irányából közelítjük meg a jelenséget, így kézenfekvő a nyelvtudás megmutatkozásának megfelelő leíró kategóriák használata. Az egynyelvű emberek nyelvhasználatának leírásakor elengedhetetlen alapkifejezés az anyanyelv. Az anyanyelvről alkotott elképzelések közös sajátossága, hogy ezen a nyelven ismerjük meg a világot, ezen a nyelven fejezzük ki érzelmeinket, és valamilyen módon az anyanyelv segítségével tudjuk kikövetkeztetni azoknak a nyelvi elemeknek a jelentését is, amelyeket közvetlenül nem ismerünk. Az anyanyelvhez való viszonyunk rendkívül erős érzelmi töltete lehet, ezért ettől a kötődéstől eltávolodni még akkor is nehéz, amikor már tulajdonképpen két nyelven kommunikál a születését és gyermekkorát tekintve egynyelvű beszélő.²⁰ Az anyanyelv fenti felfogásától való eltávolodás szükségességét

²⁰ Bartha Csilla – Hámori Ágnes: Cigány közösségek, nyelvi sokszínűség és az oktatás nyelvi kihívásai. Magyarországi helyzetkép, *Európai Tükör*, XVI. évf., 2011/3, 107–131; Tove Skutnabb-Kangas: *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*, Clevedon, Avon, Multilingual Matters, 1984, 18.

az indokolja, hogy esetünkben a célcsoport, vagyis a kisgyermek és iskolások már megtapasztalták az anyanyelv hatását, csak még nem tudatosult bennük. Sokkal inkább egy kialakulóban lévő, nyelviileg talán sokszínűbb világot érzékelnek maguk körül, amelynek egyik része az a nyelv, amelyet feltehetőleg otthon használtak, talán Magyarországon, de az is lehet, hogy egy másik országban. Ezt a nyelvet az illető első nyelvének és egyúttal származásnyelvének nevezzük.²¹ Fontos azonban a származásnyelv és az első nyelv közötti eltérés megtartása. Az „első nyelv” kifejezésben egyrészt megjelenik a kronológia, az időbeli különbség szempontja (a beszélő életében az egyik nyelv időben megelőzte a másikat), másrészt pedig a kizárólagosság szempontja (az adott nyelv volt az egyedüli a megjelenésének pillanatában). E nyelv mellett később megjelenik egy másik, amely egyelőre talán még idegen nyelv, aztán lassan átalakul másodnyelvvé, és kezd felzárkózni a beszélő első nyelvéhez, de pozícióját tekintve még mindig a második. Majd egy bizonyos idő után többnyelvűvé válik a beszélő, és ekkor már az új nyelven is képessé válik a korábban csak az első nyelvre jellemző nyelvhasználatra.

Ennek a teljes folyamatnak – vagyis hogy az idegen nyelvtől hogyan jut el a többnyelvű kompetenciához – a leírására az emergens kétnyelvűség kifejezést használja a két- és többnyelvűség-kutatás szakirodalma.²² A ma már klasszikusnak számító kritikai szociolingvisztikai irány még kétnyelvűségről írt, de az elmúlt közel két évtized alatt megváltozott a társas tér, amelyben a nyelvekről beszélünk. Ebből következően a kétnyelvűség kifejezés helyett a többnyelvűség fogalmát használom, mert ebben megjelenik az az elgondolás is, hogy a tanuló nyelvi repertoárjában akár egyszerre több nyelv is megjelenhet – több mint kettő. A vonatkozó nemzetközi szakirodalomban feltűnő, hogy ennek a diákcsoportnak az elnevezése körül kérdések sorakoznak. Az angol nyelvhez kapcsolódó terminológiából kiindulva a következő elnevezések élnek: limitált angol nyelvtudás (Limited English Proficiency: LEP), angol nyelvtanuló (English Language Learner: ELL), angolul tanulók (*English learners*), kulturálisan és nyelviileg változatos háttérrel (*culturally and linguistically diverse*), gyermekek angol nyelvi kommunikációs korlátokkal (*children with English language communication barriers*), angol mint másodnyelv (*English as a Second Language*), nyelvi kisebbség (*language minority*) vagy kétnyelvű (*bilingual*).²³ Az elnevezések mögött különböző konnotációk és jelentések húzódnak meg, amelyek jogi vonatkozású

²¹ Nádor Orsolya: *Tanított (anya)nyelvünk*, Budapest, KRE–L’Harmattan, 2018, 15–16.

²² Ofelia García – Jo Anne Kleifgen – Lorraine Falchi: *From English Language Learners to Emergent Bilinguals, A Research Initiative of the Campaign for Educational Equity*, New York – London, Teachers College, Columbia University, 2018, 4.

²³ García–Kleifgen–Falchi: *From English Language Learners*, 7.

dokumentumoktól a pedagógiai megközelítésekig terjednek. A célcsoport leírása is ennek megfelelően változik, amely nehezíti a csoportmegnevezések közötti eligazodást. A beszélők nyelvi helyzetének, tudásának leírása ebből következően változatos képet mutat, amely az összehasonlíthatóság problematikáját veti fel. Különösképpen igaz ez, amikor kutatási eredményeket szeretnénk összevetni, de a definicionális eltérések miatt nehezen juthatunk következtetésekhez. Látnunk kell, hogy a többnyelvűség irányából közelítve valójában a nyelvtudás változása és az ahhoz kapcsolódó dominanciaviszonyok határozzák meg a különböző definíciókat. Így tulajdonképpen érdekesebb lenne a bi- és multilingvális nyelvfejlődést mint kialakulóban lévő, emergens egységet nézni. Ebbe a koncepcióba sokkal teljesebben tudjuk integrálni valamennyi nyelvi beszélőt – tanulókat és nyelvelsajátítót – és kevésbé lenne fragmentált a nyelvtudás értelmezésének köre.

Mindezeket a terminológiai sajátosságokat figyelembe véve és egybevetve abból a célból, hogy egységesen tudjuk megnevezni a fentebbi csoportokat, emergens többnyelvűeknek nevezhetjük azokat a tanulókat, akik az anyanyelvük vagy más nyelveik mellett egy további nyelvet is tanulnak. Jellemző a tanult nyelv vonatkozásában a nagymértékű nyelvi kitettség, ami többnyire intézményesített keretben történik. Az emergens többnyelvű kifejezés pozitív leírásként szolgál ezekre a tanulókra nézve, mivel hangsúlyozza, hogy egy új nyelven is tanulnak, és hogy mind az anyanyelvük és a korábban elsajátított nyelveik, mind az új nyelv értéket képvisel.

2.2.1 A megoldás: két tanítási nyelvű iskolák

A kutatási eredmény alapján az emergens többnyelvű tanulók fejlesztésére a tartalomalapú oktatás egy sajátos formája a leghatékonyabb. A nyelvoktatás eszközalapú megközelítése nem új elgondolás, ahogy Ballinger és munkatársai is rámutattak,²⁴ az otthoni nyelv az egyik legértékesebb erőforrás, amit az emergens többnyelvűek az osztályterembe hoznak. Ehhez hasonlóképpen érvelt azzal,²⁵ hogy az emergens többnyelvűek anyanyelvének figyelmen kívül hagyása fenntartja az egyenlőtlenségeket az oktatásban, leértékeli a kulturális ismereteiket és tájékozottságukat, valamint – tévesen – azt feltételezi, hogy ugyanazokkal az igényekkel rendelkeznek, mint az egynyelvű tanulók. Collier és Thomas 2017-ben

²⁴ Susan Ballinger – Roy Lyster – Andrea Sterzuk – Fred Genesee: Context-appropriate crosslinguistic pedagogy: Considering the role of language status in immersion education, *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, vol. 5, 2017/1, 30–57.

²⁵ García–Kleifgen–Falchi: *From English Language Learners*.

végzett longitudinális kutatása,²⁶ – amely harminckét év tanulói teljesítményadatait vizsgálta – tovább erősítette ezeket a megállapításokat. Azoknak a kétnyelvű tanulóknak, akik kétnyelvű programokban vesznek részt, lényegesen erősebb az olvasási készségük angol nyelven, mint a kizárólag angol nyelvű programokban részt vevő tanulók teljesítménye. A kutatási eredmények rávilágítanak arra, hogy a tanulók második nyelvi teljesítménye leginkább azzal áll kapcsolatban, hogy az első nyelvükön mennyire fejlett a literációjuk. Az iskolai tanterv révén történő folyamatos fejlesztés jelentős mértékben hozzájárul a második nyelven – ami egyben *általában* a fogadó ország domináns nyelve – való literáció kiépüléséhez.²⁷ Ezeket az eredményeket támasztják alá más országokból származó, a kétnyelvű iskoláztatás fontosságáról beszámoló kutatások is.²⁸

Összefoglalásként az *állapítható* meg, hogy az oktatásban való méltányosság érdekében az emergens többnyelvűeknek lehetőséget kell biztosítani arra hogy megmutathassák, mit tudnak, és mit képesek megtanulni az otthoni nyelvük és az új országuk nyelvén való *írástudás* elsajátításának összefüggésében.

Az emergens kétnyelvűség folyamata során kulcsfontosságú a literáció kiépülésének üteme, gyorsasága és a legmagasabb elért szint. Az üteme nagy egyéni eltérést mutat, ugyanakkor a kialakulás útja és annak általános stációi leírhatóak. Ettől lehetnek eltérések, de az beazonosítható, hogy a diák hol tart az elsajátítási és tanulási folyamatban, és prognosztizálható a kimenet szintje. Különös-képp fontos az iskolai előmenetel szempontjából a fejlődési lépések elvárható útvonalának ismerete. Ezzel elkerülhetők olyan elvárások, amelyek túlzó mivoltuk folytán egyaránt frusztrálják a tanulót és a pedagógust.

A kétnyelvűség kialakulásakor az időfaktor alapvetően meghatározza, hogy milyen fokú integrációt tud elérni a tanuló. Az iskolai előmenetel és sikeresség

²⁶ Virginia P. Collier – Wayne P. Thomas: Validating the Power of Bilingual Schooling: Thirty-Two Years of Large-Scale, Longitudinal Research, *Annual Review of Applied Linguistics*, vol 37, 2017, 1–15. <https://doi.org/10.1017/S0267190517000034> (Letöltés: 2026. március 30.)

²⁷ Virginia P. Collier: A synthesis of studies examining long-term language minority student data on academic achievement, *Bilingual Research Journal*, vol. 1, 1992/6, 187–212; Kathryn Lindholm-Leary: *Dual language education*, Bristol, UK, Multilingual Matters, 2001; Jim Cummins: Literacy engagement: Fueling academic growth for English learners, *The Reading Teacher*, 2011/65, 142–146; Kathryn Lindholm-Leary – Fred Genesee: *Alternative educational programs for English learners in Improving Education for English Learners: Research-based approaches*, Sacramento, CA, California Department of Education, 2010, 323–382; Wayne P. Thomas: An analysis of the research methodology of the Ramirez study, *Bilingual Research Journal*, vol. 1, 1992/6, 213–224.

²⁸ Baker: *Foundation of Bilingual Education*; Tove Skutnabb-Kangas – Robert Phillipson – Ajit K. Mohanty – Minati Panda (eds.): *Social justice through multilingual education*, Bristol, Multilingual Matters, 2009; Jim Cummins: Interdependence of first-and second-language proficiency in bilingual children, in Ellen Bialystock (ed.): *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991, 70–89; Jim Cummins: *Language, power, and education: bilingual children in the crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters, 2004.

vonatkozásában pedig kiemelkedően fontos, hogy mennyire gyorsan képes beilleszkedni az intézmény és a korcsoportja által meghatározott keretrendszerbe. Az életkor, valamint a nevelési és oktatási infrastruktúra minősége alapvetően meghatározza a fejlődés sebességét. Eltekintve sok más egyéni változótól és társadalmi körülménytől Collier és Thomas összefoglaló válasza²⁹ erre a kérdésre az, hogy mindenképpen hosszú időbe telik a beilleszkedés. Tanulmányukban továbbá arra a következtetésre jutottak, hogy hat évig tart azoknak a tanulónak az évfolyamukhoz való felzárkózás, akik: (1) az óvodában kezdik tanulni az oktatási nyelvet, (2) legalább hat éven át minőségi két tanítási nyelvű oktatásban részesülnek – az anyanyelvük és az oktatási nyelv vonatkozásában kétnyelvű –, valamint (3) a tanítási idő legalább felét az anyanyelvükön folyó oktatásban töltik. Ha az említett tanulóktól eltérő módon a diákoknak nem volt lehetőségük arra, hogy az anyanyelvükön is tanulhassanak, esetükben lényegesen tovább tart a felzárkózás, akár hét–tíz évet is igénybe vehet. Ez a helyzet sokkal gyakoribb, mint az erős kétnyelvű oktatáshoz való hozzáférés, hiszen a kevésbé beszélt nyelvek esetében nem biztosítható a nyelvi fejlődés feltételrendszere. Látható, hogy az integráció hosszú ideig tartó, lassú folyamat.

Az oktatási intézményekben az iskolai beilleszkedés általában nyelvtudásbeli kérdésként tematizálódik, ebből következően megoldásként elsősorban a nyelvi fejlesztés jelenik meg. Ezzel szemben kutatási eredmények azt mutatják, hogy a nyelvtudás mellett egyéb tényezők is aktívan hatnak az integráció folyamatára. Az angol nyelv terén, főként az Amerikai Egyesült Államokban végzett kutatások rámutattak arra,³⁰ hogy az integráció vizsgálata során a tesztelések normatív csoportjában általában a befogadó ország nyelvét anyanyelvként beszélők állnak. Ezek a tanulók az iskolai évfolyamokon áthaladva minden tanévben átlagosan tíz hónapos, folyamatos fejlődésen mennek keresztül. A sztenderdizált teszteken az ő előrehaladásuk határozza meg a különböző évfolyamokhoz rendelt teljesítményelvárást. Az oktatási rendszerbe nyelvtudás nélkül belépő emergens kétnyelvű csoportba tartozóknak ahhoz, hogy a különbség köztük és a befogadó ország nyelvét beszélők között megszűnjön, minden évben nagyobb fejlődést kell elérniük. Ennek elsősorban az az oka, hogy a többségi diákok nyelvtudás szintje alatt állnak, így nem csupán az évfolyamon elvárt kognitív előrelépést kell elérniük és a tananyagot kell megtanulniuk, hanem a nyelvtudásbeli hátrányt is le kell dolgozniuk. Következésképpen ennek eléréséhez arra van szükség, hogy

²⁹ Collier–Thomas: *Validating the Power*.

³⁰ Baker: *Foundation of Bilingual Education*; Cummins: *Interdependence*; Virginia P. Collier – Wayne P. Thomas: *Educating English learners for a transformed world*, Albuquerque, NM, Dual Language Education of New Mexico-Fuente Press, 2009.

gyorsabban fejlődjenek az adott ország nyelvét anyanyelvként beszélő kortársaikhoz képest. A fentebb említett kutatások eredményei azt mutatják, hogy a fejlődés felgyorsításában segítséget nyújt a kétnyelvű oktatáshoz való hozzáférés, így nem maradnak le a kognitív és a tanulmányi fejlődésben, miközben a nyelvi hátrányt dolgozzák le.

A kutatások másik lényeges eredménye az, hogy rávilágítanak az anyanyelv kognitív fejlődésben betöltött szerepére. Grosjean³¹ és Baker³² kutatásai is megerősítik ezt a kutatási eredményt. Cummins³³ kiemeli az anyanyelv folyamatos fejlesztésének fontosságát az ún. kognitív küszöbérték eléréséig, amelyet általában 11–12 éves korra tesznek. Cummins időben távol eső, egymástól független longitudinális kutatásai azt találták, hogy az óvodás korukban kétnyelvű oktatásban résztvevő gyermekek körülbelül ötödik vagy hatodik osztályos korukra mindkét nyelven eléri a korosztályuknak megfelelő szintet. Így tizenegy–tizenkét éves korukra a kognitív küszöbértéket is eléri.³⁴ Kutatásaiban továbbá azt találta, hogy azok a nyelvtanulók, akiknél az anyanyelvükön megfelelő szinten kiépülnek a literációs készségek, vagyis megtanulnak írni és olvasni, valamint a szövegértés és szövegalkotási kompetenciájuk magas szintre jut, továbbá az iskolai tevékenységeik során az anyanyelvükön is lehetőségük van folytatni a kognitív fejlődésüket, azok legalább két–három évvel előrébb járhatnak azoknál a társaiknál, akik nem juthatnak hozzá az anyanyelvükön történő fejlesztéshez.³⁵ A kétnyelvű osztályok lehetővé teszik a diákok számára, hogy elérjék az anyanyelvükön keresztül a kognitív küszöbértéket, míg a kizárólag a másodnyelven folyó oktatásban részesülő diákok általában nem érik ezt el. Thomas és Collier tanulmányának két legfontosabb tanulsága, hogy a kétnyelvű oktatásban részesülő diákok kognitív és tanulmányi fejlődése egyfelől magasabb szintű az iskolai tesztek és a tanárok értékelései alapján; valamint sokkal mélyebben bevonódnak a tanulási folyamatba, mint azok a társaik, akiknek nincs lehetőségük kétnyelvű környezetben tanulni.³⁶ Ennek az

³¹ Grosjean: *Life with two languages*.

³² Baker: *Foundation of Bilingual Education*.

³³ Jim Cummins: The role of primary language development in promoting educational success for language minority students, in California State Department of Education (ed.): *Schooling and language minority students: A theoretical framework*, Los Angeles, Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, 1981, 3–49.

³⁴ Cummins: *The role of primary language*.

³⁵ Wayne P. Thomas – Virginia P. Collier: *English learners in North Carolina*, Fairfax, VA, George Mason University, 2009; Wayne P. Thomas – Virginia P. Collier: *Dual Language Education- for a Transformed World*, Albuquerque, NM, Dual Language Education of New Mexico-Fuente Press, 2012; Wayne P. Thomas – Virginia P. Collier: *English learners in North Carolina dual language programs: Year 3 of this study: School Year 2009–2010*, Fairfax, George Mason University.

³⁶ Thomas–Collier: *English learners in North Carolina*; Thomas–Collier: *Dual language education*.

a magyarázata, hogy a kétnyelvű oktatási szintéren tanulók szívesebben járnak iskolába, lelkesebbek, nagyobb az általános érdeklődésük az iskola iránt, és magasabb szintű elégedettségről és örömről számolnak be a kétnyelvű osztályokban, mint az egynyelvű iskolákba járók.³⁷

Lindholm és Aclan³⁸ vizsgálatukban rávilágítanak arra, hogy szignifikánsan pozitív kapcsolatot találtak az egyes tanulók kétnyelvűségének szintje és az angol nyelvű matematikai és olvasásértési teljesítményük között. Továbbá a „magasan kétnyelvűnek” minősített tanulók negyedik osztályra angol olvasásból és harmadik osztályra angol matematikából is elérték az osztályszintnek megfelelő eredményeket.

Az általános kognitív működés terén bizonyosságot nyert, hogy a kétnyelvű gyermekek jelentős kognitív előnyökkel rendelkeznek az egynyelvű gyermekekhez képest.³⁹ Ezek az előnyök a szelektív figyelemhez, a figyelem gátlásához és monitorozásához kapcsolódó végrehajtó kontrollfolyamatokban mutathatók ki, amelyek a gyermekek problémamegoldó képességében érhetők tetten.⁴⁰

A literáció vonatkozásában a második nyelven olvasni tanuló gyermekek számos készséget és tudást képesek átvenni az első nyelvükből, ami megkönnyíti az olvasási készségek elsajátítását a második nyelven. A legjobb bizonyítékot erre azok a tanulmányok szolgáltatják, amelyek azt mutatják, hogy az anyanyelvükön erős olvasási készséggel rendelkező tanulók a második nyelven is erős olvasási készséggel rendelkeznek.⁴¹

Mindebből látható, hogy a nyelvi kisebbséghez tartozó diákok számára a kétnyelvű oktatást biztosító iskolák lehetőséget teremtenek arra, hogy az emergens kétnyelvű diákok minél hamarabb elérjék a többségi társadalom normatív teljesítményrendszerét. Mindeközben a többségi csoporthoz tartozó tanulók is esélyt kapnak magas szintű másodnyelv elsajátításra a kétnyelvű kurrikuláris keretben, akik így nyelvi repertoárjukat kiegészítik egy másik nyelvvvel.

³⁷ Lindholm-Leary: *Dual language education*; Thomas–Collier: *English learners in North Carolina*; Thomas–Collier: *English learners in North Carolina*.

³⁸ Kathryn J. Lindholm – Zenaida Aclan: Bilingual proficiency as a bridge to academic achievement: Results from bilingual/immersion programs, *Journal of Education*, vol. 173, 1991, 99–113.

³⁹ Ellen Bialystok: The impact of bilingualism on language and literacy development, in Tej K. Bhatia – William E. Ritchie (eds.): *The handbook of bilingualism*, Malden, Blackwell Publishing, 2006, 577–601.

⁴⁰ Bialystok: *The impact of bilingualism*, 592.

⁴¹ Diane August – Timothy Shanahan (eds.): *Developing literacy in second language learners. Report of the national literacy panel on minority-language children and youth*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 2006; Caroline Riches – Fred Genesee: Cross-linguistic and cross-modal aspects of literacy development, in Fred Genesee – Kathryn Lindholm-Leary – William Saunders – Donna Christian (eds.): *Educating English language learners: A synthesis of research evidence*, New York, Cambridge University Press, 2006, 64–108.

Ennek ellenére az otthoni nyelv intézményes keretben való tanítása egyre inkább visszaszorulóban van. A különböző oktatásirányítási rendszerek hosszú időn keresztül tudományos igényű magyarázatot vártak arra, hogy érdemes-e az osztálytermi gyakorlatokba bevonni a tanulók otthon használt nyelvét is. Ezt a kutatási eredmények minden kétséget kizáróan igazolták,⁴² ennek ellenére mégsem terjedtek el ezek a típusú iskolák.

2.2.2 A magyarországi helyzet

Magyarországon jelenleg nem működnek olyan két tanítási nyelvű oktatási intézmények, amelyekben a diákok saját első nyelvük megtartása és fejlesztése mellett magyar nyelven folytathatnák tanulmányaikat. Ez azt jelenti, hogy a klasszikus értelemben vett additív kétnyelvű oktatás intézményes formában nem érhető el azon tanulók számára, akik nem magyar első nyelvvel érkeznek az iskolarendszerbe. A magyarországi két tanítási nyelvű iskolák döntő többsége angol–magyar nyelvpárban működik, és ezek az intézmények elsősorban nem kétnyelvű tanulók oktatására jöttek létre, hanem idegen nyelvi képzési céllal.

Ezekben az iskolákban az angol anyanyelvű tanulók száma rendkívül alacsony, sok esetben elenyésző, így az angol nyelv nem közösségi nyelvként, hanem elsősorban tanult idegen nyelvként van jelen. Az intézmények tanulói összetételét vizsgálva megállapítható, hogy a diákok jelentős része otthoni környezetében nem az angol, de gyakran nem is a magyar nyelvet használja elsődleges kommunikációs eszközként, hanem egy vagy több más nyelvet. Ennek következtében ezek az iskolák nem felelnek meg annak a kétnyelvű oktatási modellnek, amelyet Colliers és Thomas javasolnak,⁴³ és amely az első nyelv megőrzésére és fejlesztésére épülő, hosszú távon hatékony kétnyelvű nevelést tekinti céljának.

A magyarországi gyakorlatban ehelyett egy olyan oktatási helyzet jön létre, amely a tanulók számára kifejezetten megterhelő. A diákoknak ugyanis nem az anyanyelvükön és egy második nyelven kell tanulniuk, hanem gyakran két új nyelven egyszerre. Ezek közül az egyik, a magyar nyelv, „legalább” környezetnyelvként van jelen: a gyermekek a mindennapi életük során hallják az utcán, az iskolában, a médiában és a társadalmi érintkezések során folyamatosan találkoznak vele. Ez ugyan megkönnyíti az inputhoz való hozzáférést, de önmagában nem garantálja a sikeres elsajátítást, különösen akkor nem, ha az oktatásban magas szintű nyelvi követelményekkel találkozunk.

⁴² Fred Genesee – Kathryn Lindholm-Leary: The education of English language learners, in Karen Harris – Steve Graham – Tim Urdan (eds.): *APA Handbook of Educational Psychology*, Washington, APA Books, 2012.

⁴³ Collier–Thomas: *Validating the Power*.

A másik tanítási nyelv, az angol, ezzel szemben sok esetben teljes mértékben idegen nyelvként jelenik meg a tanulók életében. A gyermekek gyakran csak az iskolai keretek között találkoznak vele, és ott is korlátozott mennyiségű és változatosságú nyelvi input áll rendelkezésükre. Ezt a helyzetet tovább nehezíti az a tény, hogy angol nyelvű beszélőkkel a tanulók kapcsolata rendkívül szűkös. Az iskolákon belül mind a diákok, mind pedig a pedagógusok között általában csak néhány angol anyanyelvű vagy magas szintű nyelvhasználó található, így az autentikus nyelvi interakciók száma alacsony.

Előfordulnak olyan két tanítási nyelvű iskolák is, amelyek nem az angol, hanem más idegen nyelvek – például a német vagy egyéb nyelvek – bevonásával működnek. Ezek az intézmények azonban jellemzően a nemzeti kisebbségekhez kötődnek,⁴⁴ és sajátos nyelvpolitikai és kulturális célokat szolgálnak. Ezekben az iskolákban általában alacsony a nem magyar első nyelvű tanulók aránya, és az oktatás célja kevésbé a funkcionális kétnyelvűség kialakítása, sokkal inkább a nyelvi revitalizáció, a hagyományőrzés és az identitás megőrzése.

Ebben a kontextusban az adott nyelv gyakran nem a mindennapi kommunikáció élő eszközeként jelenik meg, hanem inkább a felmenőik nyelvének sztenderdizált, iskolai változataként, amelyhez a tanulók idegen nyelvként közelítenek. A nyelvhasználat így elszakadhat a hétköznapi nyelvi gyakorlatoktól, és inkább kulturális-szimbolikus funkciót tölt be, mintsem aktív kommunikációs szerepet.

Összességében megállapítható, hogy a magyarországi két tanítási nyelvű oktatási rendszer jelenlegi formájában nem biztosítja az emergens kétnyelvű tanulók számára azt a támogató, additív nyelvi környezetet, amely hosszú távon elősegítené mind az első nyelv megőrzését, mind a második nyelv sikeres elsajátítását. Ehelyett gyakran egy olyan komplex, több idegen nyelvet érintő tanulási helyzet alakul ki, amely fokozott nyelvi és kognitív terhelést ró a tanulókra, és jelentős kihívások elé állítja mind őket, mind az oktatási intézményeket. A nemzetközi gyakorlatra vonatkozóan pedig az mondható el Magyarországról, hogy a bevándorló csoportok alacsony létszáma miatt nem alakultak ki két tanítási nyelvű oktatási modellek, amelyekben az otthoni nyelv lenne az egyik, és a magyar a másik nyelv. A hétvégi iskolák gyakorlata az egyetlen lehetőség az otthoni nyelven való fejlesztésre.

⁴⁴ Nádor Orsolya: *Nyelvpolitika*, Budapest, BIP, 2002, 37.

2.2.3 Mérések

Az emergens többnyelvűek iskolai integrációjának elősegítésében nagy lehetőséget jelentene, ha a különféle nyelvekhez kapcsolódó kompetenciákat mérni lehetne, és ezen keresztül megfelelő fejlesztő tananyagokkal tudnák segíteni a tanulók fejlődését. A rendelkezésre álló mérőeszközök általában normatív tesztek, amelyek különféle változók alapján pontozzák a diákok teljesítményét jellemzően egynyelvű, illetve anyanyelvi szinten beszélők eredményeihez mérve. Jól ismert ezek közül az Amerikai Egyesült Államokban használt *Stanford Achievement Test* (SAT) vagy a *Language Assessment Scale* (LAS). Mindkettőre jellemző, hogy magas szintű nyelvtudás mellett is nagyon komoly felkészülést igényel a teszt jó eredménnyel való kitöltése. Az általános iskolákba beiratkozó diákok esetében mindig alkalmazzák az otthoni nyelvhasználatot feltérképező kérdőívet (*Home Language Survey*), amely a tanuló nyelvi erőforrásait vizsgálja annak érdekében, hogy fény derüljön arra, milyen nyelven vagy nyelveken kommunikálnak otthon a családtagok, mennyire jellemző a literáció különböző nyelveken, tanult-e a tanuló olvasni, esetleg tud-e írni az otthon használt nyelveken. A tanulók nyelvi besorolásakor az iskolák általában több forrásból szerzik az információkat, amely tájékozódási módszer egy része megfelel a komplex nyelvi szintfelmérésnek,⁴⁵ illetve kiegészül formális normatív méréssel is. Továbbá azokban az oktatási intézményekben, ahol a tanári karban van megfelelő nyelvtudású pedagógus, ott a diákok otthoni nyelvi kompetenciáit is méri.⁴⁶

Az oktatási intézményekbe érkező tanulók szintfelmérése nehéz feladat, mert nehéz megjósolni, hogy a tanuló a tesztelési helyzetben mennyire tudja megmutatni valós nyelvhasználati jellemzőit. Így könnyen előfordulhat, hogy a kiindulási felmérés félrevezető. Ezt követi az a jelenség, hogy a tanulók nyelvi szintje folyamatosan változik, akár hetekben mérhetően történhet ugrásszerű elmozdulás, ahogy haladnak a nyelvelsajátítás útján. Ezért szükséges a tanulók nyelvtudásának időnkénti újramérése, hogy az iskolának pontos képe legyen a diákokról, és ha lehetséges, más nívócsoportha tudjanak járni nyelvi vagy szaktárgyi fejlesztésre.⁴⁷ Ez persze nehéz feladat, hiszen nem pusztán a beszélt nyelvi, mindennapi élethez kapcsolódó nyelvhasználatukat kell vizsgálni, hanem az iskolai teljesítményhez szükséges készségeket is. Olyan nagyobb kognitív megterhelést jelentő műveleteket, amelyekben a szaknyelvi tudás és a szakspecifikus

⁴⁵ Schmidt: *A magyar közoktatásba belépő.*

⁴⁶ García-Kleifgen–Falchi: *From English Language Learners*, 12.

⁴⁷ Uo., 12.

feladatvégrehajtás összekapcsolódik, nem lehet egyszerű nyelvi tesztekkel mérni. Ugyanakkor az akadémiai nyelvi jártasság mérésének színtezésére lenne szükség, hogy valós képet kapjunk arról, hogy pontosan hol tart a diák a fejlődési úton. Emellett az is lényeges, hogy az oktatási rendszerben ki legyen alakítva az a minimum készségfejlettségi szint, amely elégséges ahhoz, hogy a tanuló be tudjon kapcsolódni az életkorának megfelelő osztály munkájába; valamint, hogy gördülékenyen tudjon továbbfejlődni, és túlzott erőfeszítés nélkül, hatékonyan legyen képes részt venni a szaktárgyi órákon. A magyar oktatási rendszerben az ilyen típusú tesztelésnek nincs hagyománya, mivel az emergens többnyelvű tanulók rendszerszintű fejlesztésének sincs kiforrott módja. Az Amerikai Egyesült Államokban léteznek ilyen típusú mérőeszközök, amelyeknek viszont validitása és reliabilitása kérdéses,⁴⁸ mivel a különböző államok között nagy különbségek mutatkoznak. Mindemellett az ottani kutatási eredményekből az látható, hogy négy–hat év akadémiai angol nyelvtanulásnak való kitettség elegendő, illetve inkább szükséges ahhoz, hogy a tanulók az óvoda után zökkenőmentesen tudjanak bekapcsolódni az iskola alsó tagozatán folyó oktatásba. A laikus elgondolások ellenére az látható, hogy az angolul tanulók jelentős része, akik a fentebbi csoportokba tartoznak, nem külföldön születtek, hanem az Amerikai Egyesült Államokban.⁴⁹

Ezzel szemben az látható, hogy a Magyarországon született gyermekek az óvodai ellátásba való bekerülés miatt megtanulnak magyarul, ezért nem okoz nekik gondot az iskolában magyar nyelven folytatni tanulmányait.⁵⁰ A különböző országokban eltérő a kisgyermekkorban elérhető intézményrendszer, így a két ország között alapvető eltérés, hogy Magyarországon hároméves kortól kötelező az óvodai oktatás, míg az USA-ban ötéves kortól járnak a gyermekek iskolába.⁵¹ Az óvodai és bölcsődei ellátás kevésbé elérhető, különösképpen a nehezebb anyagi körülmények között élő családok körében. Ehhez kapcsolódik továbbá az a demográfiai adat, hogy Magyarország lakosságához viszonyítva világviszonylatban alacsony a külföldiek aránya, valamint a bevándorló csoportok megjelenése rövidebb múltra tekint vissza. Így a különböző csoportok kisebb

⁴⁸ Ofelia García – Jo Anne Kleifgen: *Educating Emergent Bilinguals: Policies, programs, and practices for English learners*, New York – London, Teachers College Press, Columbia University, 2018, 12. Uo., 15.

⁴⁹ Alexandra Kajdi: The Two Years of MAMI: A Complex Multicultural and Hungarian as an L2 Kindergarten Programme, *International Journal of Multilingual Education*, vol. 26, Special issue, 2025, 378–394. <https://multilinguaeducation.openjournals.ge/index.php/ijml/article/view/10579/10191>

⁵¹ William T. Gormley – Deborah Phillips – Ted Gayer: Preschool programs can boost school readiness, *Science*, vol. 320, 2008, 1723–1724.

létszámúak, kevésbé jellemző a rájuk zártság, a csoportokon belül különféle származási országból találhatunk embereket. A munkahelyek túlnyomórészt magyarokat alkalmaznak, akikkel a kommunikáció nyelve nyilván a magyar, így természetesebb módon jelenik meg a magyar nyelvtudás. Ebből következően a családok is nyitottabb életet élnek, és bár jellemző, hogy az otthon használt nyelv(ek) a származáshoz köthető nyelv(ek), de a gyermekek elsődleges szocializációs színterükön túllépve azonnal találkoznak a magyar nyelvvel.

A nemzetközi szakirodalom nyelvileg izoláltnak (*linguistically isolated*)⁵² nevezi azokat a családokat, ahol a tizennégy év felettiek „nem beszélnek jól angolul”, vagyis a befogadó ország nyelvén. Magyarországon az első generációs bevándorlók nyelvtudása esetleges, hogy eléri-e a „jól beszél” kategóriát (ezt később kifejtjük). A már Magyarországon született bevándorló háttérű emberek „jól beszélnek” magyarul, még akkor is, ha nem sikerült a nyolc osztályos általános iskolai végzettségen túl továbbtanulni. Rendelkeznek a munkájukhoz és a mindennapi életvitelhez szükséges nyelvtudással.

Az otthoni nyelv használatában jelentős különbségek mutatkoznak a diákok között. Ennek számtalan oka lehet, amelyek közül először a szakirodalom által megállapított sajátosságokra koncentrálunk: az otthoni környezetre, a család társadalomban elfoglalt helyére, a család gazdasági helyzetére és az ebből következő szocioökonómiai jellemzőkre. Továbbá a család literációhoz való viszonyát, a szülők iskolázottságát is figyelembe vesszük.

Az iskolai szocializációban komoly nehézséget okoz a megszakított (*interrupted*) vagy megkésett iskoláztatás jelensége, ami súlyos esetekben akár években is mérhető. A származási országban kialakult háborús helyzet vagy extrém jogrendi változások miatt előfordul, hogy bizonyos társadalmi csoportokat kizárnak az oktatáshoz való hozzáféréstől, így nem tudják elkezdni tanulmányaikat, vagy néhány év iskolába járás után hirtelen megszakad a folyamat. Ehhez kapcsolódnak a migrációs úton vagy a befogadó országon belüli költözések miatti megszakítások, amelyeket sok esetben még a különböző, egymástól eltérő oktatási rendszerekbe történő integrálás is nehezíthet. A többszöri országváltás és az ebből fakadó iskolaváltás olyan helyzethez vezethet, hogy akár több nyelven is elkezdődhet az iskolai szocializáció és a társadalmi integráció. Ezek a diákok többnyire felső tagozaton jelennek meg a magyar oktatási rendszerben.

⁵² García–Kleifgen–Falchi: *From English Language Learners*, 16.

2.3 TÖBBNYELVŰ CSOPORTOK A MAGYAR NYELV VONATKOZÁSÁBAN

A Magyarországon élő többnyelvű, heterogén nyelvi háttérű tanulók csoportja – amelybe az emergens többnyelvűek is beletartoznak – rendkívül sokszínű képet mutat. Ez a diverzitás elsősorban a családok által használt nyelvek számából és jellegéből, a származási országok nyelvi környezetéből, valamint az elvándorlásból és migrációból fakadó élettérváltozásokból adódik. A gyermekek nyelvi tapasztalatai és nyelvhasználati mintázatai ezért jelentősen eltérnek egymástól, ami komoly kihívásokat és egyben lehetőségeket is teremt a magyar közoktatás számára. A Magyarországra érkező emergens többnyelvű tanulók származási országuknak megfelelően egy-, két- vagy többnyelvűek lehetnek, vannak köztük, akik egy nyelv több változatát is beszélik. Előfordul, hogy beszélnek angolul vagy franciául, esetleg ezeknek a nyelveknek egy regionális vagy akár kreol változatát. A nyelvek között lehetnek olyanok, amelyeknek van írott változata, de lehet beszélt nyelvi formában élő nyelv is. Ha a nyelv rendelkezik írott változattal, az írásrendszer többféle lehet: latin betűs, cirill betűs, arab ábécére épülő vagy akár ezektől teljes mértékben eltérő, kizárólag egy-egy nyelvhez kapcsolódó írásrendszer. A tanulók megérkezésük pillanatában nagy valószínűséggel nem beszélnek még magyarul, így az előbbi alfejezetben leírt utat járják be az idegen nyelvtől a két- vagy többnyelvűségig vezető úton. Ennek időbeli alakulása nagymértékben függ az életkortól és a tanuló nyelvtanulói kompetenciáitól. Egyénileg változó és jelentős eltérések figyelhetők meg a fejlődésben, továbbá az is tény, hogy a nyelvelsajátítás meglehetősen hosszú időt vesz igénybe, amiről részletesen a mérés alfejezetben lehet olvasni.

A vizsgálatok alapján öt olyan tanulói csoport azonosítható, amelyek esetében mindenképpen több nyelv van jelen a gyermekek mindennapi életében. Ezekben a csoportokban a nyelvek száma, funkciója és elsajátításának módja eltérő lehet, és a nyelvek közötti tudásszintekben is jelentős különbségek figyelhetők meg. Egyes tanulók esetében a többnyelvűség kiegyensúlyozottabb, míg másoknál markáns dominancia alakul ki valamely nyelv javára. Mindezek ellenére, mivel a csoportosítás a magyar közoktatás kontextusában történik, központi szerepet kap a magyar nyelvtudás szintje, valamint annak funkcionális használhatósága az iskolai tanulás során. A különböző kompetenciák, így például a szövegértés, a szóbeli és írásbeli kifejezés, valamint a tantárgyspecifikus nyelvhasználat területe, többnyire nem egyenlő mértékben fejlett. Az ezek közti differenciálás lehetővé tenné számukra, hogy a magyar közoktatás valamennyi szaktárgyi óráján zökkenőmentesen és eredményesen tudjanak együtt tanulni magyar anyanyelvű osztálytársaikkal. Ez nem a tanulók kognitív képességeinek hiányát

jelzi, hanem azt, hogy a tanulás nyelvi közvetítő közege még nem vált számukra teljes mértékben hozzáférhetővé. Éppen ezért a tanulói csoportok jellemzőinek leírásakor a magyar nyelvi kompetencia aktuális szintje és annak fejlődési dinamikája kiemelt hangsúlyt kap. A magyar nyelvhez való hozzáférés módja, intenzitása és funkciója alapvetően meghatározza a tanulók iskolai előmenetelét, társas beilleszkedését és hosszabb távú oktatási pályáját.

A többnyelvűséget és a többnyelvűvé válás folyamatát az egynyelvű társadalmi berendezkedés miatt hagyományosan a hiányosságok szemszögéből látjuk, arra *összpontosítva*, hogy mit nem tudnak, mit nem *értenek* ezek a tanulók. Ezt bizonyítja az a jelenség, hogy magyar mint idegen nyelvről (MID) beszélünk, MID-es diákoknak nevezzük az iskolába járókat, magyar mint idegen nyelv az *érettségi* tantárgy neve, melyhez a NAT alapján B1 nyelvi szintet rendelünk hozzá, ahol az *élő* idegen nyelvek közé sorolódik a tantárgy. A nyelvtanári képzésben magyar mint idegen nyelv szaknak nevezik, szemben az angol vagy más nyelvtanári szakokkal, amelyek amúgy sokkal inkább idegen nyelveknek számíthatnának egy Magyarországon *élő* gyermek számára, mint a magyar nyelv, amelyet célnyelvi környezetben tanulnak a tanulók. Ezzel szemben ahelyett, hogy a hangsúlyt a hiányosságokra helyeznénk, produktívabb eszközalapú megközelítést alkalmazni, amely arra *összpontosít*, hogy ezek a tanulók mit tudnak és mit nem tudnak valamennyi nyelvükön – és hogyan tudunk erre *építeni*.⁵³

A születési ország szempontjából két nagy csoport különíthető el: egyrészt azok a tanulók, akik Magyarországon születtek, másrészt azok, akik más országban látták meg a napvilágot, és később kerültek be a magyar oktatási rendszerbe. Ez a különbségtétel a nyelvelsajátítás szempontjából különösen releváns, hiszen eltérő nyelvi tapasztalatokat és induló feltételeket feltételez.⁵⁴

A nyelvelsajátítás vonatkozásában szintén meghatározó tényező, hogy az otthoni környezetben magyar nyelven kommunikáltak-e a szülők a gyermekkel, vagy más nyelven, esetleg több nyelven zajlott a családi interakció. Az otthoni nyelvhasználat mintázatai jelentős hatással vannak arra, hogy a gyermek milyen nyelvi erőforrásokkal lép be az óvodai és iskolai közegbe, valamint arra is, hogy a magyar nyelv milyen szerepet tölt be a nyelvi repertoárjában: elsődleges kommunikációs eszközként, másodnyelvként vagy csupán intézményi nyelvként.

Pedagógiai ajánlásként elmondható, hogy a Magyarországon élő többnyelvű tanulók csoportja nem kezelhető homogén egységként. A nyelvi háttér, a migrációs tapasztalatok, a családi nyelvhasználat és a magyar nyelvi kompetencia

⁵³ Ballinger et al.: *Context-appropriate crosslinguistic pedagogy*, 42.

⁵⁴ István Csernicskó – Anikó Beregszászi: Language Variation and Identity among Transcarpathian Hungarian Refugees in Hungary, *Forum For Linguistic Studies*, vol. 7, 2025/11, 1445–1462.

eltérő kombinációi indokoltá teszik a finomabb csoportosítást és a differenciált pedagógiai megközelítést, különösen az emergens többnyelvű tanulók esetében, akiknek sikeres iskolai integrációja nagymértékben függ attól, hogy nyelvi sajátosságaik mennyire válnak láthatóvá és értelmezhetővé az oktatási gyakorlatban.

A Magyarországon született és ott élő többnyelvű gyermekek családi nyelvi környezete jellemzően eltér az egynyelvű magyar családokétól, mivel a szülők nem magyarul vagy nem kizárólag magyarul kommunikálnak egymással és gyermekeikkel. Ezekben a családokban gyakran legalább az egyik szülő nem Magyarországon született, de számos esetben mindkét szülő migrációs háttérrel rendelkezik. Ennek következtében a szülők nyelvi repertoárjában a származási nyelv sokszor erősebb, stabilabb és érzelmileg is beágyazottabb, mint a magyar nyelv, amelyet később, másod- vagy idegen nyelvként sajátítottak el. Ilyen nyelvi helyzetben teljes mértékben természetes és funkcionálisan indokolt választás a származási nyelv otthoni használata. Ez a nyelv biztosítja a szülők számára a legnagyobb kommunikációs komfortot, lehetővé teszi az érzelmileg árnyaltabb megnyilatkozásokat, valamint megkönnyíti a mindennapi családi interakciókat, a neveléssel, érzelmekkel és értékekkel kapcsolatos tartalmak közvetítését. Az otthoni nyelvhasználat tehát nem tudatos nyelvpolitikai döntésként jelenik meg, hanem a családi élet praktikus és érzelmi szükségleteiből fakad.

A gyermekek ebben a környezetben többnyelvűként nőnek fel, hiszen már korai életkoruktól kezdve több nyelvvel kerülnek rendszeres kapcsolatba. Kisebb korukban a családi szinten jellemzően a származási nyelv(ek) dominál(nak), míg a nevelési és oktatási intézményekben eltöltött idő következtében a magyar nyelv válik egyre hangsúlyosabbá. Az óvodai és iskolai közegben a magyar nyelv nemcsak a kommunikáció elsődleges eszköze, hanem az intézményi működés, a tanulás és a társas kapcsolatok nyelve is, ami hosszabb távon a magyar nyelv domináns pozícióját eredményezheti a gyermek nyelvi repertoárján belül.

Ez a dominancia azonban nem jelenti szükségszerűen a származási nyelv háttérbe szorulását vagy elvesztését. Sok esetben inkább egy funkcionális nyelvi megoszlás figyelhető meg: a gyermek a családi és érzelmi kötődést kiváltó helyzetekben a származási nyelvet használja, míg az intézményi, tanulási és kortárs kapcsolatokban a magyar nyelv kerül előtérbe. A nyelvek közötti arány és szerep azonban dinamikusan változik, és függ a család nyelvi attitűdjeitől, a közösségi kapcsolatoktól, valamint az intézményi támogatás mértékétől is.

Összességében elmondható, hogy a Magyarországon született többnyelvű gyermekek esetében a magyar nyelv jellemzően domináns nyelvvé válik a mindennapi működés szintjén, miközben a származási nyelv(ek) továbbra is meghatározó szerepet tölt(enek) be a családi kapcsolatok és a kulturális kötődés szempontjából. Ez a kettősség jól illeszkedik az emergens többnyelvűség szem-

léletéhez, amely a nyelvi fejlődést nem statikus állapotként, hanem folyamatosan alakuló, kontextusfüggő folyamatként értelmezi.

A *külföldről hazatérők* a Magyarországon született többnyelvű gyermekek egy további, jól körülhatárolható csoportját alkotják. Esetükben a többnyelvűvé válás nem migrációs háttérrel rendelkező szülőkhöz, hanem a család ideiglenes vagy hosszabb távú külföldi tartózkodásához kapcsolódik. Ezek a gyermekek jellemzően kisgyermek- vagy kisiskolás korukban kerültek külföldre, mivel szülei munkavállalás céljából elhagyták Magyarországot.

A családi nyelvhasználat ebben a csoportban alapvetően eltér a más migrációs hátterű tanulókétól. A szülők magyar anyanyelvűek, és a gyermekekkel születésüktől kezdve magyarul kommunikálnak az otthoni térben. Ennek következtében a gyermekek magyar nyelvtudása rendszerint magas szintű és stabil, különösen azokban az esetekben, amikor a külföldre költözést megelőzően már jártak óvodába vagy iskolába Magyarországon. Az intézményes nyelvi szocializáció ebben az időszakban tovább erősíti a magyar nyelv strukturális és funkcionális beágyazottságát.

A külföldre költözést követően a gyermekek kapcsolatba kerülnek a befogadó ország nyelvével, amely új nyelvi inputként jelenik meg a mindennapjaikban. Ennek hatására elindul náluk a természetes nyelvelsajátítás folyamata, különösen akkor, ha a gyermekek intézményesített keretek között – például óvodában vagy iskolában – töltik hétköznapijaikat. Az ilyen környezetek intenzív nyelvi kitettséget biztosítanak, amelynek eredményeként néhány év alatt képesek elsajátítani a környezeti nyelvet, és fokozatosan kétnyelvűvé válnak. A nyelvi fejlődés azonban nem statikus, hanem az idő előrehaladtával és az életkori sajátosságok függvényében dinamikusan alakul. Hosszabb külföldi tartózkodás esetén, illetve akkor, ha az elvándorlás a gyermek alacsonyabb életkorában történt, gyakran megfigyelhető, hogy az újonnan elsajátított nyelv fokozatosan dominánssá válik. Ez a dominanciaváltás visszahat a magyar nyelv használatára is: előfordulhat például akcentualizált magyar beszéd, bizonyos lexikai elemek háttérbe szorítása, vagy a mondat szerkesztésben megjelenő idegen nyelvi hatások.

Amikor ezek a tanulók visszatérnek Magyarországra, nyelvi repertoárjuk már több nyelvből áll, eltérő dominanciaviszonyokkal. Bár a magyar nyelv továbbra is jelen van, és sok esetben gyorsan újra megerősödik az intézményi környezet hatására, a hazatérés időszakában a gyermekek gyakran emergens többnyelvűként jelennek meg az oktatási rendszerben. Ez különösen akkor válik láthatóvá, ha a magyar nyelv használata bizonyos kompetenciaterületeken – például az írásbeliségben vagy a tantárgyspecifikus nyelvhasználatban – átmenetileg gyengébb.

Összességében a külföldről hazatérő tanulók csoportja jól példázza, hogy a többnyelvűség nem kizárólag migrációs eredetű jelenség, hanem a mobilitásból

fakadó életútváltozások természetes következménye is lehet. Nyelvi fejlődésük erősen függ az elvándorlás életkori időpontjától, a külföldön eltöltött idő hosszától, valamint az intézményes nyelvi környezet minőségétől, ami indokoltta teszi e tanulók differenciált pedagógiai kezelését a magyar közoktatásban.

Az első alcsoportba a *határon túli területekről érkezők* tartoznak. Esetükben az egyik vagy mindkét szülő magyar, ami meghatározó szerepet játszik a családi nyelvhasználat alakulásában. Sok családban az otthoni kommunikáció kizárólag magyar nyelven zajlik, míg más esetekben a magyar mellett egy másik nyelv – jellemzően az adott ország államnyelve – is megjelenik a mindennapi interakciókban. A családi nyelvi környezet tehát lehet egynyelvű vagy kétnyelvű, ami már korán befolyásolja a gyermek nyelvi repertoárjának szerkezetét. E tanulók jellemzően magyar tannyelvű, illetve az adott ország államnyelvének megfelelő tannyelvű iskolákba jártak, ami meghatározza nyelvi kompetenciáik alakulását. Ennek következtében lehetnek egynyelvűek vagy kétnyelvűek, attól függően, hogy milyen mértékű és jellegű volt az intézményesített nyelvi kitettségük. A nyelvek közötti dominancia nem statikus, hanem elsősorban az iskolában eltöltött időhöz és az oktatás nyelvéhez kötődik: az a nyelv válik dominánssá, amelyet a tanulók hosszabb ideig és intenzívebben használtak tanulási és tudáselsajátítási célokra.

Ebben a csoportban nagy számban találhatók olyan tanulók is, akik formálisan egynyelvűek, ugyanakkor a magyar nyelvnek egy eltérő beszédmódját vagy nyelvváltozatát használják. Ez az eltérés nem nyelvi hiányként értelmezendő, hanem a regionális, kontaktusnyelvi vagy kisebbségi nyelvhasználati sajátosságok következményeként jelenik meg. Az iskolai kommunikáció során ezek a beszédmódbeli különbségek gyakran láthatóvá válnak a tanári narratívákban, például akkor, amikor a tanulók megnyilatkozásai eltérnek a magyar közoktatásban normatívként kezelt nyelvhasználattól.

E jelenség pedagógiai szempontból különösen fontos, mivel ezek a tanulók nyelvi kompetenciájuk alapján nem feltétlenül sorolhatók az emergens többnyelvűek közé, ugyanakkor a nyelvi eltérések miatt mégis értelmezési és értékelési nehézségekkel szembesülhetnek az iskolai térben.⁵⁵ Ez rávilágít arra, hogy a többnyelvűség és a nyelvi diverzitás nem kizárólag a nyelvek számában ragadható meg, hanem a nyelvhasználat módjában és társadalmi értelmezésében is, ami indokoltta teszi e tanulók nyelvi háttérének érzékeny és kontextusfüggő pedagógiai megközelítését.

A második alcsoportot a *külföldi magyar diaszpórából érkező* tanulók alkotják, akik nyelvi és oktatási szempontból különösen heterogén képet mutatnak.

⁵⁵ Schmidt Ildikó: Heterogén nyelvi háttérű diákok tudásmérése és értékelése felső tagozaton és középiskolában, *Anyanyelv-pedagógia*, 17. évf., 2024/3, 1–12.

Nyelvi helyzetük sokfélesége részben a Magyarországtól való földrajzi és kulturális távolsággal, részben pedig azokkal az intézményi feltételekkel magyarázható, amelyek a diaszpórában élő magyar közösségeket jellemzik. A diaszpórában ugyanis jellemzően nem működnek magyar tannyelvű óvodák és iskolák, így a gyermekek oktatása szinte kivétel nélkül az adott befogadó ország államnyelvén történik. Ennek következtében a gyermekek már egészen korai életkoruktól kezdve intenzív és intézményesített módon találkoznak az államnyelvvel, amely meghatározó szerepet tölt be nyelvi szocializációjukban. A magyar nyelv ezzel szemben többnyire családi és közösségi nyelvként van jelen, és hozzáférhetősége nagymértékben függ a helyi magyar közösség létszámától és szervezettségétől. Vannak olyan térségek, ahol a diaszpórában élő magyarok nagyobb számban vannak jelen, így lehetőség nyílik szervezett nyelvi találkozásokra, például hétvégi vagy vasárnapi iskolák keretében, ahol a gyermekek rendszeresen érintkezhetnek a magyar nyelvvel és kultúrával.

Az otthoni nyelvhasználat alakulása ebben a csoportban szintén jelentős eltéréseket mutat, és nagymértékben függ a szülők származási helyétől, valamint attól, hogy mikor hagyták el Magyarországot. Az elvándorlás időpontja befolyásolja a szülők saját magyar nyelvi kompetenciáját, nyelvi attitűdjeit és identitását, ami közvetlenül hatással van arra, milyen mértékben és milyen tudatossággal adják tovább a magyar nyelvet gyermekeiknek. Ennek megfelelően a családok elkötelezettsége a magyar nyelv fenntartása és átörökítése iránt igen változó. Vannak családok, amelyek nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy a gyermekek ne csupán az otthoni interakciók során találkozzanak a magyar nyelvvel, hanem magyar nyelvű kortárs közösségekhez is kapcsolódjanak. Ez történhet szervezett formában – például közösségi rendezvények, hétvégi iskolák vagy kulturális programok révén –, de informális keretek között is, baráti kapcsolatokon keresztül. Az ilyen nyelvi környezetben felnövő gyermekek rendszerint két- vagy többnyelvűvé válnak, ugyanakkor nyelvi repertoárjukban jellemzően az oktatás nyelve, vagyis az államnyelv tölti be a domináns szerepet.

A diaszpórából érkező tanulók magyar nyelvi tudása ezért gyakran aszimmetrikus: míg a beszélt nyelvhez és a mindennapi kommunikációhoz kapcsolódó kompetenciák viszonylag stabilak lehetnek, addig az írásbeliség, az iskolai nyelvhasználat és a tantárgyspecifikus nyelv gyakran kevésbé fejlett. Amikor ezek a tanulók belépnek a magyar oktatási rendszerbe, sok esetben emergens többnyelvűként jelennek meg, mivel a magyar nyelv iskolai használatához szükséges kompetenciák még nem állnak teljes mértékben rendelkezésükre.

Összességében a külföldi magyar diaszpórából érkező tanulók csoportja jól példázza, hogy a többnyelvűség nem csupán nyelvi kérdés, hanem szorosan összefonódik a közösségi struktúrákkal, az intézményi lehetőségekkel és

a családi nyelvpolitikai döntésekkel. E tényezők együttesen alakítják a gyermekek nyelvi fejlődését és azt, hogy a magyar nyelv milyen szerepet tölthet be nyelvi repertoárjukban a későbbiekben.

A harmadik alcsoportot a *Magyarországra külföldről érkezők* alkotják, akik nyelvi szempontból a legmarkánsabban különböznek a korábban bemutatott csoportoktól. E tanulók a Magyarországra történő érkezésük előtt kizárólag a származási országuk nyelvét vagy nyelveit használták. A többnyelvűség ebben az esetben gyakran regionális, családi vagy oktatási sajátosságokból fakad, és nem kapcsolódik a magyar nyelvhez. Az életkoruknak és egyéni életútjuknak megfelelően ezek a tanulók eltérő mértékben vettek részt az iskolai oktatásban a származási országukban. Egyesek már több évet töltöttek intézményes keretek között, míg mások csak korlátozott vagy megszakított iskolai tapasztalatokkal rendelkeznek. Ez alapvetően meghatározza az iskolai szocializációjuk jellegét, valamint azt is, hogy elsajátították-e már az írás és olvasás alapvető készségeit. A literáció megléte vagy hiánya jelentős különbségeket eredményez a magyar oktatási rendszerbe való belépéskor.

Közös jellemzőjük azonban, hogy nem beszélnek magyarul, és a magyar nyelvvel Magyarországra költözésük során találkoznak először. A nyelvelsajátítás folyamata számukra kizárólag az intézményi szintén, elsősorban az óvodákban és iskolákban veszi kezdetét. A családi környezetben jellemzően nem jutnak magyar nyelvi támogatáshoz, mivel a szülők sem rendelkeznek magyar nyelvtudással, vagy csak nagyon korlátozott mértékben.

Ebből a helyzetből következik, hogy ezek a tanulók teljes mértékben az oktatási intézményekre vannak utalva mind a nyelvi fejlődésük, mind az iskolai előmenetelük tekintetében. Az óvodák és iskolák nemcsak a tanulás, hanem a magyar nyelvhez való hozzáférés egyetlen rendszeres és strukturált terepévé válnak számukra. A pedagógusok szerepe ezért ebben a csoportban különösen felértékelődik: ők biztosítják azt a nyelvi inputot, támogatást és visszajelzést, amely nélkül a tanulók nyelvi és tanulmányi fejlődése nehezen lenne elképzelhető.

A kizárólag intézményi keretekhez kötött nyelvi kitettség ugyanakkor jelentős kockázatokat is hordoz. A nyelvtanulás tempója és minősége nagymértékben függ az intézményi környezet befogadó jellegétől, a pedagógiai módszerek tudatosságától, valamint attól, hogy a tanulók milyen mértékben kapnak lehetőséget a magyar nyelv célravezető és funkcionális használatára a mindennapi iskolai tevékenységek során. Amennyiben ezek a feltételek nem teljesülnek, a tanulók nyelvi fejlődése lelassulhat, ami közvetlen hatással van az iskolai sikerességükre és hosszabb távú integrációjukra.

Összességében a Magyarországra külföldről érkező tanulók csoportja jelenti az emergens többnyelvűség legérzékenyebb és leginkább támogatásigényes

formáját a magyar közoktatásban. Nyelvi fejlődésük kizárólag intézményi közegben zajlik, ezért az oktatási rendszer felkészültsége, rugalmassága és nyelvpedagógiai eszköztára kulcsszerepet játszik abban, hogy ezek a tanulók képesek lesznek-e sikeresen bekapcsolódni az iskolai tanulásba és a társas közegbe.

2.4 A LITERÁCIÓS KÉSZSÉGEK ALAKULÁSA A KÜLÖNFÉLE TÖBBNYELVŰ CSOPORTOKNÁL

A Magyarországon született és ott élő többnyelvű gyermekek nyelvi és társas fejlődése döntő mértékben a magyar nevelési és oktatási rendszer keretei között zajlik. Ezek a gyermekek már korai életkoruktól kezdve intézményesített formában találkoznak a magyar nyelvvel, amely az óvodai és iskolai színtereken a kommunikáció, a tanulás és az értékelés elsődleges eszköze. Ennek következtében a magyar nyelv szerepe a nyelvi repertoárjukban meghatározóvá válhat, ugyanakkor az integrációjuk sikeressége nem kizárólag nyelvi kérdés. Az integráció folyamatában kiemelt jelentőséggel bír a család szocioökonómiai helyzete, amely közvetlenül befolyásolja az oktatáshoz való hozzáférést, a tanulást támogató erőforrások elérhetőségét, valamint az intézményekkel való együttműködés lehetőségeit. A stabil anyagi háttér, a magasabb iskolázottságú szülők, illetve a támogató családi környezet általában kedvezőbb feltételeket teremtenek a gyermekek nyelvi és tanulmányi előmeneteléhez. Ezzel párhuzamosan az otthoni nyelvi tér jellege is alapvetően meghatározza, hogy a gyermek milyen nyelvi erőforrásokkal lép be az intézményi színtérre, és mennyire tudja hatékonyan használni a magyar nyelvet az iskolai tanulás során.

Amennyiben a családi és intézményi környezet együttes hatására a magyar nyelv domináns nyelvvé válik, nagy valószínűséggel kialakulnak a sikeres iskolai részvételhez szükséges literációs készségek. Az olvasás és írás elsajátítása ilyenkor zökkenőmentesebben történik, mivel a gyermekek már rendelkeznek azokkal a nyelvi és kognitív alapokkal, amelyekre az írásbeliség épülhet. Ennek eredményeként a tanulók könnyebben tudnak beilleszkedni az egy nyelvű magyar oktatási rendszerbe, és nagyobb eséllyel teljesítenek sikeresen a különböző szaktárgyi területeken. Fontos ugyanakkor hangsúlyozni, hogy a sikeres integráció ebben az esetben sem jelenti feltétlenül a többnyelvűség megszűnését. Sok gyermek esetében a magyar dominancia mellett továbbra is megmaradnak a családi nyelvhez vagy nyelvekhez kötődő kompetenciák, amelyek a nyelvi és kulturális identitás fontos részét képezik. Az emergens többnyelvűség szemlélete éppen ezt a dinamikus egyensúlyt ragadja meg, amelyben a magyar nyelv intézményi

dominanciája és a családi nyelvek fenntartása egyaránt szerepet játszhat a gyermekek hosszú távú nyelvi és társadalmi beilleszkedésében.

A *határon túli területekről érkező*, iskoláskorú magyar gyermekek nyelvi és tanulási profilja több szempontból is kedvező kiindulópontot jelent a magyar közoktatásba való belépésbe. Életkoruknak megfelelően ezek a tanulók jellemzően magas szintű literációs készségekkel rendelkeznek, vagyis az olvasás és írás alapvető műveletei stabilan beépültek nyelvi repertoárjukba. Ez különösen igaz azokra a gyermekekre, akik korábban magyar tannyelvű oktatási intézményben folytatták tanulmányaikat, hiszen esetükben az iskolai szocializáció nyelve és a magyarországi oktatás nyelve megegyezik.

Az olvasott szövegértés és az írásbeli szövegalkotás ezeknél a tanulóknál általában megfelelő, sok esetben életkornak megfelelő vagy azt meghaladó szinten működik. Képesek a szövegek globális és részletező értelmezésére, az információk visszakeresésére, valamint az írásbeli feladatok strukturált megoldására. Ugyanakkor az iskolai gyakorlatban gyakran megfigyelhető, hogy bizonyos szövegtípusok és regiszterek – például a tantárgyspecifikus, az érvelő vagy magyarázó szövegek – tekintetében célzott fejlesztésre szorulnak. E fejlesztési igények hátterében nem nyelvi hiányosságok, hanem elsősorban strukturális és tantervi különbségek állnak. A határon túli területeken működő közoktatási rendszerek tantervei gyakran eltérnek a magyarországi szabályozástól mind a készségfejlesztési súlypontok, mind a tananyagszerkezet, mind pedig az egyes tananyagelemek időbeli eloszlása tekintetében. Ezek az eltérések azt eredményezhetik, hogy a tanulók bizonyos nyelvi-műfaji kompetenciákban kevésbé gyakorlottak, miközben más területeken kifejezetten erős teljesítményt mutatnak.

A magyarországi oktatásba való belépéskor ezért ezek a tanulók általában nem emergens többnyelvűként jelennek meg a nyelvi alapkompenciák szintjén, hanem olyan tanulókként, akiknek meglévő, erős literációs bázisukra lehet és kell is építeni.

Pedagógiai szempontból ez azt jelenti, hogy esetükben a hangsúly nem az alapvető nyelvi és literációs készségek pótlásán, hanem a regiszterváltás támogatásán, a magyarországi tantervekhez kötődő szövegfajták megismertetésén, valamint az akadémiai nyelvhasználat finomhangolásán van. Az ilyen típusú célzott fejlesztés lehetővé teszi, hogy a határon túlról érkező magyar tanulók gyorsan és sikeresen illeszkedjenek be a magyar közoktatás rendszerébe, miközben megőrizhetik korábbi tanulási tapasztalataik és nyelvi erőforrásaik értékét.

A *diaszpórából érkező tanulók és a külföldről hazatérő gyermekek* literációs készségeinek jellemzői számos ponton hasonlóságot mutatnak, jóllehet nyelvi életútjuk és migrációs tapasztalataik eltérőek. Közös vonásként emelhető ki, hogy mindkét csoport esetében a szóbeli nyelvi készségek általában magas fokú

autonóm használatot tesznek lehetővé. A tanulók képesek a mindennapi kommunikációban önállóan részt venni, megértik a beszélt nyelvi megnyilatkozásokat, és saját gondolataikat is viszonylag magabiztosan tudják kifejezni magyar nyelven.

Ezzel szemben az írásbeli nyelvi készségek fejlettsége gyakran elmarad a magyar tannyelvű iskolákba járó, Magyarországon folyamatosan tanuló társaik szintjétől. Ennek egyik fő oka, hogy ezek a tanulók az iskolai tanulmányaik során nem magyar nyelven sajátították el az írásbeliséghoz kötődő tudást. Ennek következtében a magyar nyelvre jellemző lexikai sokszínűség, valamint a különböző regiszterekhez kötődő nyelvhasználat nem, vagy csak korlátozott mértékben alakul ki. A tantárgyspecifikus nyelvhasználat hiánya különösen az írásbeli feladatok során érzékelhető. A lexikai és regiszterbeli hiányosságokból fakadóan az olvasott szövegértés és az írásbeli szövegalkotás készsége sem tud az életkoruknak megfelelő szinten kibontakozni magyar nyelven. Bár a tanulók képesek dekodolni a szövegeket, és felismerik azok alapvető szerkezetét, a mélyebb szövegértés, az implicit jelentések felismerése, valamint az összetettebb szövegműfajok kezelése gyakran nehézséget okoz számukra. Hasonlóképpen, az írásbeli szövegalkotás során korlátozottabb szókinccsel, egyszerűbb mondat szerkezetekkel és kevésbé kifinomult stílusesszközökkel dolgoznak.

Pedagógiai szempontból ez azt jelenti, hogy esetükben nem az írás-olvasás technikai elsajátítása áll a fejlesztés fókuszában, hanem a magyar nyelvhez kötődő lexikai, stiláris és regiszterbeli kompetenciák tudatos és célzott fejlesztése. A meglévő procedurális tudásra építve hatékonyan támogatható a tanulók magyar nyelvű literációs készségeinek kibontakozása, ami hosszabb távon lehetővé teszi számukra az életkoruknak megfelelő iskolai teljesítmény elérését és a sikeres tanulmányi integrációt.

A *külföldről érkező tanulók* literációs tapasztalatainak feltérképezése az egyik legösszetettebb és legbizonytalanabb pontja a pedagógiai tervezésnek, különösen akkor, ha a tanulók olyan nyelvet vagy nyelveket beszélnek, amelyek a fogadó intézmény pedagógusai számára nem hozzáférhetők. Ilyen esetekben a literációs fejlettség közvetlen vizsgálata nehezen vagy egyáltalán nem kivitelezhető, ezért az oktatási gyakorlat többnyire közvetett információkra kénytelen támaszkodni. Ezek több forrásból származhatnak. Támpontot jelenthet a tanuló életkora, az iskolában eltöltött évek száma, valamint a rendelkezésre álló hivatalos bizonyítványok és dokumentumok, adott esetben azok fordításai. További információk nyerhetők tolmács vagy kulturális mediátor bevonásával, akik képesek hidat képezni a tanuló, a család és az oktatási intézmény között. Ezek az eszközök azonban elsősorban a tanulói életút rekonstruálását segítik, és csak korlátozott mértékben adnak képet a tényleges literációs kompetenciákról.

Az írás és olvasás fejlettségének megítélése szempontjából ugyan fontos tényező az oktatásban eltöltött évek száma, ez önmagában mégsem tekinthető megbízható indikátornak. Elengedhetetlen figyelembe venni az oktatási rendszerek eltérő jellegéből fakadó különbségeket is, hiszen az egyes országok tantervi struktúrái, módszertani hangsúlyai és értékelési gyakorlatai jelentősen eltérhetnek egymástól.⁵⁶ Egy adott évfolyam elvégzése tehát nem feltétlenül jelent azonos szintű literációs tudást a különböző oktatási rendszerekben. Mindezek következtében különösen nehéz pontosan felmérni a külföldi tanulók korábbi tannyelvéhez kötődő literációs fejlettséget, vagyis azt, hogy rendelkeznek-e stabil alap írás- és olvasáskészségekkel, illetve milyen minőségben képesek ezeket alkalmazni tanulási helyzetekben. Nem csupán az a kérdés, hogy a tanuló tud-e technikailag olvasni és írni, hanem az is, hogy mennyire tudja ezeket a készségeket funkcionálisan használni: ért-e összetettebb szövegeket, képes-e információkat kivonni, rendszerezni, illetve gondolatait írásban strukturált formában megfogalmazni.

Ez a bizonytalanság jelentős mértékben megnehezíti a magyar nyelvhez kapcsolódó literációs fejlesztés megtervezését. Amennyiben nem világos, hogy a tanuló milyen előzetes írás-olvasási tapasztalatokkal rendelkezik, fennáll a veszélye annak, hogy a pedagógiai beavatkozás vagy túl alacsony szinten indul, és nem használja ki a meglévő kompetenciákat, vagy éppen túl magas elvárásokat támaszt, ami kudarcélményhez vezethet. Éppen ezért a külföldről érkező tanulók esetében a literáció fejlesztése csak rugalmas, folyamatos megfigyelésen alapuló és adaptív pedagógiai tervezéssel lehet eredményes, amely nyitott marad a tanulói kompetenciák pontosabb feltérképezésére a tanulási folyamat előrehaladtával.⁵⁷

⁵⁶ Schmidt: *A magyar közoktatásba belépő.*

⁵⁷ Steklács János: *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés,* Budapest, Nemzedékek Tudása, 2013.

3. A TÁRSAS TÉR SZOCIOLINGVISZTIKAI JELLEMZÉSE

A globalizáció és a fokozódó mobilitás alapvetően alakította át a nyelvhasználat társadalmi tereit. A korábban viszonylag stabilnak és homogénnek tételezett nyelvi közösségek helyét egyre inkább összetett, rétegzett és dinamikus nyelvi környezetek vették át, amelyekben különböző életutak, nyelvi erőforrások és ideológiai keretek találkoznak. Ebben a fejezetben e megváltozott nyelvhasználati tér főbb jellemzőit mutatom be, különös tekintettel a szuperdiverzitás társadalmi és oktatási vonatkozásaira, valamint arra, hogy ezek miként formálják az iskolai gyakorlatot és a nyelvi integráció lehetőségeit.

A fejezet egyik központi kérdése a nemzetállami berendezkedés és a nyelvi ideológia összekapcsolódása. Rávilágítok arra, miként épül be az egynyelvű normativitás a társadalmi gondolkodásba, és hogyan válik a sztenderd nyelv a legitim nyelvhasználat kizárólagos mércéjévé. Ezzel összefüggésben bemutatom a repertoárfogalom tudományos alakulását: a verbális repertoár koncepciójától a többnyelvű és komplex repertoár értelmezéséig vezető elméleti utat, amely lehetővé teszi a nyelvhasználat társadalmi beágyazottságának árnyaltabb leírását.

A fejezet záró részében az egynyelvűség és a „hiány” tapasztalata magába a nyelvi repertoárba épül, meghatározva az egyének önértelmezését és nyelvi pozicionálását. Végül a részleges többnyelvűség fogalmának bemutatásával szembeítem a hagyományos többnyelvűség-felfogást, amellett érvelve, hogy a nyelvi kompetenciák fragmentált, kontextusfüggő és dinamikus szerveződése adekvátabb keretet kínál a mai szuperdiverz társadalmi valóság értelmezéséhez.

3.1 SZUPERDIVERZITÁS

A szuperdiverzitás fogalmát Vertovec alkotta meg, s ezzel a globalizálódó világ sajátos nyelvi képének megragadását helyezte középpontba.⁵⁸ A jelenség kialakulásának hátterében a globális mobilitás áll, amely mögött széles körben ismert

⁵⁸ Jan Blommaert – Ben Rampton: Language and Superdiversity, *Diversities*, vol. 13, 2011/2, 1–21; Sari Pöyhönen – Tuomas Martikainen: Johdantoa superdiversiteettiin, in Tuomas Martikainen – Sari Pöyhönen (eds.): *Superdiversiteetti. Näkökulmia maahanmuuton monimuotoisuuteen*, Helsinki, 2023, 18; Szabó Gergely: A migráció és a többnyelvűség narratívái amerikai magyarok körében, *Magyar Nyelvőr*, 142. évf., 2018/1; Stephen Vertovec: Super-diversity and its implications, *Ethnic and Racial Studies*, vol. 30, 2007/6, 1024–1054.

– földrajzi, történelmi, geopolitikai vagy magánéleti jellegű – okok is állhatnak. A migráció hatására hosszabb távon a befogadó országok társadalmában strukturális változások következnek be. Ennek oka az, hogy a különféle csoportok megjelenésének hatására olyan hálózatosodási mintázatok alakulnak ki, amelyek a korábbi, hagyományos társadalmi berendezkedéstől jelentős eltéréseket mutatnak. Az így kialakult diverzitás a következő társadalmi jellemzők mentén írható le: „nyelv, etnicitás, származási ország, állampolgárság, vallás, életkor, nem, migrációs tapasztalatok, befogadó közeggel való kapcsolat stb.”,⁵⁹ melyeknek még változatosabbá válása vezetett a szuperdiverzitás jelenségéhez.⁶⁰

Vertovec nyomán, főként a városokban megjelenő fiatalok beszédmódjait vizsgálva, különféle megközelítések alakultak ki, amelyek a szuperdiverzitás jelenségét egymástól kisebb-nagyobb mértékben eltérő módon írják le.⁶¹ A nyelvi változások a fiatalok körében transzparensen játszódnak le az iskolai környezet és a gyors nyelvelsajátítás miatt, viszont az idősebb korosztály körében ezek a folyamatok lassabban hatnak a nyelvhez való hozzáférés és a nyelvelsajátítási folyamatok sajátosságai miatt.

A szuperdiverzitás társadalmi vonatkozásai az iskolákban jól megfigyelhetők,⁶² ahol heterogén nyelvi és kulturális háttérű gyermekek találkoznak, és elindul köztük a kommunikáció.⁶³ Általában a közösségbe lépés pillanata tekinthető az emergens többnyelvűség kezdetének, ebben a szakaszban a gyermekek idegen nyelvként találkoznak új életterük hivatalos nyelvével. A számukra ekkor még idegen nyelvvel való találkozás során elindul az új nyelv elsajátításának folyamata. Bizonyos országokban a nyelvelsajátítást formális nyelvtanulással is kiegészítik, azonban a teljes folyamatot tekintve jellemzőbb a nyelvelsajátítás, mint a nyelvtanulás.⁶⁴ A nyelvi kitettség hatására a gyermekek bizonyos idő után eljutnak ahhoz a nyelvhasználati módhoz, hogy képesek legyenek környezetükhöz kapcsolódó kommunikációs funkciók kielégítésére, vagyis a nevelési vagy oktatási intézményekben hatékonyan részt tudnak venni a foglalkozásokon.

⁵⁹ Bodó Csanád – Heltai János Imre: Mi a kritikai szociolingvisztika? Elmélet és gyakorlat, *Magyar Nyelvőr*, 142. évf., 2018/4.

⁶⁰ Uo.

⁶¹ Jaspers–Madsen: *Sociolinguistics*.

⁶² Heltai János Imre: *Transzlingválás – elmélet és gyakorlat*, Budapest, Gondolat, 2020, 38; Elif Keskiner – Maurice Crul – Ismintha Waldring – Talitha Stam – Frans Lelie: Superdiversity, Young People, and Education, in Fran Meissner – Nando Sigona – Steven Vertovec (eds.): *The Oxford Handbook of Superdiversity*, 2023; Kendall A. King – Martha Bigelow: Multilingual education policy, superdiversity and educational equity, in Adrian Blackledge – Angela Creese (eds.): *The Routledge Handbook of Language and Superdiversity*, Abingdon, Routledge, 2018, 460.

⁶³ Schmidt: *A sikeres nyelvi inklúzió tényezői*, 8.

⁶⁴ Schmidt Ildikó (szerk.): Külföldi gyermekek oktatása Magyarországon és Európában, *Modern Nyelvoktatás*, XXIX. évf., 2023/3–4; Schmidt et al.: *Két iskola, két jógyakorlat*.

A különféle oktatási rendszerek egymástól eltérő gyakorlatokat dolgoztak ki a szuperdiverzitás hatására egyre nagyobb számban megjelenő heterogén nyelvi háttérrel rendelkező diákok tanulásának biztosítására. A sikeres iskolai részvétel viszonylagos, mivel az adott ország közoktatásának sajátosságai alapvetően meghatározzák a nyelvileg eltérő jegyeket mutató tanulók integrációját. A rendszerek között jelentős eltérés látható, amiből az következik, hogy sokféle megközelítés és megoldás alakult ki. Sok ezek közül mélyen gyökerező történelmi hagyományok mentén szerveződik, emellett az országok társadalomtörténeti változásai is meghatározóak. A nyelvekhez, az ország területén élő etnikai vagy más társadalmi berendezkedésből fakadóan eltérő csoportokhoz való viszony mélyen beágyazódott a társadalmak működését irányító erővonalakba. Minden egyes rendszer kontextusfüggő, az együtt élő csoportok közötti viszonyrendszerek – elsősorban alá- és fölérendeltségi viszonyok – határozzák meg, hogy az iskolába belépő gyermek mivel fog ott találkozni. Vagy elfogadó, nyelvileg és a csoportműködést tekintve is befogadó közösségbe kerül, ahol a saját nyelvi és kulturális erőforrásait értéknek tekintik, és ezt az oktatási folyamatba beépítik annak érdekében, hogy a diák minden területen könnyebben és önazonosabban tudjon fejlődni; vagy a gyermek rigid, erősen normatív, a diverzitást elutasító, uniformizáló közegbe kerül, ahol „hiánygazdálkodás” folyik, vagyis a vélt vagy valós hiányok ledolgozásán van a hangsúly. Utóbbi esetben az elvárt fejlődés kizárólag egy útvonalon járható be, és mindebből adódóan háttérbe szorul a tanulók egyéni különbségeiből fakadó értékek figyelembevétele. A fentebb leírt két pólus között természetesen megjelenik sokféle árnyalat, éppúgy rendszerszinten, mint intézményi szinten. A gyermekek mindemellett az iskolákban nem rendszerekkel találkoznak, hanem emberekkel, akik képviselik – vagy éppen nem – az adott rendszert. Így a kép, amely a különféle szinteken látható, az oktatási rendszerek és az intézmények vonatkozásában tovább árnyalódik. Mindamelllett, hogy egy-egy országban az oktatás szabályozása különböző módokon történik és a rendszerekben komoly eltérések mutatkoznak, mégis megfigyelhetők a pedagógusok körében különféle trendek a heterogén nyelvi háttérű gyermekekhez való viszonyukban.

3.1.1 A nemzeti és nyelvi ideológia összekapcsolódása

Blommaert⁶⁵ szerint a nyelvi közösségek tagjai számára a sztenderd változat az egyetlen és legjobb forma, amelyet abszolút normatívnak tekintenek. A rendes

⁶⁵ Jan Blommaert: Language, asylum, and the national order, *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 2008. <https://files.commonscs.gc.cuny.edu/wp-content/blogs.dir/13111/files/2020/10/Blommaert-2009-Language-Asylum-and-the-National-Order.pdf>

beszélők tökéletesen tudnak ezen a nyelven, megkérdőjelezhetetlen a tudásuk a különféle kompetenciaterületeken. Olyasféle nyelvi ideológiáról beszél Blommaert, mint ahogy a magyar anyanyelvi beszélők gondolkoznak az anyanyelvről, mint fogalomról.⁶⁶

Erre reflektál Silverstein az egynyelvű ideológia leírásában, amikor az időt és a teret mint statikus egységeket kezeli, melyek alaptulajdonságaik által definiálják a nemzetállamot, és ezen keresztül bemutatja annak természetes, semleges, kontextualizálatlan és dinamikát mellőző jellegét.⁶⁷ A nemzetállamok egynyelvűsége törekvő hatásmechanizmusának, vagyis a nyelvi homogenizáció sajátossága,⁶⁸ hogy a modern nemzetállam megteremtése céljából nyelvi és kulturális hegemoniát próbál létrehozni az oktatás- és kultúrpolitika eszközeivel. A nyelvre is kiterjesztődik a statikusság az idő és tér vonatkozásában, kiiktatva ezzel a nyelvek történelmi és geopolitikai hátterét. A nemzeti nyelvek így módon egy folytonosan állandó kontextusban értelmeződnek, s ez a szemléletmód nem reflektál sem a nyelvek valódi működésére, sem pedig a globalizálódó világ hatására létrejövő társadalmi változásokra.

A nemzetállami nyelvfelfogás ellentmond a részleges többnyelvűség fogalmi keretének⁶⁹, ahol elfogadjuk, hogy a beszélő nyelvi erőforrásában egy bizonyos nyelvhez nem kapcsolódik teljes kompetenciarepertoár, valamint megjelenik a kompetenciaterületeknek megfelelően a nyelvhasználathoz tartozó idő- és térkijelölés.

3.2 A VERBÁLIS REPERTOÁRTÓL A TÖBBNYELVŰ REPERTOÁRIG

A nyelvi diffúzió, a kölcsönzés, valamint a nagyobb közösségeken belüli stilisztikai vagy dialektusbeli változatosság tanulmányozása iránt kevés érdeklődés mutatkozott, főként azért, mert ezeket a jelenségeket formális módszerekkel nem lehetett vizsgálni. Így a beszéd elsődlegességének elméletétől vezérelve a nyelvészet a nyelvet többé-kevésbé függetlennek tekintette más emberi viselkedésformáktól, és a tudományágat más társadalomtudományi kutatásoktól függet-

⁶⁶ Lásd a *Nyelvi dominancia* alfejezetben.

⁶⁷ Michael Silverstein: Monoglot 'standard' in America: Standardization and metaphors of linguistic hegemony, in Donald Brenneis – Ronald K. S. Macaulay (eds.): *The Matrix of Language: Contemporary Linguistic Anthropology*, Boulder, Westview, 1996, 285.

⁶⁸ Gyáni Gábor: Nyelvközösség, nemzet, állam, társadalom viszonya. Történelmi megközelítés, in Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A magyar nyelv jelene és jövője*, Budapest, Gondolat, 2017, 91.

⁶⁹ Lásd *A részleges többnyelvűség* című fejezetben.

lenként kezelte.⁷⁰ Ez a megállapítás különösképpen fontossá vált a globalizáció hatására kialakult szuperdiverz nyelvi terekben a nyelvekről való gondolkodásban. Hiszen a különféle elvándorló csoportoknak más társadalmakba érkezve meg kell tanulniuk az ott használatos nyelvet minimum annyira, hogy képessé váljanak legalább a mindennapi interakciókhoz szükséges kommunikációra. Ez a folyamat a beszédmódok átrendeződését eredményezte. A korábban bloomfieldiánus, később chomskyánus Gumperz által említett leírási módok nehezen integrálhatók a jelenlegi viszonyokba, és már a gumperzi repertoárszemléletet is szabadon kell értelmezni. Emellett fontos, hogy felismerjük azt, hogy a különféle nyelvekhez kapcsolódó beszédmódok és kompetenciák sajátos jegyekkel jellemezhetők, amelyek a többnyelvűség természetes velejárói.

Gumperz az 1960-as években alkotta meg a verbális repertoár elképzelését, amelyet manapság nyelvi repertoárnak nevezünk vagy komplex nyelvi repertoárnak.⁷¹ Gumperz nyelvi repertoárról alkotott koncepciója a nyelvészeti antropológiában és az interakciós nyelvészetben gyökerezik, és nyelvi interakciók megfigyelésén alapul.⁷² Az ő elképzelése mentén a nyelvek és változataik egy egységes viselkedési formát alakítanak ki a nyelvhasználóban, és számára a fő kérdés az, hogy milyen társadalmi mozgatórugói vannak a nyelvek közötti választásnak, vagyis milyen kényszerek és kategoriális döntések mentén történik.⁷³

A verbális repertoár a társadalmilag jelentős interakciók során rendszeresen alkalmazott nyelvi formák összessége.⁷⁴ Mivel mindenféle szóbeli kommunikáció leírható egy véges szabálykészlettel, amely minden lehetséges mondat kialakításának alapját képezi, így a verbális repertoároknak is szerkezettel kell rendelkezniük. A verbális repertoárok szerkezete azonban eltér a szokásos leíró nyelvtanoktól. Sokkal több interakcionális alternatívát tartalmaz, tükrözve a beszéd kontextuális és társadalmi különbségeit. A nyelvválasztás társadalmi illetanát a nyelvtani szabályokkal együtt tanuljuk meg, és miután elsajátítottuk, a nyelvi felszerelésünk részévé válik.⁷⁵ Minden társadalomban véges számú társadalmi

⁷⁰ John Gumperz: *Language, Biennial review of anthropology*, vol. 4, 1965, 84–120.

⁷¹ Bodó: *Tizenkét lecke*.

⁷² Brigitta Busch: Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of *Spracherleben*: The Lived Experience of Language, *Applied Linguistics*, vol. 38, 2017/3, 340–358. <https://doi.org/10.1093/applin/amv030>.

⁷³ Brigitta Busch: The Linguistic Repertoire Revisited, *Applied Linguistics*, 2012, 1–22; Petteri Laiho – Csanád Bodó – Judit Gáspár – Bernadett Jani-Demetriou – Carina Fazakas-Timaru: Seeing from the North: A Critical Family Language Policy study of a peripheral European minority community, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 28, 2025/3, 292–307.

⁷⁴ John Gumperz: Linguistic and social interaction in two communities, *American Anthropologist*, vol. 66, 1964/6, 137–154.

⁷⁵ Gumperz: *Linguistic and social interaction*.

interakcionális minta létezik, amelyeket a mindennapi viselkedésből absztrahálnak. Példa erre a hivatali ügyintézés során az ügyintéző és a kliens kapcsolata. Minden ilyen típusú interakciót egyének folytatnak, de a társadalmi kapcsolatok elemzésekor a résztvevőket nemcsak személyekként, hanem jogokkal és kötelezettségekkel felruházott és azok által szabályozott szereplőkként kezeljük. Egy-egy ember a mindennapjai során több státuszt is betölt, amelyek mindegyikéhez meglehetősen jól meghatározott viselkedési normák kapcsolódnak. Az adott szituációnak megfelelően az éppen használatos viselkedés kerül előtérbe, míg a többi értelemszerűen háttérbe szorul. A működésnek ez a tulajdonsága lehetővé teszi számunkra, hogy a verbális repertoárokat különálló beszédmódokra bontsuk, amelyek nem egyszerűen nyelvi formákból állnak, hanem mindig egy sor olyan változatból, amelyek mindegyike saját belső nyelvtani szerkezettel rendelkezik. A verbális repertoár fogalma lehetővé teszi számunkra, hogy az egynyelvű és többnyelvű repertoárok ugyanazon általános kereten belül legyenek értelmezhetők. Belső nyelvtani sokféleségükben azonban, ami még fontosabb, az ott ható szabályokban különböznek egymástól. A többnyelvű repertoárokból a szabályok általában merevebbek, míg az egynyelvű repertoárok nagyobb fokú rugalmasságot mutatnak.⁷⁶ Ugyanakkor a verbális viselkedés kategóriákra oszlik, amelyeknek különböző típusai egymásba olvadnak, a köztük húzódó határvoalak elmosódnak.

A jelenlegi értelmezési keretben a verbális repertoárok, amelyeket Gumperz leír, inkább csoportok és közösségek nyelvhasználatára utalnak, nem pedig egyéni repertoárkonceptióra. Emellett megjelenik nála a szóbeli és az írásbeli kommunikáció is, főként azokon a pontokon, ahol a szövegszerű nyelvi működés sajátos szintakszisára utal.⁷⁷ Gumperz⁷⁸ szerint a verbális repertoár mind nyelvtani, mind társadalmi szempontból meghatározható. Nyelvtani egységként hivatkozik a nyelvtani rendszerek és az emberi csoportok között.

Ha azonban követjük a tanulmányban javasolt eljárást, és úgy tekintjük, hogy az emberi nyelvi erőforrások egy sor analitikusan elkülönülő beszédváltozatra oszthatók, amelyek különböző mértékű nyelvtani átfedéseket mutatnak, és különböző társadalmi interakciókhoz rendelhetők, akkor a nyelvtani és társadalmi tények közötti kapcsolat könnyen megállapítható. A társadalmi környezetet leginkább ezeknek a változatoknak a nyelvi távolsága tükrözi, nem pedig az egyes változatok végső morfológiai vagy szintaktikai szerkezete.

⁷⁶ Uo.

⁷⁷ Gumperz: *Language*.

⁷⁸ Gumperz: *Linguistic and social interaction*.

A nyelvválasztásra vonatkozó társadalmi korlátozások viszont szintén részleges struktúrát alkotnak. Ezért általános funkcionális változók alapján elemezhetők, amelyek minden emberi csoport interakciójára vonatkoznak. Gumperz a nyelvtani rendszereket és kulturális normákat vizsgálja, és ezáltal lehetővé teszi, hogy a nyelvi viselkedést a társadalmi viselkedés egyik formájának, a nyelvi változást pedig a társadalmi változás egyik különleges esetének tekintsük.

Gumperz⁷⁹ Indiában folytatott nyelvészeti kutatásai nyomán megkérdőjelezte a nyelv nyelvészeti definícióját. Abban a hatalmas nyelvi sokszínűségben ugyanis azt tapasztalta, hogy az emberek jellemzően több nyelvet is használtak, szabadon mozogva közöttük. Egyszerűen nem merült fel bennük az az elképzelés, hogy a nyelveket „tisztá” formában kell használni. *Language* (Nyelv) című esszéjében⁸⁰ Gumperz ezekre a megfigyelésekre támaszkodva rámutatott, hogy az olyan kifejezések, mint „X nyelv”, hasznos kategóriát jelölnek a nyelvészek számára, de nem feltétlenül azok számára, akik kommunikációra használják azokat. Kutatása során azt a megfigyelést tette, hogy amikor egy indiai piacon többnyelvű kereskedők egymással alkudtak, sok különböző helyi nyelv szavait és kifejezéseit használták, hogy eladjanak valamit vagy alkudjanak valaminek az árából. Gumperz e szintéren szerzett tapasztalatainak elemzése során a nyelvre és a nyelvi leírás megkérdőjelezésére jutott, és következtetésként a verbális repertoár kifejezést használta az egy közösségben használt nyelvek skálájának leírására.

Rymes⁸¹ a gumperzi verbális repertoár fogalmának átfogó újraértelmezését adja azzal, hogy a repertoár meghatározásában átlépi a szűken értelmezett nyelvi elemek körét, és bevonja mindazokat a kommunikációs eszközöket és erőforrásokat, amelyek a jelentésalkotásban szerepet játszanak. Ennek megfelelően a hangsúly már nem kizárólag a nyelveken, nyelvváltozatokon vagy grammatikai struktúrákon van, hanem azok használati módjain, illetve a kommunikáció során mozgósítható eszközök teljes gyűjteményén. E kiterjesztett szemléletet Rymes kommunikatív repertoárnak nevezi,⁸² jelezve, hogy a kommunikáció komplex, többdimenziós folyamat, amely nem redukálható pusztán nyelvi kompetenciákra és társas interakciók kölcsönhatására. Ezzel szemben Gumperz nyelvekre fókuszáló repertoárfogalma ugyan több nyelv és nyelvváltozat együttes jelenlétét is magában foglalta, azonban nem terjesztette ki a koncepciót az interakciók nyelven túli jegyeire, sem pedig a kontextus tágabb, társadalmi és

⁷⁹ Gumperz: *Linguistic and social interaction*.

⁸⁰ Gumperz: *Language*.

⁸¹ Betsy Rymes: *Communicating Beyond Language: Everyday Encounters with Diversity*, New York, Routledge, 2014.

⁸² Uo., 11.

testi dimenzióira. A gumperzi megközelítés elsősorban a beszélők által birtokolt és váltogatott nyelvi kódokra koncentrált, miközben háttérben maradtak azok a vizuális, testi és materiális elemek, amelyek szintén alapvetően befolyásolják a kommunikáció értelmezését és kimenetelét. Rymes⁸³ éppen ezeket az elemeket emeli be a repertoárkoncepciójába, hangsúlyozva, hogy a kommunikáció során az olyan tényezők, mint az öltözet, a bőrszín, a hajviselet, a testtartás, a mimika vagy más testi és vizuális jegyek, ugyanúgy jelentéshordozók, mint a kimondott szavak. Ezek az erőforrások nem pusztán kiegészítik a verbális kommunikációt, hanem sok esetben meghatározó módon alakítják azt, befolyásolva az interakciók értelmezését, a résztvevők közötti viszonyokat és a társas jelentések létrejöttét. E tényezők különösen hangsúlyos szerepet kapnak a szuperdiverz terekben, ahol a kommunikációs helyzetek nagyfokú heterogenitása miatt a kontextusról való tudás, valamint a nyelven túli jelek értelmezésének képessége kiemelt jelentőséggel bír. Ilyen környezetekben a sikeres kommunikáció nemcsak a megfelelő nyelvi formák ismeretén múlik, hanem azon is, hogy a résztvevők mennyire képesek eligazodni a társadalmi, kulturális és multimodális jelzések sűrű hálójában. Rymes a kommunikatív repertoár kiépülésében központi szerepet tulajdonít egyrészt a formális nyelvtanulási helyzeteknek, másrészt az informális nyelvi találkozások során zajló tanulási folyamatoknak is.⁸⁴ E két tanulási színtér egymást kiegészítve járul hozzá ahhoz, hogy az egyének rugalmas, sokrétű repertoárral rendelkezzenek, amely lehetővé teszi számukra a különböző társadalmi és kommunikációs helyzetekhez való alkalmazkodást. A nyelvtanulás és -tanítás szempontjából ezért egy olyan repertoáralapú megközelítést támogat, amely tudatosan túllép a nyelv szűk értelmezésén.

Pennycook és Otsuji⁸⁵ a repertoár fogalmát továbbgondolva vezetik be a térbeli repertoár koncepcióját, amely a nyelvhasználatot nem pusztán egyénekhez, hanem konkrét helyekhez, terekhez és társadalmi színterekhez is köti. Megközelítésük abból a felismerésből indul ki, hogy a nyelvi gyakorlatok nem elszigetelten, hanem mindig meghatározott fizikai és társadalmi környezetben jönnek létre, és ezek a környezetek aktívan alakítják a rendelkezésre álló és ténylegesen használt nyelvi erőforrásokat. A térbeli repertoár fogalma összekapcsolja az egyének életpályájuk során kialakuló nyelvi és kommunikatív repertoárjait azokkal a nyelvi erőforrásokkal, normákkal és lehetőségekkel, amelyek egy adott helyhez kötődnek. Ebből következően a repertoár nem tekinthető kizárólag az egyén belső, „hordozott” készletének, hanem egy olyan dinamikus konstrukció-

⁸³ Uo.

⁸⁴ Uo., 21–22.

⁸⁵ Alastair Pennycook – Emi Otsuji: Metrolingual multitasking and spatial repertoires: „Pizza mo two minutes coming”, *Journal of Sociolinguistics*, vol. 18, 2014/2, 161–184.

nak, amely folyamatos kölcsönhatásban áll a környezettel. Egy adott tér – legyen az utca, munkahely, iskola, piac vagy digitális platform – sajátos nyelvi elvárásokat, megszokásokat és hierarchiákat hoz létre, amelyekhez a beszélők alkalmazkodnak, illetve amelyeket kreatív módon újraértelmeznek. Pennycook és Otsuji hangsúlyozzák, hogy a tér nem pusztán háttérként szolgál a nyelvhasználatához, hanem aktív szereplőként vesz részt annak alakításában. A különböző helyekhez kötődő nyelvi erőforrások – például bizonyos nyelvek, nyelvváltozatok, regiszterek vagy diskurzusformák – eltérő mértékben válnak hozzáférhetővé és legitimálttá attól függően, hogy hol és milyen társadalmi viszonyok között jelennek meg.⁸⁶ Így a beszélők repertoárja mindig részben helyspecifikus, és a térbeli mozgással együtt folyamatosan átalakul.⁸⁷

3.2.1 Az egynyelvűség és hiány repertoárba épülése

Az egynyelvű társadalmi berendezkedések sajátja a nyelv totalizáló koncepciója, amelyet az emberek nyelvi terekből való kizárására használnak, monolingvális érvrendszerből kiindulva és gyenge következtetésláncolat alapján. Szükséges a beszéd, a nyelvi erőforrások és a repertoár kommunikációban történő valós használati módjainak szociolingvisztikai értelmezése.⁸⁸ A szociolingvisztikai elképzelés szerint az élet így szerveződik: mozgékony beszédként, nem pedig statikus nyelvként, és ennek következtében az életet a valós történelmi és térbeli háttérrel összevetett repertoárok alapján lehet vizsgálni.

Derrida autoetnografikus írásában, *A másik egynyelvűsége (Le monolinguisme de l'autre)* című esszéjében⁸⁹ a saját esetét példaként használva rávilágít arra, hogy Algéria gyarmati történelmének sajátos kontextusában a francia nyelv hogyan gyakorolt monokulturális homo-hegemóniát.⁹⁰ Ehhez kapcsolódóan magát olyan emberként mutatja be, akit a következő paradox kijelentés jellemez: „Csak egy nyelvem van, ám az nem az enyém.”⁹¹ („*Oui, je n'ai qu'une langue, or ce n'est pas...*

⁸⁶ Petteri Laiho – Csanád Bodó – János Imre Heltai: From grassroots literacy to transliteracies in the educational context of the Moldavian Csángó, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 46, 2025/3, 566–578.

⁸⁷ Pennycook–Otsuji: *Metrolingual multitasking*, 166.

⁸⁸ Dell Hymes: *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality: Toward an Understanding of Voice*, London, Taylor & Francis, 1996.

⁸⁹ Jacques Derrida: *Le monolinguisme de l'autre*, Paris, Galilée, 1996.

⁹⁰ Jacques Derrida: *A másik egynyelvűsége*, ford. Boros János, Csordás Gábor, Orbán Jolán, Pécs, Jelenkor, 1997, 71.

⁹¹ Derrida: *A másik egynyelvűsége*, 9.

la mienne.)”⁹² „Mármost ez a nyelv, az egyedüli, amelyen beszélni fogadalmam köt, életre-halálra, amennyiben beszélnem lehetséges lesz, ez az egyedüli nyelv, látod, soha nem lesz az enyém. Igazából soha nem is volt az.”⁹³ Derrida a szövegben végzett dekonstrukcióját kettős gesztusnak⁹⁴ tekinti, amely két lépésből áll. Első lépésként két perspektívából vizsgálja, hogy az algériai kontextusban a francia nyelv más beszédmódok kizárásával hogyan intézményesült homo-hegemón kategóriaként, mely a műveltség és iskolázottság eléréséhez elengedhetetlenül fontos volt. Így minden beszélő alanya, és egyúttal célpontja is volt a kizárásnak, ami minden más, a francia nyelvtől eltérő beszédmódot használót érintett, mert a francia nyelv a gyarmatokon mindig a Másik nyelve volt. A második lépés abból áll, hogy az egyén megpróbálja a domináns nyelvbe beírni a kizárt másik beszédmód nyomait, hogy átalakításával visszaszerezze a saját – másik – nyelvét. E folyamatban jelenik meg a nyelvhez vagy beszédmódhoz kapcsolódó hiány, nemtudás, megfosztottság, amely a dekonstrukción keresztül kerül visszaállításra, kerül újra beemelésre a nyelvi repertoárba.

Derrida egynyelvű hegemoniára vonatkozó gondolatai, amelyek a másik nyelvéen való megszólaláshoz kapcsolódó sajátos erőviszonyt írnak le – „Csak egy nyelvem van, ám az nem az enyém.” –, szoros összefüggésben állnak azzal a jelenséggel, hogy az erős egynyelvű oktatás ellehetetleníti az otthoni nyelv használatát. Bár nincs betiltva, de nem ad teret annak, hogy ki tudjon rajta épülni teljes kompetencia, hiszen a monolingvális társadalmi ideológia nem képes teret engedni a többnyelvű létnek. Tovább folytatva a gondolatmenetet, még csak fel sem merül, hogy léteznek olyan emberek és csoportok, akiknek több nyelven zajlik az életük és a társas kapcsolataik. Nem tematizálódik a más nyelvekhez kapcsolódó kompetenciák jellege, de még csak a másik nyelv léte sem. Jól látható hát, hogy a részleges kompetencia még erőteljesebben jellemezheti az egynyelvű társadalmi berendezkedésben élő többnyelvűeket. A mi iskoláinkra lefordítva: magyar nyelven kellene élni az otthonon kívüli mindennapjainkat, de az – Derridával élve – a Másik nyelve, nem tud hozzá kapcsolódni úgy, mint a saját nyelvéhez, nyelveihez. Ráadásul a Másik nyelvéhez a kirekesztés, a kirekesztettség és elhanyagoltság érzése társul, amely elidegenedettséget, megfosztottságot és szégyent jelent (1. idézet).

⁹² Derrida: *Le monolinguisme de l'autre*, 15.

⁹³ Derrida: *A másik egynyelvűsége*, 10.

⁹⁴ Jacques Derrida: *La Dissémination*, Paris, Seuil, 1972, 35.

1. idézet

Hiába tudtam oroszul, semmit sem értettem. Ott álltam, kisgyerek voltam még. Anyámmal mindig oroszul beszéltünk. És egyszer csak szégyelltem, ahogy én beszéltem, az tök más volt, mint ahogy azok az oroszok beszéltek.

Ezt nemcsak a Magyarországon élő bevándorló háttérű gyermekek élik meg így, hanem azok is, akik elvándoroltak Magyarországról, majd néhány év után visszatértek. Önmagában a többségi, intézményesített közegben használt nyelv hegemoniája kiváltja azt az érzést, hogy nem a saját nyelvem beszélem, hanem a „Másik” nyelvét. Ez az érzés még akkor is roppant erős, ha otthon magyar nyelven is beszélnek más nyelv(ek) mellett, de az a magyar nyelv nem egyezik az iskolában használt regiszterrel, akár csak a legújabb szlengek szintjén sem. A beszédmódok közötti különbségek jelennek itt meg, ezen keresztül is manifesztálódik az egynyelvű ideológia hatása, amely még azonos nyelvek beszédmódjaival szemben is intoleráns (2. idézet). Kirekesztő az intézményesítetten elfogadottaktól eltérő formákkal szemben, és az idegenség érzetét kelti a beszélőben.

2. idézet

Kiröhögtek, hogy hülyén, ósdin fogalmaztam, ráadásul gyerekesen. Nem beszéltem egy darabig, csak amit feltétlen kellett.

Derrida esetében a történelmi körülmények okozták a nyelvektől való megfosztottság állapotát. Makroszintű változások hatottak az egyén mindennapi életvitelére, például milyen oktatási intézménybe járhat, milyen nyelven tanulhat. Látható, hogy ez nem pusztán szimbolikus jelentőségű, hanem az önkifejezés mindennapi nehezítettségét is hozta az életébe. Nem egyéni vagy családi döntések hatásaként alakult ki a „Mások” nyelvére való hagyatkozás, vagyis nem mikroszintű döntések vezettek ehhez, mint a bevándorló vagy elvándorló, majd hazatérő csoportok esetében. Nyilván ezekre is tekinthetünk oly módon, hogy makroszintű folyamatok hatására történik meg az elvándorlásról való egyéni döntés. De míg Derrida esetében semmilyen befolyással nem volt az egyén a nyelvtől való *de facto* jogfosztottságára, addig az elvándorlás útján megjelenő hegemonisztikus nyelvi változás egyéni döntés következménye. A két, bár egymással ellentétes hatómezejű jelenség esetében a közös nevező az, hogy a nyelvektől való eltávolodás aktusa nem a nyelvekre vonatkozó makro- vagy mikroszintű döntések miatt következik be, hanem pusztán következménye a történelmi és egyéni változásoknak.

Mindhárom csoport esetében – a bevándorlók, a hazatérők és a nyelvi tér *de jure* változásaiban élők – a nyelvi idegenség érzése az összekötő kapocs. Vagyis, hogy a beszélő érzelmiileg nem tud a nyelvhez kapcsolódni, holott lehet, hogy tökéletes a nyelvi megformáltság, vagy csak olyan apró eltérések figyelhetők meg, amelyek inkább idiolektusként érzékelhetők, mint valódi rendszerszerű eltérésként. A többnyelvű emergencia közben bármikor megjelenhet az idegenség érzése, függetlenül attól, hogy milyen szintű a különböző regiszterek kiépültsége (3. idézet). Valójában az a meghatározó, hogy van-e távolság vagy inherens az oda nem tartozás érzése a nyelvi interakciókhoz kapcsolódóan.

3. idézet

Idegennek éreztem magam, bár minden szót értettem. Csak nem éreztem, amit mondtak.

Az idegenség és az oda nem tartozás létélményének szerves alkotója a nyelvi repertoár kompozitáltsága, amelynek dekonstrukciójával megérthetjük a nyelvi repertoár elemeinek egymáshoz való viszonyát. Derrida saját esetén keresztül mutatja be a dekonstrukció erejét, és megállapítja, hogy a nyelvi repertoárnak szerves részei azok is, amelyektől elszakították, amit cserébe kapott, és az is, amit aztán megtagadtak tőle. Vagyis az is, amelyet ő sajátjának tart, ami az övé, bár erőszakkal lett azzá, és még az is, ami vágyként jelenik meg, vagy akár egy régen használt nyelv már-már elfeledett része. „Egy csapásra észleled szenvedéseim eredetét, amelyeket ez a nyelv minden ízükben áthat, szenvedélyeim, vágyaim, imáim helyét, reményseim elhivatottságát.”⁹⁵

Derrida tehát világossá teszi, hogy nem lehet figyelmen kívül hagyni a nyelvi repertoárban egykoron létező elemeket. Ennek megfelelően az emergens többnyelvűek esetében a hiányzó kompetenciák jelen vannak a repertoárban, hiszen az egyén tud a hiányukról, mint a korábban meglévő, más nyelvekhez kapcsolódó, de éppen elhalványulófélben lévő kompetenciaelemekről. A nyelvi repertoár tereinek dekonstrukcionista szemléletével a nyelvi repertoár szinkrón és diakrón elemei egyaránt tetten érhetőek, és nemcsak a jelen és a múlt viszonylatában, hanem a jövőre vonatkozóan, a tervek és vágyak szintjén is. Ez különösen fontossá válik a nyelvi szuperdiverzitás dinamikus tereiben, ahol oly mértékben fluidan alakulnak az egyének nyelvi gyakorlatai, hogy köztük nagymértékű különbségek is megjelenhetnek a nyelvi repertoárjuk tekintetében. Így ebben a vonatkozásban is értelmezhetővé válik az az elgondolás, hogy a nyelvi reperto-

⁹⁵ Derrida: *A másik egy nyelvűsége*, 10.

árhoz kapcsolódó identitáselemek is dinamikusan változnak, melynek gyorsaságát a pozicionálás fogalma hatékonyabban írja le, jobban megragadja a társas interakciók hatására az egyénben végbemenő folyamatokat.

A magyar társadalom nyelvi vonatkozásban erőteljesen egynyelvű, valamint a magyar nyelv és kultúra ideologikusan összekapcsolódik. Ennek a jelenségnek a hatásai figyelhetők meg a pedagógusok iskolai gyakorlatában.⁹⁶ A Magyarországon élő, hagyományosan kétnyelvű csoportok láthatatlanok,⁹⁷ nem jellemző a nyelvi másság oktatásba való bevonása, annak erőforrásként történő értelmezése. Miközben a többnyelvűség a tudományos diskurzus egyik fontos témája, a társadalmi diskurzusnak nem képezi részét.⁹⁸ Ebben a tekintetben a magyar oktatáspolitikai is intakt a multilingvális pedagógiai nézetektől. Ebben a vonatkozásban a szuperdiverzitás is mint láthatatlan jelenség húzódik meg, a több nyelven való kommunikáció kizárólag a munkavállalás során kerül transzparenssé elő, amikor bizonyos munkakörök ellátásához szükséges követelmény, és ebből következően kifejezetten előnyt jelent.

Ez együtt jár a Silverstein által leírt monoglot csomaggal, amelyben a nyelvvizsga és az írott „helyesség” hangsúlyozása kiemelt helyet foglal el.⁹⁹

A nyelvi repertoár leírásai általában az egyén irányából közelítenek. A társas interakciók során az egyén által használt nyelvi erőforrások bemutatása áll a középpontban. A különféle erőforrások mint kompetenciarepertoárba simuló részegységek is értelmezhetők, és egyénenként változhatnak. Az erről való gondolkodásban válik fontossá a nyelvi repertoár Hymes-féle (1977) értelmezése, amely azon a megállapításon nyugszik, hogy egy csoport vagy egyén nyelvi repertoárjának megértése olyan empirikus probléma, amelyet nem lehet kizárólag a csoporton belüli interakciók megfigyelésével megoldani. Sokkal inkább „a közösségek saját nyelvi repertoár- és beszédelméletét” kell figyelembe venni, vagyis a beszélők nyelvi ideológiáit és metanyelvi értelmezéseit.¹⁰⁰ A szuperdiverz terekben ez fokozottan nehezzé válik, hiszen pont az a sajátosságuk, hogy egymástól akár nagymértékben is eltérhetnek a nyelvhasználók nyelvről alkotott ideológiái (4. idézet).

⁹⁶ Szabó Gergely: „Mit mixingolod itt a lengvidzseket?” – Amerikai magyar iskolák osztálytermi interakcióinak szociolingvisztikai vizsgálata, in Heltai János Imre – Oszkó Beatrix (szerk.): *Nyelvi repertoárok a Kárpát-medencében és azon kívül. Válogatás a 20. Élőnyelvi Konferencia előadásaiból*, Budapest, Nyelvtudományi Intézet, 2020.

⁹⁷ Bartha-Hámori: *Cigány közösségek*, 112.

⁹⁸ Bartha Csilla: Szerkesztői bevezető, in uő (szerk.): *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXVIII*, Akadémiai, 2018, 7–21.

⁹⁹ Blommaert: *Language, asylum*, 18; Silverstein: *Monoglot 'standard'*.

¹⁰⁰ Hymes: *Ethnography*, 31.

4. idézet

Az ember az anyanyelvén tud a legjobban. Mindent tud.

Az apa megszólalásában tetten érhető a magyar emberek anyanyelvhez kapcsolódó nyelvi ideológiája, mely szerint az ember az anyanyelvén tud szóban és írásban egyaránt a legjobban. Az apa úgy gondolja, hogy gyermeke nyelvi repertoárjában a magyar nyelv a gyermek anyanyelveként jelenik meg. Majd az interjú egy későbbi fázisában arról beszél, hogy a gyermek nem tud olyan jól magyarul írni és olvasni, azt inkább angolul tud, hiszen ezen a nyelven tanul az iskolában. Tehát a repertoárról való gondolkodást átszövi a csoportszintű ideologikus beállítódás, viszont az emergens többnyelvűség hatására kialakult és nem mellesleg folyamatosan változó kompetenciátár érzékelése megjelenik, és önellentmondást okoz. A legmeglepőbb, hogy az apa visszakérdezésre sem érzékelte a megállapításai között húzódó feszültséget, hiszen az egyik egy csoportszintű, kanonizálódott elgondolás, amely a magyar nyelv esetében egy masszív monolingvális ideológiához kapcsolódik; míg a másik egy többnyelvű térben teljesen természetes jelenséggént értelmezhető, amely a mindennapokban tettenérhető a saját gyermekénél is.

3.3 A RÉSZLEGES TÖBBNYELVŰSÉG

Blommaert¹⁰¹ ír arról a jelenségről, hogy amennyiben a többnyelvű repertoár informális tanulási folyamatok eredményeként alakul ki, az magas fokú széttagoltságot mutathat. A nyelvi egységekre jellemző, hogy kicsik, funkcionálisan specializálódtak,¹⁰² amelynek háttérében a kommunikációs igényekhez való maximális alkalmazkodásuk áll. Míg a domináns, egynyelvű ideológiákkal szoros kapcsolatban álló felfogás a többnyelvűségben megjelenő nyelvtudás definíciójához egy nyelvhez kapcsolódó teljes kompetenciabázist rendel, addig ezzel szemben a jelen értelmezésben a többnyelvűséget nem különböző nyelvek teljesen kiépült kompetenciarendszereként kell elképzelni. A jelenség neve a részleges többnyelvűség¹⁰³ (*truncated multilingualism*) elnevezést adták. A nyelvi kompetenciák kommunikációs igények mentén szerveződnek, a legkülönbözőbb területekre terjednek ki az életvezetés által meghatározott feladatok végrehajtására.¹⁰⁴

¹⁰¹ Blommaert: *Language, asylum*.

¹⁰² Uo., 18. Jan Blommaert – James Collins – Stef Slembrouck: Spaces of multilingualism, *Language and Communication*, vol. 25, 2005/3, 197–216. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2005.05.002>.

¹⁰³ A szerző fordítása.

¹⁰⁴ Uo., 4.

Blommaert¹⁰⁵ tanulmányában egy Ruandából Angliába érkezett férfi menekültstátusz iránt benyújtott kérelmének vizsgálatát mutatja be, és ezen keresztül amellet érvel, hogy a nyelvi repertoár nem elsősorban és legfőképp nem kizárólag az adott személy születési helyéről és az ott használt nyelvekről ad információt, hanem a teljes életútjáról. Transzparens példát választ Blommaert, mert a fiatal menekülő viszontagságos gyermekkor és ifjúsága jól rávilágít arra, hogy a változó környezet és az ott használt nyelvek és beszédmódok hogyan alakították a nyelvi repertoárját. Az is látványos, hogy a különböző nyelvhasználati helyszínek különböző kompetenciák fejlődésének kedveznek, és az Angliában szokványos monolingvális ideológiák perspektívájából nézve nehéz másfajta kompetenciarepertoárt elképzelni.¹⁰⁶

Borbély¹⁰⁷ a kétnyelvűséget szintén nem első nyelvre és második nyelvre bontja (vagyis elkülönített nyelvekre), hanem „egységes szemiotikai repertoárnak” tekinti, mely „a létezéshez, az ismeretszerzéshez és cselekvéshez felhasznált stratégiaként működik”.¹⁰⁸

Nem tekinthetünk a részleges többnyelvűségre előíró szemlélettel, mert a különböző életutak és a munkavégzés eltérő nyelvi igényeket támasztanak, amelyek kielégítése a társadalmi beilleszkedés alapját képezi.

3.3.1 Kontraszt a hagyományos többnyelvűséggel

A többnyelvűség definíciónak el kell szakadnia a kétszeres egynyelvűség fogalmától,¹⁰⁹ amely a különböző nyelvek teljes körű ismeretét feltételezi. A részleges többnyelvűség – azaz a témák, területek vagy konkrét tevékenységek alapján szerveződő nyelvi kompetenciák – rendkívül elterjedt jelenségnek számítanak.¹¹⁰ Itt is relevánsak a fentebb idézett tanulmányok a kereszteződő és részleges többnyelvűségről: olyan transzlingváló találkozási helyzetekről, ahol az interakcióban részt vevő csoport tagjai között éles különbségek vannak a releváns nyelvváltozatok ismeretében.

¹⁰⁵ Blommaert: *Language, asylum*.

¹⁰⁶ Uo., 19.

¹⁰⁷ Borbély Anna: *Kétnyelvűség*, Budapest, L'Harmattan, 2014.

¹⁰⁸ Ofelia García: Students and Teachers Translanguaging: Mas alla de la heteroglosia, Plenary Presentation, *ISB9-International Symposium on Bilingualism*, 2013.

¹⁰⁹ Bartha: *A kétnyelvűség alapkérdései*, 178.

¹¹⁰ Lásd még Blommaert–Collins–Slembrouck: *Spaces of multilingualism*; John B. Haviland: Ideologies of Language: Some Reflections on Language and U.S. Law, *American Anthropologist*, vol. 105, 2003/4, 764–774. <https://doi.org/10.1525/aa.2003.105.4.764>; Bonnie Urciuoli: *Exposing Prejudice: Puerto Rican Experiences of Language, Race, and Class*, Boulder, Colorado, Westview Press, 1996.

A részleges többnyelvűség kerete ellentétben áll a hagyományos többnyelvűség koncepciójával a következő értelmezésbeli különbség miatt. Kiindulásként talán érdemes onnan közelíteni, hogy mit is jelent a nyelvtudás, egészen pontosan egy nyelvnek a tudása. Az egynyelvű ideológiák kiegyensúlyozottságot feltételeznek a különféle készségek, kompetenciák és nyelvi tartalmak között. A tökéletes nyelvtudás az anyanyelvi beszélő szintje, s ami nem éri el ezt a szintet, az a tökéletlen kategóriába esik. Ebben a kontextusban joggal fogalmazódik meg bennünk az a kérdés, hogy vajon minden anyanyelvi beszélő ugyanúgy ismeri-e a nyelv valamennyi rétegét, ugyanolyan szinten ír és olvas-e, mint ahogyan szóban képes kifejezni magát. Egy példával megvilágítva ezt: vajon bármelyikünk ugyanolyan levelet tud írni a nagymamájának, mint a NAV-nak, vagy képes elolvasni és értelmezni egy gyógyszerleírást, ugyanúgy, mint a közértben az árcédulákat? Látjuk, hogy merőben eltérő lehet az eredmény, pedig itt csak regisztrációs különbségek vannak. És akkor a beszélő tanultságát, szakmáját, életkorát még meg sem említettük. A monolingvális ideológiából kiindulva – a nyelvek anyanyelvi szintű tudását feltételezve – a hagyományos többnyelvűségi koncepció a maguk teljességében elsajátított nyelvek gyűjteményére vonatkozik.

Ezzel szemben a részleges többnyelvűség esetén a hangsúly a beszélő által birtokolt specifikus nyelvi és szemiotikai erőforrások összességén van, nem pedig a teljesen kiépült képet mutató nyelvek gyűjteményén.¹¹¹ A nyelvek gyakorlati, kontextusba ágyazott használatát és elsajátítását hangsúlyozza, kiemelve ezen keresztül e nyelvek erőforrás jellegét. Ez magában foglalja bizonyos nyelvi elemek vagy nyelvek darabkáinak használatát bizonyos kommunikációs igényekhez kapcsolódóan. Előtérbe kerül a beszélők nyelvi kompetenciájának helyzetfüggősége, és az is, hogy nyelvi repertoárjuk alakulását és folyamatos változását a nyelvhasználók környezetének kommunikációs igényei alakítják.¹¹² A részleges többnyelvűség helyzetfüggőségéből fakad továbbá az is, hogy a beszélő bár korlátozott, de erősen kontextus-specifikus nyelvi kompetenciával rendelkezik, ahol a nyelvhasználat meghatározott területek, témák vagy tevékenységek köré szerveződik, mint a munkahelyi kommunikáció vagy családi interakciók.¹¹³ Az egyén egy adott területen egy adott szakmai kontextusban különösképp kompetensnek bizonyulhat, de más területeken vagy nyelveken csak korlátozottan kiépült kompetenciával rendelkezik. Természetesen az is előfordulhat, hogy egy bizonyos nyelven teljesen kiépült kompetenciabázissal bír, akár olyannal, mint egy anyanyelvi beszélő, de emellett a többi nyelv kontextus-specifikus jelenléte is lehet-

¹¹¹ Jan Blommaert: Repertoires and competence, in *The Sociolinguistics of Globalization*, Cambridge, Cambridge University Press (Cambridge Approaches to Language Contact), 2010, 102–136.

¹¹² Blommaert: *Repertoires and competence*, 126.

¹¹³ Blommaert–Collins–Slembrouck: *Spaces of multilingualism*.

séges. A részleges kifejezésben benne foglaltatik, hogy a különféle nyelvekhez kapcsolódó tudáselemek természetüknél fogva szegmentáltak, és ebből következően más-más nézőpontból tekintve hiányosnak nevezhetők. A beszélők általában a nyelveknek egy-egy részegységét használják, még akkor is, ha esetleg más rétegeiket és szegmenseiket is ismerik. A részleges többnyelvűség koncepciója arra is rávilágít, hogy a konkrét kommunikációs helyzetekhez és az élet különböző területeihez alkalmazkodva a nyelvhasználók hogyan alkalmazzák komplex szemiotikai eszköztárukat repertoárjukon belül.¹¹⁴ Az akcentusokat, változatokat, regisztereket és műfajokat miként váltogatják a helyzetekhez igazodóan. Erről árnyalt képet kaphatunk, amikor a családi nyelvhasználatot és nyelvválasztást figyeljük meg. A különböző generációk közötti átjárás tetten érhető egyrészt a beszédmódok sokszínűségében: a kiejtémódok, a szókészlet, a nyelvi megformáltság vonatkozásában, másrészt a különböző nyelvek közötti mozgásban, különös tekintettel a szűkebb és a tágabb családban a családtagokkal történő interakciók során. A családtagokkal folytatott beszélgetésben további válaszvonalon a nyilvánosság megjelenése. A családi és kisebb vagy nagyobb nyilvánosság előtt zajló beszéd között nagy különbségek léphetnek fel, hiszen a különböző szerepek és az ahhoz kapcsolódó nyelv megváltozhat a nyilvánosság fokához igazodóan.¹¹⁵

3.4 ÖSSZEFOGLALÁS

A fejezet a szuperdiverzitás fogalmán keresztül írja le a globalizáció és a fokozódó mobilitás nyelvi-társadalmi következményeit. A migráció hatására kialakuló, sokdimenziós társadalmi sokféleség nemcsak nyelvekben, hanem életutakban, hálózatokban és társadalmi pozíciókban is megmutatkozik, amely különösen a városi terekben és az iskolákban válik láthatóvá. Az oktatási intézmények a szuperdiverz környezetek kiemelt színterei, ahol az emergens többnyelvűség jellemzően az új közösségbe való belépéssel indul, és ahol a gyermekek nyelvelsajátítása elsősorban a mindennapi nyelvi kitettség révén zajlik.

A szuperdiverzitás és a nemzetállami, egynyelvű nyelvideológiák összekapcsolásán keresztül az olvasó rálátást kap a normatív elképzelésekre, amelyek a nyelvet időben és térben statikus egységként kezelik, figyelmen kívül hagyva

¹¹⁴ Blommaert: *Repertoires and competence*, 128.

¹¹⁵ Michal Tannenbaum: The multifaceted aspect of language maintenance: A new measure for its assessment in immigrant families, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* vol. 6, 2003/5, 374–399; Masayo Yamamoto: What makes who choose what languages to whom? Language use in Japanese-Filipino interlanguage families in Japan, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 8, 2005/6, 588–606.

annak történeti, geopolitikai és használati változékonyságát. Ez a szemlélet éles ellentétben áll a részleges többnyelvűség keretével, amely a nyelvi kompetenciák kontextusfüggő, időhöz és térhez kötött, fragmentált jellegét hangsúlyozza, és így alkalmasabb a szuperdiverz társadalmi valóság megragadására.

A fejezet második része a repertoárfogalom elmozdulását mutatja be a hagyományos, formális nyelvéleírásoktól a globalizáció és szuperdiverzitás által meghatározott nyelvi valóság felé. Gumperz verbális repertoárkonceptiója kiindulópontként szolgál: a nyelvhasználatot társadalmilag szervezett interakciókban értelmezi, ahol a nyelvválasztás normákhoz, szerepekhez és helyzetekhez kötött, és a repertoár a rendszeresen használt beszédmódok strukturált összessége. A későbbi továbbgondolások ezt tárgyják: Rymes kommunikatív repertoárja a nyelven túli, testi-vizuális és materiális jelentéshordozókat is a kommunikáció részeként kezeli,¹¹⁶ míg Pennycook és Otsuji térbeli repertoárja a nyelvi erőforrásokat konkrét helyekhez és társadalmi színterekhez kapcsolja, hangsúlyozva a környezet aktív alakító szerepét.¹¹⁷

Végül a szöveg a részleges többnyelvűség fogalmát definiálja, amely a nyelvi kompetenciákat nem teljes, egymástól elkülönült nyelvekként, hanem kommunikációs igényekhez igazodó, kontextusfüggő erőforrásokként értelmezi. A bemutatott elméleti keret szakít a hagyományos, monolingvális ideológiák által meghatározott nyelvtudásfelfogással, és rámutat arra, hogy a beszélők nyelvi repertoárja életútjuk, társadalmi környezetük és mindennapi tevékenységeik során folyamatosan alakul. A részleges többnyelvűség nem hiányossággént, hanem adaptív, funkcionális jelenséggént értelmezendő, amely lehetővé teszi az egyének társadalmi beilleszkedését és hatékony kommunikációját a különböző színtereken.

¹¹⁶ Rymes: *Communicating Beyond Language*.

¹¹⁷ Pennycook–Otsuji: *Metrolingual multitasking*.

4. A KUTATÁSOK ÖSSZEFOGLALÓ BEMUTATÁSA



A *Bevezetés*ben már utaltam arra, hogy az emergens többnyelvűség magyar nyelvhez kapcsolódó sajátosságait nem egyetlen vizsgálat eredményein keresztül mutatom be, hanem több, egymással részben összefüggő empirikus kutatás alapján. Ezek a kutatások eltérő fókuszúak és módszertani megközelítésűek, ugyanakkor közös céljuk, hogy árnyalt képet adjanak az emergens többnyelvű nyelvhasználat alakulásáról, különös tekintettel a magyar nyelv szerepére és funkcióira. A vizsgálatok között található olyanok, amelyek azonos vagy részben azonos adathalmazokra épülnek, és ezekből különböző szempontok szerint vonnak le következtetéseket, míg más kutatások egy-egy jól körülhatárolt témához kapcsolódóan, célzott adatgyűjtés alapján elemeznek egy-egy fogalmi rendszert.

Ez a sokszínű empirikus háttér lehetővé teszi, hogy az emergens többnyelvűség vizsgálata ne elszigetelt jelenségek leírására korlátozódjon, hanem komplex megközelítésben jelenjen meg. Általánosságban elmondható, hogy az egyes empíriahalmazok minden esetben kettős funkciót töltenek be az elemzés során. Az egyik funkció kifejezetten a nyelvhasználati jellemzők feltárására irányul. Ebben a megközelítésben a vizsgálat középpontjában a nyelvi megformáltság áll: a megnyilatkozások grammatikai szerveződése, a nyelvhelyesség különböző szintjei, a kiejtési mintázatok alakulása, valamint a lexikai választások jellemzői. Ezek az elemzések lehetőséget adnak arra, hogy feltárjam, miként jelenik meg a magyar nyelv az emergens többnyelvű beszélők nyelvi repertoárjában, és hogyan alakulnak a nyelvi formák a nyelvelsajátítás és a nyelvhasználat különböző szakaszaiban.

Az empirikus anyagok másik, ezzel párhuzamos funkciója a megszólalások tartalmi dimenziójára irányul. Ebben az esetben nem elsősorban a nyelvi forma, hanem a megnyilatkozások mögött kirajzolódó jelentésvilág és narratív szerveződés kerül előtérbe. A vizsgálat arra fókuszál, hogy milyen visszatérő narratív mintázatok azonosíthatók a megszólalók körében, hogyan beszélnek saját nyelvi tapasztalataikról, nyelvhasználati stratégiáikról és a különböző nyelvi környezetekhez való viszonyukról. Ezek a narratív struktúrák fontos kiegészítő információkat nyújtanak a nyelvhasználati elemzésekhez, mivel rávilágítanak arra, hogy a nyelvi jelenségek miként ágyazódnak be a beszélők személyes élményeibe és társas tapasztalataiba.

Ebben a fejezetben a kutatások módszertani kereteit mutatom be, különös tekintettel az adatgyűjtés céljaira, körülményeire és sajátosságaira. A cél, hogy átfogó képet adjon az alkalmazott kutatási eljárásokról, az adatközlők köréről, valamint azokról a kontextuális tényezőkről, amelyek meghatározták az adatok létrejöttét és értelmezhetőségét. Ennek keretében bemutatom az adatgyűjtés mögött meghúzódó kutatási szándékokat, az egyes vizsgálatok fókuszát, valamint azt, hogy az eltérő kutatási kérdések milyen módszertani megoldásokat tettek szükségessé.

Az egyes kutatások eredményeit tárgyaló fejezetek részletesen kitérnek az adatközlők jellemzőire is, beleértve az életkori sajátosságokat, a nyelvi háttérrel, az oktatási és társadalmi kontextust, valamint az érintett szereplők intézményi pozícióját. Ott kerülnek továbbá bemutatásra a felvételek jellegzetességei és időbeli sajátosságai: az adatgyűjtések gyakorisága, az egyes felvételek hossza, valamint az, hogy azok milyen időtávban és milyen rendszerességgel készültek. Külön kitérek minden részben a helyszínekre és a felvételek jelenléti formájára is, vagyis arra, hogy az adatfelvételek milyen fizikai vagy virtuális környezetben zajlottak, illetve milyen mértékben volt jelen a kutató az adatgyűjtés során. A nyelvi vonatkozások bemutatása szintén hangsúlyos elemét képezi a fejezetnek, mivel az adatközlők nyelvhasználata, nyelvválasztása és nyelvi repertoárja alapvetően befolyásolta a rögzített anyagok jellegét.

A bemutatott kutatások több, egymást kiegészítő tematikus egység köré szerveződnek.

1. A *Magyarországról elvándorolt családok* körében végzett longitudinális kutatás keretében szülők és gyermekeik nyelvi és társadalmi tapasztalatait követtem nyomon hosszabb időszakon keresztül. A vizsgálat célja az volt, hogy feltárja, hogyan hatnak a migrációval járó nyelvi változások a mindennapi nyelvhasználatban, hogyan változik a nyelvi dominancia, és a különböző családtagok mit gondolnak a nyelvtudásról és az anyanyelvről. Továbbá, hogy a megváltozott nyelvi környezet a családtagok egymás közötti kommunikációját hogyan rajzolja át. Emellett a kutatás rávilágított arra is, hogy a nyelvi folyamatok szorosan összekapcsolódnak az identitás alakulásával: a nyelvekhez való viszony, azok érzelmi és funkcionális értéke idővel módosulhat, és eltérő módon jelenhet meg a szülők és a gyermekek tapasztalataiban. A longitudinális megközelítés lehetővé tette, hogy ne csupán egy adott időpillanatban rögzített állapotokat vizsgáljak, hanem a nyelvi és társas változásokat azok időbeli dinamikájában értelmezsem.

2. Külön kutatási egységet képeznek a *Magyarországra érkezett gyermekek és fiatalok*, akiknek iskolai integrációját több, egymással összefüggő tengely mentén vizsgáltam. Az elemzés a társas, nyelvi és tudásbeli szempontokra egyaránt kiterjedt, lehetővé téve a beilleszkedési folyamat komplex értelmezését az oktatási intézmények mindennapi gyakorlatában. A kutatás célja az volt, hogy feltárja,

miként zajlik a tanulók beilleszkedése az iskola formális és informális tereiben, hogyan alakulnak kortársi kapcsolataik, és milyen szerepet játszik ebben a nyelvtudásuk aktuális szintje és fejlődése. A vizsgálat külön figyelmet fordított arra, hogy az érintett tanulók milyen nyelvi és társas stratégiákat alkalmaznak a tanulási folyamatokban és az iskolai interakciók során, illetve miként reagálnak az intézményi elvárásokra és értékelési rendszerekre. Emellett az elemzés arra is kiterjedt, hogy ezek a stratégiák hogyan tükröződnek az iskolai teljesítményben, a tanulási eredményekben és a tudás szerveződésében. A kutatás eredményei hozzájárulnak annak megértéséhez, hogy az iskolai integráció nem kizárólag nyelvi kérdés, hanem egy összetett folyamat.

3. A *Magyarországon élő többnyelvű gyermekek* körében végzett kutatáshoz felhasznált empirikus adatok a Korpusznyelvészeti és Szakmódszertani Munkacsoport (*KorSzak*) által létrehozott korpusz két különálló alkorpuszából származnak. Ezek az alkorpuszok olyan beszélt nyelvi adatokat tartalmaznak, amelyek lehetőséget biztosítanak a gyermekek nyelvhasználatának részletes, összehasonlító elemzésére. A kutatás elsődleges célja az volt, hogy feltárjam és jellemezzem a többnyelvű gyermekek magyar nyelvű beszédének sajátosságait, különös tekintettel azokra a jelenségekre, amelyek eltérhetnek az egynyelvű gyermekek nyelvhasználatától. Ennek érdekében az említett korpuszban szereplő magyar anyanyelvű és egynyelvű gyermekek, valamint többnyelvű gyermekek beszélt nyelvi jellemzőit vetettem össze. Az összehasonlító elemzés lehetőséget adott arra, hogy azonosítsam azokat a nyelvi mintázatokat, amelyek a többnyelvű nyelvi háttérrel hozhatók összefüggésbe.

4. A *Magyarországra érkezett felnőttekre* vonatkozó vizsgálatok olyan személyek nyelvelsajátítási és integrációs pályáit elemzem, akik legalább tizenöt éve élnek Magyarországon. A kutatás célja az volt, hogy hosszabb időtávon vizsgálja a nyelvi beágyazódás folyamatát, és feltárja, miként alakul a célnyelv használata a mindennapi élet különböző színterein, beleértve a munkahelyi, intézményi és informális társas kontextusokat is. A vizsgálat külön figyelmet fordított arra, hogy a nyelvtudás fejlődése hogyan kapcsolódik a társadalmi beilleszkedés különböző aspektusaihoz, például a munkaerőpiaci részvételhez, a társas kapcsolatok bővüléséhez és az intézményi kommunikáció sikerességéhez, valamint, hogy azonosítsa azokat a tényezőket, amelyek hosszú távon elősegítették vagy éppen akadályozták a nyelvelsajátítás és az integráció sikerességét. Ezek közé tartoztak többek között az oktatási és tanulási lehetőségek, a nyelvi környezet jellemzői, a társas hálózatok kiterjedtsége, valamint az egyéni motivációk és stratégiák. Az eredmények megmutatják, hogy a felnőttkori nyelvelsajátítás nem lezárt és statikus folyamat, hanem hosszú távon is alakuló út, amely szoros összefüggésben áll a társadalmi integráció különböző formáival és mértékeivel.

5. Az egyik kutatás olyan személyek nyelvi és társas beilleszkedésének alakulását vizsgálta, akik *orosz–magyar vegyesházasságban* nőttek fel, és életük során mind Magyarországon, mind pedig a Szovjetunió területén hosszabb-rövidebb időt töltöttek el. A vizsgálat középpontjában az állt, hogy ezek a többnyelvű és többkultúrájú környezetben szocializálódó beszélők miként élték meg a különböző nyelvi és társadalmi közegek közötti váltásokat, valamint hogyan alakult nyelvhasználatuk és társas integrációjuk az eltérő történelmi, politikai és kulturális kontextusokban. A kutatás lehetőséget adott annak feltárására, hogy a két országban eltöltött idő milyen hatással volt az egyes nyelvekhez fűződő viszonyukra, a nyelvi dominancia alakulására, valamint társas kapcsolataik szerveződésére. Emellett az elemzés arra is kiterjedt, hogy az érintettek milyen stratégiákat alkalmaztak az iskolai, munkahelyi és mindennapi kommunikációs helyzetekben, és miként járult hozzá a nyelvi környezet változása identitásuk és beilleszkedési tapasztalataik formálódásához.

6. Az egyik ilyen egység a *mérés és értékelés* kérdésköréhez kapcsolódik, amelynek feltárása során tanárok és tanulók párhuzamos narratíváit vizsgáltam. Ez a kutatás arra irányult, hogy feltérképezze, miként jelenik meg a mérés és értékelés gyakorlata az oktatási folyamatban. A középpontban az állt, hogy a nyelvtudás és az alkalmazott mérési módszerek közötti összefüggéseket feltárjam a tanárok és diákjaik nézőpontjából, valamint az, hogy ezek a tapasztalatok milyen módon tükröződnek a narratív megszólalásokban. A vizsgálat arra is rávilágított, hogy a mérési gyakorlatok miként befolyásolják a tanulók önértékelését és nyelvi önképét, illetve hogyan formálják a tanárok elvárásait és pedagógiai döntéseit. Emellett lehetőség nyílt annak bemutatására is, hogy a mérés és értékelés intézményi keretei milyen szerepet játszanak a nyelvi fejlődés értelmezésében és az oktatási folyamat egészének alakításában.

7. A másik kutatási egység a *beiskolázás* témakörére fókuszál, amelyet iskolagazgatókkal végzett csoportos esettanulmány-kutatás keretében vizsgáltam. Az adatfelvételek két, egymástól mintegy tízéves időtávban készültek, ami lehetővé tette a változások, kontinuitások és az intézményi gyakorlatok alakulásának összehasonlító elemzését. A második adatfelvétel idején az oktatási intézmények élén többnyire más vezetők álltak, ezért a kutatás módszertani tervezése során olyan megoldást alkalmaztam, amely biztosította az összehasonlíthatóságot. Ennek érdekében a kutatás dizájnját úgy módosítottam, hogy vagy az érintett iskolák köre, vagy az igazgatók személye maradt változatlan, lehetővé téve a strukturális és személyi tényezők hatásának elkülönített vizsgálatát. Ez a módszertani döntés hozzájárult ahhoz, hogy a vezetői szemléletváltások és az intézményi keretek hosszabb távú hatásai egyaránt értelmezhetők legyenek a beiskolázási gyakorlatok alakulásában.

A két elemzési szint – a nyelvi forma és a narratív tartalom – együttes vizsgálata lehetővé teszi, hogy az emergens többnyelvűség ne pusztán nyelvészeti jelenséggént jelenjen meg, hanem olyan komplex folyamatként, amelyben a nyelvi struktúrák, a kommunikációs gyakorlatok és az egyéni tapasztalatok szorosan összefonódnak. Ez a kettős megközelítés, valamint a különböző kutatási egységek együttesen egy komplex, több szinten értelmezhető képet adnak a migrációval összefüggő nyelvelsajátítási és integrációs folyamatokról, és megalapozzák azokat az elemzéseket, amelyek a további fejezetekben kerülnek részletesen kibontásra.

4.1 AZ ADATELEMZÉS

A bemutatott kutatások a nyelvészeti etnográfia komplex módszertani és elméleti megközelítést kínáló műfajába sorolhatók, amely különösen alkalmas a nyelvhasználat társas, kulturális és jelentésalkotó dimenzióinak feltárására.¹¹⁸ A nyelvészeti etnográfia nem pusztán adatgyűjtési technikaként értelmezhető, hanem olyan szemléleti keretként, amely a megismerési folyamatokat és a jelentéstulajdonítás mechanizmusait a nyelvi gyakorlatokon keresztül ragadja meg. Ez a megközelítés lehetővé teszi, hogy a nyelvi jelenségek ne elszigetelt formális struktúrákként jelenjenek meg, hanem a társas tapasztalatokkal és élettörténeti folyamatokkal szoros összefüggésben kerüljenek értelmezésre.

Az etnografikus megközelítéshez szorosan kapcsolódva valamennyi kutatás során narratív életútinterjúkat rögzítettem. Ezek az interjúk nem előre strukturált kérdés–válasz sémák mentén zajlottak, hanem nyitott, reflektív beszélgetések formájában, amelyek teret engedtek a beszélők saját értelmezéseinek és hangsúlyainak. A narratív jellegből fakadóan a beszélgetések során olyan meghatározó életesemények kerültek felszínre, amelyek révén nem csupán izolált tapasztalatok, hanem hosszabb időbeli ívek, életpályák és fordulópontok is rekonstruálhatók. Ez a módszer lehetőséget adott arra, hogy a beszélők nyelvi és társadalmi tapasztalatait dinamikus, folyamatjellegű összefüggésben vizsgáljam.

¹¹⁸ Mike Baynham: Narrative Analysis, in Ken Hyland – Brian Paltridge (eds.): *Continuum Companion to Discourse Analysis*, London, Continuum International Publishing House, 2011, 69–84; Heltai: *Transzlingválás*; Fiona Copland – Angela Creese (eds.): *Linguistic Ethnography: Collecting, Analysing and Presenting Data*, SAGE Publications, 2015; Szabó Gergely: Mobilitás és többnyelvűség: Egy nyelvészeti etnográfiai vizsgálat bemutatása, in Kocsis Ágnes – Szlávich Eszter – Varga-Sebestyén Eszter (szerk.): *Észlelés és előfordulások. Tanulmányok a 15. Félúton konferenciáról*, Budapest, ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, 2022, 44–57; Tarsoly Eszter – Jelena Calic: Ethics of care and participatory research relationships in a linguistic ethnographic study of wartime experience, *Applied Linguistics Review*, vol. 17, 2026/2.

Az elemzés során kiemelt jelentőséget kapott az a szemléleti váltás, amely a szociolingvisztikában az elmúlt évtizedekben egyre hangsúlyosabbá vált, és amely a narratívák társas interakcionista megközelítésben való értelmezését helyezi előtérbe.¹¹⁹ Ebben a megközelítésben a narratívák nem pusztán egyéni elbeszéléseként jelennek meg, hanem olyan társas gyakorlatokként, amelyek konkrét interakciós helyzetekben jönnek létre. Ez a szemlélet jelentős hatást gyakorolt a migrációkutatásra is, ahol egyre nagyobb teret nyert a narratív elemzés mint módszer,¹²⁰ mivel lehetőséget ad a mobilitásra és a nyelvi változásokhoz kapcsolódó tapasztalatok mélyebb megértésére.

A narratívák vizsgálatához kokonstrukcionista elméleti keretet alkalmazok, amely szerint a történetek nem előre adott, statikus jelentéssel bíró egységek, hanem az interakció során közösen létrehozott diskurzív konstrukciók. Az összegyűjtött empirikus adatok narratív elemzése ennek megfelelően a társas narratív konstrukció elméleti keretében történt.¹²¹ Az interjúfelvétel mint adatgyűjtési módszer sajátosságaiból fakadóan a narratíva nem értelmezhető monologikus megnyilatkozásként, hanem a kérdező és a beszélő közötti folyamatos együttműködés eredményeként jön létre. Az interjú kontextusában a megélt tapasztalatok nem statikus emlékként kerülnek felszínre, hanem dinamikusan konstruálódó beszédeseményekben manifesztálódnak.¹²² A beszélő a narratívát mindig az adott interakciós helyzethez, a beszélgetőtárs reakcióihoz és az aktuális diskurzív célokhoz igazítva formálja. A kérdező és a mesélő közötti interakció során elbeszélte eseményeket Georgakopoulou¹²³ találóan a narratíva mint interakció fogalmával írja le, hangsúlyozva, hogy a történetmondás aktusa maga is társas cselekvés.

Az interjúhelyzetekben rögzített narratívák egyik sajátossága, hogy nehezen értelmezhetők a klasszikus, kanonikus vagy prototipikus narratív szerveződés fogalmai mentén. A hagyományos narratívaelemzések jellemzően a történetek

¹¹⁹ Anna De Fina – Alexandra Georgakopoulou: Introduction in Anna De Fina – Alexandra Georgakopoulou (eds.): *The Handbook of Narrative Analysis*, John Wiley and Sons, 2015, 3.

¹²⁰ Creese Angela – Blackledge Adrian: Stereotypes and Chronotopes: The Peasant and the Cosmopolitan in Narratives About Migration, *Journal of Sociolinguistics*, vol. 24, 2020/4, 419–440; Anna De Fina – Giuseppe Paternostro – Marcello Amoroso: Odysseus the Traveler: Appropriation of a Chronotope in a Community of Practice, *Language & Communication*, vol. 70, 2020, 71–81; Zoltán Dörnyei – Ema Ushioda: *Teaching and Researching Motivation*, Harlow, Pearson, 2011; Gergely Szabó: Collaborative research practices in the study of diasporisation: chronotopes of dispersion among Hungarians in Catalonia, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2024, 1–15. <https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2357143>

¹²¹ Schmidt Ildikó: Reaktív kommunikáció jelensége, *Hungarológiai Évkönyv* 25, 2024, 167–163.

¹²² Baynham: *Narrative Analysis*, 78.

¹²³ Alexandra Georgakopoulou: *Small stories, Interaction and Identities*, Amsterdam, John Benjamins, 2007.

időbeli és térbeli strukturáltságára, valamint a jól elkülöníthető narratív egységekre fókuszáltak. Ezzel szemben az interakcióban kibontakozó narratívák esetében a hangsúly nem a formális szerkezeten, hanem a jelentésalkotáson, az értelmezési pozíciókon és az interakciós dinamikán van.¹²⁴

Ezekben a narratívákban a mesélő nem monológyszerűen adja elő mondandóját, hanem folyamatosan reflektál a beszélgetőtársára, annak visszajelzéseire és implicit elvárásaira. Ez a folyamat szükségszerűen magas fokú önreflexiót eredményez, mivel a narrált események időben eltávolodnak a jelen beszédhelyzettől. A mesélő így nem csupán az események megtörténtére, hanem azok későbbi értelmezéseire, következményeire és jelenbeli jelentőségére is reflektál. Ezáltal a narratíva alakulásába új referenciális pontok és értelmezési keretek is bevonódnak.¹²⁵

Ez a módszertani és elméleti megközelítés összességében lehetővé teszi, hogy a nyelvi és társas tapasztalatok ne rögzített tényekként, hanem folyamatosan újraértelmezett, interakcióban formálódó jelentésstruktúrákként jelenjenek meg az elemzésben.

¹²⁴ Petteri Laiho: Language ideologies in interviews: A conversation analysis approach, *Journal of Sociolinguistics*, vol. 12, 2008/5, 668–693.

¹²⁵ Ildikó Schmidt: Children's Narratives about their Journey to Europe, in Ruth Breeze – Sarali Gintsburg – Mike Baynham (eds.): *Narrating Migrations from Africa and the Middle East. A Spatio-Temporal Approach*, London, Oxford, Bloomsbury Academic, 2022, 87–103.

5. AZ EMERGENS TÖBBNYELVŰSÉG KIALAKULÁSA – A FOLYAMAT STÁCIÓI

Ebben a fejezetben a Magyarországról elszármazott, valamint a Magyarországra érkező gyermekek és felnőttek többnyelvűvé válásának folyamatát mutatom be, különös tekintettel arra, hogy milyen életúti, intézményi és nyelvi feltételek között alakul ki a több nyelv együttes használata. A vizsgálat fókuszában az emergens többnyelvűvé válás áll mint dinamikus, időben kibontakozó jelenség, amely nem egyszeri állapotként, hanem folyamatosan formálódó folyamatként értelmezhető. Az emergens többnyelvűség szempontjából különösen érdekes annak feltárása, hogy miként szerveződik a több nyelven történő nyelvhasználat, milyen lépések mentén jelennek meg az új nyelvi elemek a kommunikációban, és hogyan alakul át a nyelvi repertoár az új társadalmi és intézményi környezet hatására. Ezeknek a lépéseknek a megfigyelése nem pusztán leíró jelentőségű, hanem gyakorlati következményekkel is jár: a folyamat pontosabb megértése lehetővé teszi annak felismerését, hogy milyen pontokon és milyen módon támo-
gatható a beilleszkedés pedagógiai eszközökkel.

Az elvándorlók és bevándorlók új országuk oktatási terébe való belépése az életkoruktól függően zajlik, és ennek megfelelően eltérő nyelvi és tanulási kihívásokkal jár. Jelentős különbségek figyelhetők meg aközött, hogy valaki bölcső-
débe, óvodába, iskolába érkezik, vagy felnőttként kényszerül integrálódni az új társadalmi és nyelvi közegbe. A korai életkorban történő intézményi belépés jellemzően a természetesebb nyelvvelsajátítás irányába hat, míg idősebb életkorban egyre hangsúlyosabbá válnak a tudatos tanulási stratégiák, valamint az egyéni élethelyzetből fakadó korlátok.

Ebben az értelemben emergens többnyelvűnek tekinthető minden olyan személy, aki akár teljes nyelvtudás nélkül, akár már valamilyen előzetes nyelvi kompetenciával érkezik a befogadó országba. Közös bennük, hogy mindannyiuknak el kell sajátítaniuk a befogadó ország nyelvének egészét vagy bizonyos, funkcionálisan meghatározott részeit, attól függően, hogy milyen mértékben és milyen színtereken van szükségük a nyelv használatára. A nyelvtanulás és -elsajátítás kezdeti szakasza minden esetben együttjár az új élettér megismerésével, az ott szokásos kommunikációs minták, társas normák és intézményi elvárások fokozatos feltérképezésével.

A fejezet egészében arra törekszem, hogy az emergens többnyelvűséget ne hiányként vagy átmeneti problémaként, hanem potenciált hordozó fejlődési

folyamatként értelmezzem. A különböző életkori és intézményi utak bemutatásán keresztül kirajzolódik, hogy a többnyelvűvé válás nem egységes mintázatot követ, hanem az egyéni életutak, a nyelvi kitettség és a pedagógiai környezet kölcsönhatásában formálódik. Ennek felismerése alapvető jelentőségű abban, hogy az oktatási gyakorlat érzékenyen és hatékonyan tudjon reagálni a Magyarországról elszármazott és Magyarországra érkező többnyelvű tanulók és felnőttek szükségleteire.

5.1 A REAKTÍV KOMMUNIKÁCIÓ JELENSÉGE

A vizsgált jelenség bemutatása során *A kutatások összefoglaló bemutatása* című fejezetben bevezetett két kutatásra támaszkodom: a *Magyarországra érkezett gyermekek és fiatalok* és a *Magyarországra érkezett felnőttek* körében folytatott kutatásokra. A kutatások keretében létrejött adathalmaz nyelvi példáin keresztül az emergens többnyelvűség folyamatát követem nyomon hosszabb időtávon át. A longitudinális megközelítés lehetővé teszi, hogy ne csupán pillanatfelvételek alapján vonjunk le következtetéseket, hanem a nyelvelsajátítás folyamatos alakulását, belső dinamikáját és időbeli változásait is feltárjuk. Az elemzés alapját képező adatok rendszeres, hosszabb időszakot átfogó megfigyelésekből származnak, így alkalmasak arra, hogy részletes és árnyalt képet adjanak a nyelvelsajátítás különböző szakaszairól, az egyes fejlődési fázisok egymásba fonódásáról, valamint az ezek során megjelenő jellegzetes nyelvi mintázatokról.

Az adathalmaz sajátossága, hogy nem kizárólag egy adott életkori csoportra korlátozódik. A bemutatott idézetek túlnyomórészt gyermekektől származnak, ugyanakkor a korpusz felnőtt beszélők megnyilatkozásait is tartalmazza. Ez a módszertani döntés tudatos választás eredménye, amely lehetőséget teremt arra, hogy összehasonlíthatóvá váljanak a különböző életkorban zajló nyelvelsajátítási folyamatok. A gyermekek és felnőttek nyelvelsajátításának párhuzamos vizsgálata hozzájárulhat ahhoz, hogy azonosítsuk azokat a közös mechanizmusokat, stratégiákat és kommunikációs megoldásokat, amelyek életkortól függetlenül megjelennek, valamint azokat a különbségeket, amelyek az eltérő kognitív, szociális és tapasztalati háttérből fakadnak.

Az idézetek minden esetben tartalmazzák a beszélő nemére és életkorára vonatkozó információkat. Ezek az adatok nem pusztán leíró jellegűek, hanem releváns értelmezési keretet biztosítanak a nyelvi viselkedés elemzéséhez, mivel mind az életkor, mind a nem befolyásolhatja a kommunikációs stratégiákat, a nyelvi preferenciákat és a társas interakciókban betöltött szerepeket. Az ilyen háttérinformációk feltüntetése hozzájárul az elemzés átláthatóságához és értelmezhetőségéhez, miközben lehetőséget ad a későbbi összehasonlító vizsgálatok számára is.

A vizsgált beszélők mindannyian többnyelvűek, vagyis mindennapi életük során párhuzamosan több nyelvet használnak, egymástól eltérő mértékben és különböző kommunikációs színtereken. A példák bemutatásakor ezzel kapcsolatban azonban nem közlök további részleteket a beszélők nyelvi repertoárjáról. Ennek a döntésnek kifejezett módszertani oka van, amely szorosan kapcsolódik az alkalmazott elméleti kerethez, melynek értelmében az elemzésbe nem vonom be a beszélők már meglévő nyelveit, és nem ezek felől értelmezem a vizsgált nyelvi jelenségeket. Nem célom annak feltárása, hogy az egyes megnyilatkozások milyen mértékben vezethetők vissza korábbi nyelvi tapasztalatokra vagy más nyelvek struktúráira. A hangsúly ehelyett magán a nyelvelsajátítási folyamaton van: annak belső logikáján, fejlődési sajátosságain és azon mechanizmusokon, amelyek a nyelvi megnyilatkozások létrejöttét az adott tanulási szakaszban meghatározzák.

Ez a megközelítés lehetővé teszi, hogy a vizsgált nyelvi megnyilatkozásokat önmagukban, a tanulási folyamat integráns részeként értelmezsem, anélkül, hogy azokat más nyelvi rendszerekhez viszonyítva értékelném. A nyelvi jelenségek így nem hiányként vagy eltérésként jelennek meg, hanem a fejlődés természetes állomásaiként, amelyek a nyelvelsajátítás dinamikus és folyamatosan alakuló folyamatát tükrözik. Ez a perspektíva összhangban áll a kötet egészének szemléletével, amely a nyelvtanulást nem statikus tudásként, hanem időben kibontakozó, kontextusfüggő és interakciókban megvalósuló folyamatként értelmezi.

5.1.1 A nyelvtanulás és a nyelvelsajátítás kettőse

A magyar szakirodalomban és terminológiában világosan elkülönül egymástól a nyelvtanulás és a nyelvelsajátítás fogalma. A nyelvtanulás elsősorban tudatos, szervezett folyamatként jelenik meg, amely során a tanuló jellemzően formális keretek között, legtöbbször intézményesített oktatási közegben, például tantermi helyzetekben találkozik a célnyelvvel. Ebben az esetben a nyelv nem spontán módon, hanem előre megtervezett haladási rend szerint válik megismerhetővé. A tananyag struktúráját rendszerint tankönyvek, tantervek és módszertani útmutatók határozzák meg, amelyek lépésről lépésre vezetik végig a tanulót a nyelv különböző szintjein.

A nyelvtanulás középpontjában a nyelvre vonatkozó explicit tudás átadása áll: a nyelvtani szabályok, a szókincs, valamint a nyelvhasználati normák tudatos elsajátítása. Az ilyen típusú tanulás célja elviekben az, hogy a tanuló a lehető leghatékonyabb módon jusson hozzá a nyelvi ismeretekhez, és ezeket minél gyorsabban képes legyen alkalmazni a mindennapi kommunikációban. A gyakorlatban azonban ez a folyamat sokszor eltávolodik a természetes nyelvhaszná-

lattól, hiszen a hangsúly gyakran a szabályok követésén és a helyes formák alkalmazásán van, nem pedig az azonnali kommunikációs sikerességen.

Ezzel szemben a nyelvelsajátítás klasszikus értelemben nem instruált folyamat. Nem tudatos tanulásként, hanem a mindennapi élethelyzetekhez kötődve, autentikus kommunikációs szituációkban való részvétel során megy végbe. A nyelvelsajátítás során a nyelv nem tantárgyként, hanem eszközként jelenik meg, amelynek segítségével a gyermek vagy a nyelvhasználó kapcsolatot teremt a környezetével, szükségleteit fejezi ki és elégíti ki, valamint társas interakciókban vesz részt.

Ideális esetben egy óvodáskorú gyermek már a nevelési intézménybe lépés előtt képes az adott nyelven kommunikálni. Ez a nyelvtudás kialakulhat a bölcsődében szerzett tapasztalatok vagy az otthoni nyelvhasználaton keresztül. Amennyiben azonban ez nem történik meg, az óvodában eltöltött három–négy év válik kulcsfontosságúvá abból a szempontból, hogy a gyermek elérje az iskolakezdéshez szükséges nyelvi szintet. Ha a gyermek csak később, az iskolai évek során kapcsolódik be a célnyelvi környezetbe, a helyzet tovább bonyolódik, mivel az írásbeliség megjelenése újabb absztrakt rendszerek elsajátítását igényli. Ilyenkor a beszélt nyelv, az írott nyelv és a tantárgyi tartalmak egyidejű feldolgozása jelentős terhelést okoz a gyermeknek. Abban az esetben, ha a kisgyermek kizárólag az óvodában vagy az iskolában találkozik célnyelvi beszélőkkel, az általános képességfejlesztés mellett nagy valószínűséggel szükségessé válik a célzott nyelvi fejlesztés beépítése is a nevelési-oktatási folyamatba. A magyar nyelvi fejlesztés területén ezért kiemelt jelentőséget kap a nyelvtanulás és a nyelvelsajátítás tudatos összehangolása, vagyis az, hogy az intézményes keretek között zajló tanulás és a természetes nyelvhasználati helyzetek egymást erősítsék.

A külföldről érkező gyermekek esetében a többnyelvűség kialakulásának kezdetét gyakran a közösségbe lépés pillanatához kötik. E mögött a feltételezés mögött az az elgondolás áll, hogy ekkor találkoznak először az új életterük hivatalos nyelvével, idegen nyelvként. Ugyanakkor egyre inkább nyilvánvalóvá válik, hogy a befogadó ország nyelvével való minden korábbi érintkezés számottevő hatással lehet a későbbi nyelvelsajátítási folyamatra. Ezek a hatások azonban rendkívül nehezen kiszámíthatók, mivel a családok mikrokörnyezete, társas kapcsolatrendszere és nyelvhasználati gyakorlata jelentősen eltérhet egymástól.

A nyelvelsajátítást tovább bonyolítják az egyéni különbségek. Nem tudjuk pontosan, hogy egy bizonyos típusú nyelvi input milyen módon és milyen ütemben formálja a gyermek kialakulóban lévő nyelvi mintázatait. A gyermekektől nem kaphatunk közvetlen visszajelzést a bennük zajló nyelvi folyamatokról, a külső megfigyelés pedig csak korlátozott képet ad. Hasonló nehézségek figyelhetők meg a felnőtt nyelvtanulók esetében is: még a tudatos tanulók sem képesek

pontosan megfogalmazni, hogy egy adott pillanatban mit sajátítottak el éppen. A tanulás kezdetén hiányzik az a viszonyítási alap, amelyhez mérni lehetne a fejlődést, később pedig az automatizálódott nyelvi működések elfedik az apró, fokozatos változásokat. Bár retrospektív módon olykor felidézhetők olyan pillanatok, amikor egy új nyelvi jelenség megértése erőteljes élményként rögzült, azonban ezek sem teszik lehetővé a teljes folyamat rekonstruálását. A megelőző szakaszok, a fokozatos alakulás és a kezdeti hibás formák gyakran összemosódnak. Mindez különösen igaz gyermekek esetében, akik életkoruknál fogva kevésbé képesek tudatosan visszaemlékezni saját nyelvelsajátítási útjukra. Az elsajátítás gyorsasága és intenzitása tovább erősíti azt a jelenséget, hogy a kialakulás folyamata csak töredékesen ragadható meg.

5.1.2 A nyelvelsajátítás kezdeti szakasza

A nyelvelsajátítás kezdeti szakaszában a beszélőknél fokozatosan alakul ki az a beszédkézség, amely szorosan illeszkedik a környezetükben zajló kommunikációs mintázatokhoz. Ez a folyamat nem elszigetelten zajlik, hanem párhuzamosan fejlődik a különböző értési készségekkel, elsősorban a hallott nyelv megértésével és a szituációk értelmezésével. A nyelvtanulás ezen korai szakaszát a szakirodalom gyakran *csendes szakaszként* írja le, mivel a folyamat jellemzően a produktív nyelvhasználat teljes vagy csaknem teljes hiányával indul. Ebben az időszakban a tanulók látszólag nem vesznek részt aktívan a verbális kommunikációban, mintha „némák” lennének, holott valójában intenzív belső feldolgozási folyamatok zajlanak bennük. A néma kifejezés helyett érdemesebb a csendes szót használni, hiszen ez jobban leírja azt a helyzetet, hogy a tanuló az új nyelvi közegben visszahúzódva, csendben figyelve van jelen.

A csendes szakasz az esetek nagy részében meglehetősen lassú lefolyású, és akár több hónapon keresztül is eltarthat. A külső szemlélő számára úgy tűnhet, mintha nyelvi fejlődés nem történne, azonban a háttérben a tanulók folyamatosan figyelik a környezetükben elhangzó megnyilatkozásokat, értelmezik azokat, és mentális reprezentációkat alakítanak ki a nyelvi formák és a kommunikációs helyzetek kapcsolatáról. Ezt az állapotot követően – gyakran hirtelen és meglepően – megtörik a csend, és megjelenik az úgynevezett reaktív kommunikáció.

A reaktív kommunikáció megindulásakor a tanulók már viszonylag biztosan értik a környezetükben zajló kommunikációt. Képesek felismerni és értelmezni az elhangzó megnyilatkozások jelentését, nemcsak a nyelv szintjén, hanem a kontextus egészét figyelembe véve is. Az értés ebben a szakaszban elsősorban holisztikus jellegű: nem kizárólag az egyes szavak vagy nyelvtani szerkezetek

tudatos feldolgozásán alapszik, hanem a teljes szituáció összképe alapján alakul ki. A tanulók a kontextusból kiindulva azonosítanak bizonyos kulcsszavakat, gyakran előforduló szókapcsolatokat, egyszerű mondatokat, valamint a diskurzust szervező nyelvi elemeket, amelyek segítik őket a kommunikáció követésében.

A nyelvi elemek megértése szorosan összekapcsolódik a nem verbális kommunikáció különböző formáival is. A beszédet kísérő hanghatások, az arckifejezések, a gesztusok, valamint a beszélgetőpartner testtartása mind hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanuló értelmezni tudja az adott kommunikációs helyzetet. Ezek a jelek beágyazódnak a közösség közös utalási rendszerébe, amely nemcsak a közvetlen környezetre, hanem a korábban történt eseményekre és tapasztalatokra is vonatkoznak. A tanulók ezekből az ismétlődő mintázatokból fokozatosan tanulják meg, hogy milyen jelentések társulnak bizonyos nyelvi és nem nyelvi elemekhez.

Az említett nyelvi és nemnyelvi egységek feldolgozása során a tanulóban komplex észlelési és értelmezési folyamatok zajlanak le. Ezek a belső kognitív műveletek eredményezik a reaktív kommunikatív mintázat kialakulását. Ebben a kommunikációs fázisban a tanuló még nem kezdeményez önállóan interakciót, hanem kizárólag a környezetéből érkező ingerekre reagál. A társas interakció tehát alapvetően válaszjellegű, és a tanuló kommunikációja szorosan kötődik a másik fél megnyilatkozásaihoz.

A reaktív kommunikáció a nyelvelsajátítás egyik legkorábbi, ugyanakkor meghatározó szakaszaként értelmezhető, amely további négy, egymástól jól elkülöníthető alrészre bontható. A folyamat első lépéseként a beszédpartner kezdeményezi a kommunikációt, amelyre a tanuló valamilyen formában reagál. Ez a reakció kezdetben nem feltétlenül verbális természetű: gyakran mimikával, gesztusokkal vagy testmozgással történik. Emellett megjelenhetnek olyan hangadások, indulatszavak és egyéb, a célnyelven önálló jelentéssel nem rendelkező elemek, amelyek mégis betöltik a kommunikációs funkciókat.

(1) Ezek a megnyilatkozások sok esetben a tanuló korábbi nyelvi tapasztalataiból, más nyelvekből vagy univerzális kommunikációs formákból származnak. Különösen gyakran figyelhetők meg a helyeslés, az egyetértés vagy a kapcsolatfenntartó visszajelzés különböző formái, amelyek lehetővé teszik, hogy a tanuló aktívan részt vegyen a társas interakcióban anélkül, hogy teljes mértékben birtokolná a célnyelv nyelvi eszköztárát. Ez a szakasz alapozza meg a későbbi, önállóbb és kezdeményezőbb nyelvhasználat kialakulását, és fontos átmenetet képez a csendes megfigyelés és az aktív kommunikáció között. Az 1. idézetben látható, hogy a beszélő egy más nyelvből vett választ ad a magyar nyelvű beszélgetésben. A 2. idézetben nem verbális választ ad, hanem egy más nyelvre jellemző fejmozdulat és hanghatás jelenik meg reakcióként a beszélgetésben.

1. idézet

Már sokszor néztük ezeket a képeket. Emlékszel? A képek itt szoktak lenni a falon.

Nam [arabul igen] (8 éves fiú)

2. idézet

Külföldi embereket tanítottam.

Höő [oldalirányú fejmozdulat] (28 éves férfi)

A társalgás megvalósulása ebben a korai nyelvelsajátítási szakaszban alapvetően a beszélgetőtárs támogató és együttműködő magatartásán keresztül történik. A kommunikáció fenntartása, irányítása és folyamatosságának biztosítása a kezdeti fázisban szinte kizárólag a másik fél proaktív működésén múlik. A nyelvtanuló ebben az időszakban még nem rendelkezik azokkal a nyelvi és pragmatikai eszközökkel, amelyek lehetővé tennék számára az önálló kezdeményezést, így az ő szerepe elsősorban a passzív befogadóra és reagáló félre korlátozódik. A tanuló nemcsak verbálisan, hanem gyakran még a nonverbális kommunikáció szintjén sem képes hatékonyan kezdeményezni vagy irányítani az interakciót. A gesztusok, mimikai elemek és testmozgások alkalmazása is bizonytalanul működik, különösen azokban az esetekben, amikor a beszélgetés résztvevői között jelentős kulturális távolság áll fenn. Ilyen helyzetekben a nem verbális jelek értelmezése és megfelelő használata is nehézségekbe ütközik, mivel ezek kulturálisan erősen meghatározottak, és többnyire nem bírnak univerzális jelentéssel. Ennek következtében a tanuló sokszor visszahúzódóvá válik, és inkább a megfigyelésre szorítkozik.

Összefoglalva az látható, hogy a csendes szakasz során fokozatosan kiépül egy elemi, kontextushoz kötött értési képesség, amely még nem a nyelvi formák tudatos feldolgozásán alapszik, hanem elsősorban a helyzetek ismétlődésén és az azokhoz kapcsolódó tapasztalatokon. Ezt követően figyelhető meg, hogy a tanulóban megjelenik az igény az egyetértés vagy elfogadás kifejezésére, elsősorban nonverbális eszközök segítségével. Ezek a megnyilvánulások kezdetben óvatosak és visszafogottak, és leginkább a beszélgetés fenntartását szolgálják, nem pedig az aktív jelentésalkotást. Ebben a szakaszban a nemértés explicitté tétele még nem jelenik meg a tanuló kommunikációjában. Ennek egyik valószínű oka az lehet, hogy a tanuló alapvetően ahhoz a tapasztalathoz szokott hozzá, hogy nem érti a környezetében zajló beszédet. A folyamatos nyelvi bizonytalanság normalizálódik számára, így a nemértés nem vált ki azonnali reakciót vagy jelzést. A tanuló hosszabb időn keresztül él egy számára értelmezhetetlen nyelvi „masszával” körülvéve, amely állandóan jelen van az életében, bárhová is megy

az otthonán kívül. Ez a nyelvi közeg folyamatos ingerként hat rá, miközben az értelmezéshez szükséges kapaszkodók csak lassan és fokozatosan alakulnak ki.

(2) Az idő előrehaladtával a tanuló számára egyre ismerősebbé válnak a különféle kommunikációs helyzetek. A mindennapi életterek, például az iskola és a munkahely környezete fokozatosan megszokottá válik, és a tanuló képes rutinszerűen eligazodni bennük. Megtanulja, hogyan tud bevásárolni, ügyeket intézni vagy egyszerű feladatokat elvégezni akár minimális nyelvhasználattal, kizárólag a helyzetekből és a megszokott cselekvéssorokból kiindulva. Ezek a tapasztalatok hozzájárulnak ahhoz, hogy a környezet kevésbé legyen fenyegető, és a kommunikációs szituációk előre bejósolhatókká váljanak. Hónapok elteltével, a szituációk folyamatos ismétlődésével párhuzamosan, az azokhoz kapcsolódó nyelvi elemek mintázata is egyre inkább rögzül. A tanuló felismeri, hogy bizonyos helyzetekben hasonló kifejezések, fordulatok és megnyilatkozások hangzanak el, amelyekhez fokozatosan stabil jelentések társulnak. Ezekben az ismerős kontextusokban időnként kiemelkedik egy-egy olyan nyelvi elem vagy teljes megnyilatkozás, amely már nem pusztán hangalakjában ismerős, hanem konkrét, az adott helyzethez kötődő jelentéssel is bír a tanuló számára.

Ezekre a felismerésekre válaszul jelennek meg a tanuló részéről az első, verbális egyetértést kifejező megnyilvánulások (3. idézet). Ezek jellemzően egyszavas nyelvi egységek, amelyek funkciója elsősorban a visszajelzés és az interakció fenntartása. Bár nyelvtanilag még rendkívül egyszerűek, kommunikációs szempontból fontos lépést jelentenek, mivel azt mutatják, hogy a tanuló már képes aktívan kapcsolódni a társas helyzetekhez, és megkezdődik az átmenet a pusztán reaktív viselkedésből az egyre tudatosabb nyelvhasználat irányába (4. idézet).

3. idézet

Nagyon szép lett. Ügyes vagy!

Igen. [*halk nevetés*] (6 éves lány)

4. idézet

Ezt kellene oda átrakni, és akkor itt van hely. Látod? Így gondoltam, és akkor itt tudsz vágni.

Jó. (36 éves férfi)

(3) Az értési folyamat ebben a szakaszban tovább épül és fokozatosan finomodik, miközben a tanuló egyre tudatosabban alkalmaz különféle kompenzációs és feldolgozási stratégiákat a kommunikáció során. Ennek egyik meghatározó ele-

me az a stratégia, amelynek keretében a tanuló a beszélő folyamatos beszédarámból képes kihallani, elkülöníteni bizonyos részleteket, szavakat vagy rövidebb megnyilatkozásokat. Ezek a kiemelt egységek olyan nyelvi elemek, amelyek vagy gyakori előfordulásuk, vagy a kontextushoz való erős kapcsolódásuk miatt már felismerhetővé és részben értelmezhetővé váltak a tanuló számára. A tanuló ezekre az elemekre reagálva gyakran él az ismétlés eszközével: megismétli az általa megértett nyelvi egységet (5. idézet), ezáltal egyrészt visszajelzést ad a beszélő számára arról, hogy a megnyilatkozás mely részét értette meg, másrészt maga számára is megerősíti az adott elemhez társított jelentést. Az ismétlés ebben az értelemben nem pusztán mechanikus utánzás, hanem egy olyan kommunikációs stratégia, amely segíti a jelentés rögzülését és az interakció fenntartását. Ezeket az ismételt nyelvi elemeket a tanuló egyre inkább célzott módon használja fel az egyetértés vagy éppen a tiltakozás kifejezésére. A reakció így már nem általános vagy homályos visszajelzés, hanem egy konkrétan azonosítható tartalomra irányul. Az ismétlés révén a tanuló világossá teszi, hogy melyik részletre vonatkozik a válasza, ezáltal az interakció strukturáltabbá és kölcsönösen érthetőbbé válik. Ez a lépés fontos átmenetet jelent a korábbi, inkább globális és holisztikus értéstől a részletekre irányuló, szelektív feldolgozás felé.

A felismert és megismételt egységek ugyanakkor még erősen utánzáson alapulnak. Az ismétlések általában hozzávetőlegesek, gyakran fonetikailag vagy morfológiailag pontatlanok, és nem igazodnak teljes mértékben a célnyelv nyelvtani szabályaihoz. A tanuló ebben a szakaszban még nem képes az ismételt elemeket nyelvtanilag módosítani vagy a saját megnyilatkozásához igazítani, így az egyeztetés és az alaktani illesztés többnyire elmarad, mint az 5. idézetben látható *jöttök* és a 6. idézetben a *nincs*. Ennek ellenére ezek az utánzáson alapuló megnyilvánulások rendkívül fontos szerepet töltenek be, mivel lehetővé teszik a tanuló számára, hogy aktívan részt vegyen a kommunikációban, miközben fokozatosan közelebb kerül az önálló, produktív nyelvhasználat kialakulásához.

5. idézet

Kedden jöttök legközelebb ide, akkor megmutatok mindent. Jó?

Kedden jöttök. (9 éves fiú)

6. idézet

Ez nagyon régen volt. Már ez az iskola nincs. Most már egy másik iskola van ott.

Nincs. (42 éves nő)

A tanulói beszéd megértése ebben a nyelvelsajátítási szakaszban nem kizárólag a tanuló kommunikációs teljesítményén múlik, hanem elengedhetetlen hozzá a beszélgetőtárs fokozott nyitottsága, empátiája és értelmező együttműködése is. A beszélgetőtársnak képesnek kell lennie arra, hogy felismerje saját korábbi megnyilatkozásainak redukált, töredékes vagy torzított változatait a tanuló válaszaiban. Ez azt jelenti, hogy a tanulói megnyilatkozások értelmezése nem önmagukban történik, hanem kizárólag az eredetileg elhangzott mondatokkal való összevetés révén válik lehetségessé. Ebben a sajátos kommunikációs helyzetben a kontextualizálás alapját nem a tanuló által létrehozott beszéd képezi, hanem az a beszédfolyam, amelyet korábban a beszélgetőtárs produkált. A tanuló válaszai ugyanis többnyire nem önálló jelentésalkotás eredményei, hanem az elhangzott megnyilatkozások visszhangszerű ismétlései. A beszélgetőtársnak tehát folyamatosan rekonstruálnia kell, hogy a tanuló pontosan melyik részletre reagál, és milyen kommunikációs szándék – egyetértés, megerősítés, elutasítás vagy egyszerű visszajelzés – húzódik meg az adott ismétlés mögött. Ez a kommunikációs forma jelentős kognitív és figyelmi erőfeszítést igényel a beszélgetőtárs részéről. Egyrészt állandóan jelen van a bizonytalanság, hogy vajon a tanuló valóban azt a jelentést társítja-e az ismételt nyelvi elemhez, amelyet a beszélő szánt neki, másrészt fennáll annak a lehetősége is, hogy a kommunikáció látszólag sikeres, valójában azonban a felek eltérő értelmezési keretekben mozognak. Ez az értelmezési bizonytalanság a társalgás egészét áthatja, és csak fokozatosan, a közös tapasztalatok és az ismétlődő helyzetek révén csökken.

(4) A nyelvelsajátítás folyamatában ezt követően egy újabb minőségi változást jelentő szakasz következik, amelyben a reaktív kommunikáció tovább fejlődik, és megjelennek benne a többszavas, holisztikus nyelvi egységek. Ezek az egységek még nem analizáltak, vagyis a tanuló nem bontja fel őket kisebb nyelvtani vagy lexikai elemekre, hanem egyetlen, egységes blokként kezeli őket (7. idézet). A tanulás ebben az esetben nem a nyelvi szerkezetek tudatos elsajátítására irányul, hanem elsősorban a funkció felismerésére: arra, hogy milyen helyzetekben, milyen kommunikációs célból hangzanak el ezek a kifejezések. A tanuló ezekhez a holisztikus egységekhez nem konkrét, szótári értelemben vett jelentéseket kapcsol, hanem pragmatikai értékeket. Pontosán azokat a szituációkat jegyzi meg, amelyekben ezeket a kifejezéseket használatban hallja, és ezek alapján építi be őket saját beszédébe (8. idézet). Jellemzően olyan, a hétköznapi kommunikációban gyakran előforduló elemekről van szó, amelyek megerősítő, visszajelző vagy tagadó funkciót töltenek be, és amelyek segítségével a tanuló aktívan részt tud venni az interakciókban anélkül, hogy még teljes mértékben értené a nyelvi formák belső felépítését.

Ezeket a többszavas egységeket a tanuló gyakran a pontos jelentés ismerete nélkül alkalmazza, elsősorban azért, mert számára a használati kontextus válik meghatározóvá. A kifejezések így funkcionális sablonokká alakulnak, amelyek lehetővé teszik a társalgás gördülékenyebb fenntartását. Ez a szakasz fontos átmenetet jelent a korábbi, egyes elemekre épülő reaktív kommunikáció és a későbbi, analízáltabb, tudatosabb nyelvhasználat között, továbbá alapot teremt a nyelvi szerkezetek fokozatos felismerésére és későbbi produktív alkalmazására.

7. idézet

Ez nem jó, mert magyarul kellene kitölteni. Az országot, itt... magyarul kell beírni.
Nemérte. (12 éves fiú)

8. idézet

Tudod, hova kell menni... Ott hátul van a bejárat.
Tudom. (32 éves nő)

A bemutatott jelenségek alapján egyértelműen látható, hogy a nyelvelsajátítás ezen szakaszában a hangzás, illetve az auditív benyomások domináns szerepet töltenek be a tanulási folyamatban. Nem szabályalapú, tudatos nyelvtanulásról van szó, hanem elsősorban a beszédhangok globális észleléséről és utánzásáról (7. idézet). Ezt a jellegzetességet jól szemlélteti a kiejtés gyakori összerosódása, amely arra utal, hogy a tanuló még nem különíti el pontosan az egyes nyelvi egységeket, hanem azokat folyamatos, tagolatlan beszédfolyamként érzékeli és reprodukálja. A hangsorok egységként rögzülnek, és nem kapcsolódnak hozzájuk elkülönült nyelvtani vagy lexikai kategóriák. Ebben a hangzásközpontú elsajátítási folyamatban külön figyelmet érdemel, hogy bizonyos funkcionálisan erősen terhelt elemek korábban jelennek meg, mint más, látszólag alapvető nyelvi egységek. A tagadás és a visszautasítás kifejezésére szolgáló *nem* már egy korábbi fázisban felbukkan, míg az *igen* nem tartozik a legelsőként elsajátított elemek közé. Ez arra utal, hogy a nyelvelsajátítás során nem a bináris logika vagy a nyelvtani rendszer egyszerűsége határozza meg az elsajátítás sorrendjét, hanem sokkal inkább a kommunikációs szükségletek és a funkcionális relevancia. A tiltakozás, az elutasítás vagy a nemkívánatos helyzetekre adott reakció ugyanis alapvető túlélési és önérvényesítési funkciót töltenek be a társas interakciókban.

A reaktív kommunikáció, ahogyan azt a korábbiakban bemutatottuk, nem élesen elkülöníthető lépésekből áll, hanem egymásba olvadó, részben átfedéseket mutató fejlődési szakaszok sorozataként írható le. Ezek a lépések nem lineárisan

követik egymást, hanem gyakran párhuzamosan vannak jelen, és az egyes jelenségek eltérő intenzitással jelenhetnek meg a tanuló kommunikációjában. A reaktivitás mint alapvető működésmód a nyelvelsajátítás útját hosszú időn keresztül jellemzi, hiszen a tanuló még a későbbi szakaszokban is gyakran reagáló szerepben vesz részt a társalgásban.

A reaktív kommunikáció mint a nyelvelsajátítás önálló szakasza azonban jól körülhatárolható. Kezdeté azokhoz az első megnyilatkozásokhoz köthető, amelyek a kommunikációban való részvétel megerősítését szolgálják, például az egyetértést, visszajelzést vagy jelenlétet jelző elemek. Ez a szakasz addig tart, ameddig a tanuló képessé nem válik arra, hogy önállóan kezdeményezzen a célnyelvhez köthető interakciókat. A határvonal tehát nem a nyelvi pontosság, hanem a kommunikációs autonómia megjelenése mentén húzható meg.

Ebben az átmeneti időszakban a tanuló már képes – még ha korlátozott mértékben is – értelmezni beszélgetőtársa válaszait. A megértés nem teljes körű, de elegendő ahhoz, hogy a tanuló a helyzethez igazodó, egyéni válaszmegoldásokat dolgozzon ki. Ezek a válaszok nem pusztán mechanikus ismétlések, hanem fokozatosan alkalmazkodnak a kommunikációs szituációhoz, a beszélő szándékához és a társas környezet elvárásaihoz.

A reaktív kommunikáció végső szakaszában már megjelennek a természetes nyelvhasználatra jellemző többszavas együttállások is. Ezek az egységek kezdetben még holisztikus formában vannak jelen, de használatuk során egyre inkább szükségessé válik a dialogikus egyeztetési szabályok figyelembevétele. A tanulóknak a megnyilatkozásokat a kommunikációs helyzethez kell igazítania, ami már feltételezi a nyelvi rendszer belső összefüggéseinek kezdeti felismerését. Ez a folyamat jelzi a reaktív kommunikáció lezárulását, és egyben átvezet a kezdeményezőbb, tudatosabb és produktívabb nyelvhasználat irányába.

5.1.3 Következtetések

Az idegen nyelven történő beszéd kialakulása a kezdeti nehézségek és akadályok fokozatos leküzdését követően általában érezhetően felgyorsul. A nyelvelsajátítás korai szakaszaira jellemző bizonytalanság, lassú előrehaladás és fragmentált nyelvhasználat után a tanulási folyamat dinamikája megváltozik, és a fejlődés hónapról hónapra egyre világosabban érzékelhetővé válik. A tanuló egyre több nyelvi elemet ismer fel, egyre magabiztosabban értelmezi a kommunikációs helyzeteket, és fokozatosan képes hosszabb, összetettebb megnyilatkozások létrehozására is.

Mindazonáltal a teljes nyelvelsajátítási út során végig megmarad egy alapvető és jellegzetes aszimmetria: a hallás utáni értés fejlettségi szintje szinte kivétel nélkül megelőzi a beszédprodukciónak a szintjét. A tanulók általában jóval többet értenek meg a célnyelvi megnyilatkozásokból, mint amennyit képesek aktívan, önállóan megfogalmazni. Ez a különbség nem átmeneti jelenség, hanem a nyelvelsajátítás természetes sajátossága, amely még magasabb nyelvi szinteken is megfigyelhető.

A nyelvtudás megítélésekor azonban a gyakorlatban gyakran elsősorban a beszédprodukciónak támaszkodunk. A kommunikáció hatékonyságát általában annak alapján értékeljük, hogy a beszélő mennyire képes aktívan részt venni az interakciókban, mennyire folyékonyan, pontosan és magabiztosan használja a nyelvet szóban. Ez a szemlélet ugyanakkor háttérbe szorítja az értési készségek – különösen a hallás utáni értés – jelentőségét, holott ezek a készségek képezik a nyelvelsajátítás alapját. A tanuló a nyelvtanulás során elsősorban a hallott nyelvi inputból merít mintát, és ezek az inputok szolgálnak később a beszédprodukciónak kiindulópontjául és alapjául. Éppen ezért kiemelten fontos a nyelvtanulási folyamat hallás utáni komponensének részletes és tudatos vizsgálata. Ennek segítségével pontosabb képet kaphatunk arról, hogy a tanuló milyen nyelvi elemekkel, szerkezetekkel, szókapcsolatokkal és elemsorokkal találkozik rendszeresen a mindennapi kommunikáció során. Az ilyen jellegű elemzések lehetővé teszik annak feltérképezését, hogy mely nyelvi formák válnak a tanuló számára ismerőssé, és melyek azok, amelyek később aktív nyelvhasználat alá alakulhatnak.

Ezt a vizsgálatot tovább gazdagíthatjuk azzal, hogy megfigyeljük és elemezzük, milyen nyelvi elemeket használnak az anyanyelvi beszélők a természetes kommunikáció során. Erre elsősorban a korpusznyelvészeti kutatások nyújtanak megbízható, empirikusan alátámasztott válaszokat, mivel ezek nagy mennyiségű autentikus nyelvi adat alapján képesek feltárni a leggyakoribb szerkezeteket, fordulatokat és nyelvhasználati mintázatokat. Ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy a tanuló által hallott nyelvi input és az anyanyelvi beszédminták nem minden esetben fedik egymást teljes mértékben.

Mindkét forrást – a tanulót érő nyelvi inputot és az anyanyelvi beszélők természetes nyelvhasználatát – érdemes párhuzamosan kezelni, mivel az anyanyelvi beszélők gyakran módosítják a nyelvhasználatukat, amikor gyakorlatlanabb nyelvhasználóval lépnek interakcióba. Ez a módosítás nem feltétlenül tudatos döntés eredménye, sokkal inkább egy ösztönös alkalmazkodási folyamat, amelynek célja a kommunikáció sikerességének növelése. Ez a kommunikációs alkal-

mazkodás¹²⁶ jellemzően lassabb beszédtempót, hangsúlyosabb artikulációt, egyszerűbb mondat szerkezeteket és gyakrabban ismétlődő nyelvi elemeket eredményez. A beszélők tudatosan vagy tudattalanul olyan nyelvi megoldásokat választanak, amelyek megítélésük szerint könnyebben érthetők a tanuló számára. Ez a módosított anyanyelvi beszédmód jelentős szerepet játszik a nyelvelsajátítás folyamatában, mivel olyan inputot biztosít, amely egyszerre autentikus és a tanuló aktuális nyelvi szintjéhez igazított.

Végül összefoglalásként szükséges kitérni arra is, hogy iskolás korú gyermekek esetében a nyelvelsajátítás folyamata szorosan összekapcsolódik a literáció fejlődésével. Az iskolai nyelvi szocializáció szerves részét képezi az írás és az olvasás elsajátítása, melyek tanulása általában párhuzamosan zajlik. Ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy a valódi szövegértés és az önálló szövegalkotási készség kialakulása időben eltolódva történik. Ennek oka az, hogy mind az olvasás, mind az írás szorosan a beszédre és a beszélt nyelvi kompetenciára épül. A tanulónak először stabil, önálló beszédprodukcióval kell rendelkeznie ahhoz, hogy képes legyen az írott nyelv mélyebb megértésére és kreatív használatára. Éppen ezért a nyelvi fejlődés támogatásában elengedhetetlenül fontos a beszédprodukció megerősítése, hiszen ez képezi az alapját a későbbi literációs készségek sikeres kibontakozásának.

5.2 KÜLFÖLDI GYERMEKEK MAGYAR NYELVELSAJÁTÍTÁSI ÚTJA – A GYERMEKKORTÓL A FELNŐTTKOR ELÉRÉSÉIG

A világban természetes jelenség, hogy egymástól eltérő nyelvi háttérű gyermekek tanulnak együtt az iskolákban. Vannak köztük, akik már a fogadó országban születtek vagy kisgyermekként kerültek oda, de olyanok is akadnak, akik iskolás korukban költöztek új lakhelyükre. Különböző helyekről származhatnak, lehetnek ezek egymáshoz képest térben távoliak vagy közeliak, illetve kulturálisan kisebb-nagyobb mértékben eltérőek. Továbbá lényeges, hogy a származási országokban egymástól különböző nyelveket beszélhetnek. A közös ezekben a gyermekekben, hogy emergens többnyelvűek, azaz nyelvi háttérük heterogén jellegű.¹²⁷ Ez azt jelenti, hogy valamennyien több nyelven élnek a mindennapjaikat. Otthon más nyelve(ke)n beszélnek, mint a befogadó ország hivatalos nyelve(i), amiből az következik, hogy az iskolai élet más nyelven zajlik, mint a családi élet.

¹²⁶ Howard Giles – America L. Edward – Joseph B. Walther: Communication Accommodation Theory: Past Accomplishments, Current Trends, and Future Prospects, *Language Sciences*, vol. 99, 2023. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2023.101571>.

¹²⁷ Schmidt: *A sikeres nyelvi inklúzió tényezői*, 41.

Az életkornak megfelelő intézményi környezetbe kerülve a gyermekek elkezdik elsajátítani a környezeti nyelvet.¹²⁸ A nyelvelsajátítás természetes folyamat, amely az egészséges mentális és fizikai fejlődés során a nyelvekkel való kontaktus hatására beindul, azonban jelentős különbségeket mutat az életkor tekintetében.¹²⁹ Erről részletesen az *Emergens többnyelvűség* című fejezetben olvashatunk.

Ebben az alfejezetben a magyar nyelvhez kapcsolódó nyelvelsajátítási mintázatokat mutatok be, amelyek *A kutatások összefoglaló bemutatása* című fejezetből a *Magyarországra érkezett gyermekek és fiatalok* és a *Mérés és értékelés* kutatások adataira épülnek. Ezek részletesebb leírása a *Reaktív kommunikáció jelensége* és a *Mérés és értékelés* című alfejezetekben található. A két empirikus kutatás eredményei alapján a következő négy kérdésre adok választ: (1) hogyan indul a nyelvelsajátítás, (2) milyen tipikus elsajátítási utak azonosíthatók be, (3) milyen tempó figyelhető meg a különböző életkorok tekintetében, és (4) ez hogyan befolyásolja az elsajátítás kimenetelét. Az elsajátítási mintázatok elrendeződéseiből arra következtethetünk, hogy azok komplex rendszert alkotnak. A rendszer különféle változók mentén szerveződik, amelyek feltárásával a magyar nyelvutadás kialakulásába nyerünk betekintést. A kutatási kérdések mentén értelmezett fejlődési szakaszok a következők: kisgyermekkori szakasz, kisiskoláskori szakasz, iskoláskori szakasz, fiatalkori szakasz, felnőttkori szakasz.

5.2.1 Eredmények

5.2.1.1 Kisgyermekkori szakasz

A kisgyermekkori szakasz általában a három- és hatéves korosztályhoz köthető, és nyelvfejlődési szempontból kiemelten szenzitív, ugyanakkor rendkívül rugalmas időszaknak tekinthető. Ebben az életszakaszban a gyermekek alapvetően még a természetes nyelvelsajátítás fázisában vannak, amelyet elsősorban az anyanyelv-elsajátítás folyamata határoz meg. A szakasz kezdetén az anyanyelv domináns jelenléte erőteljesen meghatározza a nyelvhez való hozzáférést, míg a szakasz vége felé – noha az anyanyelv már stabilabb alapokon áll – továbbra is aktívan működnek azok a kognitív és tanulási rutinok, amelyek az implicit, nem tudatos nyelvelsajátítást támogatják. Ennek következtében, amennyiben a gyermek ebben az életkorban új nyelvi közegbe kerül, képes a nyelvet organikus módon,

¹²⁸ García–Kleifgen–Falchi: *From English Language Learners*, 4.

¹²⁹ Colin Baker: *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*, Clevedon, Multilingual Matters, 2006, 12–14.

tudatos tanulási stratégiák nélkül elsajátítani. A nyelvhez való viszonya nem tanulói, hanem elsajátítói jellegű: nem szabályokat keres, hanem a környezetben zajló interakciókhoz igazodva építi fel nyelvi tudását. A folyamat tipikusan egy úgynevezett csendes szakasszal indul,¹³⁰ amely során a gyermek aktívan figyel, értelmezi és követi a szociális színtér szabályait, miközben verbális megnyilatkozások még alig, vagy egyáltalán nem jelennek meg. A verbalitás hiánya tehát nem passzivitás, hanem egyfajta stratégiai kivárás, amely során a gyermek a nyelvi inputot feldolgozza, rendszerezi, és fokozatosan beépíti saját repertoárjába.

A verbális szakasz kezdetén megjelenő megnyilatkozások általában rövidek, töredezetek, ugyanakkor erősen célnyelvi mintákra emlékeztetnek. Ezek a megszólalások szorosan kötődnek az adott beszédhelyzethez, vagyis erősen kontextualizáltak és oly mértékben belesimulnak az interakciókba, hogy rövidségük és funkcionális jellegük miatt gyakran nem keltenek feltűnést. Emiatt nem ritkán nehéz megkülönböztetni őket a magyar anyanyelvű, de csendesebb, visszahúzódo gyermekek megnyilatkozásaitól. Az így szerveződő beszédmintázat tehát inkább egy halk, kevésbé domináns, ám egyébként jól kommunikáló magyar kisgyermek nyelvhasználatára emlékeztet, semmint a reaktív kommunikáció kezdeti fázisaira. Bár a reaktív viselkedés – például nonverbális válaszok, gesztusok, tekintetváltások – megfigyelhető, a verbális megnyilatkozások nem mutatják azokat a tipikus nyelvi és viselkedési jegyeket, amelyek a reaktív kommunikációs szakaszokhoz kapcsolódnak.

Inkovics (2026) empirikus példákon keresztül igazolja, hogy a beszéd beindulásával párhuzamosan ugyan megjelennek a tanulói nyelvelsajátításra jellemző formák – például leegyszerűsített szerkezetek, részleges célnyelvi minták vagy átmeneti hibák –, azonban ezek a rendkívül gyors nyelvi fejlődés következtében nem rögzülnek tartósan. A gyermek nyelvhasználata dinamikusan változik, és a kezdeti formák rövid időn belül komplexebb, stabilabb szerkezeteknek adják át a helyüket.

Ugyanakkor jelentős egyéni eltérések figyelhetők meg abban, hogy milyen ütemben zajlik ez a fejlődés: egyes gyermekeknél a változás rendkívül gyors, míg másoknál lassabb, fokozatosabb átmenetek tapasztalhatók. Mindazonáltal a fejlődési szakaszok nagy vonalakban jól kirajzolódnak, és világosan elkülöníthetők egymástól.

Összességében megállapítható, hogy ebben az életkorban a nyelv elsajátításának mintázata nem egyezik meg a magyar anyanyelvű gyermekek tipikus nyelvfejlődési útjával, hanem sokkal inkább az idegen nyelvet elsajátító gyermekek mintázataira emlékeztet. Ezekről pedig annyiban különül el, hogy mindezek

¹³⁰ Schmidt: *Reaktív kommunikáció jelensége*; lásd *A reaktív kommunikáció jelensége* című fejezetben.

még mindig a természetes nyelvelsajátítás mechanizmusain keresztül történnek. Ezek a sajátosságok teszik a kisgyermekkori szakaszt a nyelvi fejlődés egyik legfogékonyabb és legproduktívabb időszakává.

5.2.1.2 A kisiskoláskori szakasz

A kisiskoláskori szakasz a nyelvi fejlődés és az iskolai szocializáció szempontjából általában a hat- és nyolcéves korosztályhoz köthető. Magyarországon ez az az életszakasz, amikor a gyermekek belépnek a formális oktatás rendszerébe, ami nemcsak új intézményi környezetet jelent számukra, hanem egyúttal a literációs készségek – az olvasás és az írás – tervszerű és intézményes fejlesztésének kezdetét is. Az iskola nyelvi elvárásai ebben az időszakban ugrásszerűen megnövekednek: a nyelv már nem csupán a mindennapi kommunikáció eszköze, hanem a tanulás, a tudásszerzés és az értékelés elsődleges médiumává válik.

Alapesetben a magyar anyanyelvű gyermekek az iskolába lépés pillanatában már olyan stabil magyar nyelvi kompetenciával rendelkeznek, amely lehetővé teszi számukra az olvasás és írás elsajátítását. A szókincs, a mondat szerkezetek és a beszélt nyelvi rutinok kellően fejlettek ahhoz, hogy a literációs folyamatok a nyelvi alapokra épülhessenek. Ezzel szemben azok a tanulók, akik magyar nyelvtudás nélkül vagy korlátozott nyelvi kompetenciával kezdik meg iskolai tanulmányaikat, jelentős hátrányból indulnak, hiszen számukra a nyelv nem adottság, hanem egyidejűleg elsajátítandó eszköz.

Ezeknek a gyermekeknek párhuzamosan kell részt venniük a magyar nyelv elsajátításában és a literációs készségek kialakításában, ami jelentős kognitív és érzelmi terhelést ró rájuk. A helyzetet tovább nehezíti, hogy ebben az életkorban a természetes nyelvelsajátítás folyamata már némileg lassabb, mint a kisgyermekkori szakaszban, és fokozatosan teret nyernek a tudatosabb, tanulói jellegű stratégiák. Így ezek a gyermekek nemcsak nyelvi, hanem tanulásszervezési és pszichés szempontból is nehezített pályán haladnak.

A magyar nyelvi közegbe érkezve ezeknél a tanulóknál is megfigyelhető a csendes szakasz jelensége.¹³¹ Ebben az időszakban a gyermekek elsősorban megfigyelőként vesznek részt az iskolai kommunikációban: követik az eseményeket, értelmezik az utasításokat, alkalmazkodnak a tantermi rutinokhoz, miközben verbális megnyilatkozásaik még korlátozottak vagy teljesen hiányoznak. A csendes szakasz időtartamát alapvetően két tényező befolyásolja.

¹³¹ Schmidt: *Reaktív kommunikáció jelensége*; lásd *A reaktív kommunikáció jelensége* című fejezetben.

Az egyik meghatározó tényező az oktatási intézmény légköre, valamint a gyermekkel közvetlen kapcsolatban álló pedagógusok viselkedése. A befogadó, támogató, érzelmileg biztonságos környezet – amelyben a hibázás elfogadott, és a nyelvi kísérletezés nem jár negatív következményekkel – jelentősen lerövidítheti ezt az időszakot. A másik tényező a gyermek egyéni sajátosságaihoz kapcsolódik: ide tartozik a tanulási tempó, az előzetes tapasztalatok, valamint a pszichés állapot, vagyis az, hogy mennyire képes nyitottan, koncentráltan és érzelmileg stabilan jelen lenni az iskolai helyzetekben.

A verbális szakasz indulásakor megfigyelhetők a reaktív kommunikáció jegyei,¹³² vagyis a gyermekek elsősorban a környezet által kezdeményezett interakciókra reagálnak. Ezek a reakciók gyakran rövidek, egyszerűek, és szorosan kapcsolódnak az adott szituációhoz. A reaktív fázison túljutva azonban megjelennek az önállóan kezdeményezett megnyilatkozások is, bár ezek továbbra is rövidek maradnak, és erősen kontextualizált jellegűek.

Ebben az életkorban nem jellemző a környezettől független témaválasztás vagy a hosszabb, önálló diskurzusok kialakítása. A gyermekek inkább a meglévő interakciókba belesimuló nyelvi cselekvésekkel élnek, ugyanakkor már nem csupán a hozzájuk intézett kérdésekre válaszolnak. Éppen ebben a szakaszban válik láthatóvá a saját kezdeményezés, amely a nyelvi fejlődés és a kommunikációs önbizalom fontos indikátora.

A kisgyermekkori szakaszhoz képest ebben az életkorban már jól érzékelhető, hogy a gyermek nem anyanyelvi beszélő. A megnyilatkozásokban megjelennek azok a tipikus jegyek – például egyszerűsített szerkezetek, átmeneti tévesztések, bizonyos morfológiai vagy szintaktikai eltérések –, amelyek a tanulói nyelvelsajátítás rendszerébe illeszkednek. Ezek a jelenségek nem a nyelvi kudarc jelei, hanem a fejlődés természetes velejárói, és jól mutatják, hogy a kisiskoláskori szakaszban a nyelv elsajátítása már egyértelműen a tanulás és az intézményi keretek által meghatározott pályán halad.

5.2.1.3 Az iskoláskori szakasz

Az iskoláskori nyelvi fejlődés második szakasza általában a nyolc- és tizenkétéves korosztályhoz köthető, és mind nyelvpedagógiai, mind pszichoszociális szempontból az egyik legösszetettebb és legnagyobb kihívásokat hordozó időszaknak tekinthető. Ebben az életkorban egy új országba, új nyelvi és kulturális környezetbe érkező, iskolába lépő tanuló helyzete nemcsak a gyermek számára jelent

¹³² Uo.

komoly megterhelést, hanem a család és az oktatási intézmény pedagógusai számára is, akiknek egyszerre kell reagálniuk nyelvi, tanulás-szervezési és érzelmi szükségletekre.

Kedvezőbb helyzetben vannak azok a tanulók, akik ebben az életkorban már készségszinten tudnak írni és olvasni a saját nyelvükön. Számukra a magyar nyelv elsajátítása nem jár együtt a literáció alapvető procedurális elemeinek – például a betű-hang megfeleltetés, az olvasási stratégiák vagy az írás mechanikájának – párhuzamos megtanulásával. (Kivételt képeznek ez alól az eltérő vizuális térben szocializálódott tanulók, ahol az írásirány nem felel meg a magyar írásiránynak.) Bár a magyar nyelvre jellemző specifikus jegyeket természetesen el kell sajátítaniuk, ebben a folyamatban már tudnak támaszkodni az írás és olvasás mint általános kognitív és tanulási műveletek meglétére.

Ezzel szemben azoknál a gyermekeknél, akik még nem rendelkeznek stabil literációs készségekkel saját nyelvükön, illetve azoknál, akiknél a szövegértési és szövegalkotási kompetenciák nem mélyültek el, fokozott és tudatos fejlesztésre van szükség. Ez azonban csak megfelelő magyar nyelvtudás birtokában válhat eredményessé. A fejlesztési folyamat így kétlépcsős: elsőként a magyar nyelvi alapok kialakítása válik elsődlegessé, majd ezt követően vezethető be fokozatosan a literáció fejlesztése, amely Magyarországon elsősorban a magyar nyelv struktúrájához és normáihoz igazodva történik.

Az iskoláskori szakaszban is csendes fázissal indul a nyelvelsajátítás folyamata. Ennek időtartama azonban az életkor előrehaladtával gyakran meghosszabbodik, mivel az elsajátítás implicit mechanizmusai már kevésbé dominánsak, és a performatív, azaz ténylegesen megnyilvánuló nyelvhasználat kialakulásához egyszerűen több időre van szükség. A csendes szakaszt követően a reaktív kommunikáció valamennyi fázisa megfigyelhető, vagyis a tanulók kezdetben elsősorban a környezet által kezdeményezett interakciókra reagálnak. Megfigyelhető, hogy ebben az időszakban a gyermekek magyar nyelvű megnyilatkozásaikban visszahúzódnak, ugyanakkor tudatos törekvés jelenik meg arra, hogy bekapcsolódjanak a kommunikációba.¹³³ A kezdeményező-készség általában nagyobb, mint a korábbi életkori szakaszokban, azonban ennek mértékét erőteljesen befolyásolják az egyéni viselkedési és személyiségbeli vonások, például az önbizalom, a szorongás mértéke vagy a társas nyitottság.

A nyelvelsajátítás folyamata ebben a szakaszban észrevehetően lassul a korábbi két életkori szakaszhoz képest. A magyar nyelv stabil, funkcionális használatának kialakulása akár két–három évet is igénybe vehet, ami közvetlen hatással van az iskolai teljesítményre, különösen azoknál a tantárgyaknál, amelyek

¹³³ Schmidt: *Reaktív kommunikáció jelensége*; lásd *A reaktív kommunikáció jelensége* című fejezetben.

erőteljesen nyelvfüggők. A nyelvi fejlődés útvonalában egyre hangsúlyosabban jelennek meg rendszerszerű jellemzők, hasonlóan ahhoz, amit a kisiskoláskori szakaszban is megfigyelhetünk, azonban eltérő kimenettel.

Míg a kisiskoláskori szakaszban ezek a tanulói jellegű nyelvi formák gyakran anyanyelvi beszélőkre emlékeztető struktúrákká alakulnak át, addig a nyolc–tizenkét éves korban megjelenhet a fosszilizáció jelensége. Ez azt jelenti, hogy bizonyos nyelvi formák rögzülnek, és még célzott, tudatos tanítási helyzetek hatására sem változnak meg számottevően. A fosszilizáció megjelenése szoros összefüggésben áll a nyelvelsajátítás lassulásával, valamint azzal, hogy a tanulók egyre inkább tudatos tanulási stratégiákra támaszkodnak.

A lassuló nyelvi fejlődéssel párhuzamosan az egyéni fejlődési sajátosságok befolyásoló hatása is egyre látványosabbá válik az életkor előrehaladtával. Az előzetes nyelvi tapasztalatok, a kognitív képességek, a tanulási stratégiák és az érzelmi állapot mind jelentős mértékben alakítják az elsajátítás ütemét és minőségét.

Mindezek ellenére a folyamat kimenetében gyakran az figyelhető meg, hogy a tanulók magyar nyelvi beszélőre emlékeztető nyelvhasználatot alakítanak ki, és megfelelő pedagógiai támogatás mellett akár a magyar nyelvhez igazodó, funkcionálisan hatékony literációs kompetenciák is kiépülhetnek. Ez rámutat arra, hogy bár ez az életkori szakasz kihívásokkal terhelt, tudatos oktatási és fejlesztési stratégiák alkalmazásával hosszú távon sikeres nyelvi és tanulási pálya is megvalósítható.

5.2.1.4 A fiatalkori szakasz

A tizenhárom–tizenhat éves kor közötti időszakot a nyelvi integráció szempontjából fiatalkori szakasznak nevezzük. Ez az életkori fázis számos tekintetben eltér a korábbi fejlődési szakaszoktól, mivel a tanulók többsége már rendelkezik korábbi iskolai tapasztalatokkal, és jellemzően legalább egy nyelven elsajátította a literációs készségeket, vagyis az olvasás és írás alapvető műveleteit. A nyelvtanulás ebben az életkorban már meglévő tanulási tapasztalatokra, stratégiákra és – ideális esetben – stabil kognitív alapokra épülhet.

Ugyanakkor a kutatás során olyan esetekkel is találkoztunk, amelyek árnyalják ezt az általános képet. Néhány résztvevő ebben az életkorban nem rendelkezett funkcionális írás-olvasási készségekkel, ami mögött több, egymással összefonódó tényező állt. Az egyik ilyen tényező a feltételezett tanulási nehézség, amelynek pontos diagnosztizálása a magyar nyelvtudás hiánya miatt nem volt lehetséges. Ezek a fiatalok úgy hagyták el korábbi oktatási intézményeiket, hogy sem a befogadó ország nyelvét nem sikerült az iskolai élethez szükséges szinten

elsajátítaniuk, sem pedig az alapvető literációs készségek nem alakultak ki náluk megfelelően.

Egy másik nehezítő körülmény a többszörös iskolaváltás az elvándorlási út során. Az oktatási színterek gyakori változása, valamint az egyes országokban eltöltött idő rövidege nem tette lehetővé, hogy a tanulók kellően mély nyelvi tudást szerezzenek ahhoz, hogy arra a literációs fejlesztés biztonsággal ráépülhessen. Az oktatáshoz való hozzáférés legextrémebb eseteiben pedig az is előfordult, hogy a tanulók a származási országukban teljes mértékben kiszorultak az iskolai oktatásból, például nemi alapú megkülönböztetés vagy etnikai hovatartozás miatt. Ezek az életutak jelentős mértékben meghatározzák a fiatalok nyelvtanulási lehetőségeit és korlátait.

Bár a tizenhárom–tizenhat éves korosztályon belül jelentős egyéni eltérések figyelhetők meg, általánosságban elmondható, hogy a gyermekkorra jellemző természetes nyelvsajátítási mechanizmusok ebben az életkorban már kevésbé működnek intenzíven. A nyelvi input spontán, implicit feldolgozása háttérbe szorul, ezért a pusztán elsajátításra építő megközelítések már nem elegendőek. Ebben a szakaszban fokozottan szükségessé válik a tudatos nyelvtanulás bevezetése, mivel nem lehet arra számítani, hogy a nyelvi elemek automatikusan, természetes módon épülnek be a nyelvhasználatba.

A nyelvi integráció folyamata ebben az életkorban is csendes szakasszal indul, amely azonban gyakran hosszan elhúzódik. A tanulók érzelmileg sokszor elzárkóznak, nehezen kapcsolódnak be az osztálytermi munkába, és a kommunikációs helyzetekben inkább megfigyelő szerepet vesznek fel. A pedagógusok megfigyelései szerint ebben az időszakban nemi különbségek is érzékelhetők: a lány tanulók jellemzően könnyebben alakítanak ki kapcsolatot tanáraikkal, míg a fiú tanulók gyakrabban maradnak távolságtartók.

A kortárscsoporthoz való kapcsolódás ebben az életkorban különösen nehéz, mivel a társas kapcsolatok építésében már nem a közös játék, hanem elsősorban az egymással folytatott beszélgetés kap központi szerepet. Nyelvtudás hiányában ebbe a kommunikációs térbe rendkívül nehéz belépni, ami tovább erősítheti az elszigetelődést és a visszahúzódó viselkedést.

A csendes szakaszból a reaktív kommunikációba való átlépés során már jól érzékelhető, hogy a fiatal képes a szituációk értelmezésére, és gyakran a körülötte zajló beszélgetéseket is jó szinten megérti.¹³⁴ A verbalitás megjelenését azonban lassú, és kifejezetten óvatos, visszahúzódó kommunikációs minta jellemzi. A tanulók kezdetben csak azokat a megnyilatkozásokat vállalják fel, ame-

¹³⁴ Uo.

lyekben a legnagyobb biztonságot érzik, így a beszédindulás sokáig fragmentált és erősen kontrollált marad.

Valamennyi fejlődési fázisban megmarad az erős kontextualizáltság: a megnyilatkozások szorosan kötődnek az adott helyzethez, a nyelvi forma és a jelentés értelmezése nagymértékben támaszkodik a környezeti és szituatív tényezőkre. A nyelvi megformáltság és a nyelvhelyesség szintjén masszívan jelen vannak a tanulói nyelvelsajátítási rendszert jelölő szabályszerűségek. Ebben az életkorban a fosszilizálódott elemek megjelenése természetes jelenséggé válik: vannak tipikus, több tanulónál is megfigyelhető fossziliák, ugyanakkor egyéni, életúthoz és tanulási tapasztalatokhoz kötődő rögzült formák is feltűnnek.

Az egyéni különbségek ebben a szakaszban különösen hangsúlyossá válnak, és meghatározó módon befolyásolják a nyelvtanulás kimenetelét. A kognitív adottságok, az érzelmi állapot, a motiváció, valamint a korábbi nyelvi és iskolai tapasztalatok együttesen alakítják a fejlődés ütemét és irányát. Bár végig érzékelhető marad, hogy a fiatal nem magyar elsőnyelvi beszélő, végkövetkeztetésként megállapítható, hogy megfelelő idő, pedagógiai támogatás és tudatos nyelvtanulási stratégiák mellett a tanulók többsége eljut a hatékony, magyar nyelvi beszélőre emlékeztető nyelvtudás szintjére. Ez a folyamat ugyan hosszabb időt vesz igénybe, mint a korábbi életkori fázisokban, ám reális és elérhető kimenetet jelent a fiataalkori nyelvi integrációban.

5.2.1.5 A felnőttkori szakasz

A felnőttkori szakasz a tizenhat év feletti korosztályra vonatkozik, és nyelvi integrációs szempontból alapvetően eltér az összes korábbi életkori fázistól. Magyarországon a tankötelezettség felső korhatára tizenhat év, ami azt jelenti, hogy ezt követően az oktatási intézmények látogatása már nem kötelező, és az intézményrendszer sem köteles a tanulók befogadására. Ettől az életkortól kezdve rájuk a felnőttekre vonatkozó jogi és intézményi szabályozás érvényes, amely Magyarországon nem támaszt kötelező nyelvi vagy integrációs elvárásokat az országba érkező és ott élő külföldiekkel szemben. Az elvárások hiánya azonban együtt jár a strukturált támogatások hiányával is. Ennek következményeként a nyelvi és társadalmi beilleszkedés teljes mértékben az egyén felelősségévé válik: mindenki maga dönt arról, hogy kíván-e, és hogyan próbál integrálódni a magyar társadalomba, illetve mennyi energiát és erőforrást hajlandó erre fordítani. Felnőttkorban már nem számíthatunk arra, hogy a nyelvelsajátítás automatikusan, természetes módon végbemegy. Kizárólag kivételes egyéni képességek esetében figyelhető meg, hogy egy felnőtt tanuló a befogadó ország

nyelvén az első nyelvi beszélőkre emlékeztető tudást ér el, más esetekben pedig rendkívül jelentős, hosszú távon fenntartott nyelvtanulási befektetésre van szükség ahhoz, hogy magas szintű, funkcionálisan jól működő nyelvhasználat alakuljon ki.

Ebben az életkori szakaszban az életkor mellett a nyelvi kitettség válik az egyik legmeghatározóbb tényezővé. A felnőttek esetében ugyanis egyre inkább az egyén dönthet arról, hogy milyen színtereken éli mindennapjait, és ezzel együtt arról is, hogy milyen mértékben kényszerül a befogadó ország nyelvének használatára. A személyes motivációkon túl az aktuális élethelyzet – például a munkavállalás formája, a családi környezet, a lakhatási körülmények – alapvetően befolyásolja, hogy az egyén mekkora anyagi erőforrást tud mozgósítani, illetve mennyi időt képes felszabadítani a nyelvtanulásra a munka és a magánéleti kötelezettségek mellett.

A felnőttek bevonásával végzett kutatások eredményei – különösen a *Magyarországra érkezett felnőttek* című vizsgálat tapasztalatai – azt mutatják, hogy sok esetben a résztvevők nyelvileg rendkívül zárt terekben élnek. Ezekben az élethelyzetekben a magyar nyelv szinte kizárólag a munkahelyi környezetben és a mindennapi ügyintézés során jelenik meg. A munkahely azonban gyakran nem segíti a nyelvi fejlődést, mivel az ott végzett feladatok többsége magyar nyelvtudás nélkül is ellátható, így a munkavégzés nem teremt valódi nyelvhasználati kényszert. A munkahelyen megszerzett nyelvi ismeretek jellemzően a konkrét munkafolyamatokhoz kapcsolódnak, és elsősorban funkcionális, helyzethez kötött nyelvhasználatot eredményeznek, miközben a társalgási nyelv fejlesztésére kevés lehetőség adódik.

Felnőttek esetében is megfigyelhető a csendes szakasz, ám ez eltérő módon jelenik meg, mint a gyermekeknél. Amint a felnőtt tanuló képes alapvetően értelmezni a kommunikációs helyzeteket, az interakció jellemzően azonnal megindul, és gyorsan a reaktív kommunikáció irányába tolódik el. Ennek oka, hogy a felnőtteknek erős, gyakorlati igényük van arra, hogy akár már minimális szinten is be tudjanak illeszkedni, visszajelzést tudjanak adni kommunikációs partnereiknek, és aktív résztvevői legyenek a mindennapi interakcióknak. Ez a korai megszólalási kényszer azonban gyakran félreértésekkel terhelt, mivel nincs elegendő idő arra, hogy a beszélő csak akkor kezdeményezzen kommunikációt, amikor a megértés már teljesen biztossá vált.

A felnőttkori nyelvtanulás során a tanulói nyelvelsajátítás szabályrendszere világosan kirajzolódik. A nyelvi eltérések, átmeneti formák és szabályszerűségek folyamatosan alakulnak, egymásba transzformálódnak, ám ennek üteme és iránya erőteljesen egyénfüggő. Bár a fejlődés általában lassú, a nyelvtanulás során változások sora figyelhető meg egészen addig a pontig, amikor a folyamat

megreked, és onnantól kezdve már nem történik látványos elmozdulás. Ezzel párhuzamosan a fosszilizáció jelenléte végigkíséri a teljes nyelvtanulási utat: bizonyos nyelvi formák tartósan rögzülnek, és a későbbiekben is ellenállnak a változásnak.

Összegzésként megállapítható, hogy a felnőttkori nyelvtudás kiépülése lassú és rendkívül heterogén folyamat. Óriási eltérések figyelhetők meg mind az időtartam, mind a nyelvi elemek használatának minősége tekintetében. A kimenelt alapvetően az egyéni életutak, a nyelvi kitettség mértéke, a motiváció, valamint a rendelkezésre álló erőforrások együttesen határozzák meg, amelyek a felnőttkori nyelvi integrációt a leginkább kiszámíthatatlan, ugyanakkor leginkább kontextusfüggő szakaszává teszik.

5.3 AZ EMERGENS TÖBBNYELVŰEK MAGYAR BESZÉLT NYELVI JELLEMZŐI

A kötet e részében nem magyar első nyelvű gyermekek és felnőttek beszélt nyelvi jellemzőinek részletes vizsgálatára kerül sor abból a célból, hogy átfogó képet kapjunk a tanulói nyelvelsajátítási rendszer működéséről, belső szervezettségéről és fejlődési sajátosságairól. A fókusz nem hibajelenségeken vagy normatív eltéréseken van, hanem a rendszerszerűsége, ahogyan a nyelvtanulók az új nyelv elemeit feldolgozzák, újraszervezik és kommunikációs célokra használják.

A fejezet kiindulópontja az a felismerés, hogy a nem első nyelvi beszélők nyelvhasználata nem esetleges vagy rendezetlen, hanem egy önálló, dinamikusan alakuló nyelvi rendszerként értelmezhető. Ennek megfelelően a fejezet első részében bemutatom a kutatási keret történeti és szemléleti átalakulását, vagyis azt a folyamatot, amelynek során a korábban domináns köztes nyelvi fogalom fokozatosan átalakult, és helyét átvette a tanulói nyelvelsajátítási rendszer koncepciója. Részletesen kitérek arra, hogy ez a váltás milyen elméleti megfontolásokból vált szükségessé, és miként tette lehetővé a tanulói nyelvhasználat komplexebb, kevésbé deficitközpontú értelmezését. E szemléletváltás egyik legfontosabb hozadéka, hogy a tanulói megnyilatkozások nem a célnyelvtől való eltérésként, hanem egy aktuális fejlődési állapot lenyomataként jelennek meg.

A fejezet második részében konkrét nyelvi példákon keresztül illusztrálom a tanulói nyelvelsajátítási rendszer magyarnyelv-specifikus jellemzőit. Ezek a példák rávilágítanak arra, hogy a tanulók miként építik fel a magyar nyelv morfológiai, szintaktikai és lexikai elemeit, milyen szabályszerűségek mentén egyszerűsítanak, általánosítanak vagy éppen általánosítanak túl, és hogyan jelennek meg ezek a folyamatok a spontán beszélt nyelvben.

A bemutatott példák célja nem a hibák katalogizálása, hanem annak megértése, hogy a tanulói nyelv milyen logika mentén szerveződik, és hogyan tükrözi a tanulók aktuális nyelvi tudását. Ez a megközelítés lehetőséget teremt arra, hogy a beszélt nyelvi adatok elemzése ne csupán leíró jellegű legyen, hanem pedagógiai és nyelvpedagógiai következtetések levonására is alkalmas legyen, különösen az emergens többnyelvű tanulók támogatásának tervezése szempontjából.

5.3.1 A tanulói nyelvelsajátítási rendszer

A Magyarországra érkezettek magyar beszélt nyelvére vonatkozó korábbi vizsgálatokat a köztes nyelv elméleti keretében végeztem, mivel a nyelvtanulás és nyelvelsajátítás viszonylatában tekintettem a tanulói nyelvre,¹³⁵ amely irány követte a nemzetközi szakirodalomra épülő¹³⁶ és a magyar nyelvre kidolgozott hazai kutatásokat: pragmatikai irányultságú,¹³⁷ köztes nyelvi – írott és beszélt

¹³⁵ Schmidt: *A sikeres nyelvi inklúzió tényezői*, 8.

¹³⁶ Roger W. Andersen: Developmental sequences: the emergence of aspect marking in second language acquisition, in Tom Huebner – Charles A. Ferguson (eds.): *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories*, Amsterdam, John Benjamins, 1991, 305–324; Stephen P. Corder: Idiosyncratic dialect and error analysis, *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol. 9, 1971/2, 147–160; Rod Ellis: *The study of second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 1994; Anna Giacalone-Ramat: How do learners acquire the classical three categories of temporality? Evidence from L2 Italian, in Rafael Salaberry – Yasuhiro Shirai (eds.): *The L2 Acquisition of Tense-Aspect Morphology*, Amsterdam, John Benjamins, 2002, 221–248; Larry Selinker: Interlanguage, *International Review of Applied Linguistics*, vol. 10, 1972, 209–31; John Sinclair: *Corpus, concordance, collocation*, Oxford, Oxford University Press, 1991; Szűcs Tibor: A kontrasztív nyelvészet szerepe a magyar mint idegen nyelv tanításában, in Hegedűs Rita – Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar Nyelvemester*, Budapest, Tinta, 2006, 97–111; Richard Towell – Roger D. Hawkins *Approaches to second language acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters, 1994; Richard Towell – Roger D. Hawkins – Nazli Bazergui: The development of fluency in advanced learners of French, *Applied Linguistics*, vol. 17, 1996, 84–115; Lydia White: Universal grammar and second language acquisition: Current trends and new directions, in William C. Ritchie – Tej K. Bhatia (eds.): *Handbook of second language acquisition*, San Diego, CA, Academic Press, 1996, 85–120.

¹³⁷ Bándli Judit: „Nem érthetek egyet.” Magyarul tanuló külföldiek egyet nem értési stratégiái a tanórán, *Hungarológiai Évkönyv* 14, 2013, 131–141; Bándli Judit: (Túl)direkt stratégiák a célnyelvi kommunikációban, *THL2* 2015/1–2, 5–14; Judit Bándli – Orsolya Maróti: Culture and Language Behavior, in Katalin Szili – Judit Bándli – Orsolya Maróti (eds.): *Pragmatics in Practice: Empirical Studies in the Hungarian Language*, Budapest, ELTE, 2016, 139–150; Durst Péter: A magyar igeragozás elsajátításának vizsgálata magyarul tanuló külföldieknél – különös tekintettel a határozott és határozatlan ragozásra, *Hungarológiai Évkönyv* 10, 2009, 11–20; Péter Durst – Boglárka Janurik: The Acquisition of the Hungarian definite conjugation by learners of different first languages, *Läihivertailuja* 21, Tallinn, Estonian Association for Applied Linguistics (EAAL), 2011, 19–44; Susan M. Gass: Second language acquisition and linguistic theory: the role of language transfer, in William C. Ritchie – Tej K. Bhatia (eds.):

nyelvi – vizsgálatok.¹³⁸ A köztes nyelvi tradíciókon belül is inkább az eltérésekre koncentrálni szerettem volna, nem pedig a hibakeresésre és a nyelvi kiépülés hibáira koncentrálni megközelítésem.¹³⁹ Ehhez képest jelentős perspektívaváltásnak tekinthető az, hogy a nyelvhasználatot az egységes nyelvi repertoár elképzelése mentén értelmezem,¹⁴⁰ amelyben nincs jelentősége az anyanyelvi beszélőktől való eltéréseknek. Tulajdonképpen nehezen határozható meg önmagában az is, hogy ki az anyanyelvi beszélő, és pontosan milyen használati jellemzői vannak, és valóban nincs-e beszédmódbeli különbség az anyanyelvi beszélők között. Ez szorosan összefügg a beszélőközösség nyelvekhez való viszonyával, hiszen egy alapvetően egynyelvű társadalomnak nincsenek tapasztalatai arról, milyen több nyelven élni a mindennapokat.

Ugyanakkor egy egynyelvű társadalomban írni a többnyelvűségről, elengedhetetlenül fontossá teszi, hogy pontos képet adjunk arról, hogy milyen eltérések azok, amelyek természetesen fakadnak a többnyelvű működésből. Elfogadhatóvá tenni azt, hogy másként beszélni a többségi társadalom által használt nyelvet nem jelenti azt, hogy a beszélő ne tudna hatékonyan elvégezni különféle munkákat és a társadalom integrált részeként élni. Helyet találni annak a gondolatnak, hogy a nyelvhasználat tökéletességének létezése illúzió; vegyük példának a helyesírás rejtelmét, ahol az átlagos anyanyelvi beszélőnek is komoly nehézségei akadhatnak. Ennek analógiájára lehetünk megengedőek a többnyelvűek irányába is, és lehet elfogadható olyan nyelvhasználat is, amely bár tartalmaz sajátos alakokat, a kommunikációs hatékonyságát tekintve kielégíti a beszélő igényeit. E beszédmódok elfogadtatásában előrelépést jelenthet a sajátosságok feltérképezése és rendszerszerűségük bemutatása.

A köztes nyelv terminus helyett a tanulói nyelvelsajátítási rendszer kifejezést használjuk. A nyelvhasználati módok leírásakor a nyelvhasználatban megjelenő olyan eltéréseket kerestem, amelyek visszatérően jelennek meg, és rendszerszerű használatot mutatnak.

A köztes nyelvi kerettől való eltávolodás mellett annak hagyományaiból a következő elemeket megőrzöm, némileg újraértelmezve továbbviszem, és beépítem

Handbook of second language acquisition, San Diego, CA, Academic Press, 1996, 317–345; Florence Myles – Rosamond Mitchell – Janet Hooper: Interrogative chunks in French L2: a basis for creative construction?, *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 21, 1999/1, 1999, 49–80.

¹³⁸ Schmidt: *A sikeres nyelvi inklúzió tényezői*; Schmidt Ildikó: *A magyar írás és olvasás tanítása – az alfabetizálás folyamata*, Budapest, KRE–L'Harmattan, 2019.

¹³⁹ Budai László: *Grammatikai kontrasztivitás és hibaelemzés az alap- és középfokú angolnyelv-oktatásban*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1979; Putz Mónika: A cselekedve tanulás megvalósulása az orvostudományban egy hibaelemzés és szükségletelemzés alapján született tananyag segítségével, *THL2* 2011/1–2, 106–113.

¹⁴⁰ Gumperz: *Linguistic and social interaction*.

a jelenlegi vizsgálati keretbe. A Selinker-féle¹⁴¹ keret szerint a kiindulási pont a nyelvelsajátítás útján tanult beszélt nyelv. Nyilván problémát okoz az angol és a magyar nyelv közti terminológiai különbség az elsajátítás (*acquisition*) és tanulás (*learning*) szavak esetében. Selinker a nyelvelsajátítás (*language acquisition*) szót használja, ami a magyar terminológiában nem kifejezetten az idegen nyelvekre vonatkozik, hanem sokkal inkább az anyanyelvre. Ismeretes az elsajátítás és a tanulás közti különbségtétel fontossága, miközben az is egyre inkább látható, hogy nem feltétlen olyan erős a kettő szétválása, mint korábban azt gondoltuk. Sokkal inkább valószínű, hogy a nyelvtudás formálódása során a tanulási stratégiák és a természetes elsajátítási folyamat párhuzamosan hatnak. Nem látszik egyértelműen igazolhatónak a szenzitív periódus rigid valósága, inkább tendenciák figyelhetők meg, és felnőtt korban is jelentős szerepet játszik a nyelvelsajátításra való képesség. Az is valószínűnek látszik, hogy többnyelvű embereknél a számukra új nyelvekkel való találkozáskor az elsajátítási sajátosságok segítségével az új nyelvi egységek a már meglévő nyelvtudásba ágyazódnak bele. Arra csak következtetni tudunk, hogy ez miként történik, azokból az adatokból, amelyeket felnőttekkel folytatott beszélgetések során rögzítettem. Egyértelműen el tudják mondani, milyen utat jártak be a nyelvekkel való kontaktus során.

1. idézet

Nem hiszem a magyar ember így beszél. Nem lehet, túl nehéz.

2. idézet

Akkor jó volt, hogy értettem, mi az 'majd hívlak'.

3. idézet

És amikor én tudtam válaszolni 'akkor majd hívlak' az nagyon jó.

Az interjúrészletek arról tanúskodnak, hogyan élték át a nyelvtanulók a kommunikáció sikerességét (3. idézet). Hogyan tudták felhasználni a nyelvórán tanultakat (1. idézet), hogyan ismerték fel ezeket beszédpartnerüknél, és hogyan tudták alkalmazni egy éles kommunikációs helyzetben (2. idézet). A három idézetből kirajzolódik a kép, amely a nyelvtanulás és a nyelvelsajátítás közötti összefüggéseket láttatja. A tanuló a nyelvórán igyekszik értelmezni és használni az új tananyagot, némi szkepticizmussal, hogy vajon tényleg így használják-e a mindennapi kommunikációban a nyelvet (1. idézet). Ez jórészt a tanórai vegytiszta szövegek és steril környezet miatt van, ahol nincs háttérzaj, relatíve kis-

¹⁴¹ Selinker: *Interlanguage*.

mértékű a kontextualizálás, és a tanáron és tananyagon keresztül jut el a diákhoz a nyelvi minta. Majd a valós kommunikációs helyzetben nagyfokú kontextualizáltság mellett, ami segítheti, de ugyanúgy zavarhatja is a feldolgozást és a sikeres interakció kialakulását, a beszélőnek fel kell ismernie a tanult nyelvi egységeket, kihallani a szövegből, és a lehető leggyorsabban értelmezni azokat. Ezt követően pedig reagálni a helyzetre, egyrészt az adott nyelvnek megfelelő nonverbális eszközökkel, másrészt konkrét verbális megnyilatkozásokkal, amelyek illeszkednek a kommunikációs térhez, és továbbviszik a beszélgetést. Ha a vázolt folyamatot végiggondoljuk, látható, hogy a formális, vagyis előre tervezett, optimális keretben zajló nyelvtanulási helyzeteket kiegészíti a nyelvelsajátítás, amely a társas interakciókban való részvétel során valósul meg. Ez utóbbiakban tudja mozgósítani a beszélő a korábban megtanult elemeket, épp ezért nagyon fontos, hogy a nyelvkönyvekben olyan egységek szerepeljenek, amelyek közelítenek a mindennapi életben használt megnyilatkozásokhoz. Így a beszélő felkészültebben érkezik a beszédhelyzetbe, fogódzókkal a tarsolyában, és legalább abban biztos lehet, ha sikerül beazonosítani egy-egy interakcionális egységet, akkor képes lesz annak megfelelő választ adni. Ennek ellenére is nagyfokú bizonytalanság áll fenn minden egyes helyzetben, amelyet elviselni fárasztó és frusztráló. Épp ezért lényeges, hogy a puszta nyelvi tartalmak mellett ezek kezelésére stratégiákat is tanuljanak a tanulók. Ez utóbbiak nem feltétlen nyelvhez kötöttek, könnyen transzferálhatók más nyelvekre. A középpontban a feszültség elviselésére szolgáló érzelmi és mentális szabályozás áll. A többnyelvűek nyelvtanulásánál ebben mutatkozik a jelentős különbség (4. idézet).

4. idézet

Tudom milyen érzés ez, olyankor azt csinálom, mint amikor magyarul nem jut eszembe valami, akkor újra mondom a mondatot, mintha mást akarnék hirtelen.

Az idézetben tetten érhető a stratégiai tudás nyelvek közötti átvitele (4. idézet), amely lehetővé teszi a rugalmas alkalmazkodást a kommunikációs helyzetben. Számukra ismerős érzés a bizonytalanság kezelése, hiszen többnyelvűként bármikor sodródhatnak olyan helyzetbe, hogy olyan területre téved a beszélgetés, amelyben nem járatosak annyira. Ezeknek a helyzeteknek az elviselése nem okoz különösebb feszültséget, a nyelvi működés természetes velejárójának veszik. A legfontosabb pedig mindemellett, hogy semmiféle negatív önreflexió sem kapcsolódik hozzá (5. idézet), szemben az egynyelvű beszélők saját magukról kialakított képében megjelenő tökéletlenség kifejeződésével (6. idézet).

5. idézet

Teljesen simán lehet, bármikor hogy kiesik a fejemből valami, az normális.

6. idézet

Olyan hülyének érzem magam. Azt gondolják róla, hülye vagyok. Bezzeg magyarul milyen jól el tudnám mondani.

A több nyelven való párhuzamos kommunikációban tapasztalatokkal nem rendelkező beszélő számára elképzelhetetlen, hogy a nyelvi interakciók sikerességéhez nem szükséges tökéletes nyelvismeret. A saját magukról kialakított kép megőrzése, amelyben az intellektus és a nyelvi kifejezőképesség egy egységet alkot, nem engedi meg, hogy nyelvtanulóként tökéletlen megnyilatkozásokat tegyenek. Megfordítva a saját magukra vonatkoztatott ítéletet, a kérdés valójában az, hogy az egynyelvű anyanyelvi beszélők mennyire tudnak a nyelvüket használókkal szemben toleránsak lenni, mennyire tudnak a nyelvi megformáltságtól elvonatkoztatni az intellektus megítélésében. Ha nagyon erős az eltérésekkel szembeni ellenszenv, akkor a más nyelveken folytatott saját produkciójukhoz is túlzottan kritikusan fognak viszonyulni, ami önmagában is gátolja a tanulási folyamatok sikerességét.

Az idézett visszaemlékezések megmutatják, hogy milyenek lehetnek a felnőttkori nyelvtanulás és nyelvelsajátítás jellemzői. Továbbá rávilágítanak a kettő közötti kapcsolat sajátosságaira és az átjárás folyamatának szerveződésére. Következtetésként az állapítható meg, hogy az egynyelvű és többnyelvű emberek új nyelvekhez való viszonyulását a nyelvtanulás hatékonyságán túl alapvetően a nyelvelsajátításhoz kapcsolódó stratégiák különböztetik meg.

A Selinker-féle irányból a beszélt nyelven és a nyelvelsajátításon túl a köztes nyelv működésének alapelvei közül két lényeges elemet viszek még tovább. Az egyik a rendszerszerű szabályszerűség,¹⁴² a másik pedig a fosszilizáció jelensége.¹⁴³ A szabályszerűség vonatkozásában az látszik, hogy az emergens kétnyelvűség esetében ugyanúgy, mint a nyugvópontra jutott többnyelvűségi helyzetben a vizsgált nyelv, jelen esetben a magyar nyelv vonatkozásában, megfigyelhető egy belső szerveződésű szabályrendszer, amely más nyelvek hatásaitól függetlenül mutatkozik meg a beszélőknél. A megmutatkozó eltérések szabályszerű rendeződést mutatnak, és ezek a nyelvtudás változásával együtt változnak.¹⁴⁴ Megfigyel-

¹⁴² Towell–Hawkins: *Approaches to second language acquisition*, 5.

¹⁴³ Andersen: *Developmental sequences*, 318; Lydia White: Universal grammar and second language acquisition: Current trends and new directions, in William C. Ritchie – Tej K. Bhatia (eds.): *Handbook of second language acquisition*, San Diego, Academic Press, 1996, 115.

¹⁴⁴ Ellis Rod: *The study of second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 1994, 100, 102.

hető, hogy a többnyelvű működés kimeneti pontján milyen tipikus szabályok uralkodnak, amelyek már nem változnak, és gyakorlatilag állandósulnak (7. idézet).

7. idézet

Sok emberek jöttek oda.

Ez vezet át a fosszilizáció jelenségéhez.¹⁴⁵ A nyelvtanulók különböző szinteken különböző fosszilizációt mutathatnak. Sok esetben ezek egy-egy eltérésnél megfigyelhető megrekedt alakokban realizálódnak. Ezek az elemek nagymértékű eltérést mutatnak, de minden esetben a szabályszerű működés egy-egy eltéréseinek tovább már nem fejlődéséből fakadnak. Vagyis megreked egy elem egy bizonyos használati módban. Ennek a folyamatnak a végpontja, ami megegyezik a szabályszerű működés tipikus, állandósult eltéréseivel (7. idézet). Ezen keresztül látható, hogy az eltérések szabálysorozata a végponton egy szabályszerű fosszilizációba torkollik.

5.3.2 A kutatás körülményei és módszerei

A vizsgálatához *A kutatások összefoglaló bemutatása* című fejezetből a *Magyarországra érkezett gyermekek és fiatalok*, a *Magyarországra érkezett felnőttek* és a *Mérés és értékelés* kutatásokhoz kapcsolódó adatokat használok. A tematikus adatfelvételek magyar nyelven történtek, így a tartalmi elemzés mellett lehetőség van a magyar nyelvi megnyilatkozások megfigyelésére is. Az empiriában a megnyilatkozásokhoz és az adatközlőkhöz nem kapcsolódik szintmegjelölés, aminek kettős oka van. Egyrészt a nyelvi szint az idő múlásával változik, továbbá az életkori és az egyéni sajátosságok miatt a változás üteme nagy eltéréseket mutathat. Másrészt az adatokat hosszabb időn keresztül, többszöri találkozás alkalmával vettem fel, és azt figyeltem meg, hogy a nyelvtudás bizonyos területeken jobban fejlődik, míg a nyelvhasználat más kontextusaiban nem történik változás. Ez a nyelvtudásmérést aggályossá teszi, hiszen nem illeszkedik a kodifikált nyelvi szintekhez, és kérdésként merül fel, hogy a beszélt nyelvi jellemzők leírásakor mihez viszonyítjuk az adott nyelvi formát. Rendelhetjük a Közös Európai Referenciakeret (KER) szintjeihez, azonban az általános szintleírások skáladeskriptorokat használnak, amelyek direkt módon kapcsolódnak a kommunikációs hatékonysághoz. A skálaleírások nem tartalmazznak grammatikai egységeket, sem pedig lexikai elemeket, így nem nyelvspecifikusak, hanem kommunikációs tématerü-

¹⁴⁵ Andersen: *Developmental sequences*, 318.

leteket határoznak meg. Ezek nem feltétlen esnek egybe a különféle szakmákhoz kapcsolódó nyelvhasználattal, miközben egy felnőtt külföldi nagy valószínűséggel előbb tanulja meg a munkájához kapcsolódó szakszókészletet és kommunikációs fordulatokat, mint például a történetmesélést. Így egyrészt bizonyos területeken a nyelvtudása kimagaslóan jó, akár szaknyelvi, más területeken pedig a nyelvi szintrendszer elvárásai alatt marad. A szintrendszer általános nyelvtudásra koncentrál, így kommunikációs hatékonyság vonatkozásában az írásbeli és szóbeli készségeket kiegyensúlyozottan kezeli. A felsorolt nyelvtudásbeli sajátosságok a részleges többnyelvűséget igazolják, és jól látható, hogy a jelenség a mindennapi többnyelvű gyakorlatban tettenérhető.

A kutatási adatokhoz tehát nem rendeltünk szinteket, így a tanulói nyelvelsajátítási rendszer tulajdonképpen egy fejlődési ívet ad, amely bemutatja a nyelvelsajátítás közben a nyelvi rendszer elemeinek evolúcióját. A célom a tanulói nyelvelsajátítási rendszer jellemzése, amelyről tudjuk, hogy szakaszok egymás után való következésével írható le. A változás során bizonyos szakaszok még párhuzamosan hatnak egymás mellett, majd fokozatosan egy újabb forma válik uralkodóvá. A fejlődés így viszonylagosnak nevezhető, az eltérő nyelvi elemek és szakaszok egymáshoz képest viszonylagosak, egymásból következnek. A külső, objektív viszonyítási alap az első nyelvi beszélő, aki az objektív skálát adja. A fejlődési ívben az a forma igazodik jobban a szabályokhoz, amelyik közelebb áll az első nyelvi beszélő nyelvhasználatához.¹⁴⁶

5.3.3 Eredmények

A kutatás során a leíró magyar nyelvtan valamennyi területére és szintjére kiterjedt az elemzés, ebből következően szerteágazó és sokrétű eredményhez jutottam. Mindezek közül négy nagy területet választottam ki, melynek oka elsősorban az, hogy az emergens többnyelvűség szempontjából e területek kiemelkedően érdekesek, mert ezeken mindvégig megfigyelhető elmozdulás a nyelvtudás változása közben. A kutatási eredmények magyar mint idegen nyelv (MID) szemlélettel készültek, nem feltétlen reflektálnak más típusú nyelvtan-szemléletekre. Fontosnak tartom hangsúlyozni, hogy ez a megközelítés a nyelv-

¹⁴⁶ Ez a gondolat persze azt feltételezi, hogy egy – illetve, hogy legalább egy – másik nyelven megtörtént egy rendszer kiépülése. A klasszikus elgondolás szerint – mint azt *A részleges többnyelvűség* című fejezetben láthattuk – egy nyelven megtörténik a teljes rendszer kiépülése, és ahhoz hasonló rendszerszerű kiépülést várunk más nyelveken is. Mindemellett viszont a szuperdiverzitás miatt lehetséges az is, hogy egy nyelven sem történt meg minden kompetenciára és regiszterre kiterjedő elsajátítás, és így is jól funkcionáló kommunikáció jön létre.

tanítás irányából közelít, vagyis, hogy nyelvtanárként milyen módon lehet a grammatikai jelenségeket oly módon elérhetővé tenni a tanulók számára, hogy a lehető leghatékonyabban tudják azt a tudásukba beépíteni, és ezen keresztül produktívan használni a megnyilatkozásaikban.

„Ez sajátos szemléletmódot követel meg tőlünk: nyelvünket kívülről, az idegen szemével kell látnunk, vagyis szabályokba kell foglalnunk mindazt, ami az anyanyelvi beszélő számára magától értetődő. Szabályainknak nem leírniuk kell a formákat, hanem a használatukhoz kell megadniuk a kulcsot, ami azt vonja maga után, hogy megfogalmazásukban funkcionális és szociopragmatikai aspektust egyaránt kell alkalmaznunk.”¹⁴⁷

„A nyelvtani szerkezeteket nem önmagukért és önmagukban tanítjuk, hanem szemantikai és pragmatikai funkciókkal párosítva, pontosabban azok kifejezésére. Az öncélú formaközpontúság átadta a helyét a jelentésközpontúságnak [...].”¹⁴⁸

„A modellalapú nyelvtanítás a természetes nyelvhasználatot kívánja közvetíteni. Ez a nyelvhasználat mindig konkrét kommunikációs helyzetben nyilvánul meg. Fontos, hogy a megnyilatkozás világos funkcióval, az adott közléshelyzetben értelmezhető tartalommal rendelkezzen, ami által zökkenőmentesen illeszkedik a szövegbe, és továbbviszi a kommunikációt. Azok a mondatok, amelyeknek nincs világos funkciójuk, nyelvtanilag hiába tökéletesek, mégis megszakítják a szöveg folytonosságát és megakasztják a kommunikációt.”¹⁴⁹

Az idézetek megvilágítják azt a nyelvtanszemléletet, amelyből az empiria elemzése során kiindultam.

A kutatás eredményei közül a határozottság és a birtoklás kifejezésének jellemzőit, valamint a térhez és időhöz kapcsolódó és közöttük fennálló viszonyokat tárgyalom morfológiai és szintaktikai szempontból. Mind a négy területhez további kategoriális vonatkozások kapcsolódnak, amelyek látszólag morfológiai egybeesésként értelmezhetők, azonban mélyebben vizsgálva őket, felismerhetők bennük a funkcionális nyelvészeti megközelítés összefüggései.¹⁵⁰ Ezek vizsgálatával láthatóvá válik, hogy az erősen kontextualizáltan történő nyelvelsajátítási folyamatok során miként kristályosodnak ki a nyelvi jelenségek mögött meghú-

¹⁴⁷ Szili Katalin: *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához*, Budapest, Enciklopédia, 2011, 9.

¹⁴⁸ Dóla Mónika: *Módszertani útmutató a magyar nyelv tanításához*, Budapest, KRE–L'Harmattan, 2021, 85.

¹⁴⁹ Szita Szilvia – Pelcz Katalin: Modellalapú nyelvtanítás – Természetes nyelvhasználat a tanteremben és a tantermen kívül, *THL2*, 2017/1–2, 262–269.

¹⁵⁰ Hegedűs Rita: *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*, Budapest, Tinta, 2004.

zódó, a morfológia által közvetített jelentésrétegek. Ezen keresztül betekintést nyerhetünk a nem elsőnyelv- vagy anyanyelv-elsajátítás közben vagy arra egyébként nagymértékben hasonlító kisgyermekkorú második nyelvsajátítás során történő elsajátítási folyamatba, vagyis egy olyan időszakba, ahol más nyelven/nyelveken már kiépült a nyelvhasználat automatizált működése.

A bemutatott példák a tanulói nyelvsajátítási rendszer szakaszaihoz rendelhető formai megvalósítást hivatottak illusztrálni. Az adatbázisból származó idézetek az egyes szakaszokat mutatják be. Igyekeztem a lehető legtranszparensabb példákat választani, hogy könnyen felismerhető legyen a jelenségnek a fejlődési ívben elfoglalt helye.

A tanulói nyelvsajátítási rendszer részei, az ott jelentkező formák egymásutánisága azt jelenti, hogy egymáshoz képest előbb vagy később jelentek-e meg egy-egy beszélőnél. Lényeges, hogy vannak, amelyek egymással párhuzamosan hatnak, és vannak, amelyek szigorúan egymás után jelentek meg. Ezt a rendszerű kiépülés egyéni sajátosságai határozzák meg, és egyúttal nagy mértékben befolyásolják. Az egyéni sajátosságok vonatkozásában nem volt kimutatható nyelvtipológiai összefüggés, vagyis valamennyi beszélőnél megjelentek a rendszer elemei, hosszabb-rövidebb ideig hatottak, esetleg fosszilizálódtak. A nyelvi működés egyetlen területe a kiejtés, ahol nyelvsajátos mintázat észlelhető, vagyis jól beazonosítható a nyelvi háttér (erről részletesebben lásd a *Kiejtés* alfejezetet).

5.3.3.1 A határozottság kifejezése

A kontextus megteremtésére a különböző nyelvekben különböző eszköztár áll rendelkezésre. Ez jórészt meg is határozza, hogy milyen módon konstruálódik a nyelven keresztül a valóság, és milyen elemek értelmezése visz a történések feldolgozásához. A valóság adott, a nyelvi eszközök eltérőek lehetnek vagy részben megegyezők, így a különféle nyelveket használók másként közelítenek a valóság leírásához. Nyelvtanuláskor szembesülünk ezzel a jelenséggel leginkább, mert a sok ismeretlen elem sajátos összerendeződése egy sajátos kontextualizáláshoz vezet, ami nem feltétlen felel meg a korábbi nyelvi tapasztalatainknak. Mint azt az alfejezet bevezetésében írtam, a nyelvórákon ehhez kapunk kulcsokat, melyeket az éles kommunikációs helyzetekben alkalmazva képessé válunk a kontextus értelmezésére, és számunkra azt lefordítva, magunk is adekvát módon interakcióba tudunk lépni. E folyamat alakulásának a leírásában van szerepe az itt olvasható elemzésnek, mert a nyelvtudás változásával a kontextus percepciója és az ahhoz igazodó nyelvhasználati válaszok mutatják meg az utat, ami a hatékony társas nyelvi interakciókhoz vezet.

A nyelvhasználatot alapvetően meghatározza a mindenkori kontextus, ebben a térben építkeznek a beszélők, ehhez illesztik a megnyilatkozásait. A kontextus adja a keretet, melynek a magyar nyelvben esszenciális alkotóeleme a határozottság megjelenése. Nem a kontextus váltja ki a határozottság fokát, hanem a kontextus, a „megfigyelői nézőpont” jellemzője a határozottság,¹⁵¹ melynek nyelvi kifejeződése a határozottság fokának megfelelő szerkezeti elemeken keresztül valósul meg. A kontextusnak megfelelően lépnek az interakciók működésbe, éppen azokat a szerkezeti elemeket felhasználva, amelyek a legjobban fejezik ki a kapcsolódó intenciót.

1. A határozottság kifejezésének egyik alapeleme a névelőhasználat. A következő rendszerszerű elemek figyelhetők meg ezen a téren.

A helyhatározóragos-főnevek és a birtokos személyragos alakok előtt ingadozást mutat:

*És ezért ebbe az iskolába jöttünk.
Kimegyünk játszótérre testvéremmel.
Én a telefonomról olvasom mindig.
Csak neki van egy füzet.*

A tulajdonnevek előtt a névelő megjelenése ingadozást mutat. A város- és az országnevek előtt álló névelő esetében:

*Például egyszer elmentünk Esztergomba.
Én a Magyarországra jöttem.*

Az egyéb földrajzi nevek előtt viszont megjelenik a határozott névelő:

*Nem, az állatokról meg a Alföld.
A Dunába fürdünk a kutyával.*

A névelőhasználat a tárgy esetében megfelelő (lásd később bővebben a tárgyrag használatánál).

2. A beszélt nyelvi megnyilatkozások elemzése során a határozott és határozatlan ragozás, valamint a tárgy jelöltségének kapcsolatában a következő sajátosságok figyelhetők meg. A tárgy mint igei vonzat használata szoros összefüggést mutatott a határozott és határozatlan tárgyas szerkezetek használatával. A tárgyhasználat tekintetében a beszélők nyelvhasználatára nem írható le a magyar

¹⁵¹ Hegedűs Rita: *Magyar nyelvtan*, 428.

nyelv kodifikált szisztematikus szabályaival. Viszont megfigyelhető egy sajátos használati mód, amely a határozott vagy határozatlan igeragozás és a tárgy jelöltségének összefüggésére vonatkozik, és rendszerszerű használatot mutatott.

Ha határozatlan igeragozású az ige, akkor a tárgy jelöletlenül, tárgyrag nélkül áll:

Egy hivatalos papír kapunk.

Ha határozott ragozású az ige, akkor az esetek többségében megjelent a tárgyrag:

Én most megírom az a tesztek.

További sajátosság a tárgyrag elhagyása és egy másik rag használata, amely a szóhoz fosszilizáción keresztül rögzült:

Nem szeretem ez az országon.

A tárgyragos mutató névmásnál jellemzően a mutató névmáson nem szerepelt a tárgyrag:

Én most nem csinálom az a dolgokat már.

A személyes névmás tárgyragos alakja helyett a *–nak/nek* ragos személyes névmást használták:

Nekem nagyon csúfolták. De nekem nem érdekel.

A határozatlan ragozású ige mellett a tárgy jelöltsége néhol megjelenik a tárgyraggal, de még mindkét formai kivitelezés jelen van:

Olvasok egy könyv. Látok ott egy kutyát.

A határozott ragozású ige mellett a tárgy raggal jelölt:

Megcsináltuk a polcot a szobámban.

A tárgyrag más határozóragos alakokkal való felcserélése eltűnik.

A mutató névmás tárgyrag jelöltségének elhagyása viszont tipikusnak mutatkozik:

Az a lányt szeretem, mert kedves mindig.

A tárgyragos alakok valamennyi esetben helyes alkalmazása:

Ööh, igen, tantárgyat, például a környezetet nem, azt nem tudom.

A tárgy mint igei vonzat és a tárgyas igei szerkezetek esetében is megfigyelhető, hogy a ragos alakok jók, a névelőválasztás a leírt szituációnak megfelelő volt.

A múlt idejű igealakok határozott és határozatlan ragozása közül sok esetben nem a megfelelőt választják:

Az állatokat már tanultunk. Nekem onnan elvette egy kígyót.

A főnévi igenevek tárgy funkciójú használatánál a határozott ragozás használatát jellemző.

És ott tudjuk focizni.

A főnévi igenév tárgy funkciójában elmarad a tárgyrag:

Igen, nem tud beszélni még semmi, de mutogatja is.

A múlt idejű határozott ragozás bizonyos igéknél fosszilizálódik:

Ő értette, oroszul.

A tárgyrag és a tárgy mint igei vonzat alkalmazása helyes a jelen és múlt idejű alakok esetében.

5.3.3.2 A birtoklás kifejezése

A birtokos szerkezet bonyolult jelöltsége miatt a több szempontból is eltérő alakok előfordulása jellemzi az emergens többnyelvűek beszédét. Feltételezhetően a szabályelvonnás során kialakuló működésből ered az eltérő struktúrák megjelenése.

A birtokos személyrag használatakor a helytelen személyre utalás miatt téves forma alakul ki:

Mindenki Törökországban barátod.

A birtokos szerkezetek alkalmazásakor további két jelenség figyelhető meg. Az egyik, hogy a birtok megelőzi a birtokost:

testvér apukám,

a másik a birtok rag nélküli használata:

anyukámnak unokatestvér,

illetve a kettőnek a kombinációja:

testvér fiai anyukámnak.

A birtoklás kifejezésére szolgáló *-nak/nek* ragos személyes névmás használata esetén a birtokos személyrag elmarad:

nem nekünk nem volt papír.

A fentebbi esetnek egy változata, amikor a birtokos pozíciójában a személyes névmás helyett egy főnév áll, és a birtokos személyrag hiányzik a birtokról:

Afgán embereknek volt ilyen papír.

Illetve ezt a formát használja a részeshatározói viszony és a birtokos személyrag egyszerre történő alkalmazásakor:

Akkor ne adjátok nekem a testvér [a testvéremnek].

A részeshatározói rag és a birtoklás kifejezése szoros összefüggésben áll, így a használati sajátosságait azért mutatom be, hogy lássuk, hogy a formák és funkciók egymástól nehezen elválaszthatók, és ennek milyen hatása van a tanulói nyelvelsajátítás rendszerére. A részeshatározói funkciójában használt *-nak/nek* rag hiányzik:

Mi akartunk adni ajándékot az a ember.

A részeshatározó-ragos személyes névmások használata többnyire jó:

Nem csak nekünk nem adta.

A felvett nyelvi adatok között előfordul, hogy a személyes névmáshoz kapcsolódott a részesrag:

Elkezdí az öknek.

A formulaszerű interakciós elemsorok közül az attitűdjelölő rutinokat jellemzően jól használják, feltehetően a mindennapi beszédben gyakori előfordulás miatt:

Nekem nagyon nehéz volt. Ez nagyon jó volt nekünk.

A részeshatározó-rag használata a következőképpen foglalható össze: ha névmás viseli az igei vonzatot, akkor megfelelő alakot választ. Ha viszont főnévhez kell kapcsolódnia a ragnak, akkor elmarad a vonzat jelölése:

Volt egy új év, nekünk máskor van, nekünk, volt minden afgán, minden iráni emberek.

A személyre utaláskor minden esetben helyes a toldalékválasztás:

Van kocsink, Opel.

Továbbá a birtokos szerkezeten belül a birtokos és a birtok sorrendje helyes formában rögzült:

anyukám testvér.

A szabályrendszerben a birtokos szerkezeteknél azokban az esetekben, amikor a birtokos személyragot kap, nehezen következik be változás. Már hosszú ideje Magyarországon élő embereknél is megfigyelhető ez a forma. Ilyenkor a birtokon nincs rag:

a házunk kert.

Ugyanezt a szabályt fedezhetjük fel a *-nak/nek* ragos birtokos jelölésekor, nem kerül rag a birtokra:

Felhívtuk nagypapámnak házt.

Ennek mintájára a birtoklás kifejezésére a *-nak/nek* ragos személyes névmás mellett sem szerepel a birtokon a személyrag:

Volt nekem két macska.

A *-nak/nek* rag részeshatározói funkciójú használatakor az előző fejlődési fázissal megegyezően a főneveken nem jelenik meg az igei vonzat:

A húgim nincs problémája magyarul.

Csak a személyes névmások hordozzák a vonzatot:

Nem adtak nekem útlevelet.

A birtokos személyrag használata a toldalékkombinációk esetében kiforrottá válik, megfelelő valamennyi ragválasztás:

Én a telefonomról nézem az utat.

De mentünk Iránba, és hoztunk a harmadik bizonyítványomat.

A birtokos ragok használata első nyelvi beszélőnek megfelelő:

Amikor sok leckéje van.

A birtokos szerkezetek esetében a *-nak/nek* ragos, tulajdonost jelölő formák, a névelőhasználat és a birtokos személyragos alakok megfelelő sorrendben szerepelnek:

az anyukámnak a ... anyukámnak a tesó ... fiútesója.

A beszédre már a helyes alakok jellemzőek, tévesztés vagy helyes alakkeresés sem hallható, így a helyes alakok megszilárdult nyelvtudásra utalnak.

A részeshatározó-ragos funkcióban használt *-nak/nek* ragos alakokat az igei vonzatrendszerhez igazodóan használják:

Én mondom a tanároknak.

Névmási helyzetben is helyes alakot választanak:

Nekem nem adtak bizonyítványt.

5.3.3.3 A tér és idő kifejezésének sajátosságai

5.3.3.3.1 Az időviszonyok

Az idő kifejezésekor kétféle stratégia figyelhető meg. Az egyik, amikor a beszélő az időhatározóval jelöli ki a kontextus idejét, a másik esetben pedig a megfelelő idejű igeragozás használatával. A példákban látni fogjuk, hogy az időhatározó alkalmazása előbb megjelenik, és uralja a megnyilatkozásokat, mint a megfelelő igeidő kiválasztása. A kettő között pedig átmenet látható, a nyelvi fejlődés során egymásba fonódik a két jelenség használata.

1. Az idő kifejezésekor a beszélő megismétli a beszélgetőpartner kérdésében hallható időre vonatkozó részeket, de az igeidő-egyeztetés nem megfelelő:

Mit csináltál 10 éve?

10 éve otthon van.

A különféle időkifejezések használata felcserélődik:

10 éves, amikor gyerek volt.

A naptári kifejezésekre utaló fokozott figyelem jele, hogy gyakori a hónapok és az évszakok említése:

Nyáron, májusban és júniusban megy Olaszország.

Az időbeli távolság jelölésére szolgáló kifejezések meghatározó fontosságúak a mondat szerkesztésben, így sokszor ismétlődnek a múltbeli események elmesélésekor még akkor is, amikor már megjelenik a múlt idejű igeragozás:

20 éve, amikor gyerek voltam.

Az időhatározóragok terén az időtartamra vonatkozó ragok használata esetében is ingadozás mutatkozik a rag hiánya és a helytelen rag használata között. A *-ra/re* rag esetében például így valósul meg:

Visszamentünk három hónap [-ra] Svájcba.

Két éve (év-re) vissza kell menni Afganisztánba.

Hasonló ingadozás figyelhető meg az *-ig* vagy *-t* raggal kifejezett alakoknál is:

*Négy év ott voltam katona.
Egy éves is tanultam.*

A *-val/vel később* struktúrával kifejezett esetek helyett a *-ra/re* rag használata jellemző:

Három hónapra tudtunk iskolába menni.

Az időhatározók vonatkozásában az időtartam kifejezésére megjelenik az *-ig* rag, ami felváltja a korábbi helytelen egyéb más alakokat és a jelöletlen alakot:

Két hétig voltunk.

A kérdésben a hasonló jelentésű *-t* ragos forma hangzik el, azt megérti a tanuló, és adekvát módon válaszol, de az *-ig* ragos alakkal:

*Mennyi időt szoktál tanulni?
2 óráig.*

A *Mennyi idővel korábban/később?* struktúrát érti, de válaszaiban nem használja a *-val/vel* ragot, csak az *ezelőtt/később* szavakkal jelzi válaszában az időt:

*És mennyi idővel később kaptatok meg?
Két hónap később.*

2. Az igeragozás elemeinek használata megjelenik, eleinte csak az egyes szám harmadik személyű határozott ragozású alakok:

(te) Tudta, hogy itt vagyok.

Majd folyamatosan jelenik meg a megfelelő szám és személy használata, először az egyes szám első személyű ragozás:

Voltam iskolába, anyukám főzte az ebéd.

Az igeragozás tekintetében az igeidők használata a kontextushoz jól igazodik, és mindig helyes a megválasztásuk. Mindhárom igeidőt megfelelően használják, nem található a nyelvi adatokban eltérő alak:

*Hát kimentünk és játszottunk, leültünk gépezni.
Akkor nem fogok tudni neki segíteni.*

5.3.3.3.2 A helyviszonyok

1. Az idő és a helyviszonyok használata egybeolvad olyan értelemben, hogy az időben egy pont kijelölésére helyviszonyt jelöl. Ez a tér-idő egybeolvadás kronotopikus jelenségét mutatja.

Amikor ott volt (én).

Mindjárt ezt mindjárt mondom, hát éves volt, de hát éves volt. Hát éves volt, amikor visszamentünk a Szovjetunióba.

2. Az esetragok tekintetében a helyhatározóragok ingadozó használatot mutatnak, a kiépülésben sokáig megmaradnak az egymás mellett használt eltérő formák. Valószínűsíthető, hogy ez az elsajátítás kontextusára vezethető vissza.

Elmarad a helyhatározórag:

Jöttünk a Magyarország.

A helyes és az eltérő alak egy mondaton belül jelenik meg:

Megyek Mongólia ... nyáron megyek Mongóliába.

A helyes alak keresése *érződik*, az eltérő alak több aspektusban is eltér:

Budapestba jöttem ... Budapestre jöttünk.

Jellemző az *ott* és *oda* felcserélése:

Hát mert oda szép idő szokott.

Mert mi úgy voltunk oda.

Ott is munka jártam.

Továbbá megfigyelhető volt, hogy amennyiben az interjú során a beszélgetésben szerepelt a *Hol?* kérdés, a ragválasztás helyes volt a válaszban:

És Oroszországban hol laktatok? – Pétervárbán.

Hol, Iránban? – Nem itt a Magyarországon.

Szíriából hova mentek emberek? – Törökországba.

A helyes ragos alakok megjelennek:

Van család Venezuelában.

A helyhatározóragok használata helyes, eltérés elvétve jelentkezik, s az is főként olyan elemeknél, amelyek a Magyarországra érkezéshez közeli időszakhoz kapcsolódnak: így valószínűleg az a szó így rögzült, rag nélküli alakban, és a kontextus – a menekülttáborban eltöltött időszakról esett szó – ezt az alakot vonzza be. A nyelvi kivitelezés fosszilizációra utal:

A tábor voltunk.

A *-ban/ben* ragok helyett *-ba/be* rag használata, ami fakadhat tanulói nyelvelsajátítási rendszer működéséből. Ám ez a forma a köznyelvben is gyakran hallható magyar első nyelvi beszélőktől, így ezt az alakot a nyelvelsajátítás során a környezetétől is hallhatta a külföldi:

Budapesten is voltam már állatkertbe.

A hangtani illeszkedés szempontjából hibás alak fosszilizálódni látszik bizonyos szavak esetében. (A példában kimaszkolt egység egy kétszavas szó, amelynek második tagja magas hangrendű, és gyakorta használja a szót az *út* szó nélkül, amely indokolhatja a magas hangrendű toldalék használatát.)

*Budapesten *** útbe is harmadik. Ezért a *** útibe.*

Az alap helyviszonyok jelölésének kidolgozottsága után megjelennek a tévesztésre utaló helyzetek, amelyek abból fakadnak, hogy bizonyos helyhatározóknál egy szó gyakrabban használt alakját mondja:

Átmentünk a szomszédnál, őö szomszédhoz, és ott megnéztük a tévében.

Vagy hasonló hangzású ragok közül a nem odaillőt választja, mint az időhatározóknál:

Amikor elutaztunk Horvátországba két hónapra, őö hónapja, akkor hideg volt a tenger.

Az újratervezés érhető tetten az előző példában és az itt következőben, más szerkezetet választ hozzá, így a már elhangzott egységek helytelenné válnak, amire jó példa a tárgy használata:

A telefonomat, őö a telefonom nem volt velem.

5.3.3.3 Következtetések

A beszélt nyelvi produkcióban a vizsgált nyelvi elemek elsajátítása eltérő mértékben és minőségben történik, nagy egyéni eltéréseket mutat, de ennek ellenére látható a tanulói nyelvelsajátítási rendszer jelenléte. Az első nyelvi háttérüket tekintve roppant változatos a kép, szigorúan vett nyelvtipológiai besorolás alapján az látszik, hogy az eltérések nem állnak összefüggésben a nyelvek grammatikai szerkezetével. Ráadásul, mint az a bevezetésben is tárgyalásra került, náluk is egyértelműen látszik a szabályszerű kiépülés, amely inkább a magyar nyelv szerkezeti sajátosságaihoz köthető derivátumnak tűnik.¹⁵² A különböző beszélők fejlődési ívéből látható, hogy idő elteltével bizonyos nyelvi elemek esetében finomodott a szabályismeretük, már helyes alakokat és formákat választottak. A helyes elemek mellett az előforduló eltérések néhány nyelvtani forma esetében szabályszerű mintázatot mutatnak, és egyre inkább közelítenek a magyar első nyelvi beszélők nyelvhasználatához.

A tanulói nyelvelsajátítási rendszer variabilitását mutatja az a jelenség, amikor az eltérő és a megfelelő formák párhuzamosan kerülnek be a nyelvi repertóárba, és a használatuk ingadozó képet mutat. Bizonyos esetekben a megfelelő sztenderd forma jelenik meg, más esetekben ettől eltérő. A variabilitás megnyilvánulása látható akkor is, amikor a nyelvet tanulók bizonyos elemeknél keresik a jó formát, mert még nem rögzült, melyiket kell használni, de érzik, hogy nem a megfelelőt választották, ezért önkorrekciónak alkalmazzák, vagy egyszerűen a nyelvi produkció tervezéséhez így nyernek időt. Újra nekifutnak a mondanivalójuk megformálásának, alakítgatják a korábbi elemet, míg megjelenik a végleges alak. Ebben az esetben éppen a tanulói nyelvelsajátítási rendszeren belül érhető tetten az elsajátítás egyik mozzanata, amikor a nyelvhasználó már a kimondás pillanatában felismeri az eltérő alakot, és rögtön javítja. Az olyan eltérések, amelyek csak alkalmyszerű előfordulást mutatnak, inkább értelmezhetők tévesztésként¹⁵³ mint szabályszerűségként.

A beszélők nyelvhasználatában megfigyelhetők voltak olyan elemek, amelyek már fosszilizálódtak, vagyis minden esetben ugyanazt a magyar sztenderdtől eltérő formát használták. Erre két példa a mutató névmás tárgyrag jelöltségének elhagyása és a tárgyrag helyett egy helyhatározóragos alak használata.

Összefoglalásként az állapítható meg, hogy a négy területen végzett elemzés alapján látható, hogy a nyelvhasználatban egy sajátos szabályrendszer van jelen,

¹⁵² Schmidt: *A sikeres nyelvi inklúzió tényezői*.

¹⁵³ Sergios Katsikas: Fehler im Fremdspracherwerb: Vorschläge für eine Typologie von Fehlerursachen, *Moderne Sprachen*, vol. 39, 1995/1–2, 19–34.

amely szisztematikus, nyelvfüggetlen és egy bizonyos idő után nem történik elmozdulás a különböző területeken a nyelvhasználatban. Az időfaktor pontosabb meghatározása nehéz, és valójában nem is feltétlen lényeges, mivel számtalan tényező befolyásolhatja. Ezek elsősorban a beszélő egyéni tulajdonságai: úgy mint a memóriaműködés, a logikai készségek, az általános nyelvi készségek, az érzelmi szabályozórendszer működése, és nem feltétlenül külső tényezők. Gondolva itt a nyelvi környezetre, a nyelvi kitettségre, a szervezett nyelvoktatás meglétére vagy szervezettségének minőségére, az egyén saját nyelve(i)t beszélő csoport nagyságára és az abba való integráltság mélységére. Így az látszódik, hogy valamennyi beszélőnél kialakul a sajátos nyelvelsajátítási rendszer, amely tipikus eltéréseket mutat az első nyelvi beszélők nyelvhasználatával összehasonlítva.

5.3.3.4 Kiejtés

A kiejtés vizsgálata a nyelvelsajátítás folyamatában különleges helyet foglal el, mivel olyan területet érint, amely egyszerre hordoz nyelvspecifikus, életkorspecifikus és egyéni sajátosságokat. A kiejtési mintázatok alakulását nem lehet kizárólag általános nyelvelsajátítási törvényszerűségek mentén értelmezni, mivel azok erőteljesen függnak attól, hogy a beszélő milyen nyelvi háttérrel rendelkezik, milyen életkorban kezd el kapcsolatba kerülni a célnyelvvel, valamint milyen egyéni percepció és beszédmotoros adottságokkal bír. Ennek következtében a kiejtés területén megjelenő jelenségek gyakran nagyfokú variabilitást mutatnak, és ugyanazon nyelvi környezetben is jelentős különbségek figyelhetők meg az egyes beszélők között.

A kiejtés ugyanakkor abban is sajátos, hogy nem illeszkedik maradéktalanul a tanulói nyelvelsajátítási rendszerbe. Míg a beszédmódok más összetevői – például a toldalékolás vagy az egyeztetés – esetében viszonylag jól azonosíthatók univerzális, rendszerszerű fejlődési mintázatok, addig a kiejtés nem mutat egységes, trendszerű és nyelvtudáshoz kapcsolható szabályszerűségeket. Ez az egyetlen olyan nyelvi jegy, amely nem tekinthető univerzálisnak a nyelvelsajátítás folyamatában: nem feltételezhető, hogy minden tanuló hasonló fejlődési utat jár be, vagy hogy az eltérések egy közös rendszer részeként lennének értelmezhetők.

Éppen ezért a kiejtés vizsgálata nem alkalmas a nyelvtudás szintjének mérésére, hanem sokkal inkább a nyelvelsajátítás egyéni, kontextusfüggő és dinamikus természetére világít rá. Az akcentus megléte vagy minősége nem tekinthető egyenes arányban állónak a nyelvi kompetencia egészével, hanem olyan jelenségként értelmezendő, amely a nyelvi fejlődés más területeitől részben független

módon alakul, és amelynek megértéséhez elengedhetetlen az egyéni különbségek és a nyelvi tapasztalatok komplex figyelembevétele.

A *kutatások összefoglaló bemutatása* című fejezetben bemutatott kutatási területek adatainak vizsgálata alapján a következő eredményekre jutottam. A beszélt nyelvi adatok elemzése során négy nagy kiejtési kategória különült el, amelyeket a következő alpontokban mutatok be.

5.3.3.4.1 Erősen akcentualizált beszéd

Az anyanyelvi beszédetől eltérő kiejtési mintázatot mutató beszédprodukciónak egyik legmarkánsabb megjelenési formája az erősen akcentualizált beszéd, amelyben már maga az érthetőség is sérül. Ilyen esetekben a beszélő mondanivalója nehezen követhető, mivel a beszédhangok gyakran összemosódnak, eltorzulnak, vagy éppen ellenkezőleg, szétesnek, és nem illeszkednek a célnyelv kiejtési rendszeréhez. A beszéd ritmusa, hangsúlyozása és intonációja eltér a célnyelvre jellemző mintázatoktól, ami tovább nehezíti az üzenet dekódolását a hallgató számára. Ennek következtében a kommunikáció akadályozottá válik, a befogadó félnek fokozott figyelmet és erőfeszítést kell fordítania a megértésre, és gyakran előfordulhatnak félreértések.

Az erősen akcentualizált beszédnek azonban létezik egy olyan változata is, amelyben a kezdeti megértési nehézségek ellenére a kommunikáció idővel gördülékenyebbé válik. Ebben az esetben a beszélő partnere – bizonyos idő elteltével – hozzászokik a beszélő sajátos kiejtési mintázataihoz, és képes lesz értelmezni az üzeneteit. Ez a jelenség a kommunikációs alkalmazkodás egyik sajátos megnyilvánulása,¹⁵⁴ amelyben nem a beszélő igazítja a saját beszédét a hallgatóhoz, hanem éppen fordítva: a hallgató beszédértése alkalmazkodik a beszélő produkciójához. Ez a típusú alkalmazkodás elsősorban akkor valósulhat meg, ha a hallgató magas szintű nyelvtudással rendelkezik. Az ilyen befogadó képes rugalmasan előrejelezni a beszélő szándékolt üzenetét, a részlegesen vagy torzultan hallott elemeket kiegészíteni, és az információkat a kontextus segítségével értelmezni. A hallgató nem pusztán azt dolgozza fel, amit ténylegesen hall, hanem aktívan „kitölti” a hiányzó elemeket a nyelvhez kapcsolódó kommunikációs tudása alapján.

Ebben a kiejtési spektrumban felismerhetők a beszélő anyanyelvéből származó kiejtési transzferek. Az anyanyelv hangkészlete, hangsúlyozási és intonációs mintázatai erőteljesen hatnak a célnyelvi kiejtésre, és ennek következtében

¹⁵⁴ Giles–Edward–Walther: *Communication Accommodation*.

úgynevezett tipikus, nyelvspecifikus akcentusjegyek jelennek meg. Ezek olyan stabil, jellegzetes mintázatok, amelyek alapján a gyakorlott befogadók – például tapasztalt nyelvtanárok – már néhány megnyilatkozás után képesek lehetnek azonosítani a beszélő nemzetiségét vagy nyelvi háttérét. Ilyen esetekben tehát az akcentus nem csupán egyéni jellegzetességként, hanem nyelvcsoporthoz, pontosabban beszélőcsoporthoz köthető jegyként is értelmezhető.

5.3.3.4.2 Általánosan idegen hangzású akcentualizált beszéd

Az akcentualizált beszéd egy másik formájában a beszélő kiejtése érzékelhetően eltér az első nyelvi beszélők kiejtési mintázataitól, ugyanakkor nem hordoz erőteljesen nyelvspecifikus jegyeket. Ebben az esetben a beszédet inkább általánosan „idegen hangzásúnak” nevezhetjük. A befogadó fél számára nyilvánvaló, hogy a beszélő nem anyanyelvi használója a nyelvnek, de az akcentus nem köthető egyértelműen egy adott első nyelvhez vagy nyelvi közösséghez.

Ez a típusú akcentus gyakran kiegyensúlyozottabb érthetőséget eredményez, mivel bár a kiejtés eltér a normatív mintázatoktól, nem tartalmaz olyan markáns eltéréseket, amelyek jelentősen akadályoznák a megértést. Az intonáció, a ritmus és a hangsúlyozás részben közelít a célnyelvi normákhoz, ugyanakkor nem teljes mértékben illeszkedik azokhoz. Az ilyen beszéd gyakran jellemző olyan nyelvhasználókra, akik magas szintű nyelvi kompetenciával rendelkeznek, de kiejtésükben megmaradtak bizonyos, nehezen korrigálható eltérések. Ezek az eltérések akár rögzülhetnek is, és nem változnak már a nyelvelsajátítás során. Felfoghatóak úgy, mint fosszilizálódott elemek, amelyek nem bizonyos lexikai vagy grammatikai egységeket érintenek, hanem a kiejtés terén egy bizonyos artikulációs egységet. Ugyanúgy hat, mint más fosszilizáció, mert bármilyen helyzetben megjelenhet, amikor olyan nyelvi egységekhez ér a beszélő, amelynél automatikusan megjelenik a fosszilizálódott kiejtésmintázat.

5.3.3.4.3 Magyar anyanyelvi beszélőhöz hasonló kiejtés

A harmadik kategóriát azok az esetek alkotják, amelyekben a kiejtés a magyar anyanyelvi beszélők kiejtéséhez hasonló hatást kelt. Ebben a csoportban a prosódiai, intonációs és fonológiai jegyek egyaránt nagymértékben illeszkednek a magyar nyelvre jellemző mintázatokhoz. A beszéd ritmusa, hangsúlyozása és dallama természetesnek hat a magyar anyanyelvű befogadó számára, és a kiejtés nem, vagy csak minimális mértékben árulkodik más nyelvi háttérrel.

A többnyelvű beszélők esetében gyakran megfigyelhető, hogy bár a kiejtésben érzékelhető bizonyos mértékű eltérés az első nyelvi beszélők normáitól, ez az eltérés sem a megértést, sem pedig a kommunikáció hatékonyságát nem befolyásolja számottevően. Az akcentus jelenléte ezekben az esetekben nem jár együtt funkcionális hiányosságokkal, hanem a nyelvhasználat természetes velejárójaként értelmezhető. A beszélők képesek sikeresen közvetíteni mondanivalójukat, a befogadók pedig problémamentesen dekódolják az üzeneteket, függetlenül a kiejtés nem sztenderd jellegétől. Bizonyos helyzetekben a kiejtés regiszterfüggő módon is változhat: előfordulhat például, hogy a hétköznapi, informális beszédhelyzetekben az akcentus alig vagy egyáltalán nem érzékelhető, míg formálisabb kontextusokban – például vizsgahelyzetben vagy tudatos regiszterváltás során – hirtelen megjelenik egy dominánsabb kiejtési mintázat. Ilyen esetekben a beszélő figyelme fokozottan a nyelvi formára irányul, ami paradox módon éppen anyanyelve kiejtési jellegzetességeinek felerősödéséhez vezethet, és ezáltal átmenetileg markánsabbá teheti az akcentust anélkül, hogy a kommunikáció sikeressége csökkenne.

5.3.3.4.4 Magyar anyanyelvi beszélővel megegyező kiejtés

Azoknál a többnyelvű beszélőknél, akiknek domináns nyelve a magyar, és akik tartósan magyar nyelvi környezetben élnek, a kiejtés mintázata jellemzően megegyezik a magyar anyanyelvi beszélők kiejtésével. Ebben az esetben a nyelvi dominancia nemcsak a lexikai és grammatikai választások szintjén érvényesül, hanem az akcentusban és a prozódiai jegyekben is egyértelműen megmutatkozik. A beszéd ritmusa, intonációja és hangsúlyozása természetes módon illeszkedik a magyar nyelvre jellemző normákhoz, így a beszéd idegenszerűsége nem érzékelhető. Mindez nemcsak a kiejtés szintjén jelentkezik, hanem a kommunikációs stratégiák terén is. A beszélők az anyanyelvi beszélőkéhez hasonló módon szervezik meg megnyilatkozásaikat, és a társalgási szabályokat is azonos módon követik. Ennek eredményeként a beszédmódjuk mind formai, mind funkcionális szempontból az anyanyelvi nyelvhasználattal mutat teljes átfedést, ami jól szemlélteti a nyelvi dominancia meghatározó szerepét a többnyelvű nyelvhasználat alakulásában.

5.3.3.4.5 Következtetések

Fontos hangsúlyozni, hogy a fentebb bemutatott négy kiejtési kategória nem hozható közvetlen, egyértelmű összefüggésbe sem a nyelvtudás általános szint-

jével, sem az életkorral, sem pedig a célnyelvnek való kitettség időtartamával. Bár megfigyelhetők bizonyos tendenciák, mint például, hogy az alacsonyabb szintű nyelvtudás gyakran erősebb akcentussal jár együtt, vagy idősebb korban általában nehezebb az új kiejtési jegyek elsajátítása. Ugyanakkor ezek nem tekinthetők kizárólagos vagy determinisztikus tényezőknek, hiszen a többnyelvű beszélők körében megfigyelt akcentualizált beszédnél már láthattuk, hogy az akcentus megléte önmagában nem tekinthető a nyelvtudás hiányának vagy szintjének minősítőjeként. Ennek következtében előfordulhat, hogy még hatékony, magas szintű nyelvtudás mellett is stabilan megmarad egy adott akcentusminőség, miközben a nyelvi megformáltság egyéb szempontból közel tökéletes.

A nyelvelsajátítás során ugyanis rendkívül erősen érvényesülnek az egyéni különbségek. Ez természetesen a nyelvtanulás más területein is megfigyelhető, azonban általánosabb szinten megfogalmazható az a következtetés, hogy a kiejtés területén látható leginkább az egyéni adottságok befolyásoló hatása. Ide tartozhatnak a percepciók képességek, a beszédmotoros adottságok, valamint a nyelvi utánzásra való képesség is. Ez a megfigyelés összhangban áll azzal a ténnyel, hogy míg a köztes nyelv más területein – mint a toldalékolás vagy az egyeztetések szintjein – rendszerszerű fejlődési mintázatok figyelhetők meg, addig a kiejtés esetében ilyen egységes rendszeresség nem mutatható ki. Ez a jelenség jól szemlélteti, hogy az akcentus nem statikus tulajdonság, hanem a nyelvhasználat kontextusához, a beszélő pszichés állapotához¹⁵⁵ és a kommunikációs helyzet elvárásaihoz igazodva változhat; valamint, hogy a kiejtés a nyelvelsajátítás egyik legösszetettebb, leginkább egyéni tényezők által befolyásolt területeként értelmezhető.

5.4 A NYELVTUDÁS ÉS NYELVI DOMINANCIA VÁLTOZÁSA KÖZÖTTI ÖSSZEFÜGGÉS

A fejezet a kötetnek *A kutatások összefoglaló bemutatása* című részében bemutatott kutatások közül a *Magyarországról elvándorolt családok* körében végzett longitudinális kutatás részeredményeit mutatja be. A vizsgálat célja az volt, hogy feltérképezzem a gyermekek többnyelvűsége való áttérésének folyamatát. Azokba a kutatási eredményekbe nyújtok betekintést, amelyek szorosan kapcsolódnak a nyelvi dominancia változásához.¹⁵⁶ A szülők és a gyermekek egymás és saját nyelvtudásukról beszélnek, arról, hogyan érzékelik a nyelvhasználatukban

¹⁵⁵ Schmidt: *Children's Narratives about their Journey to Europe*, 92.

¹⁵⁶ Jeanine Treffers-Daller: What defines language dominance in bilinguals?, *Annual Reviews of Linguistics*, vol. 5, 2019/1, 375–393.

bekövetkező változásokat,¹⁵⁷ és ezen keresztül nyelvi dominanciájuk változását. Egyrészt hosszú távon, az emigrációra visszavezethető változásokról, amelyek a különböző nyelvi készségek alakulásában figyelhetők meg; másrészt rövid távon azokról a változásokról, amelyek a Magyarországon töltött különböző hosszúságú tartózkodások után láthatók.

Az emergens többnyelvű gyermekek nyelvi fejlődésének alakulását ebben a fejezetben a nyelvi dominancia változásának szempontjából vizsgálom. Az elmúlt évtizedekben, mint az látható volt világviszonylatban,¹⁵⁸ Magyarországot is érintette a globalizálódó világban természetes jelenséggé váló mobilitás. Ezzel párhuzamosan különböző transznacionális életformák jelennek meg, amelyeknek kialakulásában az utazás egyszerűsödése jelentős szerepet játszik.¹⁵⁹ A transznacionális életforma sajátossága, hogy a globalizáció hatására a különféle országok és élethelyek közötti kapcsolatok fellazultak és könnyebben átjárhatóvá váltak, kevésbé helyhez kötött az életberendezkedés. Ez nemcsak a rövid távú tartózkodásokat, hanem a hosszabb távú helyváltoztatásokat is érinti, még azokat is, amelyek végleges kivándorláshoz vezetnek. A hagyományos mobilitási formákhoz képest, ha valaki elvándorol egyik országból a másikba, nem feltétlenül jelenti azt, hogy ez hosszú távú elköteleződést is magával von. Könnyen előfordulhat, hogy rövidebb távú tartózkodások sorozatának éli meg az egyén, és a hosszú távú elvándorlás annyira felszabdalt, hogy percepciók szinten tulajdonképpen nem történik meg az új országba való beilleszkedés. Nyilván ezzel az is összefügg, hogy mennyire van messze az az ország, ahova elvándorolnak, mivel a távolság miatt nehezebb és költségesebb lehet az utazás. A távolság tehát befolyásolhatja az új élethellyel kapcsolatos elköteleződést, illetve létrehozhat egy mikroközeget, amelyben az ott élők kialakítanak egy sajátos hazaképet és valóságot. Ilyen szerveződések megfigyelhetők a diaszpórában élők körében, ahol felerősödnek a hagyományőrzésnek olyan formái, amelyeket a hazájukban az emberek nem gyakorolnak. Az új otthonhoz való viszonyulást egyértelműen befolyásolja az, hogy mennyire sűrűn tudnak hazalátogatni. Akik akár havonta visszatérnek az országukba, ahonnan elszármaznak, ott nyilván kisebb mértékű lesz a bevonódás az új ország vonatkozásában.

¹⁵⁷ Tracey Peace-Hughes – Philomena de Lima – Bronwen Cohen – Lynn Jamieson – E. Kay M. Tisdall – Antonella Sorace: What do children think of their own bilingualism? Exploring bilingual children's attitudes and perceptions, *International Journal of Bilingualism*, vol. 25, 2021, 1183–1199.

¹⁵⁸ Lásd *A szuperdiverzitás* alfejezetben.

¹⁵⁹ Stephen Vertovec: Conceiving and researching transnationalism, *Ethnic and Racial Studies*, vol. 22, 1999/2, 444–462.

A globalizáció hatásaként az utazás könnyebbége mellett megjelenik egy másik tényező is: a virtuális kapcsolattartás. Az internet segítségével fenntartható kapcsolatok erőteljesen meghatározzák a mindennapi életét azoknak, akik elvándoroltak. Sokkal egyszerűbb úgy kapcsolatban maradni a családdal, hogy bármelyik időpillanatban beszélhetünk, és akár láthatjuk is az otthon maradtokat. Így sokkal kevésbé történik meg az elszakadás, ahhoz képest, hogy a korábbi elvándorlástörténetekben levelezés útján kommunikáltak az emberek, fényképeket küldtek egymásnak. Ez az idő már letűnt, helyébe az instant kapcsolattartás lépett. Gyakorlatilag attól, hogy a világ digitalizálódott, átváltozott, megváltozott az a tér is, amiben a kommunikációs csatornák szerveződnek. Ebből fakadóan a transznacionális életforma elérhetősége oly mértékben felerősödött, hogy az is láthatóvá vált, hogy az elvándorolt ember úgy érzékeli, hogy folyamatosan része annak a világnak, amiből elment.

Átalakult a korábbi létélmény, amelyet az emberek az emigrációban éltek meg, vagyis hogy elhagyják azt a teret, azt az országot, ami korábban a hazájuk, életterük volt; elvándorolnak egy új országba, egy új helyre, ahol minden más, és gyakorlatilag maguk mögött hagyják a régi életüket. Ehelyett manapság az történik, hogy folyamatos a visszakapcsolódás az elhagyott élettérhez, ami egyfelől nyilván segíti az érzelmi kötődés fenntartását, megkönnyíti az új lakóhelyre való belépést, viszont miközben megkönnyíti, meg is akadályozza azt. Elmaradnak az érzelmi feldolgozás stációi: megérkezés egy új közegbe, kezdeti eufória, majd sokszerű ráébredés a nehézségekre, majd harag, végül a korábbi élet elgyászolása. Ezzel párhuzamosan új kapcsolatok alakulnak ki, átalakul a mindennapok rutinja, más programok és életritmus bontakozik ki a korábbiaktól eltérő nehézségekkel és örömökkal.

Egy másik országban vagy társadalmi térben való élet viszonylag gyors nyelvtanulást eredményez, különösen gyermekek és fiatalok esetében. A társadalmi integráció optimális esetben pozitív eredménnyel, automatikusan megtörténik az oktatási intézményekben való tanulás során, a nagy nyelvi kitettség és az életkori jellemzők miatt. A nyelvtanulás folyamata során megfigyelhető a szuperdiverzitás jelensége,¹⁶⁰ különösen olyan helyeken, ahol különböző nyelvi háttérrel rendelkező emberek élnek együtt.¹⁶¹

A kutatásban szereplő gyermekek a család elvándorlása során elhagyják azt az országot, ahol születtek, az addig megszokott beszédmódjaik helyett vagy mellett egy másik nyelvet kezdenek el használni. Mint azt az *Emergens többnyelvűség* című fejezetben láthattuk, emergens többnyelvűeknek nevezzük azokat a

¹⁶⁰ Vertovec: *Super-diversity*. Lásd bővebben *A szuperdiverzitás* alfejezetben.

¹⁶¹ Blommaert–Rampton: *Language and Superdiversity*.

gyermeket, akik, miközben bekerülnek egy másik oktatási rendszerbe, még nem beszélik azt a nyelvet, amelyik abban az oktatási térben használatos.¹⁶² Így gyakorlati szempontból egynyelvűként érkeznek ebbe a közegbe, és az anyanyelvük mellé kezdenek el egy másik nyelvet megtanulni. Ez a folyamat több szakaszból áll, a reaktív kommunikáció időszakából¹⁶³ – amelynek első része a csendes fázis – elindulva eljutnak egy relatív fluens nyelvtudásig, amikor már képesek arra, hogy ki tudják fejezni magukat mindennapi helyzetekben, mindennapi szituációkban. Annak ellenére, hogy elérték ezt a szintet, ez még természetesen nem jelenti azt, hogy az iskolai közegben vagy egy bármely más oktatási intézményben a befogadó országnak a nyelvét, vagyis azt a nyelvet, amit éppen tanulnak, képesek lennének tökéletesen beszélni anélkül, hogy bármiféle nyelvi akadályozottság állna fenn náluk. Épp ezért fontos, hogy az emergens többnyelvű gyermekeknél szem előtt tartsuk, amikor a nyelvtudásukat vizsgáljuk, hogy bár lehet, hogy az anyanyelvi nyelvhasználókhoz hasonlít a nyelvi kifejezőképességük, ettől még nem biztos, hogy a különféle osztálytermi közegben könnyedén tudnak a befogadó ország nyelvén kommunikálni. Izgalmas kérdés, hogy ezeknek a gyermekeknek az emergens folyamat közben, vagyis a többnyelvűség kialakulása során, mi történik a már meglévő nyelvtudásukkal. Az anyanyelvük, vagy ha úgy tetszik, származási nyelvük, és az újonnan tanult nyelvek között milyen kölcsönhatás alakul ki, és hogyan változik a nyelvek közötti dominancia: a nyelvek közötti erősödés és gyengülés folyamata.

5.4.1 A kutatás körülményei és módszerei

A longitudinális kutatást 2013–2024 között végeztem. A résztvevő családok Magyarországról vándoroltak el, hosszú távú külföldi életet terveztek, alapos előkészületeket tettek. Gyermekeik szempontjából végleges döntést hoztak, amit az idő igazolt: egyikőjük sem költözött vissza a tizenegy év alatt Magyarországra. 2013-ban a gyermekek öt és tizenegy év közöttiek voltak, akik mostanra középiskolásokká, illetve egyetemistákká váltak. A szülők harmincöt és negyvenöt év közöttiek voltak, középosztálybeli magyar emberek, akik valamennyien felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkeznek. A családtagok magyarok, valamennyien Magyarországon töltötték életük jelentős részét, itt jártak iskolába, óvodába. Az elvándorlás pillanatában valamennyien beszélték a befogadó ország nyelvét. A nyelvtudásuk szintje egyénenként változott, de a munkaerőpiaci

¹⁶² García–Kleifgen: *Educating Emergent Bilinguals*.

¹⁶³ Schmidt: *Reaktív kommunikáció jelensége*.

igényeknek megfelelően valamennyien kommunikációképesek voltak az elvándorlásuk időpontjában.

Az első adatfelvétel az elvándorlást követő első, Magyarországra való visszatérés pillanatában készült. Ez minden esetben a nyár eleje volt, majd a nyár végén végeztem egy második felvételt. A következő két–három évben nyár elején és nyár végén, valamint december környékén volt egy adatfelvétel, majd ez évi egy felvételre ritkult. Többnyire személyesen beszélgettünk, amikor Magyarországon voltak, év közben pedig online formában történtek a beszélgetések.

A szülőkkel folytatott adatfelvétel középpontjában két dolog állt, egyrészt a saját nyelvtudásuknak a pozicionálása, hogy milyen módon és hogyan változik a nyelvtudásuk, illetve a gyermekeikre vonatkozó megfigyeléseiket rögzítettük. A megfigyelésekkel a nyelvelsajátításnak a különféle fázisait próbáltam tetten érni. A szülőket megkértem arra, hogy mondják el, hogyan látják gyermekük nyelvelsajátítási működését. Sok érdekes megfigyelést tettek, és bár ezek az emberek valamennyien laikusként fordulnak a nyelvtudáshoz, mégis van elképzelésük a nyelvtudás fogalmáról. Van egy elképzelésük arról, hogy mit jelent az, hogy nyelvtudás. Azért fontos megtudnunk, hogy miként vélekednek a nyelvtudásról, mert a többnyelvű tudás nem összehasonlítható egy egynyelvű ember anyanyelvi tudásával, hiszen a többnyelvűek a különféle nyelveket különféle kommunikációs helyzetekben, különböző funkciókban használják. Így nem szükséges az, hogy balansz többnyelvűség álljon fenn, és mindegyik nyelven ugyanazokat a kommunikációs igényeket tudják ellátni. Ez a definíció¹⁶⁴ jól illeszkedik ahhoz a helyzethez, hogy egy angol nyelvterületen élő magyar gyermeknek nincs szüksége arra, hogy az iskolában írjon és olvasson magyarul. Neki elsősorban arra van szüksége, hogy angolul tudjon magas szinten írni és olvasni, angolul tudjon az iskolai helyzetekben magas szinten működni.

Az eredmények vonatkozásában majd látni fogjuk, hogy szépen kirajzolódik, valójában mit is jelent egy laikus értelmiségi számára az, hogy nyelvtudás. Egészen pontosan az, hogy miben mutatkozik meg számukra a nyelvtudás, milyen pontokat ragadnak ki, amikor arról kell beszélni, hogy milyen a másíknak a nyelvtudása.

A gyermekekkel folytatott beszélgetések középpontjában elsősorban az új élettérbe való beilleszkedés folyamata állt. Az interjúk és beszélgetések során kiemelt figyelmet kapott annak vizsgálata, hogy milyen érzés számukra nyelvtudás nélkül belépni egy új iskolarendszerbe, milyen nehézségekkel és kihívásokkal szembesülnek az első időszakban, és miként indul el náluk a nyelvelsajátítás.

¹⁶⁴ François Grosjean: *Life with two languages: An introduction to bilingualism*, Cambridge, Harvard University Press, 1982.

títás folyamata. A gyermekek saját elbeszéléseik alapján mutatták be, hogyan kezdték el felismerni az új nyelv hangzását, milyen stratégiákat alkalmaztak a megértés érdekében, és miként változott fokozatosan a nyelvhez való viszonyuk. Külön figyelmet kapott az a kezdeti tapasztalat, amikor a nyelvtudás hiánya ellenére kellett eligazodniuk az iskolai mindennapokban, követniük az órák menetét, és részt venniük a közös tevékenységekben.

A társas életük vizsgálata során arra kerestem választ, hogy miként alakul a kommunikációjuk az osztálytársakkal, milyen módon építenek kapcsolatokat, és hogyan változik ez a folyamat a nyelvi kompetencia fejlődésével párhuzamosan. A családi kapcsolatok és a magyarországi rokonokkal való viszony szintén fontos témaként jelent meg. A beszélgetések során feltérképeztem, hogy a gyermekek miként érzékelik a családon belüli kommunikációt, illetve hogyan változik a kapcsolatuk a tágabb rokoni hálózattal az idő múlásával.

A gyermekek beszámoltak arról, hogy melyik nyelvet milyen szituációkban használják, hogyan választanak nyelvet az iskolában, otthon, baráti körben vagy hivatalos helyzetekben. Ezzel összefüggésben szó esett arról is, hogyan értékeli saját nyelvtudásukat, mely nyelvekben érzik magukat magabiztosabbnak, és miként érzékelik nyelvi kompetenciájuk változását az idő előrehaladtával. A beszélgetések során arra is kitértem, hogy a gyermekek miként látják saját, illetve szüleik nyelvtudását.

5.4.2 A nyelvi dominancia jelensége

A szakirodalomban a nyelvi dominancia definiálását több irányból közelítik meg. A kétnyelvűség-kutatás paradigmájában elterjedt fogalom a nyelvi dominancia, ami Grosjean¹⁶⁵ szerint szorosan összefügg azzal, hogy a nyelvek eltérő szerepet töltenek be a nyelvhasználat különböző területein, vagyis különböző kommunikatív funkciókat látnak el a társas érintkezés során. A kétnyelvűség vizsgálatakor fontos szempont a balansz és a domináns kétnyelvűség közötti különbségtétel.¹⁶⁶ A domináns kétnyelvűek olyan nyelvhasználók, akik az egyik nyelvüket köny-

¹⁶⁵ François Grosjean: The Complementarity Principle and its impact on processing, acquisition and dominance, in Carmen Silva-Corvalán – Jeanine Treffers-Daller (eds.): *Language Dominance in Bilinguals: Issues of Operationalization and Measurement*, Cambridge, Cambridge University Press, 2016, 66–84.

¹⁶⁶ Carmen Silva-Corvalán – Jeanine Treffers-Daller (eds.): *Language Dominance in Bilinguals: Issues of Measurement and Operationalization*, Cambridge, Cambridge University Press, 2016.

nyebben használják, ami vonatkozhat az általános nyelvhasználatra vagy területspecifikus is lehet.¹⁶⁷

A nyelvi dominancia fogalma¹⁶⁸ két irányból írható le: a dimenziók és területek mentén. A dimenziók a nyelvi kompetenciához, a nyelvhasználatához és a nyelvfeldolgozáshoz kapcsolódnak. Ide sorolható a beszéd folyékonyága, a kiejtés minősége, a szókészlet, a nyelvhelyesség és a szövegszintű szerveződés. Ezzel szemben a nyelvi dominancia területei a nyelvhasználat helyzeteire és kontextusaira vonatkoznak. A területek közé a legkülönbébb interakcionális helyzetek tartozhatnak, mint például a különféle családtagokkal való beszélgetés, a munkához vagy iskolához kapcsolódó nyelvhasználat, továbbá a mindennapi élet bármely más területén megjelenő társas érintkezés. A többnyelvűség esetén a dimenziók és a területek összehasonlíthatók a többnyelvű személy nyelvhasználatát vizsgálva. Így meghatározható, hogy a nyelvi dominancia melyik nyelv esetében, milyen dimenziókban és milyen területekre terjed ki.

A dominancia nem jelenti azt, hogy egyik vagy másik nyelven magas szintű nyelvtudással rendelkezünk, sem azt, hogy valamelyik nyelvünkön jobban tudunk.¹⁶⁹ Ez a nyelvhasználati területektől függ, amit egy egyszerű példával jól meg lehet világítani: egy kétkezi munkát végző ember a munkája során egy bizonyos nyelvet használ, és kevés helyzetben, korlátozott mértékben kell írnia és olvasnia. Ebből következően a munkahelyén az általa használt nyelv lehet a domináns nyelve, miközben annak egy bizonyos kompetenciaszegmense nem alakult ki. A kötetben bemutatott kutatás eredményei is azt láttatják, hogy az emergens többnyelvű gyermekeknél megfigyelhető, hogy nincs feltétlen összefüggés a nyelvi szint és a dominancia között. Miközben nem beszélnek még magas szinten a nyelvet, már a magyar nyelv a domináns nyelvük, mert a más nyelveiket gyakorlatilag nem használják vagy csak nagyon szűk területen; más gyermekek pedig arról számolnak be, hogy nem tudnak írni-olvasni a domináns nyelvükön. Röviden összefoglalva ez azt jelenti, hogy a nyelvtudás és a dominancia elkülöníthető fogalmak.¹⁷⁰ A nyelvtudás a dominancia egyik dimenziója, és ebben a tekintetben nem különbözik például az olvasási sebességtől vagy a beszédtempótól.

¹⁶⁷ Aneta Pavlenko: *The bilingual mind: And what it tells us about language and thought*, Cambridge, Cambridge University Press, 2014, 23.

¹⁶⁸ David Birdsong: Dominance and Age in Bilingualism, *Applied Linguistics*, vol. 35, 2014/4, 374–392.

¹⁶⁹ Birdsong: *Dominance and Age*, 379; Catherine L. Harris – Jean Berko Gleason – Ayse Aycicegi: When is a first language more emotional? Psychophysiological evidence from bilingual speakers, in Aneta Pavlenko (ed.): *Bilingual Minds: Emotional Experience, Expression, and Representation, Multilingual Matters*, 2006, 232–256.

¹⁷⁰ David Birdsong: Dominance, proficiency, and second language grammatical processing, *Applied Psycholinguistics*, vol. 27, 2006/1, 46–49.

A nyelvi dominancia területeit inkább szociolingvisztikai keretben vizsgáljuk, míg a dimenziót főként pszicholingvisztikai kutatások keretében.¹⁷¹ A nyelvi dominancia változását a nyelvi romlás¹⁷² fogalmával hozzák kapcsolatba, mint a Kamp–Pélissier¹⁷³ szerzőpárosnál olvasható.

Szemléletbeli kérdés, hogy romlásként és nyelvvesztésként, illetve erősödésként vagy gyengülésként tekintünk a nyelvi dominancia változására. A fejezetben bemutatásra kerülő kutatási eredmények arra engednek következtetni, hogy inkább az utóbbi – erősödés és gyengülés – figyelhető meg, valamint az, hogy kétirányú folyamatról beszélhetünk.¹⁷⁴

Ezt igazolja az *Elvándorlás történetek narratív elemzése* című fejezetben olvasható kutatási eredmény anyaga is, ahol látható, hogy a dominanciaváltás bármely életkorban megtörténhet, akár felnőtt korban is. Néhány év alatt az egyén át tud állni egyik nyelvről a másikra. Akár akkor is érezheti így, amikor egyébként magas szinten tud a nem-domináns nyelven, de azért figyelhető meg gyengülés a dominanciájában, mert hiányzik a gyakorlottság, a gyorsaság vagy egyszerűen csak a nyelvi idegenség érzése jelenik meg, mivel valamely regiszter hiányzik az ismeretei közül.

A nyelvi dominancia Birdsong definíciója alapján úgy értelmezhető, hogy a területek és a dimenziók összefüggésbe hozhatók a nyelvi repertoár fogalmával.¹⁷⁵ A területek megfelelnek a nyelvhasználati helyzetekhez kapcsolódó regisztereknek, a dimenziók pedig a kompetenciáknak és azok kiépültségi jellemzőinek. A nyelvi repertoár szemléletben összekapcsolódik a nyelvi dominancia fokát meghatározó két komponens, hiszen a nyelvek erősségét vagy gyengeségét a kompetenciák meghatározott használati helyszíneihez kapcsolja. A kompetenciák vonatkozásában Baker¹⁷⁶ rámutat arra, hogy a két- és többnyelvűek ritkán rendelkeznek egyforma szintű és kiépültségű kompetenciával mind a négy nagy nyelvi készség (olvasás, írás, hallás utáni értés és beszéd) terén, valamint minden nyelvhasználati területen és kontextusban.

¹⁷¹ Ez utóbbiak fókuszában a szintaktikai előfeszítettség, Quick Test of Cognitive Speed (AQT) a kétnyelvű dominancia globális mérése, a gyors kognitív sebességeteszt (AQT) a végrehajtó kontroll mérése kétdimenziós (szín-tárgy) megnevezésben.

¹⁷² Monika S. Schmid: *Language Attrition*, Cambridge University Press, 2011; Monika S. Schmid – Barbara Köpcke: The relevance of the first language attrition to theories of bilingual development, *Linguistic Approaches to Bilingualism*, vol. 7, 2017/6, 637–667.

¹⁷³ Victoria Kamp – Maud Pélissier: Dominance shift during the stay-abroad experience: a tip-of-the-tongue experiment, *13th International Conference of Experimental Linguistics*, Paris, France, 2022.

¹⁷⁴ Schmidt Ildikó: *Multilingual Children's and their Parents' Perception of the Language Dominance Shift*, 2025.

¹⁷⁵ Birdsong: *Dominance and Age*, 384.

¹⁷⁶ Colin Baker: *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*, Clevedon, Multilingual Matters, 2006.

A nyelvi dominancia változásának mint jelenségnek a bemutatásakor nyilvánvalóvá válik, hogy a nyelvek elkülönített megközelítése és a két nyelv interakcióján alapuló szempont szorosan összefügg. A nyelvi működésről való beszélgetés során hallható, hogy a nyelvek közötti váltás megtörténik, sok esetben transzlingválunk,¹⁷⁷ amennyiben tudják, hogy a beszélgetőpartnerük tud a magyar nyelv mellett a másik nyelvükön is. Egységes nyelvi repertoárból dolgoznak,¹⁷⁸ ahol a kontextus diktálja, hogy a nyelvi erőforrások közül mit használ a beszélő.¹⁷⁹ Ugyanakkor az is látható, hogy már ötéves kor körül a gyermekek szét tudják választani a nyelveket, megnevezik azokat, pontosan tudják, hogy mikor melyik nyelvüket használják. Ennek oka az, hogy intézményesített keretek között indul el az emergens többnyelvűség kiépülése. A gyermekek bekerülnek az iskolába és rögtön érzékelik, hogy nem beszélnek az oktatás nyelvét, szemben azzal a nyelvvel, amin otthon folyik az életük.

5.4.3 Eredmények

A felvett adatok narratív elemzésének eredményeit két szempontból mutatom be. A gyermekek saját percepciójából, amely retrospektív, vagyis bizonyos idő elteltével beszélnek a megélt élményeikről. Ez általában visszaemlékezés formájában történt. Ez a működés különválik attól, amikor az éppen bennük zajló folyamatokról beszélnek. A visszaemlékezés valamilyen rálátást ad a korábban velük történt eseményekre, és összefüggéseikben látják a történeteket, miközben érzelmi feldolgozottság is kapcsolódik hozzá. Az emergens többnyelvűek tapasztalatainak és élményeinek a leírása és összegyűjtése – túl a tudományos értékén – betekintést nyújt mindennapi küzdelmeikbe, és irányt mutat abban, hogy milyen fejlesztési utakat és érzelmi támogatást érdemes adni nekik.

A szülők

1. idézet

Én azt látom, hogy pár napig alig beszél, aztán sokkal jobban nyomja, mint otthon [Amerikában]... Aztán az is érdekes, hogy amikor visszamegyünk innen [Magyarországról], akkor meg ott nem beszél a szomszédgyerekekkel, pedig állandóan együtt lógnak... Karácsonykor a Skype-on megint amerikai akcentussal beszél az otthoniakkal... Egyszerűen nem értem, elfelejt közben hol magyarul, hol angolul!?

¹⁷⁷ Heltai: *Transzlingválás*.

¹⁷⁸ Bodó: *Tizenkét lecke*; Busch: *The Linguistic Repertoire Revisited*; Rymes: *Communicating Beyond Language*.

¹⁷⁹ Rymes: *Communicating Beyond Language*.

Az eredményeknél azt látjuk, hogy a különböző hosszúságú magyarországi tartózkodások különféle módon alakítják a nyelvi dominancia helyzetét. A szülők megfigyelései szerint (1. idézet) amikor megérkeznek a gyermekek Magyarországra, akkor néhány napig keveset beszélnek magyar nyelven, még a szüleikkel is, akikkel pedig ez az otthoni, általános nyelvük. Meglepő számukra, hogy mennyivel kevesebbet beszélnek, olyannak érzik, mintha megszeppennének attól, hogy itt mindenki magyarul beszél. Majd ez elkezd átalakulni oly módon, hogy elkezdnek többet beszélni, felgyorsul a beszédük a korábbi, otthoni szinthez képest. Külső nézőpontból az látszódik, hogy a magyarországi tartózkodásuk elején szótalálási nehézségeik vannak, grammatikailag pontatlan a kivitelezés, és lassú folyású, erőteljesen akcentualizált a beszédük. Majd két-három hónappal később, a nyár végi felvételek azt mutatják, hogy felgyorsult a beszédük, könnyedén és gördülékenyen beszélnek. A legszembetűnőbb változás a kiejtés változása: elhalványodik az akcentus, van, akinél teljesen el is tűnik. Amikor pedig visszatérnek például Amerikába, akkor a szülők úgy látják, hogy magyarul sokkal könnyebben beszélnek, mint az új otthonuk nyelvén, illetve hasonlóan nehezen beszélnek az ottani gyermekekkel, mint amikor a nyár elején Magyarországra érkeztek. Gyakorlatilag ugyanaz a jelenség figyelhető meg a két nyelv vonatkozásában. A magyar nyelv felerősödik néhány Magyarországon töltött hónap után, majd visszatérve a másik országba, az ott használt nyelv kezd erősödni, és egyszerűen beáll a dominanciaváltás. Ezt követően a karácsonyi beszélgetéskor, amikor a magyarországi családtagokkal beszélnek, akkor már megint akcentus figyelhető meg a gyermekek magyar nyelvű beszédében. Az látható, hogy kisebb gyermekeknél ez a dominanciaváltás akár két-három hónapos időtartam alatt is megfigyelhető. A szülők mindeközben nem értik, hogy mi történik a gyermekükkel. Olyan, mintha elfelejtene magyarul, s amikor Magyarországra érkezik, akkor egy kicsit jobban tud, majd amikor visszatérnek az új otthonukba, akkor olyan, mintha angolul felejtett volna el.

Gyermek visszatekintés

2. idézet

Huh az elején nagyon szerettem visszamenni Magyarországra, mert akkor mindent értettem, nem úgy, mint angolul. (5 éves)

Utáltam, amikor nyár végén visszaértünk [Kanadába], mert akkor megint mindenem gondolkozni kellett, hogy van ez, meg az... Annyira jó, most ilyen már nincs, inkább fordítva van [magyarul nehezebb]. (10 éves)

A második fontos eredmény a gyermekek percepciója a saját nyelvi dominancia változásukról. A gyermekek már egész kiskorukra visszagondolva beszámolnak arról, hogy milyen volt, amikor öt-hatéves korukban Magyarországról elmentek. Az elején, az első egy-két Magyarországra való visszautazáskor nagyon szerettek visszajönni, mert itt mindent értettek. Nem volt semmivel problémájuk, minden kommunikációs helyzetet könnyen meg tudtak oldani, nem úgy, mint angol nyelven. A nyár végi visszatérésről pedig úgy nyilatkoztak, hogy nem szerették azt, amikor visszamentek az új hazájukba, mert ott mindig mindenben gondolkozniuk kellett, és nehezebben ment a beszéd (2. idézet). Ez egyébként némileg ellentmondásban áll azzal, amit a szülők mondtak, mert a szülők azt állítják, hogy amikor a gyermekek visszajönnek Magyarországra, akkor magyarul nehezebben, akcentusosabban beszélnek, nehezebben tudnak kommunikálni. A gyermekek ezzel szemben azt mondták, hogy ők nagyon szerették ezt az időszakot, mert könnyedén tudtak beszélgetni.

3. idézet

Mindig csak magyarul akartam olvasni, a szüleim pedig azt akarták, angolul [olvasak]... Persze most már fordítva akarják [hahaha]. (8 éves)

Az iskoláskorú gyermekek az íráshoz és az olvasáshoz kapcsolódóan azt mondták el magukról, hogy az új országban való tartózkodásuk elején inkább magyarul akartak olvasni. Ezek olyan gyermekek, akik Magyarországon már jártak iskolába, így tudtak írni-olvasni, és nagyon szerettek magyarul olvasni (3. idézet). A szüleik nyilván azt akarták, hogy inkább angolul olvassanak, mert akkor úgy gondolták, hogy az angol nyelvi tudásuk ezáltal fejlődni fog. Aztán később, amikor az angol nyelvtudásuk felerősödött, akkor a magyar nyelven való olvasást erőltették volna inkább a szülők. A gyermekek visszatérő gondolata, hogy a szülők mindig mást akarnak, mint amit éppen ők. A szülők mindig arra biztatják a gyermekeiket, hogy a fejlődés érdekében olyasmit csináljanak, ami nehezebben megy nekik.

4. idézet

Én már lassú vagyok a magyar olvasásban, régen pedig úgy szerettem, írni nem is tudok... Sose tudtam. (10 éves)

Ebből a szülői elvárásból is látszik, hogy a nagyobb gyermekek esetében, akik már hosszabb ideje vannak más országban, lelassul a magyar szövegek olvasásának tempója, és áttérnek arra, hogy inkább angol nyelven olvasnak (4. idézet).

Ez egy teljesen észszerűen alakuló folyamat, hisz gyakorlatlanná válnak a magyar nyelvű literációban, mert a mindennapi életükben főként angol nyelven olvasnak. Az írás vonatkozásában még izgalmasabb a helyzet, mert amíg olvasni még csak-csak tudnak, hisz olvasáson keresztül elég sok információt dolgoznak fel, és elég sok inger is éri őket, addig az írás végképp háttérbe szorul. Sőt, úgy érzik, hogy írni nem is tudnak.

*Szülők és gyermekeik egymásról
Gyermekek*

5. idézet

Már jobban tudok, mint anyáék... szegények, azt hiszik jól tudnak, pedig nagyon ciki-sek... Félreérteneik mindent, jaj meg az nagyon gáz, bár most már jobb, mert az egyetemen nem kell írniuk, amikor levelet írtak a tanárnak... és a tanár megkérdezte, hogy értik ezt a szüleim. Pedig ők itt [Angliában] dolgoznak, mérnök az apám, tök rendben van. (20 éves)

Az empiria harmadik nagy területe, amelyből testes mintázatként rajzolódnak ki a nyelvtudáskészség elemei, azaz, hogy a különféle nyelvi kompetenciák és azon belül a nyelvi készségek vonatkozásában hogyan látják a gyermekek a szüleiket és a szülők a gyermekeiket. A felnőtt gyermekek már hosszú ideje, nyolctíz éve járnak a befogadó ország oktatási intézményeibe, így jobban tudnak az oktatási nyelven, mint a szüleik. A szülők nemcsak hogy a beszédben, illetve a beszédértésben maradnak el a gyermekeik mögött, hanem az írásban és olvasásban is. A gyermekek beszámolóiban visszatérő motívum volt, hogy a szüleik levelei és üzenetei félreérthetőek a tanárok számára, miközben a szülők azt gondolják, hogy teljesen egyértelmű az írásbeli közlésük (5. idézet). A tanárok jobb híján megkérdezik a gyermekeket, hogy vajon mit akarhat a szülő. Az nyilvánvaló, hogy a szülőknél az általánosan vett íráskészséggel nincs probléma, de az árnyalatnyi különbségeknek levélben való kifejezése nehezebb. Kielezettebb helyzetekben nyilván nagyon fontos a pontos megfogalmazás. A szociális kérdésekkel és a gyermekek jólétével foglalkozó szakmai közösség úgy gondolja, hogy azok a szülők, akik jobban tudnak a befogadó ország nyelvén, azoknak nincsen problémájuk a hivatalos kommunikációban, és az ő gyermekeiket nem érinti a parentifikáció jelensége. A bemutatott példán keresztül láthatjuk, hogy bár ezeknek a gyermekeknek nem kell közvetíteniük a szüleik és a tanáraik között, indirekt módon mégis megjelenik a parentifikáció, mivel a szülők nem képesek elég hatékonyan kommunikálni a gyermekeikről.

Szülők

6. idézet

Na, hát lassan nem tudok vele [a gyermekkel] normálisan beszélni. Nem gondoltam volna, hogy lesz olyan, amikor elbeszélünk egymás mellett. Beszél hozzám magyarul, aztán [angolul] azt motyogja, hogy nem értek semmit... És hát igaza van. (12 éves)

7. idézet

Régebben idegesített, hogy annyi angol szót használ a magyarul, ma már örülök, ha megszólal magyarul, aztán amikor a Balatonon simán cseveg a barátaim gyerekeivel, akkor meg megnyugszom... (15 éves)

A szülők vélekedése a gyermekeikről meglepően alakul, és megfigyelhető benne egy elmozdulás. Az egyik a szóbeli kommunikációban megmutatkozó hatékonysághoz kapcsolódik, vagyis a beszédhez és a beszédértéshez. A szülők arról számolnak be, hogy úgy érzik, elszakadtak a gyermekeiktől. Nem gondolták volna korábban, hogy bekövetkezhet az, hogy gyakorlatilag elbeszélnek egymás mellett (6. idézet). Ennek oka, hogy a gyermekek más regisztert használnak, mint a szülők. A szavak szintjén értik egymást, de a szülő mintha valami másra válaszolna, vagy másként válaszolna. Nehéz helyzet, hisz olyan érzés, mintha a gyermekükkel elveszítenék az elemi kommunikáció lehetőségét. A másik érdekes dolog, amikor a szülőket zavarja, hogy a gyermekeik angol vagy más idegen nyelvből származó szavakat fűznek a magyar beszédükbe, és ezért rá is szólnak a gyermekeikre, hogy csak magyarul beszéljenek (7. idézet). Nem értik, hogy ez teljesen normális, transzlingváló működés,¹⁸⁰ hiszen egy bizonyos kontextusba helyezkedve jobban illeszkedhetnek más nyelvű szavak és kifejezések a beszédbe. Aztán később, amikor a gyermekeknek gyengül a magyar nyelvi dominanciája, már annak is örülnek, ha egyáltalán megszólalnak magyarul. Úgy érzik, hogy önmagában már ez is nagy teljesítmény, és azt gondolják, hogy a gyermek elfelejt magyarul. Miközben pedig azzal is szembesülnek, hogy magyar nyelvi közegbe kerülve a gyermekek gyakorlatilag simán beszélgetnek a barátaikkal, minden probléma és nehézség nélkül, valamint a nyelvek közötti mozgás természetes jelenség számukra. A kontextus határozza azt meg, hogy melyik nyelvet használják, ami igazodik a beszélgetőpartnerek beszédéhez, mert a cél a kommunikáció fenntartása. A minél jobb érthetőség és a legkisebb energiabefektetés elve valósul meg, vagyis azt a nyelvet fogják használni, amelyen a közléseik a leghatékonyabb módon kerülnek át a beszélgetőpartnerhez. A gyermekek el is mondják, hogy amikor magyar nyelvű beszélővel beszélnek és érzik, hogy azok nem

¹⁸⁰ Heltai: *Transzlingválás*.

tudnak olyan folyékonyan azon a másik nyelven, akkor inkább magyarul beszélnek. Ha pedig azt érzik, hogy a másik nyelven is jól megy a társalgás, akkor pedig átváltanak arra. Ez a leírás plasztikusan mutatja be a kommunikációs alkalmazkodás jelenségét.¹⁸¹

5.4.4 Elemzés

Az eredmények részletes elemzése alapján három átfogó következtetés fogalmazható meg az emergens többnyelvűek nyelvei közötti dominanciaváltás jelenségével és a nyelvtudás értelmezésével kapcsolatban.¹⁸² Ezek a következtetések egyrészt a beszélők és környezetük szubjektív tapasztalataira, másrészt a nyelvhasználat objektíven megfigyelhető mintázataira épülnek, és együttesen árnyalt képet adnak a többnyelvűség dinamikus természetéről.

Az első következtetés arra vonatkozik, hogy mind a szülők, mind pedig maguk a gyermekek érzékelik és megélik a nyelvi dominanciaváltás jelenségét. Saját élményeik alapján képesek beszámolni arról, hogy egyik nyelvük használata idővel erősödik, míg a másiké háttérbe szorul, illetve, hogy ez az arány később akár újra megváltozhat. Ezek az élmények gyakran retrospektív módon jelennek meg: a beszélők utólag visszatekintve számolnak be arról, hogy egy adott időszakban másként használták nyelveiket, mint korábban. Ugyanakkor ezek az egyéni tapasztalatok jellemzően nem járnak együtt a folyamat mélyebb megértésével. Sem a szülők, sem a gyermekek nincsenek tudatában annak, hogy a dominanciaváltás milyen mechanizmusok mentén zajlik, hogyan épül fel időben, és hogy ciklikus, ismétlődő jelleggel is megjelenhet. Nem ismerik fel azt sem, hogy valamennyi nyelvük esetében hasonló folyamatok mennek végbe, csupán eltérő időzítéssel vagy eltérő intenzitással. A dominanciaváltást inkább egyedi eseményként vagy állapotváltozásként értelmezik, nem pedig egy hosszabb fejlődési folyamat részeként.

A beszélők, különösen a szülők, elsősorban a dominanciaváltás látványosabb, könnyen észlelhető jegyeit érzékelik. Ezek közé tartozik mindenekelőtt a kiejtés változása, amely performatív jellegéből és akusztikus természetéből fakadóan különösen feltűnő. A kiejtés mintázatainak módosulása, az akcentus erősödése vagy gyengülése viszonylag könnyen észrevehető, mivel közvetlenül hallható eltéréseket eredményez. Hasonlóan szembetűnő lehet a beszédtempó változása is: a lassabbá vagy éppen gyorsabbá váló beszédfolyam, valamint a hezitációk

¹⁸¹ Giles–Edward–Walther: *Communication Accommodation*.

¹⁸² Kathi Hammer: Shift in language dominance in bilinguals: An acculturation perspective, *Sociolinguistic Studies*, vol. 15, 2021/2–4, 299–322. <https://doi.org/10.1558/sols.33335>

gyakoribbá válása vagy éppen csökkenése mind olyan jelenség, amelyek a korábbi megszokott nyelvhasználatról való eltérés miatt transzparenssé válnak a hallgató számára. Ezek a jegyek különösen akkor lesznek hangsúlyosak a szülők számára, ha gyermekükkel hosszabb ideig nem találkoznak, és nem követik nyomon a változás fokozatos alakulását. Ilyenkor nem érzékelik magát a folyamatot, hanem annak csak egy adott pillanatban látható eredményét, amelyet hajlamosak végpontként vagy lezárt állapotként értelmezni. Valójában azonban ez is csupán egy állomása a többnyelvűség folyamatosan változó dinamikájának.¹⁸³

A dominanciaváltás rejtettebb, kevésbé látványos jegyei ezzel szemben jóval nehezebben észlelhetők: a szótalálási nehézség, a gondolatmenet logikai szerveződésének változásai vagy a beszéd szövegszerűségének és koherenciájának alakulása. Ezek a jelenségek csak hosszabb időtávban, részletesebb megfigyelés során válnak láthatóvá, és gyakran még akkor sem kerülnek tudatos felismerésre.

A második fontos következtetés a nyelvi repertoár elméletére épül, mely szerint a nyelvek a beszélő elméjében nem elkülönült, egymástól független rendszerekként léteznek.¹⁸⁴ Az elemzés eredményei is azt mutatják, hogy a különböző nyelvek folyamatos interakcióban állnak egymással, és nem különülnek el egymástól éles határok mentén. Ebből tehát az látszik, hogy a beszélők nyelvhasználatuk inkább egy egységes, összekapcsolódó nyelvi repertoárba rendeződik, amelyből az adott kommunikációs helyzetnek és célnak megfelelő elemek emelkednek ki. Ez a megközelítés azt hangsúlyozza, hogy a nyelvek közötti választás nem feltétlenül tudatos döntés eredménye, hanem a kommunikációs szükségletekhez igazodó, rugalmas működésmód. A különböző nyelvi elemek nem elszigetelten, hanem egymás mellett vannak jelen a beszélő tudatában, és a nyelvhasználat során egy közös erőforrásrendszerből aktiválódnak. Ez a szemlélet alapvetően megkérdőjelezi a nyelvek merev elválasztására épülő nyelvtudás-felfogásokat.

A kutatás eredményei alapján a harmadik következtetés a nyelvtudás fogalmának újragondolására vonatkozik. Az interjúk alapján megállapítható, hogy a beszélők a nyelvtudásra nem egyetlen homogén képességként tekintenek, hanem több összetevőből álló készségrendszerként. Az egyik ilyen összetevő a különféle nyelvi kompetenciák rendszere, amelyek a klasszikus nagy nyelvi készségek alá rendeződnek: a beszéd, a beszédértés, az olvasás és az írás.¹⁸⁵ A beszélők saját nyelvtudásukat is elsősorban ezek mentén értékeli,¹⁸⁶ vagyis aszerint

¹⁸³ Hammer: *Shift in language dominance*.

¹⁸⁴ Bodó: *Tizenkét lecke*; Busch: *The Linguistic Repertoire Revisited*; Rymes: *Communicating Beyond Language*.

¹⁸⁵ Baker: *Encyclopedia of Bilingualism*, 86.

¹⁸⁶ Birdsong: *Dominance, proficiency*, 46.

határozzák meg, mennyire „tudnak jól” egy nyelvet, hogy ezekben a készségekben milyen szinten érzik magukat kompetensnek.

A nyelvtudás másik meghatározó eleme a beszéd folyékonysága, amely szintén több dimenzió mentén ragadható meg. A legszembetűnőbb jellegzetességei, hogy a beszélő mennyire beszél folyamatosan, megszakítások nélkül, valamint a beszéd tempójának, a szüneteknek és a prozódiai jegyeknek a jellemzői. Fontos komponensek még az akcentusminőség, ami a kiejtés mintázataira vonatkozik, és azok stabilitására vagy éppen változékonyságára, valamint a szótalálás könnyedsége, vagyis hogy a beszélő mennyire gyorsan és mennyire odaillő lexikai elemekkel tudja felépíteni megnyilatkozásait.

E tényezők együttesen határozzák meg azt, hogy a beszélők – saját maguk és környezetük számára egyaránt – mennyire tűnnek kompetensnek egy adott nyelv használatában. A nyelvtudás tehát nem statikus állapotként, hanem folyamatosan alakuló, többdimenziós konstrukcióként értelmezhető, amely szoros összefüggésben áll a nyelvek közötti dominanciaviszonyok változásával és a többnyelvű nyelvhasználat dinamikájával.

5.4.5 Az anyanyelv

A nyelvtudáshoz kapcsolódóan az anyanyelv jelentésére vonatkozóan is sikerült hasznos tapasztalatokat gyűjteni. Az anyanyelv kifejezés helyett a nemzetközi szakirodalomban az első nyelv, illetve a származásnyelv kifejezés él. Mindemellett a szülők beszámolóiból egyértelműen kirajzolódott az anyanyelvhez kapcsolódó kötődés és vélekedés jellegzetessége. Az anyanyelvet két szempontból közelítik meg a szülők. Egyrészt mint nyelvtudást meghatározó mércét, amely nem feltétlen esik egybe a valódi nyelvtudással. Amikor a szülőktől megkérdeztem, hogy mi a gyermeküknek az anyanyelve, akkor egyértelműen azt mondták, hogy a magyar (1. idézet).

1. idézet

A magyar [az anyanyelve].

Arra a kérdésre, hogy mit jelent az anyanyelv, elmondták, hogy az a nyelv, amin a legjobban tudunk írni, olvasni, és természetesen ezen tudunk a legjobban beszélni, mindent megértünk, minden szót ismerünk, vagy legalábbis be tudjuk azonosítani a jelentését (2. idézet). Másrészt az anyanyelvünkön képesek vagyunk bármilyen érzelmi, mentális vagy kognitív folyamatot elvégezni.

2. idézet

Ezen [az anyanyelvén] mindent tud az ember, mindent megért.

Ehhez képest, amikor az interjúnak egy későbbi fázisában azt a kérdést intéztem hozzájuk, hogy a gyermekük melyik nyelven tud a legjobban írni és olvasni, akkor egyértelműen azt válaszolták, hogy az nem a magyar nyelv, hanem az angol, a francia vagy a német (3. idézet). Magyarul nagyon jól tudnak beszélni, de írni és olvasni nem tudnak, hisz nem az az oktatás nyelve.

3. idézet

Ja, nem, [magyarul] nem tud rendesen olvasni. Tud, de angolul tud úgy igazán.

Mindeközben elgondolkodtató az ellentmondás az anyanyelvi tudás mint tökéletes tudás és a készségek közötti eltérő gyakorlottsági fok között, mivel ezen keresztül nyilvánvalóvá vált, hogy ha az anyanyelv a magyar, akkor azon a nyelven kellene tudni a legjobban írni és olvasni. De a saját gyermekeikről, akikről azt állítják, hogy az anyanyelvük a magyar, azt is elmondják, hogy nem magyarul tudnak legjobban írni és olvasni, ami azt bizonyítja, hogy tulajdonképpen egy olyan erős nyelvi ideológia szerveződik az anyanyelv köré, aminek nem feltétlenül van köze a valódi nyelvtudáshoz, illetve a szülők által valódi nyelvtudásnak ítélt tudáshoz.

Az első adatfelvételkor a gyermekeket arról kérdezve, hogy mi az anyanyelvük – a szülőkkel szemben –, azt válaszolták, nincs anyanyelvük (4. idézet). Nem is értették, mire vonatkozik a kérdés, miközben meg tudták különböztetni a nyelveket egymástól, még az öt év körüli gyermekek is.

4. idézet

Anyanyelvem? Nekem az nincs. Anyukámmal magyarul beszélek, az jó?

Könnyen beszéltek arról, hogyan és milyen kontextusban használják a nyelveket. Továbbá, hogy a különböző családtagok jelenléte miként befolyásolja a nyelvválasztást, mennyi transzlingválást engednek maguknak.¹⁸⁷ Milyen mértékben váltanak a nyelvek között: csak szavak szintjén, vagyis bizonyos speciális kifeje-

¹⁸⁷ Ofelia García: Students and Teachers Translanguaging: Mas alla de la heteroglosia, Plenary Presentation, *ISB9-International Symposium on Bilingualism*, 2013; Heltai: *Transzlingválás*; Bernadett Jani-Demetriou–Erika Lévai-Kerekes: Possible ways of translanguaging at the school's micro-level. The aftermath of a translanguaging project of introducing non-standardised ways of speaking to school for Roma bilingual children, *Podstawy Edukacji. Equal opportunities for all or fair chances to all in education*, vol. 16, 2024, 121–141.

zéseket használnak másként, amelyeknek egyrészt nincs pontos megfelelője a másik nyelven, vagy a másik eset, amikor minden beszélő érti az adott szót és egyszerűsíti a kontextus megteremtését (5. idézet). Ebben az említett két esetben a beszélők vagy az életterükből fakadóan ismerik a kifejezést, vagy a gyermekek elmeséléséből már „megtanulták” a szót. A transzlingválás egy másik módja, amikor a beszélgetéseket elmesélve a beszélőket azon a nyelven szólaltatják meg, amilyen nyelven beszélnek. Fontos ilyenkor, hogy a gyermek pontosan tudja, hogy a beszélgetőpartnere tud, és azt is, hogy eléggé tud az adott nyelven ahhoz, hogy könnyen megértse az idézett részt (6. idézet).

5. idézet

A school bus-on mindig angolul beszélünk K.-val [a testvérével].

6. idézet

És akkor azt mondta, I should be there on time.

Az előző két példából látható, hogy miközben még a kisebb gyermekek is tudatában vannak a nyelvi működésüknek, az anyanyelvről nem gondolkoznak, nincsenek erről elképzeléseik. A szülei megmondják nekik, hogy az anyanyelvük a magyar, amit aztán a nyár végi második adatfelvételen el is mondanak, kérdés nélkül is. Az idősebbek pedig, évekkel későbbi adatfelvételkor, arról számolnak be, hogy a szülei úgy tartják, hogy gyermekeiknek magyar az anyanyelvük, és erről előszertettel beszélnek is másokkal. Különösképp büszkék arra, hogy a gyermekeik is így éreznek, ezzel szemben gyermekeiket nem foglalkoztatja ez a kérdés, ha pedig erről kérdezik őket, némileg zavarodottan arról kezdenek beszélni, hogy mennyire kínos nekik megfelelni egy olyan elvárásnak, amelyet nem éreznek magukénak. A nyelvtudásukról összefoglalóan annyit mondanak, hogy nem tudják, mennyire tudnak magyarul, egy dologban biztosak, hogy másként beszélnek, mint a szülei. Magyarul és minden más nyelven is. Természetesen, ahogy ők fogalmaznak, automatikusan tudnak beszélni bármely nyelvükön – ez többnyire két nyelvre vonatkozik –, nem kell külön gondolkozniuk erről (7. idézet).

7. idézet

Hát úgy jön automatic... automatikusan. [Magyarul és] angolul is.

Megfigyelhető volt egy sajátos jelenség, amely a gyermekek nyelvi fejlődésének dinamikája és a szülők nyelvről alkotott elképzelései közötti különbségben ragadható meg. Miközben a gyermekek nyelvtudása folyamatosan változik, átalakul, és adott esetben a nyelveik közötti dominanciaviszonyok is eltolódnak,

a szülők gondolkodásában az anyanyelv fogalma stabil, lényegében változatlan kategóriaként jelenik meg. Ezt az elképzelést jellemzően a monolit, egynyelvű ideológiák határozzák meg. Ennek következtében a szülők nyelvről való gondolkodása nem követi a gyermekek nyelvi repertoárjában bekövetkező változásokat. A gyermekek nyelvhasználata, amely a mindennapi tapasztalatok, a társas kapcsolatok és az intézményi környezet hatására folyamatosan alakul, nem írja felül a szülők fejében meglévő anyanyelv-fogalmat. A szülők tehát nem a tényleges nyelvi kompetenciákhoz, nem a nyelvhasználat aktuális mintázataihoz igazítják az anyanyelvről alkotott elképzeléseiket, hanem egy előzetesen rögzült, ideologikusan meghatározott kategóriarendszerben értelmezik azt.

Ezzel párhuzamosan a gyermekek perspektívája jelentős eltérést mutat. Számukra az anyanyelv kérdése nem jelenik meg ilyen módon reflektált, kategorizáló formában. A narratívák alapján elmondható, hogy a gyermekek érzékelik a nyelveik közötti dominanciaviszonyok változását, vagyis tudatában vannak annak, hogy bizonyos helyzetekben egyik vagy másik nyelvet használják könnyebben vagy gyakrabban. Ugyanakkor ez a felismerés nem társul normatív értékítélettel, amiből az következik, hogy a gyermekek nyelvi tapasztalata sokkal inkább rugalmas és helyzetfüggő, mint a szülők által képviselt, statikusabb nyelvfelfogás. A dominanciaváltás számukra nem veszteségként vagy problémaként jelenik meg, hanem a mindennapi nyelvhasználat természetes részeként. Nem kapcsolódik hozzá hiányérzet vagy értékvesztés, hanem egyfajta pragmatikus alkalmazkodásként értelmezhető, amely a különböző kommunikációs helyzetekhez igazodik.

5.5 TÖBBNYELVŰ GYERMEKEK BESZÉDE

A nyelvtanítás egy speciális területe a két- (és több)nyelvű, és az emergens többnyelvű gyermekek nyelvi fejlesztése. A különféle nyelvek egymás melletti, párhuzamos működése sajátos jelenségeket hoz létre, amelyek vizsgálata közelebb vihet minket a nyelvelsajátítás és a nyelvtanulás között húzódó összefüggések feltárásához. Az így kapott eredmények a nyelvtanítás során hasznosíthatók a szakmódszertani megközelítések alakításában és a tananyag-fejlesztésben.

A kétnyelvűség kialakulásának leírásához nagymértékben hozzájárul, ha megismerjük a kétnyelvű fiatalok nyelvhasználati jellemzőit. Lényeges, hogy a magyar beszélőkre jellemző erőteljes nyelvi ideológia határozza meg, hogy a kétnyelvűek beszéde gyakorlatilag olyan kellene hogy legyen, mint az anyanyelvi beszélőké. Vannak esetek, amikor ez így van, és vannak olyanok, amikor különféle területeken eltérés tapasztalható a nyelvhasználatukban. Ezeknek

az eseteknek a leírása hozzájárul ahhoz, hogy teljes képet kapjunk a kétnyelvű működésről, és ne a balansz kétnyelvűek szűk szegmensét tartsuk a kétnyelvűség mintájának (lásd *A két- és többnyelvűség mint fogalmi keret* című fejezetben). Ezzel összhangban látható lesz, hogy azok a fiatalok, akikről a következő részben szó esik, valamennyien két- vagy többnyelvű kompetenciával rendelkeznek.

A kutatások összefoglaló bemutatása című fejezetből most a *Magyarországon élő többnyelvű gyermekekre* vonatkozó adatgyűjtési részre utalok. Az ott bemutatott kutatásban magyar–német kétnyelvű gyermekek magyar beszédét vizsgálom és vetem össze magyar egynyelvű gyermekekével. E kutatási rész egyedisége az adatgyűjtés sajátosságából fakad, amelynek lényege, hogy a vizsgálatban szereplő nyelvi adatok korpuszokba rendezetten állnak rendelkezésre.

A többnyelvű gyermekektől származó magyar nyelvű korpuszban található beszélt nyelvi adatokon keresztül jellemzem a nyelvhasználatukat az alábbi paraméterek mentén: (1) nyelvi kifejezőkészség, (2) nyelvi megformáltság, (3) az akcentualizáltság mértéke és (4) direkt nyelvi transferek. A vizsgálati szempontok alapján kapott eredményeket vetem össze a magyar egynyelvű gyermekek beszédével a már említett korpusz szövegének segítségével. A két csoport nyelvhasználati jellemzőinek összehasonlításából kiindulva elemzek néhány olyan jelenséget, amelyek megfontolásra érdemesek a magyarnyelv-tanításban.

5.5.1 Az adatfelvétel és adatszerzés

A kutatás empirikus részét két korpusz adja, amelyet a Korpusznyelvészeti és Szakmódszertani Munkacsoport (*KorSzak*) hozott létre, és bővít tovább folyamatosan. A csoport elsődleges célja az volt, hogy az empirikus nyelvészeti kutatások eredményeit és a MID-módszertani fejlesztéseket összekapcsolja.¹⁸⁸ A korpuszépítés elméleti kerete az első nyelvi beszélők nyelvi tapasztalataira épít, amelyek alapján kialakításra került a gyermeknyelvi korpusz szerkezete.¹⁸⁹ A *KorSzak* gyermeknyelvi korpusza 2020-ban egynyelvű gyermekektől gyűjtött

¹⁸⁸ Baumann Tímea – Majoros Judit – Pelcz Katalin – Schmidt Ildikó – Szita Szilvia – Vermeki Boglárka: Bemutatkozik a Korpusznyelvészeti és Szakmódszertani Munkacsoport, *Hungarológiai Évkönyv* 21, 2020, 23–31; Boglárka Vermeki: Using a child spontaneous spoken language corpus for informing Hungarian as a foreign language teaching materials, *Journal of Applied Languages and Linguistics*, vol. 5, 2021/2, 49–58.

¹⁸⁹ Michael Hoey: *Lexical priming: A new theory of words and language*, London – New York, Routledge, 2005, 194.

adatokkal indult.¹⁹⁰ 2021-ben egy alkorpusz kialakítása indult el többnyelvű tanulóktól származó nyelvi anyaggal.

Az egy nyelvű és a több nyelvű gyermekektől származó beszélt nyelvi adatokat szinkron módon vettük fel. Ez azt jelenti, hogy valamennyi beszélgetőpár egy gondolattérkép alapján beszélgetett. A gondolattérképet a korpuszszerkesztő kutatók állították össze, majd tesztelték gyermekcsoportokban annak érdekében, hogy a felvett nyelvi adatok tematikusan egyezzenek. Ebből fakadóan a felvételek tartalmilag megfelelnek egymásnak, így jól összevethető a két alcsoport egymással. A témák a mindennapi élethez kapcsolódó területeket érintenek, nem igényelnek speciális szókészletet. A több nyelvű gyermekek egymással beszélgettek, tudták egymásról, hogy a másikuk mindkét nyelvet ismeri. A felvételek során viszont főként magyar nyelven beszéltek, amely abból fakadt, hogy a gondolattérképek magyar nyelvűek voltak. Nem volt kérdés feléjük, hogy magyarul beszéljenek, így a felvételek során vannak részek, amikor német nyelven is szerepelnek szavak, rövidebb kifejezések és mondategységek. Valamennyi felvételen párbeszédes szöveg hallható két gyermek között, felnőttek egyáltalán nem szerepelnek. Így gyermekek között szerveződő, dialogikus nyelvi szövetet kapunk, amely egyrészt vizsgálható hagyományos korpuszelemző módszerekkel;¹⁹¹ másrészt a párbeszédes forma alkalmas interaktív narratív elemzésre is,¹⁹² vagy akár a narratívákban megjelenő kistörténetekként (*smallstory*) is leírhatók és értelmezhetők.¹⁹³

A korpuszban szereplő szövegek két változatban találhatók meg: a párbeszéd-felvételek hangzó anyagként és leirat formájában. Az elemzés során a korpuszban szereplő szövegeket e két változat alapján vizsgáltam. Egyrészt a dialogikus szövegek leiratát elemeztem, másrészt a felvételeken a beszéd hangzó jegyeit írtam le. Az elemzés szemléletében két irányt követ: egyfelől a hagyományos nyelvleírási szempontokat használja, vagyis lexikai és grammatikai egységek használati sajátosságait írja le korpusznyelvészeti alapelvek alapján. A korpusz lehetőséget nyújt a nyelvi egységek szerinti keresésre, ami lehetővé teszi az egy nyelvű és kétnyelvű gyermekek nyelvhasználatának hatékony összevetését. Másfelől pedig a kétnyelvűek beszédmódjában a két nyelv megjelenési formáit és egymásra hatását keresi. Az eredmények olvasása során felmerülhet az olva-

¹⁹⁰ Baumann Tímea et al.: *Bemutatkozik a Korpusznyelvészeti*, 28.

¹⁹¹ Christian Jones – Daniel Waller: *Corpus Linguistics for Grammar. A guide for research*, London – New York, Routledge, 2015.

¹⁹² Alexandra Georgakopoulou: Thinking big with small stories in narrative and identity analysis, *Narrative Inquiry*, vol. 16, 2006/1, 129–137; Sabina Perrino: Chronotopes. Time and Space in Oral Narrative, in Ana De Fina – Alexandra Georgakopoulou (eds.): *The Handbook of Narrative Analysis*, John Wiley and Sons, Inc., 2015, 140; Schmidt: *Children's Narratives about their Journey to Europe*, 92.

¹⁹³ Georgakopoulou: *Thinking big with small stories*.

sóban, hogy itt gyakorlatilag hibaelemzés történik, amelynek megítélése alapvetően szemléletbeli kérdés. A kétnyelvű tanulók beszédmódjában megfigyelhetők az egynyelvű társaikétól eltérő jegyek, amelyek rendszerszerű felépítettséget mutatnak. Jelen írás ezt a jelenséget beszédmódbeli sajátosságnak tekinti, és nem hibának.

Az adatközlő gyermekek mind tizenkettő és tizennégy éves életkor közöttiek, hatodik, hetedik vagy nyolcadik osztályba járnak, Magyarországon élnek. A kétnyelvűek kisgyermekkorukban, az elsődleges nyelvi szocializációjuk során nyelvelsajátítás útján jutottak mindkét nyelvhez, majd intézményes keretek közt kezdték el a nyelvekhez kapcsolódó literációs készségek tanulását. A kutatás középpontjában a beszélt nyelvi performanciájuk áll, az írott nyelvhez kapcsolódó kompetenciák – szövegalkotás és szövegértés – nem képezték tárgyát ennek a vizsgálatnak.

5.5.2 Eredmények

Az eredmények négy nagyobb egységbe sorolhatóak.

(1) A nyelvi kifejezőkészség vonatkozásában látható, hogy vannak olyan gyermekek, akiknek a beszédmódja az egynyelvű beszélőkkel megegyező módon szerveződik. Nem figyelhető meg különbség a nyelvi egységek, a kommunikációjuk hangzó jegyei és a használt nyelvi formák vonatkozásában. Esetükben a beszélt nyelv tekintetében az egynyelvűekkel megegyező a kommunikációs hatékonyság. Mindamellet fontos megjegyezni, hogy az írásbeli kifejezőmódjukat nem vizsgáltuk, melyben lehetséges nagyobb eltérés az egynyelvű beszélőkhöz képest.¹⁹⁴ Más gyermekeknél viszont eltérések mutatkoznak a nyelvi kifejezőkészség vonatkozásában bizonyos nyelvi elemek használatakor, de még ez sem befolyásolja a kommunikációs hatékonyságot. Ez leginkább abban mutatkozik meg, hogy a felvételeken elakadás nélkül értelmezték egymás megnyilvánulásait, folyamatos volt a kommunikáció. Nem volt érzékelhető nehézkes diskurzusszerveződés, spirálisan szerveződő beszédmód, amely jellemzően a köztes nyelv bizonyos területeinek a működési módjára utal.¹⁹⁵

(2) A nyelvi megformáltság vizsgálata során egyértelműen megjelennek eltérések mind a toldalékolás, mind pedig az egyeztetés szintjén, amelyek a többnyelvű nyelvhasználat sajátos jellemzőire világítanak rá. Ezek az eltérések nem véletlenszerűen jelentkeznek, hanem jól körülhatárolható morfológiai pontokon figyelhetők meg, elsősorban ott, ahol a szabályszerűség és a hangzó megvalósu-

¹⁹⁴ Bartha: *Kétnyelvűség alapkérdései*, 34.

¹⁹⁵ Schmidt: *Children's Narratives about their Journey to Europe*.

lás között feszültség alakul ki. Ez a feszültség jellemzően abból fakad, hogy bizonyos morfológiai különbségek kevésbé markánsak, vagyis a toldalékok hangzó megjelenése nem teszi egyértelműen felismerhetővé az adott nyelvtani kategóriát. Ilyen esetekben a beszélők számára a nyelvi input alapján nehezen különíthetők el az egyes alakváltozatok, ami bizonytalansághoz vezethet a szabályalkalmazás során. Ennek következményeként az egyéni nyelvhasználatot gyakran az adott formák közötti ingadozás jellemzi. Ez az ingadozás nemcsak hosszabb időtávon, különböző megnyilatkozások között figyelhető meg, hanem – amint az adott példa is szemlélteti – akár egyetlen megnyilatkozáson belül is tetten érhető (1. idézet). A beszélő ilyenkor váltogatja a lehetséges toldalékolási megoldásokat, ami arra utal, hogy a szabály még nem stabilizálódott a nyelvi rendszerében.

1. idézet

*De hát hogyha így rangsorrendbe kéne tenni, akkor igazából **szülőim, nagyszüleim, unokatesóim, és szerintem így ennyi.***

*Építettünk homokvárakat, ööö rákokkal játszottunk, és ott is igazából az unokatesóimmal mentem oda, meg a **szüleimmel és a nagyszülőimmal.***

A nyelvi megformáltság területén egy további jellegzetes eltérés figyelhető meg a tulajdonnevek használatához kapcsolódó helyhatározóragok esetében, mégpedig az általánosítás jelensége formájában. Ebben az esetben a beszélők ragválasztását nem az adott lexéma specifikus nyelvtani viselkedése, hanem a megnyilvánulási értelemben leggyakrabban használt, legproduktívabb helyhatározóragok dominanciája határozza meg. A nyelvhasználat során ezek a gyakori ragok mintegy „alapértelmezett” megoldásként működnek, és akkor is megjelennek, amikor a célnyelvi norma más alakot írna elő. Fontos hangsúlyozni, hogy ezek az eltérések nem elszigetelt, ritkán előforduló vagy kevésbé ismert lexikai elemekhez kötődnek. Éppen ellenkezőleg: olyan szavak esetében is megfigyelhetők, amelyek a beszélők mindennapi nyelvhasználatának részét képezik, és amelyekkel rendszeresen találkoznak. Jó példa erre az a gyermek, aki családjával gyakran utazik Oroszországba, vagyis a szó jelentése, használati köre és contextusa számára egyértelműen ismert. Ebben az esetben tehát nem egy hirtelen megjelenő, szokatlan nyelvi elem okozza a bizonytalanságot, hanem a morfológiai rendszer működésének sajátosságai.

Hasonló jelenség figyelhető meg olyan köznevek esetében is, mint például a *föld* szó. Ez a lexéma nagy gyakorisággal fordul elő a beszélt nyelvben, így a helyhatározóragos alakja is ismert a beszélők számára, akár *földön*, akár *a Földön* formában (2. idézet). Ennek ellenére a raghasználat során mégis megjelenhet az

általánosítás, amely során a beszélő nem a szóalakhoz leginkább illeszkedő, konvencionális alakot választja, hanem azt a ragtípust alkalmazza, amelyet más kontextusokban gyakrabban használ.

2. idézet

*Én Oroszországban voltam, **Szentpétervárbán*** [Szentpéterváron].

*Én apukámmal, meg tesómmal mentünk hármasban a **Thaiföldre*** [Thaiföldre]. *Te kivel voltál?*

A nyelvi megformáltság vizsgálata során további jellegzetes eltérésként azonosítható a tulajdonnevek és a nemzetiséget jelölő melléknévi alakok felcserélése, amely a vizsgált adatok alapján tipikus jelenségnek tekinthető. Ez az eltérés jól megfigyelhető az *osztrák* szó használatának esetében, ahol a beszélők az ország megnevezésére nem a tulajdonnévi alakot, hanem a nemzetiséget jelölő melléknévi formát alkalmazzák. A jelenség első látásra hasonlíthat a beszélt nyelvben gyakran előforduló, informális használatához, amikor utazási célként olyan alakok jelennek meg, mint *németbe* vagy *olaszba*, azonban a vizsgált esetek mögött ettől eltérő nyelvi mechanizmus húzódik meg. Itt nem arról van szó, hogy a beszélők a köznyelvi, laza beszédmódra jellemző rövidítéseket alkalmazzák, mint például *németbe* [Németország] vagy *olaszba* [Olaszország] az utazási célország megnevezéseként. Ezekben az esetekben a beszélt nyelv pragmatikai gazdaságossága érvényesül, és a melléknévi forma utal az ország nevére. Az *osztrák* szó használatánál azonban nem ilyen jellegű beszédhelyzeti egyszerűsítés figyelhető meg. A vizsgált jelenség hátterében sokkal inkább nyelvek közötti fogalmi és lexikai megfeleltetés áll. A német nyelvben ugyanis az *Österreich* szó egyértelműen az ország nevét jelöli, vagyis azt, amit magyarul *Ausztria* néven ismerünk. A többnyelvű beszélők nyelvi feldolgozásában azonban ez a megfeleltetés nem mindig a célnyelvi tulajdonnévi alak használatát eredményezi, hanem a hozzá kapcsolódó melléknévi forma kerül előtérbe. Ennek következtében az *osztrák* mint nemzetiséget jelölő melléknév funkcionálisan átveszi az országmegnevezés szerepét (3. idézet).

3. idézet

*Kitsburgbe, **osztrákban*** [Ausztriában].

A nyelvi megformáltság vizsgálata során a túláltalánosítás jelensége további, jól körülhatárolható esetekben is megfigyelhető, amelyek közül az egyik az időhatározói funkcióban megjelenő raghasználatot, a másik pedig a többes szám jelölését érinti. Ezek a példák különösen alkalmasak arra, hogy bemutassák, miként

működik a nyelvi rendszer akkor, amikor a beszélő már felismerte egy szabály működését, annak hatókörét azonban még nem pontosan tudja behatárolni.

Az időhatározói rag használatának esetében jól ismert, hogy a hét napjainak többségénél a magyar nyelvben rendszeresen megjelenik az *-n* rag időhatározói funkcióban, például *hétfőn, kedden, szerdán* stb. A hét első hat napjánál ez a mintázat következetesen érvényesül, így a beszélő számára egy stabil, produktív szabály képe rajzolódik ki: a napnevekhez időhatározói jelentésben rag kapcsolódik. A vasárnap azonban kivételt képez ebben a rendszerben, mivel ebben az esetben a sztenderd nyelvhasználatban nem jelenik meg az *-n* rag (*vasárnap*, nem *vasárnapon*). A vizsgált beszélőcsoport nyelvhasználatában ugyanakkor megfigyelhető volt, hogy a vasárnap esetében is alkalmazta az időhatározói ragot (4. idézet). Ez az eltérés nem a szó ismeretének hiányából fakad, hanem egyértelműen a túláltalánosítás következménye. A beszélő ugyanis helyesen felismerte az általános szabályt, miszerint a napnevek időhatározói funkcióban ragot kapnak, azonban nem integráns része a rendszerének a kivételes alak, amely a szabály hatókörét korlátozza. Ennek eredményeként a szabályt következetesen, minden relevánsnak ítélt esetre alkalmazza, beleértve azokat is, amelyek a nyelvi normában kivételnek számítanak.

4. idézet

Vasárnapon [vasárnap] *megyünk amúgy általában ebédre hozzájuk.*

Hasonló mechanizmus figyelhető meg a többes szám jelölésével kapcsolatos túláltalánosítás esetében is. A beszélő nyelvi rendszerében a többes szám morfológiai jelölése már aktív és produktív, azonban annak alkalmazása még nem minden esetben illeszkedik a célnyelvi normákhoz. Ilyenkor a többes szám jelölése olyan szavakon vagy szerkezetekben is megjelenhet (5. idézet), ahol a magyar nyelvben a többesség kifejezése más eszközökkel történik, vagy éppen implicit módon, jelöletlen marad. A magyar nyelvben a számok után egyes számú alak következik. Ez a német nyelvben nem így van, ott többes számú alak következik. Általánosításnak vagy nyelvi transzferjelenségnek is tekinthetjük ezt a használatbeli sajátosságot.

5. idézet

sok hegyeket [hegy], *nagyon sok erdők* [erdő]

Az utolsó bemutatott példában egy összetettebb nyelvi jelenség figyelhető meg, amelyben a morfológiai és az egyeztetési jegyek keveredése válik láthatóvá.

Ebben az esetben a beszélő nyelvhasználatában a többes szám morfológiai jelölése már aktívan megjelenik a főnévi szerkezetben, amit olyan alakok példázhatnak, mint például *másik országokban* vagy *másik kultúrák* (6. idézet). Ezek az alakok arra utalnak, hogy a beszélő felismerte és alkalmazza a többes szám jelölésének morfológiai szabályait, valamint képes azokat a megfelelő helyen aktiválni a névszói szerkezetben belül. Ugyanakkor ezzel párhuzamosan megfigyelhető, hogy a többes számhoz szintaktikailag kapcsolódó elemek egyeztetése nem következetes. A vizsgált példában a többes számú főnévi csoporthoz nem a várt *milyenek* kérdő melléknévi forma társul, hanem az egyes számú *milyen* alak jelenik meg. Ez a jelenség arra utal, hogy bár a többes szám morfológiai jelölése stabilan működik a beszélő nyelvi rendszerében, annak egyeztetési vonatkozásai, vagyis az egyeztetés más elemekre való kiterjesztése eltérést mutat a normatív nyelvhasználatához képest.

6. idézet

*igen, a másik **országokban** [országban]*

*hogy megtudjuk, hogy milyen a másik **kultúrák** [kultúra]*

A mondatrészek közötti egyeztetési jelenségek vizsgálata sajátos és árnyalt képet mutat, különösen a referenciális tér szerveződésének szempontjából, azon belül is a tárgyasság, illetve a tárgyhatározottság kezelését illetően. A magyar nyelvben a tárgy határozottsága kiemelt szerepet játszik a mondat szerkezetében, mivel szoros összefüggésben áll az igeragozás módjával és a mondatrészek közötti egyeztetéssel. Ennek megfelelően a tárgy referenciális státuszának helyes értelmezése és nyelvi megjelenítése komplex grammatikai műveletet igényel a beszélőtől. A vizsgált nyelvhasználatban azonban megfigyelhető, hogy a tárgyasság jelölése nem minden esetben illeszkedik következetesen a célnyelvi normákhoz (7. idézet). Ez az eltérés elsősorban abból fakad, hogy a beszélő másként érzékeli a referenciális tér elemeit, vagyis hogy a tárgy mennyire határozott, ismert vagy már korábban bevezetett. Ennek következtében előfordulhat, hogy a beszélő nem a tárgy határozottságának megfelelő egyeztetési formát választja, hanem egy egyszerűbb, alapértelmezett megoldást alkalmaz.

7. idézet

*Párizs, **azt** [az] nagyon szép.*

A vizsgált nyelvi adatokban további jellegzetes eltérésként jelenik meg a létige megjelenési formájának a sajátossága, amely szintén elsősorban a használat

túláltalánosításából fakad. Ez a jelenség kétféle módon válik láthatóvá: egyrészt olyan esetekben, amikor a létige a célnyelvi normák ellenére elmarad, másrészt pedig olyan szerkezetekben, ahol a beszélő indokolatlanul alkalmazza a létigét, noha annak megjelenése nem szükséges (8. idézet). A vizsgált beszélők nyelvhasználatában ez a komplexitás gyakran vezet túláltalánosításhoz, amikor egy már felismert szabályt a beszélő a megfelelő hatókörön túl is alkalmaz. Azokban az esetekben, amikor a létige elmarad ott, ahol a célnyelvi norma szerint meg kellene jelennie, feltételezhető, hogy a beszélő azokra a szerkezetekre támaszkodik, amelyekben a létige zéró formában realizálódik. Ezzel szemben azokban a konstrukciókban, ahol a létige indokolatlanul megjelenik, az figyelhető meg, hogy a beszélő egy másik, már elsajátított mintát kiterjeszt olyan mondattípusokra is, ahol a magyar nyelvben a létige elhagyása a természetes megoldás. Mindkét jelenség a szabályalkotás és szabályalkalmazás aktív szakaszára utal.

8. idézet

Szerintem Bora Borára, mert ott tök szép és meleg [van] és...

(3) Az akcentualizáltság vizsgálata során két markáns, egymástól jól elkülöníthető jelenség rajzolódik ki, melyek a beszélők kiejtésének alakulását és a nyelvek közötti fonetikai hatásokat egyaránt szemléltetik. Mindkét eset arra utal, hogy a hangzás szintjén megjelenő eltérések nem véletlenszerűek, hanem a beszélők nyelvi tapasztalataiból következő, jól értelmezhető mintázatok mentén szerveződnek.

Az első jelenség esetében hangbetoldás figyelhető meg, amely az *utazás* szó *uthazás* formában történő megvalósulásában jelenik meg (9. idézet). A kiejtés ebben az esetben a német nyelv aspirációs és mássalhangzó-kapcsolási sajátosságaihoz közelít, ami arra utal, hogy a beszélő fonetikai megformálását erőteljesen befolyásolja egy másik nyelv hangrendszere. A betoldott hangzó artikulációs eltérésként értelmezhető, egy olyan fonológiai stratégia részeként, amelynek célja a beszélő számára ismerős hangzásminták követése.

A második jelenség ezzel szemben hangzókiesés formájában jelenik meg, amely a *nagyon* szó *naon* alakban történő ejtésében érhető tetten (10. idézet). Ebben az esetben a szó belsejében található *gy* hang eltűnik. A kiesés ugyanakkor nem teljes mértékű: a felvételen érzékelhető egy rendkívül puha, a *j* hanghoz közelítő betoldás, amely mintegy „helyettesíti” az elmaradó *gy* hangot. Ez arra utal, hogy a beszélő nem teljesen hagyja el az adott hang pozícióját, hanem egy artikulációsan egyszerűbb, kevésbé markáns megoldással próbálja fenntartani a szó fonetikai folytonosságát.

9. idézet

Uthazás [utazás]. *Oké.*

*Amikor kipróbáltuk a különleges **khajákat** [kajákat], meg amikor életemben először tanultam kick-boxot.*

10. idézet

*Igen, **naon** [nagyon] szép, meg így érdekes nézni.*

Az intonáció vizsgálata során markáns és következetes mintázat rajzolódik ki, különösen a spontán válaszreakciók esetében, ahol egyértelműen német nyelvi prozódiai elemek jelennek meg a beszélők megnyilatkozásaiban. Ezek a jelenségek nem elszigetelten fordulnak elő, hanem a beszélők egy bizonyos részénél figyelhetők meg, ami arra utal, hogy az egyéni sajátosságok mellett tetten érhető egy közös nyelvspecifikus intonációs mintázat is.

Az egyik legszembetűnőbb jelenség a magyar *igen* helyett a német megfelelő, a *ja* használata (11. idézet). Ez a váltás elsősorban nem lexikai hiányként értelmezhető, hiszen a beszélők rendelkeznek a magyar megfelelő ismeretével, hanem sokkal inkább automatizált diskurzuselemként jelenik meg. A *ja* alkalmazása jellemzően gyors, reflexszerű válaszokban fordul elő, ami arra utal, hogy ezekben a beszédhelyzetekben a beszélők nem tudatos nyelvválasztás alapján döntenek, hanem egy mélyebben rögzült, gyakran használt pragmatikai elem jelenik meg.

Hasonlóképpen figyelhető meg a hezitációs elemek esetében is a német nyelvre jellemző intonációs mintázat. A magyar beszédben előforduló bizonytalan-ságjelölő hangadások helyett vagy mellett az *Ööm* hezitatív elem jelenik meg, amely nemcsak hangalakjában, hanem dallamvezetésében is a német nyelvhez köthető (12. idézet). A felvételeken hallható intonáció ebben az esetben eltér a magyar hezitációs mintáktól, és egyértelműen a német nyelv prozódiai rendszerét idézi.

11. idézet

***Ja** igen, nekem is...*

12. idézet

***Ööm** [német intonációval] *nekem, nekem sok van. Neked?**

(4) Az elemzés utolsó kategóriáját a direkt nyelvi transzferek jelenségek köre alkotja, amely a többnyelvű nyelvhasználat egyik legszembetűnőbb és legkönnyebben azonosítható megnyilvánulási formája. A jelenség elsősorban abban ragadható meg, hogy a magyar nyelven zajló beszélgetések során olyan nyelvi elemek jelen-

nek meg, amelyek egyértelműen más nyelv struktúrájára, pragmatikai működésére vagy diskurzushasználatára utalnak. A gyermekek nyelvhasználatában megfigyelhető transzferek több típusba sorolhatók attól függően, hogy milyen mértékben és milyen nyelvi szinten jelenik meg a másik nyelv hatása. Az egyik ilyen típus esetében a megnyilatkozás formailag magyar nyelvű marad, vagyis a felszíni megvalósulás nem tartalmaz más nyelvi elemeket, ugyanakkor a mögöttes szerkezet, funkció vagy pragmatikai jelentés egyértelműen más nyelvből eredeztethető. Ilyenkor nem konkrét lexikai átvételről van szó, hanem a nyelvi funkciók és diskurzussszervező elemek áttemeléséről.

Erre jó példa a *vagy* kötőszó használata az *oder* német kötőszó funkcionális megfelelőjeként (13. idézet). A német nyelvben az *oder* nem csupán választást kifejező kötőszóként működik, hanem gyakran használatos megerősítést váró visszakérdezésként is, hasonlóan a magyar *ugye* diskurzusjelölőhöz. A vizsgált nyelvi adatokban a gyermekek ezt a funkciót magyar nyelvi közegben is alkalmazták, azonban nem a magyar diskurzusjelölőt alkalmazták, hanem a *vagy* kötőszót használják ebben a szerepben. A megnyilatkozás tehát magyar nyelvi elemekből épül fel, ugyanakkor a mögöttes pragmatikai struktúra egyértelműen a német nyelvhasználatához köthető. Ez a típusú transzfer különösen érdekes abból a szempontból, hogy nem jár együtt érthetőségi problémákkal, ugyanakkor finom, de jól azonosítható eltérést hoz létre a célnyelvi normához képest. A beszélő számára ez a megoldás funkcionálisan hatékony, hiszen betölti a kívánt kommunikációs szerepet, miközben tükrözi a nyelvek közötti kölcsönhatást a diskurzus szintjén. A direkt nyelvi transzferek ilyen formái jól mutatják, hogy a többnyelvű beszélők nem elkülönült nyelvi rendszerekből választanak, hanem egy egységes, rugalmas nyelvi repertoárból gazdálkodnak az aktuális kommunikációs céloknak megfelelően.

13. idézet

Ok. Ti onnan jöttök, vagy [oder]?

A másik típus, amikor a beszélő nem találja az adott szó magyar nyelvi megfelelőjét, ezért azonnal egy másik nyelv lexikai elemével helyettesíti – jelen esetben némettel – és kimondja az *Insel* szót (14. idézet). Ez a megoldás nem tudatos nyelvváltás eredménye, hanem egy automatizált szótalálási stratégia része, amely lehetővé teszi a beszéd folyamatosságának fenntartását.

A német szó kimondását követően a beszélő hezitációs elemet illeszt be (*eeeh*), amely ebben az esetben már magyar nyelvi intonációval és beszédritmussal jelenik meg. Ez a hezitációs szakasz fontos átmeneti funkciót tölt be: egyszerre jelzi a szókeresés folyamatát és azt a szándékot, hogy a beszélő vissza kíván

térni a magyar nyelvi kerethez. A hezitációt követően a beszélő expliciten rá is kérdez a hiányzó elemre, mégpedig magyarul, azzal a metanyelvi megjegyzéssel, hogy „magyarul”, amely világossá teszi a kommunikációs partner számára a beszélő aktuális nyelvi nehézségét.

A társas interakció ezen a ponton kulcsszerephez jut, mivel a beszélőtárs reagál a kérdésre, és megadja a megfelelő magyar lexikai elemet, jelen esetben a *sziget* szót (14. idézet). A beszélő ezt követően megismétli a kapott kifejezést, ami egyrészt a megértés visszajelzéseként, másrészt a szó aktív rögzítéseként értelmezhető. A szó megismétlése után a beszélő zökkenőmentesen folytatja az emlék felidézését, immár a megfelelő magyar nyelvi forma használatával.

14. idézet

- *És szép volt a hotel, meg így maga az mi az Insel, eeeh? Magyarul?*
- *Sziget.*
- *Sziget. Ez nagyon szép volt. Igen. Te?*

A direkt nyelvi transzfer másik típusa a bemutatott példánál látható, ahol a beszélő automatikusan ejti ki a *Ferienhaus* szót, amelyet magyarul leggyakrabban *nyaralóként* fordítunk (15. idézet). A döntés mögött azonban nem pusztán szótalálási nehézség áll, hanem szemantikai és pragmatikai megfontolások is. A beszélő számára a *nyaraló* szó erősen évszakhoz kötött jelentést hordoz, míg a *Ferienhaus* németül általánosabb jelentéssel bír. Ennek következtében a magyar megfelelő nem fedí le teljes mértékben azt a jelentéstartalmat, amelyet a beszélő közölni kíván, így a német szó alkalmazása pontosabbnak és kifejezőbbnek tűnik.

A megnyilatkozás során ugyanakkor megfigyelhető egy rövid megtorpanás a morfológiai illesztés pontján, különösen a ragválasztásnál. Ez a hezitáció arra utal, hogy a beszélőnek végig kell gondolnia, miként illeszthető be a kölcsönzött szó a magyar mondat szerkezetbe. A beszélő végül egy stratégiai megoldást választ: az egyébként összetett szó második tagját emeli ki, és azt látja el a szükséges raggal. Ezzel a megoldással fenntartja a magyar nyelvi szerkezet grammatikai koherenciáját, miközben a lexikai jelentést továbbra is a német elem hordozza.

Ez a jelenség jól szemlélteti, hogy a többnyelvű beszélők nem mechanikusan váltanak a nyelvek között, hanem finoman hangolt, funkcionális döntéseket hoznak a kommunikáció során. A kölcsönzés ebben az esetben nem zavart okoz a beszédben, hanem éppen ellenkezőleg: lehetővé teszi a jelentés pontosabb közvetítését anélkül, hogy megszakítaná a narratív folyamatot, a nyelvi eszközöket rugalmasan kombinálja, és az aktuális kommunikációs célokhoz igazítja.

15. idézet

*És egy **Ferienhaus**, **Hausban** voltunk, és még barátok is jöttek, úgyhogy jó volt amúgy, igen.*

A fentebb bemutatott jelenséggel szemben ebben az esetben éppen ellentétes irányú nyelvi folyamatot figyelhetünk meg. Míg korábban azt láthattuk, hogy a beszélő idegen nyelvi elemeket emel be a magyar nyelvű szövegbe, itt a beszélő látszólag következetesen a magyar nyelvi keretet tartja fenn, ugyanakkor egy olyan ponton választ magyar elemet, ahol az nem feleltethető meg pontosan a mögöttes nyelvi fogalomnak. A történet elindítása koherens és kontextusgazdag: a beszélő elmeséli, hogy Bécsben jártak, tél volt, és karácsonyi hangulat volt. Ezek az elemek egyértelműen előkészítik azt a kulturális és élménybeli hátteret, amelyhez egy konkrét, erősen kultúraspecifikus fogalom kapcsolódik. A narratíva kulcspontján azonban a beszélő a német nyelvű *Weihnachtsmarkt* fogalom magyar megfelelőjeként a *piac* szót használja (16. idézet). Ez a választás nyelvileg formailag helyes, ugyanakkor szemantikailag és pragmatikailag nem fedi le azt a jelentéstartalmat, amelyet a beszélő közölni kíván. A magyar nyelvben a *karácsonyi vásár* egy jól körülhatárolt, kulturálisan rögzült jelentéssel bíró kifejezés, amely túlmutat a *piac* általános fogalmán. A *piac* szó alkalmazása ebben a kontextusban ezért nemcsak pontatlan, hanem akaratlanul komikus hatást is kelt, mivel a hallgató számára egy hétköznapi, semleges helyszínt idéz fel egy erősen tematikus, ünnepi esemény helyett.

16. idézet

*Nyilván Bécs hat évesen. Karácsonykor mentünk, esett a hó. Gyönyörűek voltak a világítások, a díszítések. Voltunk a **piacon**.*

5.5.3 Elemzés

A *KorSzak* gyermeknyelvi korpusz egynyelvű és kétnyelvű alkorpuszában folytatott kutatás eredményei alapján az alábbi következtetések vonhatók le. A kétnyelvű korpusz hangfelvételein és az átiratban rögzített változatán végzett vizsgálatból nyert eredményeket összevetettem az egynyelvű korpusz anyagával. A nyelvi kifejezőkészség vonatkozásában egyezés látható a két korpusz adatközlőinek megnyilvánulásai között, amennyiben a kétnyelvű gyermekeknél a beszélt nyelvi produkció a két nyelvnél egyensúlyban van. A nyelvi megformáltság területén megjelennek a két alkorpusz között eltérések. Az eltérések elrendeződése

a kétnyelvű gyermekek között kirajzolódó csoportok létezésére enged következtetni. Vannak olyan gyermekek, akik az egynyelvű beszélőkkel majdhogynem megegyező módon beszélnek; vannak akik nagy hasonlóságot mutatnak; és vannak, akiknek beszéde jelentősebb eltérést mutat. A nyelvi megformáltság bár kisebb-nagyobb eltérést mutat, a nyelvi kifejezőképességben ez nem jelent akadályt. A tanuló nyelvelsajátítási szabályrendszerének bevonása fontos elem a nyelvhasználatban megjelenő tulajdonságok leírásakor, mert ezen keresztül kapcsolatba hozható a nyelvi megformáltság és nyelvi kifejezőképesség a kommunikatív kompetencia viszonylatában. Továbbá lényeges a megnyilvánulásokban szereplő nyelvi elemek vizsgálata (nem a hibaelemzés), mert ezen keresztül betekintést nyerhetünk a kommunikáció hatékonyságának biztosítása érdekében végrehajtott nyelvi szerveződés bizonyos szegmenseibe.¹⁹⁶

Az eredmények tükrében – főként a nyelvi megformáltsághoz köthetően – látható, hogy a beszédmód rendszerszerű szerveződést mutat. Olyan eltérésekről van tehát szó, amelyek nem véletlenszerűek, és nem is lehet őket pusztán a nyelvtudás eltérő mértékével magyarázni. Az empiriában megjelenő nyelvi megformáltság körébe eső jelenségek visszatérő jellege és az adatközlőknél széles körben való előfordulása a tanulói nyelvelsajátítási szabályrendszer jelenlétére utal. Ebben a keretben az akcentus minősége nem vizsgálendő elemként szerepel, mert a beszédnek ez a jellegzetessége erőteljes nyelvek közötti hatást mutat, és a nyelvek közötti dominanciaváltás hatására egészen rövid idő alatt is változik, különösképpen gyermekek esetében gyors a változás üteme.¹⁹⁷ Az eredmények tükrében ugyanakkor az látszik, hogy az akcentualizáltság mértéke és az intonációs mintázat terén nincs összefüggés. Ennek értelmében a nyelvi megformáltság kevésbé jól szervezett volta nem feltétlen jár együtt az erősebb akcentusminőséggel és kevésbé kidolgozott intonációval (lásd a *Kiejtés* alfejezetben).

Az eredmények arra engednek következtetni, hogy a kétnyelvű gyermekek beszédmódjában megfigyelhető a különböző nyelvek közötti fluid átjárás. Spon-tán, kortársaikkal folytatott beszélgetés közben nem fordítanak figyelmet arra, hogy kizárólag az egyik nyelvet használják megnyilvánulásaik során. A különböző nyelvi erőforrásaikat természetes módon használják a beszéd témájához leginkább odaillő elemeket alkalmazva. A nyelvhasználat performanciájából

¹⁹⁶ Mike Baynham: Narrative and Space/Time, in Anna De Fina – Alexandra Georgakopoulou (eds.): *The Handbook of Narrative Analysis*, Oxford, John Wiley and Sons, 2015, 127; Sabina Perrino: Cross-chronotope alignment in Senegalese oral narrative, *Language and Communication*, vol. 27, 2007, 227–244; Deborah Schiffirin: Tense variation in narrative, *Language*, vol. 57, 1981, 45–62; Schmidt: *Children's Narratives about their Journey to Europe*, 92.

¹⁹⁷ Schmidt: *Children's Narratives about their Journey to Europe*, 98.

kiindulva az látható, hogy az elvi kategoriális rendszerek mentén különféle nyelvekhez sorolt elemek egy rendszert alkotnak.¹⁹⁸

5.5.4 Következtetések

Pedagógiai ajánlásként az fogalmazható meg, hogy az élőnyelvre reflektáló pedagógiai és módszertani megoldások és hangsúlyok beépítése a tanulási-tanítási folyamatba újszerű irányokat mutathatnak a magyarnyelv-tanítás különböző területein. Jelentős munka folyik a tananyag-fejlesztés terén a MagyarOk tankönyvcsalád és módszertani műhely keretében, amely elsősorban a magyar mint idegen nyelv tanításába vezeti be a korpusznyelvészeti szemléletet.¹⁹⁹

Emellett fontos lépés az idegennyelv-tanítás megközelítésén túl a kétnyelvű gyermekek és fiatalok fejlesztési céljainak és útvonalának a megfogalmazása is. Ehhez a kutatáshoz felhasználható a jelen tanulmányban szereplő elemzés is, viszont nem elsősorban mint fejlesztési iránymutatás a felmerülő eltérések „javítására és kiküszöbölésére” vonatkozóan. Nem szerencsés az eltérések mint „hibák” kezelése és kijávítása, mivel ezek a jelenségek a gyermekek sajátos nyelvi fejlődéséből fakadnak, amelynek legfőbb jellemzője, hogy viszonylagos párhuzamosságban, két nyelven történt. A fejlesztés sokkal inkább a nyelvi kifejezőkészségre irányul, amely a kommunikációs hatékonyságot erősíti. E célnak az eléréséhez más területeken lenne érdemes irányvonalakat megfogalmazni, mint a beszéd és a szövegszervező elemek, valamint a különböző nyelvi regiszterekhez kapcsolódó formulaszerű nyelvhasználat tanítása. Ez utóbbiak célzott tanítása pedig visszahat a nyelvi megformáltság elemeire is, és a konkrét eltérésekhez kapcsolódó nyelvi fejlesztés helyett célszerűbb az egészlegesebb, a társas nyelvi interakciókhoz jobban kapcsolódó nyelvhasználat elérésére törekedni.

5.6 ELVÁNDORLÁSTÖRTÉNETEK NARRATÍV ELEMZÉSE

A különböző országok közötti mozgás – elköltözés és visszatérés – sok ember élettörténetének meghatározó része, amely kiemelt jelentőséggel bír, különösen akkor, ha mindez gyermekkorban történik. Az elvándorlás és hazatérés ugyanis

¹⁹⁸ Busch: *The Linguistic Repertoire Revisited*.

¹⁹⁹ Szita Szilvia – Pelcz Katalin: Modellalapú nyelvtanítás – Természetes nyelvhasználat a tanteremben és a tantermen kívül, *THL2*, 2017/1–2, 262–269.

nem pusztán térbeli változást jelent, hanem mélyreható hatással van a nyelvi szocializációra, az identitás alakulására és az önpercepcióra is. Jelen kutatás olyan felnőtt emberek életútinterjút vizsgálja, akik gyermekkorukban Magyarországról a korábbi Szovjetunió területére költöztek, ott több évet töltöttek el, majd később visszatértek Magyarországra. A vizsgálat célja az volt, hogy az elvándorlással és a visszatéréssel kapcsolatos élményeiket retrospektív narratívákon keresztül elemezzem, különös tekintettel a nyelvi tapasztalatokra és azok viselkedésformáló szerepére.

A kutatásban összesen tizenkét személy vett részt. Közös jellemzőjük az, hogy családjukban legalább az egyik szülő orosz anyanyelvű volt, így az otthoni kommunikáció orosz nyelven folyt (1. idézet).

1. idézet

Valamennyit beszéltem oroszul, de csak otthon.

Ennek következtében a Szovjetunióba való költözés nem jelentette számukra azt, hogy egy addig ismeretlen nyelvet kellett elsajátítaniuk, hiszen már rendelkeztek megbízható szintű orosz nyelvtudással. A nyelvet anyanyelvi beszélőktől tanulták, tehát elvben nem okozhatott nehézséget számukra az iskolában a mindennapi élethez kapcsolódó interakciók lebonyolítása. Ezzel a feltevéssel szemben az interjúkban arról beszélnek, hogy a meglévő nyelvi háttérük nem védte meg őket az elvándorlással járó nyelvi nehézségektől (2. idézet).

2. idézet

Az iskola, az egy csapás volt.

Az elbeszélések egyik központi motívuma a nyelvi dominancia többszöri átalakulása. A résztvevők Magyarországon jellemzően magyar nyelvi dominanciával rendelkeztek, miközben az orosz nyelv jelen volt az életükben, de inkább családi, otthoni kontextusban. Többen úgy fogalmaztak, hogy beszéltek oroszul, ám ezt a tudást nem érezték teljesnek vagy elégségesnek ahhoz, hogy az iskolai és társas helyzetekben magabiztosan használják. A Szovjetunióba érkezve a magyar nyelv maradt az erősebb nyelvük, ami különösen az iskolai közegben okozott komoly nehézségeket. Az interjúkban visszatérő elemként jelent meg az iskolában való szembesülés azzal, hogy bizonyos dolgokat nem tanultak korábban. Ilyen az íráskészség, aminek a hiánya nagy hátrányt jelentett az iskolába lépés kezdeti fázisában (3. idézet).

3. idézet

Semennyire nem tudtam oroszul írni.

A literációs készségek hiánya mellett a beszélt nyelvi kompetenciában is mutatkoztak olyan területek, amelyekre nem terjedtek ki az ismereteik. Ez elsősorban a szaktárgyi ismereteket érintette, ahol a szókézslet és kifejezőképesség mellett az iskolai évfolyamnak megfelelő szaktárgyi ismeretek egyszerűen eltérőek voltak, és nem voltak transzferálhatóak a tanulmányi elvárások teljesítéséhez (4. idézet).

4. idézet

*érdekes nehézség
gap a tudásban*

A Szovjetunióban töltött évek során a többnyelvűségi helyzetükben átalakulás ment végbe. Az orosz nyelv egyre inkább dominánssá vált, különösen az iskolai és kortárskapcsolatok révén. Többen számoltak be arról, hogy idővel akcentus nélkül beszélték az orosz, valamint a nyelvhasználat természetessé vált számukra és a környezetük számára is. Egy idő után nem számított már, hogy némileg más a beszédmódjuk (5. idézet).

5. idézet

elmúlt az akcentusom, egyszer csak nem volt... vagy megszoktak és nem csesztettek már velem

Ez a folyamat a nyelvi változások mellett együtt járt azzal is, hogy az orosz nyelvhez és kultúrához való kötődésük erősödött, miközben a magyar nyelv vonatkozásában ez háttérbe szorult, és már csak az otthoni, családi szférára korlátozódott.

A Magyarországra való visszatérés újabb változást hozott a többnyelvűségük alakulásában. A résztvevők ekkor már jellemzően orosz nyelvi dominanciával rendelkeztek, ami a magyar iskolarendszerbe való visszailleszkedést megnehezítette. Különösen a gimnáziumi évek során vált hangsúlyossá a nyelvi és társas „felzárkózás” kényszere. Többen számoltak be arról, hogy egyszerre kellett pótolniuk a nyelvi hiányosságokat és alkalmazkodniuk a kortárs közösségek elvárásaihoz (6. idézet). Ugyanazon mentek keresztül, mint a Szovjetunióba érkezésükkor az orosz nyelv kapcsán, hogy hiányzott a szaktárgyakhoz kapcsolódó szókézslet. Miközben az alap literációs készségek megvoltak, ezek magasabb szintű alkalmazása nehézséget okozott, hiszen az oktatásban addig orosz nyelven

vettek részt, azon a nyelven folyt az ismeretszerzés és a tudáskonstrukció. A kortárs csoporthoz való kapcsolódásban nehézséget okozott, hogy nem ismerték a divatos kifejezéseket, az éppen aktuális szlenget, ők régebbi formákat használtak, vagy éppen olyan életkorban hagyták el Magyarországot, amikor a gyermekek még nem használnak szleng kifejezéseket.

6. idézet

a gimnázium nyelvileg is nehéz volt

felzárkózás talán társadalmilag is, meg nyelvileg is

Némi idő elteltével a magyar nyelv dominanciája fokozatosan visszaállt, háttérbe tolva az orosz nyelvet. A mindennapi élet, a tanulmányok és a társadalmi kapcsolatok révén a magyar nyelv újra elsődleges szerepet kapott, míg az orosz nyelvtudás fokozatosan elhalványult (7. idézet). Egyes résztvevők arról számoltak be, hogy idővel már nem tudtak oroszul megszólalni, vagy csak nagy nehézségek árán. Másoknál a beszélt nyelv részben megmaradt, de az írás- és olvasáskészség jelentősen gyengült.

7. idézet

Az orosz elkopott.

Egyszerűen nem bírtam, nem bírtam oroszul megszólalni.

A résztvevők narratíváiban visszatérő motívumként jelent meg a nyelvi idegenség élménye, amely nem csupán bizonytalanságot, hanem kifejezetten félelemmel és szorongással társuló tapasztalatot jelentett számukra (8. idézet). Az elbeszélésekből kirajzolódik, hogy ez az idegenségérzet nem kizárólag az új nyelvi közegbe való első belépéskor volt jelen, hanem később, a visszatérés pillanatában is meghatározóvá vált. A beszélők számára a nyelv nem pusztán kommunikációs eszközként jelent meg, hanem az önazonosság, a hovatartozás és a társadalmi elfogadottság egyik alapvető kereteként. A visszatérés élménye ezért sok esetben nem a hazatérés megnyugtató, érzelmileg biztonságos tapasztalatát hozta magával, hanem egy újabb, váratlan idegenséget. A korábbi migráció során megszerzett, illetve megerősített orosz nyelvi kompetencia – amely az adott időszakban a beilleszkedés kulcsát jelentette – a visszatérés kontextusában problematikussá vált. A résztvevők beszámolóí alapján ez a kompetencia nem egyszerűen „többletként” volt jelen, hanem olykor akadályként működött: kiejtésük, szóhasználatuk, pragmatikai mintázataik eltértek az elvárt normáktól, ami azonnal érzékelhetővé tette másságukat.

8. idézet

*Nyelvileg tők idegennek éreztem magam.
távoli... rémisztő*

Az interjúk alapján tíz évvel a visszatérés után az orosz nyelvtudás jellemző jegyei közé tartozott a szótalálási nehézség, az akcentualizált beszéd, ugyanakkor sokaknál megmaradt a moszkvai kiejtés. Az írás és olvasás gyakorlata hiányzott, hiszen az eltelt években magyar nyelven – sokuknál más nyelven is – folytak a tanulmányaik, az oroszot a családi eseményeken, a családon belüli kommunikáción túl ritkán használták, akkor is főként kulturális tartalommal: filmeket, videókat néztek, ritkábban hallgattak híreket, politikai események felől tájékozódtak. Ebből az életvitelből fakad az, hogy a résztvevők említették a felnőtt szókincs hiányát, ahol a szövegértés a vizuális elemekkel segítve működött, de ez nem volt elégséges a beszédkézség és az íráskészség fejlődéséhez.

A résztvevők reflexiói az anyanyelv és a többnyelvűség fogalmáról különösen árnyalt képet mutatnak. Az anyanyelvet az érzelmekhez, a nyelvi élményekhez kapcsolták, amelyek alapvetően meghatározták a kisgyermekkorai fejlődésüket (9. idézet). Nem az anyához és a hozzá kapcsolódó nyelvi térhez, hanem sokkal inkább az életük kezdeti szakaszához, amelyben egyébként nyilván jelentős szerepet játszott az édesanyjuk. Többen egyértelműen, maguktól kétnyelvűnek tartották magukat, hangsúlyozva, hogy életük különböző szakaszaiban mindkét nyelv meghatározó szerepet játszott (10. idézet). Ugyanakkor anyanyelvükként legtöbben a magyart jelölték meg, miközben valamennyiük édesanyja orosz volt, ugyanakkor a nyelvelsajátítás időrendje miatt első nyelvükként az oroszot jelölték meg (11. idézet). A nyelvek közötti illetén megkülönböztetés jól tükrözi azt a komplex értelmezési keretet, amelyben a kronológia, az érzelmi kötődés és a jelenlegi nyelvhasználat egyaránt szerepet kap.

9. idézet

*legfontosabb nyelvi élmények
nyelvi felnövés*

10. idézet

biztos kétnyelvű, tehát abszolút

11. idézet

*Igen, szinte biztos, hogy azt mondanám, a magyar.
Időrendben az orosz volt állítólag.*

Az életútinterjúkat interakciókban megvalósuló narratívákként értelmezve a narratív elemzés lehetőséget adott arra, hogy ne csupán az eseményeket, hanem azok jelentésképzési módjait is feltárjuk. Az elbeszélésekben megjelenő metaforák, értékelések és érzelmi hangsúlyok rávilágítanak arra, miként értelmezik az érintettek saját nyelvi és migrációs tapasztalataikat. A gyermekkori elvándorlás és a későbbi visszatérés nem lezárt epizódokként jelennek meg, hanem olyan élményként, amely hosszú távon is meghatározza általában a nyelvekhez, a saját többnyelvűségükhöz való viszonyulást és az önazonosság narratív konstrukcióját.

A kutatási eredmények betekintést engednek a gyermekkori elvándorlás és hazatérés komplex, többszintű nyelvi folyamataiba, amelyek hatása felnőttkorban is érzékelhető. Ezek a nyelvi tapasztalatok jól mutatják, hogy a nyelvtudás nem statikus, hanem az élethelyzetek és a beszéd kontextusához igazodó, valamint a nyelvhasználat változásához szorosan kötődő jelenség. A nyelvi dominancia változásai, az idegenség és a megszokottá válás váltakozó élményei, valamint az anyanyelv és az első nyelv újraértelmezése mind hozzájárulnak ahhoz, hogy az elvándorlástörténetek ne csupán egyéni sorsokként, hanem tágabb értelemben, társadalmi és nyelvi jelenségekként is értelmezhetők legyenek.

6. ISKOLAI VONATKOZÁSOK

A kötet utolsó tematikus egysége az előző fejezetekhez szervesen kapcsolódik azzal, hogy a magyar közoktatási rendszer két, szabályozás nélküli területén végzett kutatást mutat be. Az emergens többnyelvű tanulók vonatkozásában a beiskolázás, valamint a mérés és értékelés területén az oktatási intézmények saját hatáskörben kénytelenek dönteni, így az intézményvezetők és a pedagógusok proaktív módszertani gyakorlata és annak megismerése kiemelkedően fontos.²⁰⁰

A *Többnyelvű csoportok a magyar nyelv vonatkozásában* című fejezetből az emergens többnyelvűek csoportja, azaz a *külföldről érkezők* csoportja kerül a fókuszba. Ők a magyar nyelvvel korábban nem találkozó gyermekek. A származási országuk nyelvét vagy nyelveit beszélik, így egy-, két- vagy többnyelvűek lehetnek. Az életkori és egyéb sajátosságaiknak megfelelően járhattak iskolába, amely meghatározza az iskolai szocializációjukat, illetve, hogy tanultak-e már írni és olvasni. Nem beszélnek magyarul, Magyarországra költözésükkor találkoznak először a magyar nyelvvel. Intézményi keretben kezdődik el a nyelvelsajátítási folyamat, otthon nem jutnak nyelvi támogatáshoz. Ebből az következik, hogy teljes mértékben az óvodákra és iskolákra vannak ráutalva, nem számíthatnak máshonnan segítségre a nyelvi fejlődésük és az iskolai előmenetelük tekintetében. A literációs tapasztalataikat nehéz feltérképezni, hacsak nem egy általunk ismert nyelvet beszélnek. Erre tudunk következtetni az életkorukból, az iskolában eltöltött éveik számából, a hivatalos bizonyítványaikból, esetleg azok fordításaiból, tolmács, esetleg kulturális mediátor segítségével igénybevételeivel kaphatunk információkat ezekről. Az írás és olvasás tekintetében az oktatásban eltöltött évek száma is fontos, és elengedhetetlen, hogy figyelembe vegyük az oktatási rendszerek eltérő mivoltából fakadó különbségeket is. Ebből is jól látszik, hogy nehéz felbecsülni a külföldi tanulók korábbi tannyelvéhez kapcsolódó literációs fejlettséget, vagyis az alap írás- és olvasáskészséget, továbbá ezek alkalmazásának minőségét, ami egészében megnehezíti, hogy tervezni tudjuk a magyar nyelvhez kapcsolódó literáció fejlesztését.²⁰¹

Az iskolákban világszerte általános jelenség, hogy különböző nyelvi háttérű gyermekek vesznek részt az oktatásban. A különféle oktatási rendszerek különféle válaszokat dolgoztak ki a heterogén nyelvi háttérrel rendelkező diákok

²⁰⁰ Schmidt: *Heterogén nyelvi háttérű diákok tudásmérése.*

²⁰¹ Schmidt: *A magyar közoktatásba belépő.*

tanulásának biztosítására. A sikeres iskolai részvétel viszonylagos, mivel az adott ország közoktatásának sajátosságai alapvetően meghatározzák a nyelviileg eltérő jegyeket mutató tanulók integrációját. A rendszerek között jelentős eltérés látható, amiből az következik, hogy sokféle megközelítés és megoldás alakult ki. Sok ezek közül komoly történelmi hagyományok mentén szerveződik, valamint az országok társadalomtörténeti változásai is meghatározóak. A nyelvekhez, az ország területén élő etnikai vagy más társadalmi berendezkedésből fakadóan eltérő csoportokhoz való viszony mélyen beágyazódott a társadalmak működését irányító erővonalakba. Minden egyes rendszer kontextusfüggő, az együtt élő csoportok közötti viszonyrendszerek – elsősorban alá- és fölérendeltségi viszonyok – határozzák meg, hogy az iskolába belépő kisgyermek mivel fog ott találkozni. Elfogadó, nyelviileg és csoportszinten befogadó közösségbe kerül, ahol a saját nyelvi és kulturális erőforrásait értékek tekintik, és ezt az oktatási folyamatba beépítik, hogy a diák minden területen könnyebben és énazonosabban tudjon fejlődni. Más esetben a gyermek rigid, erősen normatív, a diverzitást elutasító, uniformizáló közegbe kerül, ahol hiánygazdálkodás folyik, vagyis a vélt vagy valós hiányok ledolgozásán van a hangsúly. Az elvárt fejlődés kizárólag egy útvonalon járható be, következésképpen háttérbe szorul a tanulók egyéni különbségeiből fakadó értékek figyelembevétele. A fentebb leírt két pólus között természetesen megjelenik sokféle árnyalat, éppúgy rendszerszinten, mint intézményi szinten. A gyermekek mindemellett az iskolákban nem rendszerekkel találkoznak, hanem emberekkel, akik képviselik – vagy éppen nem – az adott rendszert. Így a kép, amely a különféle szinteken látható, az oktatási rendszerek és az intézmények vonatkozásában tovább árnyalódik. Mindemellett, hogy egy-egy országban az oktatás szabályozása különböző módokon történik és a rendszerekben komoly eltérések mutatkoznak, mégis megfigyelhetők a pedagógusok körében különféle trendek az emergens többnyelvű gyermekekhez való viszonyokban.

A közösségbe lépés pillanata tekinthető a két- vagy többnyelvűség kialakulása kezdetének, ebben a szakaszban a gyermekek idegen nyelvként találkoznak új életterük hivatalos nyelvvel. A kezdeti időszakban az idegen nyelvvel való találkozás során elindul a nyelvelsajátítás folyamata. Amennyiben a gyermek az új életterében oktatási intézménybe lép, akkor automatikusan bekapcsolódik egy oktatási programba. Bizonyos országokban a nyelvelsajátítást formális nyelvtanulással is kiegészítik, azonban a teljes folyamatot tekintve jellemzőbb a nyelvelsajátítás, mint a nyelvtanulás.²⁰² Az oktatástervezési stratégiák feltételezése szerint a gyermekek a nyelvi kitettség hatására bizonyos idő után eljutnak olyan

²⁰² Schmidt: *Külföldi gyermekek oktatása*; Schmidt et al.: *Két iskola, két jógyakorlat*.

szintű nyelvhasználati módhoz, hogy képessé váljanak a környezetükkel való interakciókhoz kapcsolódó kommunikációs funkciók kielégítésére, és ennek eredményeként a nevelési vagy oktatási intézményekben hatékonyan részt tudnak venni a foglalkozásokon. Ezt vizsgálva a magyar társadalom nyelvi vonatkozásában erőteljesen egynyelvű, valamint a magyar nyelv és kultúra ideologikusan összekapcsolódik. Silverstein az egynyelvű ideológia leírásában az időt és a teret statikus egységként kezeli, amely alaptulajdonságai által definiálja a nemzetállamot, és ezen keresztül bemutatja annak természetes, semleges, kontextualizálatlan és dinamikát mellőző jellegét.²⁰³ E jelenség hatásai figyelhetők meg a magyar közoktatásban dolgozó pedagógusok iskolai gyakorlatában is.²⁰⁴ A kétnyelvű csoportok az osztálytermi pedagógiai gyakorlatban is láthatatlanok maradnak,²⁰⁵ a pedagógusok nem vonják be a nyelvi másságot, sokkal inkább zavaró tényezőnek tekintik. A társadalmi diskurzus részét sem képezi a többnyelvűség, és nem kapcsolódik értékítélet sem hozzá. Ebben a tekintetben a magyar oktatáspolitikai intakt a multilingvális pedagógiai nézetektől. Így a szuperdiverzitás is mint láthatatlan jelenség húzódik meg. A több nyelven való kommunikáció kizárólag a munkaerőpiacon kerül transzparensen elő, amikor bizonyos munkakörök ellátásához szükséges követelmény, és ebből következően kifejezetten előnyt jelent a magas szintű nyelvismeret, így a többnyelvűség is.

6.1 EMERGENS TÖBBNYELVŰ TANULÓK BEISKOLÁZÁSÁNAK GYAKORLATA

Ez az alfejezet *A kutatások összefoglaló bemutatása* című fejezetben belül a *Beiskolázás* című részhez kapcsolódik, amelyben magyar közoktatási intézmények vezetői reflektáltak külföldi gyermekek beiskolázására, azon belül a beiratkozás, az osztályba sorolás és az első időszakban zajló fejlesztés módjaira tértek ki. A közoktatásbeli integráció vizsgálata során a beiskolázás kiemelten fontos. A beiratkozás és ennek folyamata pedig alapvetően meghatározhatja az oktatáshoz való viszony kiépülését. Az eredetileg egyetlen esettanulmánynak szánt felmérés csoportos esettanulmánnyá bővült, így szélesebb perspektívát nyújt a tapasztalatokra, és leképezi a magyar iskolák jelenlegi gyakorlatát. Az iskolai oktatási folyamatra és a szabályozási környezet bemutatására vonatkozó megfigyeléseim

²⁰³ Silverstein: *Monoglot standard*, 285.

²⁰⁴ Szabó: *Mit mixingolod itt a lengvidzseket...*

²⁰⁵ Bartha–Hámori: *Cigány közösségek*, 112; Eszter Tarsoly – Jelena Calic: When the 'language of the enemy' is also one's own: re-making multilingual selves in times of war, *Language and Intercultural Communication*, vol. 25, 2025/4, 481–494.

mellett a fejezet egy kidolgozottabb rendszert javasol, amelynek alkalmazását az érintett iskolák jellegükénél fogva remélhetőleg megfontolják majd.

A beiskolázás folyamata alatt az iskolával való első kapcsolatba lépést értem, és a fogalmat kiterjesztem az első iskolai félév végéig. Ennek oka az, hogy a magyar első nyelvű gyermekek esetében egyértelmű, hogy az iskolát az életkoruknak megfelelő évfolyamon kezdik meg, mivel a korábban folytatott tanulmányaikat vagy óvodai részvételüket – adott esetben iskolaérettségüket – Magyarországon kiállított dokumentumokkal tudják igazolni. Ugyanakkor a Magyarországra újonnan érkezett külföldi gyermekek nem feltétlen tudják a származási országok által kiállított dokumentumokat bemutatni, vagy nyelvi akadályok miatt azt a magyar iskolavezetés nem tudja értelmezni. Így amikor iskolai felvételüket kérik, az iskola hatáskörébe kerül annak megítélése, hogy melyik évfolyamon kezdhetik meg tanulmányaikat. További nehézség, hogy ugyan megjelenik a törvény-szövegben, hogy az oktatásért felelős miniszter a külföldi gyermekek óvodai neveléséhez, iskolai nevelés-oktatásához nevelési-oktatási programokat ad ki (Nkt. 92. § [8]), gyakorlatilag semmilyen konkrét szabályozás, még ajánlás szintjén sem segíti az iskolákat abban, hogy irányt mutatna arra vonatkozóan, hogy pontosan mi az elvárás az iskola vezetésétől a külföldi tanulók felvételekor. Marad tehát a már bevett, a gyakorlatban használt beiskolázási metódus, amelyet az általam felvett interjúk alapján mutatok be. Az ezekből kirajzolódó kép jól ábrázolja azt a folyamatot, amelyet általánosságban az iskolák alkalmaznak. Nem mondható ki egyértelműen, hogy mindenhol ez a gyakorlat van életben, viszont valószínűsíthető, hogy az intézményekben hasonló módon történik a felvétel, mivel a kutatás eredményeiből jól látszik, hogy kizárólag a pedagógiai tapasztalatok diktálják a fennálló mechanizmusokat.

6.1.1 A jogi háttér

Magyarországon a közoktatásba belépők jogi szabályozását a *2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről* látja el. E törvény 51. *Nemzetközi vonatkozású rendelkezések* része alapján kezdhetik meg a tanulók a köznevelésbe való belépést. A Magyarországon tartózkodó nem magyar állampolgár jogosult az óvodai nevelést, a kollégiumi ellátást, a pedagógiai szakszolgálatokat, továbbá – ha a magyar jog szerinti tanköteles kort eléri – az iskolai nevelést-oktatást a tankötelezettség fennállása, továbbá a tankötelezettség ideje alatt megkezdett és a tankötelezettség megszűnése után folytatott tanulmányok alatt a magyar állampolgárokkal azonos feltételekkel igénybe venni (Nkt. 92. § [3]). A gyermek tankötelezetté válik abban az évben, amelynek augusztus 31. napjáig a hatodik

életévét betölti, illetve legkésőbb az azt követő évben (Nkt. 45. § [2]). A tankötelezettség annak a tanévnek a végéig tart, amelyben a tanuló a tizenhatodik életévét betölti. A sajátos nevelési igényű tanuló tankötelezettsége meghosszabbítható annak a tanítási évnek a végéig, amelyben a huszonharmadik életévét betölti. A tankötelezettség meghosszabbításáról a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az iskola igazgatója dönt (Nkt. 45. § [3]).

A nem magyar állampolgár kiskorú akkor válik óvodai ellátásra jogosulttá, továbbá akkor tanköteles Magyarországon, ha a menedékgjogról szóló törvény rendelkezései szerint a magyar állampolgárokkal azonos jogok illetik meg (Nkt. 92. § [1] a); ha a harmadik országbeli állampolgárok beutazásáról és tartózkodásáról szóló törvény hatálya alá tartozik és bevándorolt vagy letelepedett jogállású, vagy Magyarország területén való tartózkodásra jogosító engedéllyel rendelkezik (Nkt. 92. § [1] c); ha a szülő három hónapot meghaladó tartózkodásra jogosító engedéllyel rendelkezik (Nkt. 92. § [5]); ha az Európai Parlament és a Tanács 2004/38/EK 2004. április 29-én hatályba lépett irányelve az Európai Unió polgárainak és családtagjaiknak a tagállamok területén történő szabad mozgáshoz és tartózkodáshoz való jogáról a szabad mozgás és tartózkodás jogával rendelkező személyek beutazásáról és tartózkodásáról szóló törvény szerint a szabad mozgás és tartózkodás jogát Magyarországon gyakorolja (Nkt. 92. § [1] b); ha a nem magyar állampolgár, aki az oktatásért felelős miniszter meghívólevelével rendelkezik, a meghívólevelében meghatározott ellátást a magyar állampolgárokkal azonos feltételek szerint veheti igénybe (Nkt. 92. § [6]). Az a nem magyar állampolgár, aki nem tartozik a fentebb leírt kategóriák hatálya alá – ha nemzetközi szerződés vagy jogszabály másképpen nem rendelkezik –, az óvodai, iskolai és kollégiumi ellátásért, továbbá a pedagógiai szakszolgálat igénybevételéért díjat fizet. A díj nem haladhatja meg a szakmai feladatra jutó folyó kiadások egy tanulóra jutó hányadát. A köznevelési intézmény vezetője a díjat a fenntartó által meghatározott szabályok alapján csökkentheti vagy elengedheti (Nkt. 92. § [7]). A gyermek beiskolázásakor a feltételek meglétét a tanuló nevelési-oktatási intézménybe történő felvételénél igazolni kell (Nkt. 92. § [2]). A köznevelés igénybevételére jogosultak az elismerés iránti kérelem benyújtásától kezdődően gyakorolhatják a törvény által meghatározott jogokat (Nkt. 92. § [4]). A külföldön megkezdett és befejezetlen tanulmányok a magyar köznevelés iskolarendszerében folytathatók. A tanulmányok beszámításáról, továbbá a tanuló felvételéről az iskola igazgatója dönt. Ha a beszámítás kérdésében az iskola igazgatója nem tud dönteni, akkor be kell szereznie az oktatásért felelős miniszter, szakképzés esetén a szakképesítésért felelős miniszter véleményét (Nkt. 92. § [9]). A leírt tanulói csoportok óvodai neveléséhez, iskolai nevelés-oktatásához az oktatásért felelős miniszter nevelési-oktatási programokat ad ki (Nkt. 92. § [8]).

6.1.2 Kutatási módszerek

A csoportos esettanulmány mint műfaj az antropológiai nyelvészetből,²⁰⁶ majd az etnográfából²⁰⁷ nőtte ki magát. Nunan–Bailey szerint az etnografikus kutatási modellben a kutató hosszú távú megfigyeléseket tesz, és a kutatási alany fejlődését egymástól időben távol elhelyezkedő végpontok között figyeli meg. Az alany itt lehet egy személy, egy mikroközösség, de akár egy teljes intézmény is. Abban az esetben, ha egy esetre koncentrál a megfigyelés, akkor szerencsésnek tekinthető, ha a résztvevő nem tűnik el, vagyis nem szűnik meg vele a kapcsolat, nem áll el attól a szándékától, hogy részt vegyen a kutatásban, továbbá nem változik a közösség mértéke oly mértékben, hogy az már lehetetlenné teszi az azonos csoport definícióját. Ugyanakkor az esettanulmány műfajának nehézsége az – ha úgy tetszik, a kritikája –, hogy nem vonható le messzemenő, univerzális következtetés belőle.

Így az esettanulmány műfaja az 1960-as évektől, az etnográfák hőskorszakától az 1990-es évekre az úgynevezett *multiple case studies*-zá,²⁰⁸ vagyis csoportos esettanulmányokká²⁰⁹ alakult át. Ebben az esetben tipizált esettanulmányokról van szó, amikor a kutató egy esetrendszert állít fel, különféle szempontokat azonosít be, amelyek alapján a kutatáshoz résztvevőket tud keresni. Jogosan merül fel a kérdés, hogy a kutató mi célból építi fel az esetrendszert. Az empirikus kutatók esetében a kutatási téma a mindennapi gyakorlatban rajzolódik ki.

Esetünkben az igazgatókkal és a beiskolázásban részt vevő pedagógusokkal készítettem narratív interjúkat. A cél az volt, hogy feltérképezsem, milyen stratégiát alkalmaznak a beiskolázási folyamat során, illetve az azt követő időben a beíratáskor, valamint az első félévben mit csinálnak a tanulókkal.

Az általam vizsgált iskolák Budapesten működő oktatási intézmények. Mindenhol nagyobb számban vannak külföldi gyermekek, ez osztályonként néhányat jelent.

Az adatgyűjtés két körben történt: 2017-ben és 2022-ben. A második felvétel idején vagy az iskolákhoz vagy az igazgató személyéhez kapcsolódóan végeztem

²⁰⁶ Derek Bickerton: Pidgin and creole studies, *Annual Review of Anthropology*, vol. 5, 1976, 169–193; Christine Jourdan: Pidgins and creoles: The blurring of categories, *Annual Review of Anthropology*, vol. 20, 1991, 187–209; K. Robert Yin: *Case study research: Design and Methods*, Thousand Oaks, Sage, 2003, 184.

²⁰⁷ David Nunan – Kathleen M. Bailey: *Exploring Second Language Classroom Research*, Boston, Heinle Cengage Learning, 2009, 191.

²⁰⁸ Rosamon Mitchell – Florence Myles: *Second Language Learning Theories*, London, Hodder Education and Hachette, 2004, 223; Yin: *Case study research*, 184.

²⁰⁹ Szerzői fordítás.

el az interjúkat. A személyes kapcsolódás miatt a második adatgyűjtés idején a beszélgetések valamivel rövidebbek voltak.

6.1.3 Eredmények

6.1.3.1 Az iskolaválasztás és a beiratkozás folyamata

Bár a két adatfelvételt hat év választotta el egymástól, hasonló eredmények születtek. Az iskolák sikeresnek mondhatók, hiszen a szülők egymástól informálódnak arról, melyik iskolákba írássák be gyermekeiket. Így arra következtethetünk, hogy a szülői szociális kapcsolati hálón keresztül áramló információk az iskolák eredményességét jelzik. Alapvetően két iskolatípus jelenik meg: a magyar egy nyelvű és a magyar–angol kéttannyelvű intézmények. A szülők és a pedagógusi vélemények szerint a külföldi gyermekeknek könnyebb az angol tannyelvű iskolákba beilleszkedniük, mivel angolul valamennyire tudnak érkezésük pillanatában, továbbá az angolra nagyobb szükségük lesz, amennyiben továbbvándorolnak Magyarországról. Ugyanakkor izgalmas az is, hogy a legtöbb gyermek végül ugyanabban az iskolában marad, ahova először beiratkozott, és nem utazik tovább. Így kérdéses, hogyan tudnak érvényesülni a későbbiekben, adott esetben az iskola befejezése után, gyenge vagy nem létező magyar nyelvtudással a magyar mindennapokban. A kérdéshez hozzátartozik persze, hogy a beiratkozás pillanatában ezt nehéz mérlegelnie mind a szülőknek, mind az iskolát képviselő pedagógusoknak.

A beiratkozás során az első lépés, hogy a szülő felveszi az iskolával a kapcsolatot. Ezt – az előbbiekben leírtak szerint – többnyire megelőzi egy másik szülővel az iskoláról folytatott informális tájékozódás. A szülők általában családdal, barátokkal vagy ismerőssel érkeznek a felvételire, akik tolmácsolnak. Ez önmagában megnehezíti a felvételi beszélgetést, mert gyakran nem lehet eldönteni, hogy a közvetítő pontosan fordít-e, mennyire vonja be a saját, ilyen típusú beszélgetésekből származó tapasztalatait a fordításba. Másik bevett forma, hogy azok a jelentkező családok, akik már részt vesznek valamilyen integrációs programban – ők főként nemzetközi védelem alatt állók –, valamely civil szervezet képviselőjének segítségével lépnek kapcsolatba az iskolákkal. Kulturális mediátorok segítik a külföldieket a magyar rendszerben való eligazodásban, és fontos előny még, hogy a mediátorok beszélnek ügyfeleik nyelvét, így kívülrállóságuk, szakértelmük és nyelvi kompetenciájuk elősegíti az optimális beiratkozás feltételeinek elérését. Az iskolaigazgatóval és a magyar- vagy kéttannyelvű oktatási programok felelőseivel folytatott beszélgetés során a szülőket tájékoztatják az

intézmény működéséről, a magyar mint idegen nyelv tanításáról. Elbeszélgetnek a gyermek családjáról, a gyermek korábbi iskolázottságáról, arról, hogy milyen nyelven beszél. Amennyiben a leendő tanuló magyarul egyáltalán nem beszél, viszont angolul valamennyire igen, akkor rendszerint – ha az iskolában működik ilyen – az angol–magyar kéttannyelvű ágra sorolják be. Ekkor a gyermek nyelvtudásának szintfelmérése nem történik meg, csak a szülők állításai alapján döntenek a megfelelő helyről. Azon gyermekek esetében, akik nem beszélnek magyarul és az iskolában nincs angol nyelvű program, bevett szokás, hogy a gyermekeket a magyar nyelvtudásuk hiánya miatt automatikusan az életkoruknak megfelelő évfolyamhoz képest egy évvel alacsonyabb osztályba teszik.²¹⁰ Az alacsonyabb osztályba sorolás egyik nyíltan ki nem mondott másik oka lehet, hogy az adott évfolyamon nincs hely az osztályban. További lehetőség, hogy azokban az iskolákban, ahol van művészeti vagy drámatagozat, ott a magyarul nem beszélő gyermekeket ide sorolják, mert a tapasztalataik szerint a művészeti képzésen keresztül könnyebben elsajátítják a magyar nyelvet, valamint itt a szaktárgyi oktatás kevésbé hangsúlyos. A tagozat és az osztály kiválasztása után a szülők és immáron a gyermek is találkozik az osztályfőnökével. Bemutatkoznak és megpróbálnak szót érteni egymással. Minden egyes interjúban nagy jelentőséget tulajdonítanak annak, hogy az osztályfőnök kapcsolódni tudjon a gyermekhez valamilyen módon. Ugyanakkor mindig elhangzik, hogy a nyelvi akadályok komoly nehézséget jelentenek ennek megvalósulásában. Osztályfőnökökkel nem volt módom e kutatás keretein belül beszélni, de egy korábbi kérdőíves vizsgálatban résztvevő tanárok közül azok,²¹¹ akiknek az osztályába jártak külföldi tanulók, megerősítették a mostani, az igazgatóktól származó állításokat. Együttal az osztályfőnök tájékoztatja a gyermeket és a szüleit az iskola házirendjéről és a szokásokról, a tantárgyakról, a tankönyvekről, a felszerelésekről, az órarendről, az étkezési lehetőségekről, a napközi – a délutáni tanulószoba – rendszeréről. Megmutatja az osztálytermet, és lehetőség szerint az osztályt is bemutatja. Az adminisztratív oldalon az iskolatitkár átnézi a gyermekre vonatkozó dokumentumokat: a személyazonosságát igazoló okmányt, a születési anyakönyvi kivonatot, a státuszát igazoló okmányokat, a korábbi iskolai bizonyítványait, az oltási könyvet. Ezek alapján megtörténik a hivatalos beiskolázás és a diákigazolvány ügyintézése.

²¹⁰ Schmidt: *A magyar közoktatásba belépő.*

²¹¹ Schmidt Ildikó: *Pedagógusokkal a befogadóbb iskoláért. Egy tanártréning tapasztalatai a Menedék Egyesületnél*, kézirat, 2013; Schmidt Ildikó: *A magyar közoktatásba belépő migráns tanulók komplex nyelvi szintfelmérése*, *THL2*, 2014/1–2, 22–33.

6.1.3.2 Szintfelmérés, csoportba sorolás és a tanítás sajátosságai

Az iskolaév megkezdésekor – volt, ahol már az előző iskolaév végén – a tanuló találkozik a magyar mint idegen nyelv tanárral (MID-tanár), aki felméri magyar nyelvtudását. A felmérés alapja egy kötetlen beszélgetés, ami alapján a tanár csoportba sorolja a diákot. Az első adatfelvétel idején az iskolákban általános volt, hogy magyar mint idegen nyelv felzárkóztató órákat tartottak. Az alsó és a felső tagozat minden szinten külön tanul, így van alsós kezdő és középhaladó szint, és ahol több külföldi tanuló van, ott haladó csoportot is szerveznek. A felső tagozaton általában kezdő és középhaladó csoport van, illetve ha nincs kezdő, akkor van kezdő-haladó szint. Ezek az elnevezések az iskolákból származó megnevezések, és ahhoz kapcsolódnak, hogy mennyire tudnak saját osztályukban a tanórákon részt venni. Konszenzus látszik abban, hogy a teljesen kezdő csoportba a ténylegesen magyarul nem tudók és a *kicsit* tudók kerülnek. Ez alatt a *kicsi* alatt a bemutatkozást, néhány nyelvtani szerkezet ismeretét és a szűk alapszókincset értik. A gyermekek az egyes csoportokba sorolás után elkezdik a tanulást. Az első néhány órán kiderül, hogy ténylegesen mennyit tudnak, így még változhat a csoportbeosztás. Az első félévben további, szintek közötti mozgásra van lehetőség, annak függvényében, milyen gyorsan haladnak a nyelvtanulásban a gyermekek. A csoportok közötti átjárás nem kötött tesztekhez, a tanárok saját megítélésén múlik, mikor érzik úgy, hogy a diáknak csoportot kellene váltania. Külön nehézséget okoz az év közben érkező tanulók felvétele, mert ők majd mindannyian kezdők, és bekerülhetnek egy már nem teljesen kezdő csoportba, ahol az ott tanulók akár már fél éve tanulnak magyarul. Ilyenkor a tanárok külön próbálnak foglalkozni az újonnan érkezettekkel, megtanítva a legalapvetőbb szókincset és nyelvtani struktúrákat, aztán egyszerűen besorolódnak a kezdő csoportba, és valahogy megpróbálnak elboldogulni a tananyaggal. A MID-órákra járó alsó tagozatosok általában nem járnak magyar anyanyelvi órákra, a felső tagozatosok pedig valamilyen szaktárgyi óra helyett tanulják a magyar nyelvet. A MID-tanárok között vannak MID végzettségű kollégák, de többnyire tanító vagy magyar nyelv- és irodalom szakos tanári diplomával rendelkezők tanítják a tárgyat. Tananyag tekintetében nagy a változatosság. Sok helyen tanítják a *Kiliki a földön* című tankönyvsorozatot,²¹² de van, ahol saját anyagot használnak, ez általában többféle nyelvkönyvből a tanár által összeválogatott tananyag. A rendszerszerű tananyagfelosztás a tankönyvet használóknál adott, más tanárok esetében pedig az egyéni tapasztalatokra hagyat-

²¹² Varga Csilla – Gróf Annamária – Szende Virág – Vidéki Erzsébet: *Kiliki a Földön 1–2.*, Budapest, Akadémiai, 2006.

kozva haladnak a tananyaggal. A MID-órákon megjelenik a szaktárgyi szókinsz is, de csak korlátozott formában, mivel nem egyértelmű, kinek kellene ezt megtanítani a tanulóknak: a szaktanároknak vagy a MID-tanároknak.²¹³

A második adatfelvételkor, 2022-ben az iskolákban nem volt már jellemző, hogy magyar mint idegen nyelv órákat tudtak volna tartani. Ezekben az iskolákban a *Zahra és Zia* tankönyvsorozatot²¹⁴ és a MIDKid honlapon elérhető tananyagokat használták. A kötet megjelenésekor az látszik, hogy 2023 óta az iskolákban megint egyre gyakoribbak lettek a magyar mint idegen nyelv órák. Ezekre vonatkozóan adatgyűjtés nem történt.

6.1.3.3 Pedagógiai ajánlások

A kutatási eredményekből kiderül, hogy az iskolákban kialakult pedagógiai gyakorlatok sok hasonlóságot mutatnak egymással annak ellenére, hogy nem közös munka és nem is törvényi szabályozás hozta létre őket. A feladat tehát a már meglévő gyakorlat finomítása, segítségnyújtás a már működő folyamat egyes részeinek újragondolásában, kiegészítésében. A beiratkozás során mindenképpen mérlegelni kellene, hogy mennyire szolgálja a gyermek érdekeit a magyar–angol kéttannyelvű osztályokba sorolás. A tanulóknak ez akkor lenne könnyebbség, ha magas szinten beszélne angolul, legalább a mindennapi kommunikációs helyzetekben. Ebben az esetben a meglévő nyelvi alapokra lehetne építeni a tananyag feldolgozása során, viszont az iskolának tudnia kellene, hogy pontosan milyen nyelvi szintet kell elérnie a gyermeknek ahhoz, hogy sikeresen be tudjon kapcsolódni a tanulásba. A beiskolázás folyamatában továbbá az is látható volt, hogy az iskolaigazgatóval és az osztályfőnökkel folytatott találkozások során az életkor és a korábbi iskolai bizonyítványok megtekintésén kívül nem kerül sor szintfelmérésre. A tanuló bármilyen megelőző tudására vonatkozóan sem közvetlenül a gyermektől szereznek információt. Ebben a fázisban a magyar nyelvtudásról is csak a szülőktől származó információk alapján döntenek. Az interjúk eredményei azt mutatják, hogy nem történik írásbeli és szóbeli nyelvi szintfelmérés sem az angol nyelv, sem a magyar nyelv esetében. Ez azt jelenti, hogy a komplex nyelvi szintfelmérés²¹⁵ elemei közül a beiratkozáskor megjelenik az életkor, a korábbi iskolázottság és a család nyelvi helyzetének felületes vizsgálata. A szülők iskolázottsága, nyelvi háttere, az első nyelvi kompetencia, az anyanyelvi készségek

²¹³ Hlavay Lilla: Migráns tanulók szaktárgyi fejlesztésének lehetőségei, *THL2*, 2015/1–2, 124–142.

²¹⁴ Lukács-Somos Júlia – Ottucsák Melinda – Székely Orsolya: *Zahra és Zia*, Budapest, Jezsuita Menekültszolgálat, 2018, 2022.

²¹⁵ Schmidt: *A magyar közoktatásba belépő*.

kiépültsége, az alfabetizáltság mértéke és a magyar nyelvtudás szintjének mérése hiányzik. A felsorolt hiányzó elemek egy része pusztán kérdéssel megvalósítható: egyszerű információszerzés a családról, a szülőkről. Két oka lehet annak, hogy ez miért marad el: egyrészt a pedagógusoknak nem jut eszébe a tájékozódás, másrészt nem érzik a fontosságát. Pedig valamennyi beszélő említi, hogy az iskola és a pedagógusok kommunikáció- és információhiányban szenvednek, ha külföldi gyermekekről van szó. Latolgatják, hogy vajon miért nem halad a tananyaggal, mi lehet az oka az alulteljesítésnek, miközben néhány jól feltett kérdésre keresztül megkapnák a választ. A szülők iskolázottsága elemi módon határozza meg a családon belül jelenlevő írásbeliség minőségét, ami kihat a gyermekek iskolai előmenetelére, mivel az alapvetően az írásbeliségben gyökerezik. A pedagógusok másik nehézsége a tananyag kérdése: szerintük kezdő szinten vannak nehézségeik a tanításban, amikor a gyermekek még egyáltalán nem tudnak magyarul. Úgy érzik, hogy az elindulás lassú, és ennek főként a tananyag az oka, miközben az iskolába kerülő tanulóknál teljesen belesimul a nyelvelsajátítási folyamatba, hogy csendes szakasszal kezdődik az iskolai integráció, ami aztán a reaktív kommunikáción keresztül elvezet a természetes megnyilatkozásokig (lásd *A reaktív kommunikáció jelensége* című fejezetben). Ebben a szakaszban nyilván segít egy életkoruknak megfelelő tananyag a tanórai akklimatizációban. A kutatási eredmények viszont azt mutatják, hogy a diákok egy bizonyos társalgási szinthez elérve nem fejlődnek tovább a szövegkompetenciák terén, mert a mindennapi beszéd során olyan elkerülő stratégiákra tesznek szert, amelyek mellett komoly fejlesztésre lenne szükség. Ilyen jellegű fejlesztő tananyag nincs magyar nyelv-tanulóakra kidolgozva. A fejlesztési folyamat kialakításának felelősségét a tanárookra hárítja az oktatásirányítás, és ezzel együtt bizonyos értelemben a gyermek későbbi iskolai sikerességének felelősségét is. A tét pedig nagy, ha számításba vesszük, hogy egy gyermek teljes iskolai karrierjét derékba törheti a kevésbé jól működő nyelvi integráció. Mindenképpen szükséges mindkét terület vizsgálata és folyamatos fejlesztése, mivel a gyermeket érő nagy nyelvi input olyan elkerülő stratégiák kiépülését eredményezheti a tanuló kognitív működésében, ami nagymértékben lelassíthatja a tananyag-elérés idejét, és gátolhatja a tudáselemek egymáshoz tapadását, elmélyülését.

6.2 AZ EMERGENS TÖBBNYELVŰ DIÁKOK TUDÁSMÉRÉSE ÉS ÉRTÉKELÉSE FELSŐ TAGOZATON ÉS KÖZÉPISKOLÁBAN

A kutatások összefoglaló bemutatása című fejezet a *Mérés és értékelés* kutatáshoz felvett adatokra épül. A magyar közoktatásban az elmúlt időszakban nagyobb számban jelentek meg emergens többnyelvű diákok, akiknek a mindennapi

nyelvhasználatát több nyelv vagy beszédmód párhuzamosan alakítja; nyelvi háttérükben közös a magyar nyelv jelenléte vagy kialakulófélben léte. Sokukra az is jellemző, hogy a középiskolát befejezve a felsőoktatásban tervezik folytatni tanulmányaikat. A nyelvi gyakorlatukra jellemző, hogy míg a szóbeli kommunikáció során magyar első nyelvi beszélőkre hasonlító jegyeket mutatnak, addig az írásbeli produkcióban már megfigyelhetők eltérések. Alapesetben ez nem okoz problémát, ha általános nyelvhasználatra van szükség. Azonban, ha valaki munkát szeretne vállalni vagy továbbtanulni, akkor valószínűleg szüksége van bizonyos szaknyelvi tudásra. Ha pedig a különféle tudományterületekhez kapcsolódó szaknyelvek kerülnek az előtérbe, az látható, hogy még a szóbeli kommunikáció is erősen meggyengül, nem beszélve az írásbeli sajátosságokról.²¹⁶ Következésképpen a közoktatásban tanuló diákok számára elengedhetetlenül fontos az általános magyar nyelvtudás fejlesztésén túl a szaknyelvi tudás fejlesztése is. A különféle szaktantárgyak vonatkozásában a nyelvi készségek eltérő fejlettségi szintjére van szükség. A lexikai terheltség mértéke, a grammatikai struktúrák sajátosságai meghatározóak. Mint ahogy az is, hogy milyen az írásbeli és a szóbeli kifejezés aránya, az írásbeli műveletek milyen regisztert érintenek, valamint a mennyiségi elvárások milyen mértékűek. Ezeknek az elemeknek a nyelvtudásba való beépülése nem feltétlenül történik meg a nyelvelsajátítás keretében, ezért célzott fejlesztésre van szükség,²¹⁷ és még így is évekbe telik, amire eljut a nyelvhasználó a hatékony tanórai részvételhez.

A fejezetben empirikus adatokon keresztül mutatom be, hogy az emergens többnyelvű diákok milyen csoportokba rendeződnek aszerint, hogy a nyelvtudásukhoz a mérési módok milyen módon alakíthatók.

6.2.1 Módszerek és az adatgyűjtés sajátossága

Az alkuatás célja, hogy képet kapjunk a közoktatásban tanuló emergens többnyelvű tanulók teljesítményének méréséhez és értékeléséhez kapcsolódó gyakorlatról. Tekintettel arra, hogy az oktatásirányítás dokumentumaiban erre nem találunk irányelveket, közvetlenül az oktatási intézményekhez fordultam. A szakmai kapcsolatrendszeremből kiindulva olyan intézményeket kerestem meg, ahol nagy számban tanulnak két- és többnyelvű diákok. Nyolc iskola vállalt szerepet a kutatásban, ezek általános iskolák, illetve négy- és hatosztályos középiskolák, összességében 72 tanuló és 23 tanár. A tanárok fizika, kémia, biológia,

²¹⁶ Schmidt: *A sikeres nyelvi inklúzió tényezői*, 113.

²¹⁷ Baker: *Foundation of Bilingual Education*.

történelem, valamint magyar nyelv és irodalom szakosok, az említett tantárgyakat többnyire szakpárban tanítják. Valamennyi iskola Budapesten található, és a résztvevők is életvitelszerűen ott élnek.

A nyelvészeti etnográfia során a kutatásban résztvevőkkel interjút rögzítettem magyar nyelven. A tanárokkal szakmai narratív életútinterjú során a tanítási gyakorlatukról esett szó, pedagógiai elképzeléseikről, a heterogén nyelvi háttérből fakadó osztálytermi kihívásokról, és a kapcsolódó módszertani megoldásokról. A tanulókkal narratív életútinterjút vettem fel, amelyben elbeszélik a családi, iskolai, társas kapcsolataikat, azok nyelvi vonatkozásait, vélekedésüket az országokról, ahol éltek. Mindeközben a beszélgetés egy pontján kitértünk a mérés és értékelés kérdésére.

6.2.2 Az adatgyűjtés sajátossága és az arra vonatkozó eredmények

Az interjúk narratív elemzése a tanároktól és a diákoktól származó empiria vizsgálatával történt. A szövegegységek párban értelmeződtek: egy tanár és a diákja. Ezzel a technikával elérhető, hogy mindkét fél megnyilatkozása jól kontextualizált maradjon, és transzparenssé válhasson a tanár és a diák szemzőgének egymáshoz kapcsolódó vizsgálata. Az empiria felvételének sajátossága, hogy a kutatás elején két tanár mondta el az általa használt mérési rendszert. Ők nem ismerték egymást, nem tudtak egymás szakmai gyakorlatáról. A két interjú után látszódott, hogy megegyező stratégiát alkalmaznak, ezért először az ő diákjaikat hallgattam meg: észrevehető volt, hogy diákjaiknak a saját nyelvtudásukról kialakított önpercepciója is közel azonos volt. A tanári mérések közötti hasonlóság várható volt, hiszen a tanárok körében jellemző ez a fajta viszonyulás az értékelésre és osztályozásra irányuló erős nyomás miatt. Ez a viszonyulás más empirikus kutatás során is kiderült már.²¹⁸ E gyakorlat rendszerszerű alkalmazása a nagyobb számú külföldi tanuló jelenléte miatt természetessé vált a bemutatott kutatásban résztvevő két pedagógus esetében. A diákok percepciója viszont meglepő volt, mivel az erre vonatkozó empiria eddig nem volt látható. Figyelemre méltó, hogy a diákok és tanáraik helyzetérzékelése milyen mértékben koherens, és valójában komplementere egymásnak. Két tanárral és tizennyolc diákkal beszéltem az első adatgyűjtés során. Az ebből felállított rendszer véletlenszerű egybeesését teszteltem a további empiriagyűjtéskor, így az érintett iskolákban több tanár munkáját vizsgáltam, és készítettem interjúkat. A tanárok

²¹⁸ Schmidt: *A sikeres nyelvi inklúzió tényezői*, 134–135.

tudtak arról, hogy a kollégájuk is hasonló módon végzi a munkáját, de pontos információik erről nem voltak.

Tanár: Hát nem vagyok egyedül ezzel, de nem kérdezgetek, mindenki teszi a dolgát, ahogy tudja.

Némileg természetes számukra, hogy így végzik a munkájukat, megerősítik egymást és validálják azzal, hogy tudják, mi történik a kollégájuk óráján, de nem elemzik és teoretizálnak erről, nem kerül írásban elérhetővé a tanári kar többi tanára számára. Egyéni pedagógiai módszerként kezelik, és fel sem merül, hogy ez akár normatív megközelítéssé is válhatna, amely érvényes az iskola valamenyny tanárára. A diákok narratívájában is megjelenik a tanári munka.

Diák: Van olyan jó tanár, aki akar jót adni... ők szereti a diákok, rendes tanárok. Van olyan, csak ad jegyet, amit akar.

Méltányosabbnak érzik a szintezett mérési gyakorlatot, jobb tanárnak tartják azokat a pedagógusokat, akik így járnak el. Úgy érzik, hogy fontosabbak ők és a tanulási előmenetelük is ezen tanárok számára. Érzik az erőfeszítést a mérés differenciálásában, amelyet igazságosabbnak tartanak, mint alacsonyabb nyelvtudásszintjük ellenére a magyar tanulókkal megegyező elvárásokat. Ez nagyfokú motivációként hat rájuk.

6.2.3 Eredmények

Az empiriából jól kirajzolódott hat szint, amelyeket alapvetően a tanárok húztak meg a tudásmérés módjából kiindulva. A diákok nyelvtudásához igazodik a mérési mód, amely a tanárok személyes percepciójára támaszkodik, tehát nem előzi meg szintfelmérés. Ez a mérés az interakció minőségét veszi figyelembe, azaz, hogy mely kommunikációs helyzetekben tudnak hatékonyan működni a tanulók. A mérési módszer mellett a pedagógusok a diákok nyelvtudására vonatkozóan is megfogalmaztak értékítéleteket, amelyek egyrészt a mérési módra esett választás alátámasztására szolgáltak, másrészt pedig a diákokhoz való viszonyuk validálására. Ez azt jelenti, hogy a tanárok kifejezésre akarták juttatni jó szándékukat, valamint rávilágítani pedagógiai kompetenciájukra.

1. A diákok a nyelvelsajátítás kezdetén az ismerős helyzetekben tudnak szóban kommunikálni, megértik a hozzájuk intézett egyszerűsített módon megfogalmazott közléseket. Az írásbeli feladatokat nem tudják megoldani, még akkor

sem, ha le tudnak írni és el tudnak olvasni szövegeket. A produktív feladatmegoldásra nem állnak készen, mert önállóan nem képesek a feladatok megoldására. A tanárok megítélése alapján a diákok egyelőre még nem tudnak annyira magyarul, hogy képesek legyenek a dolgozatokat osztálytársaikkal együtt megírni. Szóban számolnak be a tananyagból, miközben a többiek dolgozatot írnak. Ez nem egyenértékű egy szóbeli felelettel, sokkal inkább egy rövid, gyakorlatias, a hétköznapi beszédhez közel álló beszélgetés a tanár és a diák között.

A diákok is reflektálnak arra, hogy a magyartudásuk nem elégséges, amely sajátos helyzetet hoz létre, hiszen magyarul beszélnek arról, hogy mennyire nem tudnak magyarul beszélni. Az írásbeli kifejezést nyilván nehéznek tartják, ez összecseng a tanárok vélekedéseivel.

Tanár: Csak szóban, a többiek a dolgozatot írják, ők pedig szóban.

Diák: Én nem tudok magyarul, az órán nem... Írni nem tudok, beszélni kicsit. 2-es vagyok, vagy 3-as, az jó.

2. Ezen a szinten a diákok meglehetősen folyékonyan beszélnek a mindennapi élethez kapcsolódó helyzetekben. Könnyedén oldanak meg rutinszerű interakciókat, amelyek során a beszédprodukciójukon nem érzékelhető, hogy néhány éve találkoztak először a magyar nyelvvel. Írásban és szóban általánosabb témákban képesek a szövegértelmezésre és szövegalkotásra, de fokozott önállóságot igénylő feladatmegoldáskor segítségre szorulnak. A diákok az általános nyelvtudásukról azt gondolják, hogy nem megfelelő szintű, ez némileg ellentmondásban áll a tanári véleményekkel. Ezt azzal magyarázzák, hogy nem mindig értik a feladatokat és a tanári kérdéseket. Az otthoni tanulás során elsősorban arra hagyatkoznak, hogy kívülről megtanulják a tananyagból készített órai vázlatot. A tanárok ennek a tükörképét mondják el, kiegészítve azzal, hogy óvatosan kell közelíteni a tananyaghoz, hiszen a szaknyelvi szöveg használata nehéz, és ennek elvárása akár pillanatnyi nyelvi regresszióhoz is vezethet. A nehezen értelmezhető nyelvi elemek készség szintű alkalmazása, vagyis logikai transzformációk végrehajtása ezen a szinten még túl magas elvárásnak tekinthető.

Tanár: Nagyon ügyes. Betanulja, ami a füzetben van, a vázlatot. Mást nem lehet, hát lehet, de nem érdemes kérdezni, mert arra már úgysem tud válaszolni, meg még azt is elfelejti [magyarul], amit addig tudott.

Diák: Nem tudok magyarul rendesen, tanulom a füzetet és mondok... Néha nem értem a feladatot... [a kérdést], hogy mit akar a tanár. És az nagyon rossz, hogy még beszélni se tudok.

3. Ez a szint tekinthető az átmenetnek a szóbeli és írásbeli mérés között. A tanulók könnyen értenek és beszélnek magyarul, a nyelvi megformáltság terén még érzékelhető a magyar nyelvű beszélőkhöz képest idegen hangzás, de az interakciókban a reakcióidő gyors, jól illeszkedik a kommunikációs helyzethez. A tanárok úgy látják, hogy a tanulók képesek lennének írásban is számot adni a tudásukról. Viszont az írás terén való gyakorlatlanság megnehezíti az értékelést, hiszen a magyar oktatási rendszerben a helyesírási és nyelvi hibák nagy mértékben meghatározzák a dolgozatra adható osztályzatot. A pedagógusok értékeléskor nem tudják különválasztani a tananyaghoz kapcsolódó tudáselemeket és a nyelvi megformáltságot, valamint a helyesírást. A tanórákon mindez nem okoz nehézséget, de osztályozáskor a nyelvi hibáktól való elvonatkoztatás nem fogadható el számukra. Ez esetben már inkább a szóbeli méréshez fordulnak.

A diákok pontos képet adnak magyar nyelvtudásukról: a beszédértés és a beszéd könnyen megy. Nem okoz már gondot a tanórákon az olvasás és az írás sem, de nehezükre esik az olvasásra épülő, vagyis mélyebb szövegértésre támaszkodó, nyelvilag és logikailag pontosan megformált írásprodukciónak.

Tanár: Hát... Ő már talán írásban is, de nem szeretem, mert mit csinálók a helyesírással... vagy szóval nem azzal, hogy hosszú ó vagy ő, hanem jaj hogy hívják ezt... [nyelvhelyesség és nyelvi megformáltság] Igen, igen valami olyasmi...

Diák: Tudok magyarul beszélni és értek az osztálytársam, de olvasni, írni nehéz rendszeresen.

4. Az írás automatizálódott, a kívülről megtanult szöveget könnyedén leírják a tanulók. A megelőző, 3. szinthez képest annyi elmozdulás érzékelhető, hogy magabiztosan tudnak szóban és írásban is kommunikálni a diákok, így a két készcsoport párhuzamba került. A szaknyelvi szövegek mélyebb értése és értelmezése továbbra is kérdéses, mert bár a tanulók könnyedén megtanulják kívülről az órai vázlatot a füzetből, az írástevékenység során nem feltétlen kapnak visszacsatolást a szöveg érthető kivitelezéséről. Mindeközben a szaknyelvi szövegeket is egyre könnyebben értelmezik, bár még mindig erősen témafüggő, ezért kívülről erősen hullámozó teljesítmény érzékelhető. Viszont egyre kevesebb segítségre van szükség a nehézségek leküzdésében, aminek háttérében a nyelvspecifikus stratégiai tudás kiépülése áll.

A tanulók megerősítik ezt a helyzetet, alaposan megtanulják a jegyzeteket és leírják. Nem értelmezik és nem próbálják a szöveget újraformálni, hanem egyszerűen memóriából leírják. Ezzel elégedettek, mert így jó és jeles közötti osztályzatot tudnak szerezni az iskolában, amely komoly teljesítmény még magyar nyelvű gyermekek körében is. Itt persze érzékelhető, hogy összecsúszik, illetve

átfedésbe kerül a nyelvtudás és a szaknyelvi nyelvtudás hiánya, vagyis az látható, hogy a szaknyelvi szókészlet és nyelvtani jellegzetességek sok esetben még a magyar első nyelvű tanulóknak is nehézséget okozhatnak.

Tanár: *Na, ő rendesen le tudja írni, de tudom ám, hogy betanulja, mert néha kihagy egy szót, és úgy nincs értelme...* [a mondatnak].

Diák: *Ööö nagyon megtanulom, és leírom. Ez olyan 4-es, 5-ös.*

5. Magas szintű nyelvtudás figyelhető meg, a tanulók szóbeli nyelvi működése magyar anyanyelvi beszélőkre emlékeztet mind az értés, mind a beszéd terén. A tananyag vonatkozásában már nem pusztán betanulás történik, hanem sokkal inkább a tananyag mélyebb megértésén alapuló tudáskonstrukció, amely már nemcsak szóban, hanem írásban is jól működik. A tanárok a könnyed beszéd-produkciót emelik ki, azt, hogy már nem kell szorosan a tananyagról készített vázlatokhoz ragaszkodni, hanem a tanulók szabadon tudnak beszélni róla. Az írásbeli mérést már nem kell kiváltani alternatív módszerekkel, hanem az osztályközösséggel együtt tudnak dolgozatot írni.

A tanulók arról számolnak be, hogy a tananyagot értik, nem csak betanulják. Ezt tapasztalják már a nehezebbnek számító, elvontabb fogalmi keretben működő természettudományos tantárgyak esetében is. Nagy előrelépésnek számít ez, hiszen ez az a szint, amelyet sok diák nem tud elérni. Miközben a tanárok jó módszernek tartják a magyarul kevésbé tudó tanulók szóbeli mérését, addig ezen a szinten ennek a kritikája is látható, mert a diákok örülnek, hogy végre nem szóbeli feleletet kell adniuk, hanem ők is együtt írhatják a dolgozatokat osztálytársaikkal.

Tanár: *Ez a gyerek már úgy tud magyarul, hogy ha azt mondom neki, mondjuk felelés van, beszélj a... Most nem jut eszembe semmi... [kovalens kötésről]... na arról, hahaha, ez jó példa, akkor már úgy gond nélkül, hát úgy normálisan tudja mondani... Már simán írja a dolgozatokat a többivel.*

Diák: *Idén már nemcsak tanulom, hanem értem a dolgokat. Mondjuk a kémiát, az a nehéz tantárgy... Végre már nem kell feleltetni, hanem írom én is.*

6. A diákok ebben a csoportban már magas szinten beszélnek magyarul, a hangzás és a nyelvi megformáltság tekintetében egyaránt anyanyelvi beszélőkre hasonlít a beszédük. Önállóan képesek megoldani elvont témákhoz kapcsolódó feladatokat, s ehhez már szükséges az olvasott szövegértés terén mélyebb összefüggések felismerése. Szabadon képesek alkalmazni a különféle tantárgyakhoz kapcsolódó szókészletet és regisztert; a megtanult elemekből további tudáskonst-

rukciót tudnak felépíteni. A tanári narratívákban ennél a csoportnál jelent meg, hogy a középiskolai felvételi vizsgákra felkészítő foglalkozásokon jól haladnak a gyakorlásban, valamint a vizsgán való részvételük is sikeres. Az általános iskola felső tagozatán fontos kérdés, hogy a tanulók hol folytatják majd a tanulmányait. A központi felvételi vizsga nagy kihívás a külföldi diákok számára, így visszatérő elem a tanári narratívákban, hogy megfelelő módon fel tudják-e rá készíteni a tanulókat. A másik érdekesség, hogy a tanárok csodálkozva beszélnek azokról a diákokról, akik képesek a magas szintű magyar nyelvtudás elérésére. Különlegesnek és ritkának tartják őket, és nem érzik úgy, hogy ők kompetensen hozzájárultak ennek eléréséhez. Sajátos helyzet, hogy a „szerencse” kifejezés gyakorta jelenik meg ebben a kontextusban mint tényező, ezzel szemben a pedagógusok személyes szakmai hozzájárulása explicit módon egyszer sem.

A tanulók is különlegesnek érzik magukat, tisztában vannak azzal, hogy az átlag külföldi diákokhoz képest lényegesen jobban tudnak magyarul. Felmerül továbbá az is, hogy még a magyar osztálytársaiknál is jobban teljesítenek bizonyos tantárgyakból.

Tanár: Vele nagyon könnyű, nem is értjük, szoktunk erről beszélni a tanáriban, hogy honnan tud ilyen jól, de hát szerencséje van, neki sikerült. Már a felvételit [8. osztály végén] is nagyon jól megírta, a nagydolgozatokon semmi gond, és az érettségi felkészítő feladatsorokon is jól szerepel.

Diák: Én szerintem, most nem beképzelt vagyok, de soknál az osztályban jobban tudok... 5-ös. Még magyarul is, pedig ők magyarok, hát olyan..., szóval magyarok.

6.2.4 Pedagógiai ajánlások

A tanári narratívák középpontjában a pedagógiai eszközök megválasztása állt. A hat különböző szinten alkalmazott mérési módszer nem minden tanár eszköztárában szerepelt, viszont valamennyi tanárnál elvált egymástól a szóbeli és írásbeli mérés technikája, továbbá látható volt a tananyag betanulása és az önálló tananyag-visszaadás közötti különbségtétel. Ebben voltak árnyalatok, mint például a segítő kérdések megítélése: volt, aki egyáltalán nem gondolta hatékonynak a diákokhoz segítő kérdésekkel fordulni, és volt, aki ezzel facilitálta, hogy mérési eredményekhez jusson.

Lényeges, hogy a mérés és értékelés vonatkozásában a megközelítésük fókuszában az értékelés állt, vagyis annak a feladatnak a megoldása, hogy a tanulóknak osztályzatot tudjanak adni. Az osztályozás folyamatában az okozza számukra elsősorban a nehézséget, hogy nem akarnak a tanulóknak pusztán a nyelvtudás

hiánya miatt rosszabb jegyet adni. Ugyanakkor azt is érzik, hogy ha egy diák nem tudja kellően jól megírni a dolgozatot, akkor nem adhatnak jó jegyet. Ezt küszöbölik ki azzal, hogy a pedagógiai megítélésükből kiindulva olyan módon kéri számon a tananyagot, amilyen módon a tanuló képes megmutatni tudását és szorgalmát. Lényeges megfigyelésnek tartom, hogy a tanárok számára kiemelkedően fontos, hogy a gyermek motivált tudjon maradni. Ennek jeléül veszik a szorgalmat és az udvarias magatartást, amelyet nagyra értékelnek. Ez a fajta tanári viselkedés pozitív attitűdöt jelez a heterogén nyelvi háttérű tanulókkal szemben, egyben nagyfokú rugalmasságot és elfogadást mutat a nyelvi eltérésekre vonatkozóan.

A tanulók nyelvtudás-szintjének meghatározása nehéz, mert a szóbeli és írásbeli teljesítményük között jelentős különbségek lehetnek. Jellemző, hogy beszélni lényegesen magasabb szinten tudnak, mint írni. Ugyanez figyelhető meg az értési készségek esetében is, vagyis a beszédértés és az olvasás szintje között is van szintbeli eltérés.²¹⁹ A nyelvi szint így nem határozható meg a Közös Európai Referenciakeret szintrendszerében, mivel a nyelvelsajátítási folyamatok mintázata más képet mutat a nyelvtanuláshoz képest. A beszélők az első időkben valódi beszédképességre tesznek szert a kapcsolódó értési készségekkel párhuzamosan, amely lassú folyamat, sokszor teljes „némasággal” kezdődik. Ebben az időszakban, amelyet *csendes szakasznak* nevezek, látszólag nem történik semmi, akár hónapokon keresztül sem, majd egyszer csak a csendből elindul a *reaktív kommunikáció*.²²⁰ A beszéd e kezdeti elindulását követően felgyorsul a nyelvelsajátítás és hónapról hónapra megfigyelhető a fejlődés. Az írás és olvasás tanulása mégis általában párhuzamosan történik, a valódi szövegértés és a szövegalkotási készség időben eltolódva zajlik. Ennek főként az az oka, hogy mindkét készség a beszédre épül, tehát mindenképpen szükséges, hogy a tanuló képes legyen önálló beszédprodukción. Épp ezért lényeges a literáció során a speciális, kezdő szókészletre épülő tananyagok használata,²²¹ hogy legalább az általános alfabetizálás a lehető legkönnyebben végbemenjen. A nyelvtudás gazdagodása után a folyékony beszédprodukción és a jó nyelvi megformáltság mellett várható el az, hogy a szövegértés során összetettebb szövegek összefüggéseit is értelmezni tudják. Ezt követően alakul ki az írásbeli hozzáférés, amely átvezet a tantárgyi szakszókészlet és regiszter kimunkálásához. Az egész folyamat, amely a nyelvelsajátítás kezdeti fázisától a szaknyelvi tartalom eléréséig vezet, hosszadalmas út, életkortól és egyéni sajátosságoktól függően évekig is tarthat.

²¹⁹ Schmidt: *A sikeres nyelvi inklúzió tényezői*, 110–113.

²²⁰ Uo., 56; lásd *A reaktív kommunikáció jelensége* című fejezetben.

²²¹ Schmidt: *A magyar írás és olvasás tanítása*, 29.

A tanárok által leírt mérési rendszerben a fentebb leírt folyamat tetten érhető, és követi a szóbeli és írásbeli készségek fejlettségi szintjét. Ugyanakkor nem a nyelvtudásra alapozva beszélnek a diákok képességeiről, hanem a mérés típusában jelenítik meg a tanulók magyar nyelvi fejlődésének szintjei közötti különbségeket. Ennek oka az értékelés miatti nyomás, mert mindenképpen szükségesnek érzik az osztályzatok megszerzését, hogy év végén ne pusztán az oktatásban való részvétel szerepeljen a bizonyítványban, hanem konkrét osztályzatok is. Hiszen a diákok már kevésbé magas szintű nyelvtudás esetén is képesek megmutatni szaktárgyi teljesítményüket, csak más mérési formák mellett. A pedagógusok az interjúkban a mérési sajátosságokhoz kapcsolódóan, abból kiindulva fókuszálnak a nyelvhasználati jegyekre. Nehezen fogalmazzák meg, hogy valójában milyen a diákok beszéde és írása, inkább áttérnek arra, hogy milyen módon lehet mérni és értékelni. Mindeközben a tanárok nyilván érzékelik a tanulók készségeinek fejlettségét, a beszédük nyelvi megformáltságának sajátosságait, de erről nem fogalmazódik meg explicit módon egyéb szinteződés, mint a mérési módok. Ezért lényeges, hogy ezt az eredményt tekintsük iránymutatónak a diákok nyelvi szintjeinek leírásakor. Természetesen az is a cél, hogy a szintek és a mérési módok közötti kapcsolatokat feltárjuk, ezzel segítve a pedagógusokat a mérés és értékelés módjai közötti rugalmas és szabad választásban.

A diákok szempontjából az figyelhető meg, hogy saját nyelvtudásuk leírásában elsősorban a nehézségek felől közelítenek az alsó négy szinten. Elsősorban a „nemtudás” jelenik meg, és általánosságban beszélnek a beszéd-, az értés-, az olvasás- és az íráskészségről. Ezen túl nem tematizálódik pontosabban a hiány, hanem az általános „nem tudok rendesen” kifejezést használják. Magasabb szinteken pozitívabb kép rajzolódik ki, hiszen ide eljutva átélik sikerességüket, és a pedagógusok felől érkező elismerés nagy örömet jelent számukra. Figyelemre méltó, hogy a saját tudásszintjük leírása során nem a külső, tanári mérési viszonyulásból indulnak ki, hanem először a nyelvtudásukat említik, majd a mérésre utalnak. Ez eltér a pedagógusok gyakorlatától, annyiban viszont összekapcsolódik a méréssel, hogy leginkább az osztályzatokra koncentrálnak, jelenítik meg a szintek közötti különbségeket. Osztályzatokkal írják le a tudásukat, és ez adja a referenciális pontot az osztályban elfoglalt helyükre vonatkozóan is a tanulmányi teljesítmény terén.

A hat szint és a kapcsolódó mérési lehetőség gyakorlatát táblázatba rendeztem (1. táblázat), mely összefoglaló jellege miatt reményeim szerint segítséget ad ahhoz, hogy könnyebben beazonosíthatóak legyenek a szintek, és ebből kiindulva a legadekvátabb mérési módot tudják alkalmazni a pedagógusok.

1. táblázat. A nyelvhasználat és a mérési mód kapcsolata.

	Nyelvhasználati jellemzők A tanuló...	Mérési módszer A tanuló...
1.	...ismerős helyzetekben tud szóban kommunikálni, de az írásbeli feladatokat nem tudja megoldani.	szóban ...a rövidített vázlatot a füzetből visszamondja.
2.	...folyékonyan beszél a mindennapi életéhez kapcsolódó helyzetekben, a beszédprodukciója magyar beszélőhöz hasonlatos.	szóban ...a vázlatot a füzetből visszamondja.
3.	...számára a beszédértés és a beszéd könnyen megy, a tanórákon az olvasás és az írás is, de nehéz az olvasásra épülő feladatmegoldás és az írásprodukció.	szóban és írásban ...helyesírásának értékelése lazán történik.
4.	...magabiztosan kommunikál szóban és írásban. A szaknyelvi szövegeket is képes mélyebben értelmezni.	írásban ...a füzetből betanultakat leírja.
5.	...beszéde magyar anyanyelvi beszélőre emlékeztet, könnyen beszél, ért, ír és olvas.	írásban ...az osztállyal írja a dolgozatot.
6.	...beszéde magyar anyanyelvi beszélőre emlékeztet, könnyen beszél, ért, ír és olvas. A felvételi feladatsorokat tudja értelmezni.	írásban ...az osztállyal írja a dolgozatot.

A közoktatásban megengedett, hogy szóbeli feleletre kapjanak a diákok osztályzatot, és kellő rugalmasság mellett akár egy-két év alatt eljuthatnak az írásbeli értékelésig. Pedagógiai döntés kérdése, hogy ezt miként használják a tanárok, megpróbálják-e bevezetni a saját szakmai gyakorlatukba. Alapvetőnek nevezhetjük, hogy valamennyi osztálytermi gyakorlat célja, hogy az ott tanuló diákok érvényesülhessenek és maximális fejlődést tudjanak elérni. Ehhez szükségük van arra, hogy a tanulási tér kedvező feltételeket biztosítson, ahol a diákok meg tudják mutatni a tudásukat. Nagy motivációt jelent a pedagógusoknak és a tanulóknak egyaránt, ha közösen képesek meglátni a fejlődést.

7. ZÁRÓ GONDOLATOK



A kötet elején abból az alapvető kérdésfelvetésből indultam ki, hogy a globalizáció, valamint az országok közötti egyre intenzívebb és sokrétűbb népmozgás miként alakítja át az egyének és a családok életét, különös tekintettel a nyelvhasználat, a nyelvi kompetenciák és a nyelvtudás szerveződésének módjára. A 21. század társadalmi valóságában a mobilitás nem kivételes esemény, hanem mindennapi tapasztalat: családok költöznek egyik országból a másikba, gyermekek lépnek be új nyelvi és kulturális közegbe, felnőttek kénytelenek újraértelmezni saját szakmai és személyes identitásukat egy másik nyelvű környezetbe kerülve. E folyamatok hatására a nyelvhasználat többé nem tekinthető stabil, homogén és egyetlen közösséghez kötött gyakorlatnak.

A fejezeteken keresztül haladva fokozatosan kirajzolódott, hogy az emergens többnyelvűség nem rendkívüli vagy periférikus állapot, hanem a kortárs társadalmak egyik meghatározó létformája. Nem pusztán nyelvi jelenségről van szó, hanem olyan komplex élettörténeti és társas kapcsolatrendszereket alakító folyamatról, amely egyszerre érinti az egyéni fejlődési pályát, a családi dinamikák átrendeződését és az intézményi működés kereteit.

A szociolingvisztikai és a nyelvpedagógiai megközelítés összekapcsolása lehetővé tette, hogy a makroszintű társadalmi folyamatok és a mikroszintű egyéni tapasztalatok közötti összefüggések plasztikusan megjelenjenek. A globalizáció nyomán kialakuló szuperdiverz társadalmi terekben a nyelvi repertoár nem zárt, egységes rendszerként értelmezhető, hanem folyamatosan alakuló, részleges és kontextusfüggő erőforráskészletként. Gyermekek és felnőttek egyaránt olyan nyelvi elemekből építkeznek, amelyek időben és térben változó módon válnak hozzáférhetővé, aktiválhatóvá vagy éppen háttérbe szorulóvá. A longitudinális vizsgálatok eredményei azt mutatták, hogy az emergens többnyelvűség kialakulása nem lineáris, nem egyenletes tempójú fejlődési ív mentén halad, hanem stációk, átmenetek és fordulópontok sorozataként bontakozik ki. A csendes periódus, a reaktív kommunikáció, majd az önálló kezdeményezésig eljutó aktív részvétel egyénenként eltérő időtartamot és mintázatot követ. Az életkor, a korábbi nyelvi tapasztalatok, a családi háttér és az intézményi környezet mind befolyásolják ezt a folyamatot.

A nyelvi dominancia változásának vizsgálata, a beszélt nyelvi-performancia sajátosságainak elemzése, valamint az élettörténeti narratívák feltárása egyaránt arra világított rá, hogy a nyelvhasználat nem választható el az életterekhez való

kötődéstől és az ott kialakuló társas viszonyoktól. A nyelv nemcsak kommunikációs eszköz, hanem a hovatartozás és az önértelmezés médiuma is. A költözés, az elvándorlás vagy a visszatérés nem egyszerűen új nyelvi kompetenciák megszerzését jelenti, hanem a személyes világ újraszervezését: a kapcsolati hálózatok, a szerepek és az önmeghatározás átalakulását.

A kutatási eredmények ugyanakkor arra is rámutattak, hogy a magyar közoktatási rendszerben jelen lévő emergens többnyelvű tanulók támogatása nem pusztán módszertani kérdés, hanem alapvetően szemléletbeli kihívás. A beiskolázás, a mérés és az értékelés területén tapasztalható szabályozatlanság kettős természetű. Egyrészt komoly nehézséget jelent, hiszen az intézmények gyakran rendszerszintű iránymutatás nélkül kénytelenek döntéseket hozni, miközben a pedagógusok mindennapi gyakorlatukban szembesülnek a nyelvi és kulturális heterogenitásból fakadó kérdésekkel. Másrészt lehetőséget is hordoz magában: a pedagógusok és intézményvezetők proaktív, reflektív gyakorlata innovatív megoldásokat eredményezhet, amelyek képesek érzékenyen reagálni a tanulók valós nyelvi szükségleteire. A bemutatott empirikus vizsgálatok következetesen azt sugallják, hogy a sikeres inklúzió alapja nem a hiányokra fókuszáló, deficit-központú megközelítés, hanem a nyelvi erőforrások értéként való elismerése. A többnyelvűség nem akadály, hanem olyan potenciál, amely megfelelő pedagógiai támogatással a tanulási folyamat motorjává válhat.

Az emergens többnyelvűség folyamatként való értelmezése új perspektívát kínál a többnyelvűségről való gondolkodásban. A nyelvek nem elszigetelt, egymástól hermetikusan elválasztott rendszerek, hanem egymással kölcsönhatásban álló, dinamikusan átrendeződő repertoárelemek. A beszélők nem külön nyelveket birtokolnak, hanem olyan, összetett erőforráskészlettel rendelkeznek, amelyből a kontextusnak megfelelően válogatnak. Ez a szemléletmód segít megérteni, hogy a nyelvi változások – legyen szó elvándorlásról, visszatérésről, intézményváltásról vagy új társas közegbe való belépésről – nem pusztán kompetenciabeli elmozdulások, hanem a személyes és társas világ újrastrukturálódásának jelei.

A könyv végére érve talán még hangsúlyosabban kirajzolódik az a felismerés, hogy az emergens többnyelvűség nem kizárólag az „újonnan érkezők” kérdése. Nem csupán a bevándorló családok vagy a külföldről hazatérők tapasztalata, hanem a globalizált társadalmak strukturális jellemzője. Olyan társadalmi valóság, amely reflexivitást, nyitottságot és felelősségvállalást igényel minden érintettől: döntéshozóktól, oktatáspolitikai szereplőktől, intézményvezetőktől, pedagógusoktól, kutatóktól és maguktól a családoktól is. A nyelvi inklúzió nem egyszeri intézkedés, nem egy program vagy projekt lezárható eredménye, hanem folyamatos párbeszéd az egyéni életutak és a társadalmi struktúrák között.

Bízom abban, hogy a kötetben bemutatott elméleti keretek, a kritikai szakirodalmi áttekintések és a több éven át tartó longitudinális empirikus vizsgálatok eredményei hozzájárulnak ahhoz, hogy az emergens többnyelvűségre ne problémaként vagy kezelendő nehézségként tekintsünk, inkább olyan lehetőségként, amely megfelelő szakmai támogatással, érzékeny pedagógiai gyakorlatokkal és tudatos társadalmi párbeszéddel gazdagíthatja nemcsak az érintett családok mindennapjait, hanem a befogadó közösségek egészének kulturális és nyelvi horizontját is. Az emergens többnyelvűség ebben az értelemben nem egyszerűen csak alkalmazkodás, hanem kölcsönös átalakulás is, vagyis olyan folyamat, amelyben mind az egyén, mind a közösség új jelentéseket, kapcsolódási pontokat és lehetőségeket hoz létre.

IRODALOMJEGYZÉK



- ANDERSEN, Roger W.: Developmental sequences: the emergence of aspect marking in second language acquisition, in Tom Huebner – Charles A. Ferguson (eds.): *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories*, Amsterdam, John Benjamins, 1991, 305–324. <https://doi.org/10.1075/lald.2.17and>
- AUGUST, Diane – SHANAHAN, Timothy (eds.): *Developing literacy in second language learners. Report of the national literacy panel on minority-language children and youth*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 2006.
- BAKER, Colin: *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*, Clevedon, Multilingual Matters, 2006.
- BAKER, Colin: *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters, 2011.
- BALLINGER, Susan – LYSTER, Roy – STERZUK, Andrea – GENESEE, Fred: Context-appropriate crosslinguistic pedagogy: Considering the role of language status in immersion education, *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, vol. 5, 2017/1, 30–57. <https://doi.org/10.1075/jicb.5.1.02bal>
- BARTHA Csilla – MÁRKU Anita: Multimodalitás és transzlingvális gyakorlatok a kárpátaljai internetezők nyelvhasználatában, in Csernicskó István – Márku Anita (szerk.): *A nyelvészet műhelyeiből: Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból*, V. Ungvár, Autdor-Shark, 2019, 13–28.
- BARTHA Csilla: *A kétnyelvűség alapkérdései*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1999.
- BARTHA Csilla: Szerkesztői bevezető, *Általános Nyelvészeti Tanulmányok*, 28. évf., 2018, 7–21.
- BARTHA Csilla – HÁMORI Ágnes: Cigány közösségek, nyelvi sokszínűség és az oktatás nyelvi kihívásai. Magyarországi helyzetkép, *Európai Tükör*, XVI. évf., 2011/3, 107–131.
- BAUMANN Tímea – MAJOROS Judit – PELCZ Katalin – SCHMIDT Ildikó – SZITA Szilvia – VERMEKI Boglárka: Bemutatkozik a Korpusznyelvészeti és Szakmódszertani Munkacsoport, *Hungarológiai Évkönyv* 21, 2020, 23–31.
- BAYNHAM, Mike: Narrative Analysis, in HYLAND, Ken – PALTRIDGE, Brian (eds.): *Continuum Companion to Discourse Analysis*, London, Continuum International Publishing House, 2011, 69–84.
- BAYNHAM, Mike: Narrative and Space/Time, in Ana De Fina – Alexandra Georgakopoulou (eds.): *The Handbook of Narrative Analysis*, Oxford, John Wiley and Sons, 2015, 119–139. <https://doi.org/10.1002/9781118458204.ch6>
- BÁNDLI Judit: „Nem érthetek egyet”. Magyarul tanuló külföldiek egyet nem értési stratégiái a tanórán, *Hungarológiai Évkönyv* 14, 2013, 131–141.

- BÁNDLI Judit: (Túl)direkt stratégiák a célnyelvi kommunikációban, *THL2*, 2015/1–2, 5–14.
- BÁNDLI, Judit – MARÓTI, Orsolya: Culture and Language Behavior, in Katalin Szili – Judit Bándli – Orsolya Maróti (eds.): *Pragmatics in Practice: Empirical Studies in the Hungarian Language*, Budapest, ELTE, 2016, 139–150.
- BIALYSTOK, Ellen: The impact of bilingualism on language and literacy development, in Tej K. Bhatia – William E. Ritchie (eds.): *The handbook of bilingualism*, Malden, MA, Blackwell Publishing, 2006, 577–601. <https://doi.org/10.1002/9780470756997.ch22>
- BICKERTON, Derek: Pidgin and creole studies, *Annual Review of Anthropology*, vol. 5, 1976, 169–193. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.05.100176.001125>
- BIRDSONG, David: Dominance, proficiency, and second language grammatical processing, *Applied Psycholinguistics*, vol. 27, 2006/1, 46–9. <https://doi.org/10.1017/S0142716406220034>
- BIRDSONG, David: Dominance and Age in Bilingualism, *Applied Linguistics* vol. 35, 2014/4, 374–392. <https://doi.org/10.1093/applin/amu031>
- BLOMMAERT, Jan: Language, asylum, and the national order, *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 2008. <https://doi.org/10.1086/600131>
- BLOMMAERT, Jan: ‘Repertoires and competence’, in *The Sociolinguistics of Globalization*, Cambridge, Cambridge University Press (Cambridge Approaches to Language Contact), 2010, 102–136.
- BLOMMAERT, Jan – RAMPTON, Ben: Language and Superdiversity, *Diversities*, vol. 13, 2011/2, 1–21.
- BLOMMAERT, Jan – COLLINS, James – SLEMBROUCK, Stef: Spaces of multilingualism, *Language and Communication* vol. 25, 2005/3, 197–216. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2005.05.002>
- BODÓ Csanád: *Tizenkét lecke a nyelv, a kultúra és a társas viszonyok tanulmányozásához*, Budapest, ELTE Eötvös, 2024. <https://doi.org/10.21862/12lecke/2024/7545>
- BODÓ Csanád – HELTAI János Imre: Mi a kritikai szociolingvisztika? Elmélet és gyakorlat, *Magyar Nyelvőr*, 142. évf., 2018/4.
- BORBÉLY Anna: *Kétnyelvűség*, Budapest, L’Harmattan, 2014.
- BUDAI László: *Grammatikai kontrasztivitás és hibaelemzés az alap- és középfokú angolnyelv-oktatásban*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1979.
- BUSCH, Brigitta: The Linguistic Repertoire Revisited, *Applied Linguistics*, 2012, 1–22. <https://doi.org/10.1093/applin/ams056>
- BUSCH, Brigitta: Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of Sprach-erleben–The Lived Experience of Language, *Applied Linguistics*, vol. 38, 2017/3, 340–358. <https://doi.org/10.1093/applin/amv030>
- COLLIER, P. Virginia: A synthesis of studies examining long-term language minority student data on academic achievement, *Bilingual Research Journal*, vol. 6, 1992/1–2, 187–212. <https://doi.org/10.1080/15235882.1992.10162633>

- COLLIER, P. Virginia – THOMAS, P. Wayne: *Educating English learners for a transformed world*, Albuquerque, NM, Dual Language Education of New Mexico-Fuente Press, Print and electronic editions, 2009.
- COLLIER, P. Virginia – THOMAS, P. Wayne: Validating the Power of Bilingual Schooling: Thirty-Two Years of Large-Scale, Longitudinal Research, *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 37, 2017, 1–15. <https://doi.org/10.1017/S0267190517000034>
- COPLAND, Fiona – CREESE, Angela (eds.): *Linguistic Ethnography: Collecting, Analysing and Presenting Data*, SAGE Publications, 2015. <https://doi.org/10.4135/9781473910607>
- CORDER, Stephen P.: Idiosyncretic dialect and error analysis, *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol. 9, 1971/2, 147–160. <https://doi.org/10.1515/iral.1971.9.2.147>
- CREESE, Angela – BLACKLEDGE, Adrian: Stereotypes and Chronotopes: The Peasant and the Cosmopolitan in Narratives About Migration, *Journal of Sociolinguistics*, vol. 24, 2020, 419–440. <https://doi.org/10.1111/josl.12376>.
- CUMMINS, Jim: Interdependence of first-and second-language proficiency in bilingual children, Language processing in bilingual children in Ellen Bialystock (ed.): *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991, 70–89. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511620652.006>
- CUMMINS, Jim: *Language, power, and education: bilingual children in the crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters, 2004.
- CUMMINS, Jim: Literacy engagement: Fueling academic growth for English learners, *The Reading Teacher*, vol. 65., 2011/2, 142–146. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01022>
- CSEERNICS KÓ, István – BEREGSZÁSZI, Anikó: Language Variation and Identity among Transcarpathian Hungarian Refugees in Hungary, *Forum for Linguistic Studies*, vol. 7, 2025, 1445–1462. <https://doi.org/10.30564/fls.v7i11.11685>
- DE FINA, Anna – PATERNOSTRO, Giuseppe – AMORUSO, Marcello: Odysseus the Traveler: Appropriation of a Chronotope in a Community of Practice, *Language & Communication*, vol. 70, 2020, 71–81. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2019.01.001>.
- DE HOUWER, Annick: The acquisition of two languages from birth: a case study, in *Cambridge Studies in Linguistics: Supplementary volume*, Cambridge, C.U.P., 1990; XV–391.
- DERRIDA, Jacques: *La Dissémination*, Paris, Seuil, 1972.
- DERRIDA, Jacques: *Le monolinguisme de l'autre*, Paris, Galilée, 1996.
- DERRIDA, Jacques: *A másik egynyelvűsége*, ford. Boros János, Csordás Gábor, Orbán Jolán, Pécs, Jelenkor, 1997.
- DÓLA MÓNICA: *Módszertani útmutató a magyar nyelv tanításához*, Budapest, KRE–L'Harmattan, 2021.
- DÖRNYEI, Zoltán – USHIODA, Ema: *Teaching and Researching Motivation*, Harlow, Pearson, 2011.

- DURST Péter: A magyar igeragozás elsajátításának vizsgálata magyarul tanuló külföldieknél – különös tekintettel a határozott és határozatlan ragozásra, *Hungarológiai Évkönyv* 10, 2009, 11–20.
- DURST, Péter – JANURIK, Boglárka: The Acquisition of the Hungarian definite conjugation by learners of different first languages, *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja* 21., Tallinn, Estonian Association for Applied Linguistics (EAAL), 2011, 19–44. <https://doi.org/10.5128/LV21.01>
- ELLIS, Rod: *The study of second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 1994.
- GARCÍA, Ofelia: Students and Teachers Translanguaging: Mas alla de la heteroglosia, Plenary Presentation, *ISB9-International Symposium on Bilingualism*, 2013.
- GARCÍA, Ofelia – KLEIFGEN, Jo Anne – FALCHI, Lorraine: *From English Language Learners to Emergent Bilinguals, A Research Initiative of the Campaign for Educational Equity*, New York – London, Teachers College, Columbia University, 2008.
- GARCÍA, Ofelia – KLEIFGEN, Jo Anne: *Educating Emergent Bilinguals: Policies, programs, and practices for English learners*, New York – London, Teachers College Press, Columbia University, 2018.
- GASS, Susan M.: Second language acquisition and linguistic theory: the role of language transfer, in William C. Ritchie – Tej K. Bhatia (eds.): *Handbook of second language acquisition*, San Diego, CA, Academic Press, 1996, 317–345. https://doi.org/10.1163/9789004653450_014
- GENESEE, Fred – LINDHOLM-LEARY, Kathryn: The education of English language learners, in Karen Harris – Steve Graham – Tim Urdan (eds.): *APA Handbook of Educational Psychology*, Washington DC, APA Books, 2012. <https://doi.org/10.1037/13275-020>
- GEORGAKOPOULOU, Alexandra: Thinking big with small stories in narrative and identity analysis, *Narrative Inquiry*, vol. 16, 2006/1, 129–137. <https://doi.org/10.1075/ni.16.1.16geo>
- GEORGAKOPOULOU, Alexandra: *Small stories, Interaction and Identities*, Amsterdam, John Benjamins, 2007. <https://doi.org/10.1075/sin.8>
- GIACALONE-RAMAT, Anna: How do learners acquire the classical three categories of temporality? Evidence from L2 Italian, in Rafael Salaberry – Yasuhiro Shirai (eds.): *The L2 Acquisition of Tense-Aspect Morphology*, Amsterdam, John Benjamins, 2002, 221–248. <https://doi.org/10.1075/lald.27.11gia>
- GILES, Howard – EDWARD, America L. – WALTHER, Joseph B.: Communication Accommodation Theory: Past Accomplishments, Current Trends, and Future Prospects, *Language Sciences*, vol. 99, 2023. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2023.101571>.
- GORMLY, William T. – PHILLIPS, Deborah – GAYER, Ted: Preschool programs can boost school readiness, *Science*, vol. 320, 2008, 1723–1724. <https://doi.org/10.1126/science.1156019>
- GROSJEAN, François: *Life with two languages: An introduction to bilingualism*, Cambridge, Harvard University Press, 1982.
- GROSJEAN, François: Another View of Bilingualism, in Richard Harris (ed.): *Cognitive Processing in Bilinguals*, Amsterdam, Elsevier Science Publishers, 1992, 51–62. [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)61487-9](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)61487-9)

- GROSJEAN, François: The Complementarity Principle and its impact on processing, acquisition and dominance, in Carmen Silva-Corvalán – Jeanine Treffers-Daller (eds.): *Language Dominance in Bilinguals: Issues of Operationalization and Measurement*, Cambridge, Cambridge University Press, 2016, 66–84. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107375345.004>
- GUMPERZ, John: Linguistic and social interaction in two communities, *American Anthropologist*, vol. 66, 1964/6, 137–154. https://doi.org/10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00100
- GUMPERZ, John: Language, *Biennial Review of Anthropology* 4, 1965, 84–120.
- GYÁNI Gábor: Nyelvközösség, nemzet, állam, társadalom viszonya. Történeti megközelítés, in Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A magyar nyelv jelene és jövője*, Budapest, Gondolat, 2017, 91–106.
- HAMMER, Kathi: Shift in language dominance in bilinguals: An acculturation perspective, *Sociolinguistic Studies*, vol. 15, 2021/2–4, 299–322. <https://doi.org/10.1558/sols.33335>
- HARRIS, Catherine L. – GLEASON, Jean Berko – Aycicegi, Ayse: ‘When is a first language more emotional? Psychophysiological evidence from bilingual speakers’, in Aneta Pavlenko (ed.): *Bilingual Minds: Emotional Experience, Expression, and Representation*, Multilingual Matters, 2006, 232–56. <https://doi.org/10.2307/jj.30945694.14>
- HAVILAND, John B.: Ideologies of Language: Some Reflections on Language and U.S. Law, *American Anthropologist*, vol. 105, 2003/4, 764–774. <https://doi.org/10.1525/aa.2003.105.4.764>
- HEGEDŰS Rita: *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*, Budapest, Tinta, 2019.
- HELTAI János Imre: *Transzlingválás – elmélet és gyakorlat*, Budapest, Gondolat, 2020.
- HERDINA, Philip – JESSNER, Ulrike: *A Dynamic Model of Multilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters Ltd, 2002. <https://doi.org/10.21832/9781853595547>
- HLAVAY Lilla: Migráns tanulók szaktárgyi fejlesztésének lehetőségei, *THL2*, 2015/1–2, 124–142.
- HOEY, Michael: *Lexical priming: A new theory of words and language*, London – New York, Routledge, 2005.
- HYMES, Dell: *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality: Toward an Understanding of Voice*, London, Taylor & Francis, 1996.
- JANI-DEMETRIOU, Bernadett – LÉVAI-KEREKES, Erika: Possible ways of translanguaging at the school’s micro-level. The aftermath of a translanguaging project of introducing non-standardised ways of speaking to school for Roma bilingual children, *Podstawy Edukacji. Equal opportunities for all or fair chances to all in education*, vol. 16, 2024, 121–141. <https://doi.org/10.16926/pe.2023.16.09>
- JASPERS, Jürgen – MADSEN, Lian Malai: Sociolinguistics in a languagised world: Introduction, *Applied Linguistics Review*, vol. 7, 2016/3, 235–258. <https://doi.org/10.1515/applirev-2016-0010>
- JONES, Christian – WALLER, Daniel: *Corpus Linguistics for Grammar. A guide for research*, London – New York, Routledge, 2015. <https://doi.org/10.4324/9781315713779>
- JOURDAN, Christine: Pidgins and creoles: The blurring of categories, *Annual Review of Anthropology*, vol. 20, 1991, 187–209. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.20.1.187>

- KAJDI, Alexandra: The Two Years of MAMI: A Complex Multicultural and Hungarian as an L2 Kindergarten Programme, *International Journal of Multilingual Education*, 26, *Special issue*, 2025, 378–394. <https://multilinguaeducation.openjournals.ge/index.php/ijml/article/view/10579/10191>
- KAMP, Victoria – PÉLISSIER, Maud: Dominance shift during the stay-abroad experience: a tip-of-the-tongue experiment, *13th International Conference of Experimental Linguistics*, Paris, France, 2022. <https://doi.org/10.36505/ExLing-2022/13>
- KATSIKAS, Sergios: Fehler im Fremdspracherwerb: Vorschläge für eine Typologie von Fehlerursachen, *Moderne Sprachen*, vol. 39, 1995/1–2, 19–34.
- KESKINER, Elif – CRUL, Maurice – WALDRING, Ismintha – STAM, Talitha – LELIE, Frans: Superdiversity, Young People, and Education, in Fran Meissner – Nando Sigona – Steven Vertovec (eds.): *The Oxford Handbook of Superdiversity*, 2023. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197544938.013.7>
- KING, Kendall A. – BIGELOW, Martha: Multilingual education policy, superdiversity and educational equity, in Adrian Blackledge – Angela Creese (eds.): *The Routledge Handbook of Language and Superdiversity*, Abingdon, Routledge, 2018, 454–468. <https://doi.org/10.4324/9781315696010-32>
- LAIHONEN, Petteri: Language ideologies in interviews: A conversation analysis approach, *Journal of Sociolinguistics*, vol. 12, 2008/5, 668–693. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2008.00387.x>
- LAIHONEN, Petteri – BODÓ, Csanád – GÁSPÁR, Judit – JANI-DEMETRIOU, Bernadett – FAZAKAS-TIMARU, Carina: Seeing from the North: A Critical Family Language Policy study of a peripheral European minority community, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 28, 2025/3, 292–307. <https://doi.org/10.1080/13670050.2024.2425659>
- LAIHONEN, Petteri – BODÓ, Csanád – HELTAI, János Imre: From grassroots literacy to transliteracies in the educational context of the Moldavian Csángó, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 46, 2025/3, 566–578. <https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2338833>
- LEOPOLD, F. Werner: *Speech Development of a Bilingual Child: a linguist's record, I Vocabulary growth in the first two years; II Sound learning in the first two years, III Grammar and general problems in the first two years, IV Diary from age two*, Evaston, Northwestern University Press, 1939.
- LINDHOLM-LEARY, Kathryn: *Dual language education*, Bristol, UK, Multilingual Matters, 2001. <https://doi.org/10.21832/9781853595332>
- LINDHOLM-LEARY, Kathryn – GENESEE, Fred: *Alternative educational programs for English learners in Improving Education for English Learners: Research-based approaches*, Sacramento CA, California Department of Education, 2010, 323–382.
- LINDHOLM, Kathryn J. – ACLAN, Zenaida: Bilingual proficiency as a bridge to academic achievement: Results from bilingual/immersion programs, *Journal of Education*, vol. 173, 1991/2, 99–113. <https://doi.org/10.1177/002205749117300208>

- LUKÁCS-SOMOS Júlia – OTTUCSÁK Melinda A. – SZÉKELY Orsolya: *Zahra és Zia*, Budapest, Jezsuita Menekültszolgálat, 2018, 2022.
- MACNAMARA, John: The bilingual's linguistic performance, *Journal of Social Issues*, vol. 23, 1967/2, 58–77. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00576.x>
- MÁRKU Anita: Nyelvi kreativitás és többnyelvűség a kárpátaljai magyarok internetes nyelvhasználatában, in Koutny Ilona – Kinga Piotrowiak-Junkiért – Paweł Kornatowski – Németh Szabolcs (szerk.): *A hungarológia ma: nyelvészet, kultúra és oktatás. Hungarologia dzisiaj: językoznawstwo, kultura i dydaktyka*, Poznań, Wydawnictwo Rys, 2017, 161–171.
- MÁRKU Anita: Kárpátaljai magyarul a mémek világában, in Tódor Erika-Mária – Tankó Enikő – Dégi Zsuzsanna (szerk.): *Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség II.: Nyelvhasználati terek és nyelvi sokszínűség*, Cluj-Napoca, Scientia, 2018, 33–51.
- MEISEL, C. Julius: Interpersonal problem solving and children's social competence: Are current measures valid? *Psychology in the Schools*, vol. 26, 1989/1, 37–47. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(198901\)26:1<37::AID-PITS2310260106>3.0.CO;2-Z](https://doi.org/10.1002/1520-6807(198901)26:1<37::AID-PITS2310260106>3.0.CO;2-Z)
- MITCHELL, Rosamond – MYLES, Florence: *Second Language Learning Theories*, London, Hodder Education and Hachette, 2004.
- MYLES, Florence – MITCHELL, Rosamond – HOOPER, Janet: Interrogative chunks in French L2: a basis for creative construction? *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 21, 1999/1, 49–80. <https://doi.org/10.1017/S0272263199001023>
- NÁDOR Orsolya: *Tanított (anya)nyelvünk*, Budapest, KRE–L'Harmattan, 2018.
- NÁDOR Orsolya: *Nyelvpolitika*, Budapest, BIP, 2002.
- NAVRACSICS Judit: *A kétnyelvű mentális lexikon*, Budapest, Balassi, 2007.
- NUNAN, David – BAILEY, Kathleen M.: *Exploring Second Language Classroom Research*, Boston, Heinle Cengage Learning, 2009.
- PAVLENKO, Aneta: *The bilingual mind: And what it tells us about language and thought*, Cambridge, Cambridge University Press, 2014. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139021456>
- PEACE-HUGHES, Tracey – DE LIMA, Philomena – COHEN, Bronwen – JAMIESON, Lynn – TISDALL, E. Kay M. – SORACE, Antonella: What do children think of their own bilingualism? Exploring bilingual children's attitudes and perceptions, *International Journal of Bilingualism*, vol. 25, 2021/5, 1183–1199. <https://doi.org/10.1177/13670069211000853>
- PENNYCOOK, Alastair – OTSUJI, Emi: 'Metrolingual multitasking and spatial repertoires: 'Pizza mo two minutes coming'', *Journal of Sociolinguistics*, vol. 18, 2014/2, 161–184. <https://doi.org/10.1111/josl.12079>
- PERRINO, Sabina: Cross-chronotope alignment in Senegalese oral narrative, *Language and Communication*, vol. 27, 2007/3, 227–244. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2007.01.007>
- PERRINO, Sabina: Chronotopes. Time and Space in Oral Narrative, in Ana De Fina – Alexandra Georgakopoulou (eds.): *The Handbook of Narrative Analysis*, John Wiley and Sons, 2015, 140–159. <https://doi.org/10.1002/9781118458204.ch7>

- PÖYHÖNEN, Sari – Martikainen, Tuomas: Johdantoa superdiversiteettiin, in Tuomas Martikainen – Sari Pöyhönen (eds.): *Superdiversiteetti. Näkökulmia maahanmuuton monimuotoisuuteen*, 2024, 11–44. <https://doi.org/10.21435/skst.1489>
- PUTZ Mónika: A cselekedve tanulás megvalósulása az orvosképzésben egy hibaelemzés és szükségletelemzés alapján született tananyag segítségével, *THL2*, 2011/1–2, 106–113.
- RICHES, Caroline – GENESEE, Fred: Cross-linguistic and cross-modal aspects of literacy development, in Fred Genesee – Kathryn Lindholm-Leary – William Saunders – Donna Christian (eds.): *Educating English language learners: A synthesis of research evidence*, New York, Cambridge University Press, 2006, 64–108.
- RONJAT, Jules: *Le développement du langage observé, chez un enfant bilingue*, Paris, Champion, 1913.
- RYMES, Betsy: *Communicating Beyond Language: Everyday Encounters with Diversity*, New York, Routledge, 2014. <https://doi.org/10.4324/9780203129616>
- SCHIFFRIN, Deborah: Tense variation in narrative, *Language*, vol. 57, 1981/1, 45–62. <https://doi.org/10.1353/lan.1981.0011>
- SCHMID, S. Monika: *Language Attrition*, Cambridge University Press, 2011. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511852046>
- SCHMID, S. Monika – Köpke, Barbara: The relevance of the first language attrition to theories of bilingual development. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, vol. 7, 2017/6, 637–667. <https://doi.org/10.1075/lab.17058.sch>
- SCHMIDT Ildikó: *Pedagógusokkal a befogadóbb iskolákért. Egy tanártréning tapasztalatai a Menedék Egyesületnél*, kézirat, 2013.
- SCHMIDT Ildikó: A magyar közoktatásba belépő migráns tanulók komplex nyelvi szintfelmérése, *THL2*, 2014/1–2, 22–33.
- SCHMIDT Ildikó: Nyelvcsatározás vagy nyelvtanulás? Óvodáskorú bevándorló kisgyermek magyar nyelvi fejlesztése, *Gyermeknevelés*, 6. évf., 2018/3, 26–33. <https://doi.org/10.31074/201832633>
- SCHMIDT Ildikó: *A magyar írás és olvasás tanítása – az alfabetizálás folyamata*, Budapest, KRE–L'Harmattan, 2019.
- SCHMIDT, Ildikó: Children's Narratives about their Journey to Europe, in Ruth Breeze – Sarali Gintsburg – Mike Baynham (eds.): *Narrating Migrations from Africa and the Middle East. A Spatio-Temporal Approach*, London, Oxford, Bloomsbury Academic, 2022, 87–103.
- SCHMIDT Ildikó: *A sikeres nyelvi inklúzió tényezői*, Budapest, KRE–L'Harmattan, 2023.
- SCHMIDT Ildikó (szerk.): Külföldi gyermekek oktatása Magyarországon és Európában, *Modern Nyelvoktatás*, XXIX. évf., 2023/3–4.
- SCHMIDT Ildikó – BALOGH Lili – OTTUCSÁK Melinda: Két iskola, két jógyakorlat, *Modern Nyelvoktatás*, XXIX. évf., 2023/3–4. 147–161. <https://doi.org/10.51139/monye.2023.3-4.147.161>
- SCHMIDT Ildikó: Heterogén nyelvi háttérű diákok tudásmérése és értékelése felső tagozaton és középiskolában, *Anyanyelv-pedagógia*, 17. évf., 2024/3, 1–12. <https://doi.org/10.21030/anyp.2024.3.1>

- SCHMIDT Ildikó: Reaktív kommunikáció jelensége, *Hungarológiai Évkönyv* 25, 2024, 167–163.
<https://doi.org/10.15170/HE.2024.25.1.17>
- SCHMIDT, Ildikó: *Multilingual Children's and their Parents' Perception of the Language Dominance Shift*, n. a., n. a., 2025.
- SELINKER, Larry: Interlanguage, *International Review of Applied Linguistics*, vol. 10, 1972, 209–31. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- SILVA-CORVALÁN, Carmen – TREFFERS-DALLER, Jeanine (eds.): *Language Dominance in Bilinguals: Issues of Measurement and Operationalization*, Cambridge, Cambridge University Press, 2016. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107375345>
- SILVERSTEIN, Michael: Monoglot 'standard' in America: Standardization and metaphors of linguistic hegemony, in Donald Brenneis – Ronald K. S. Macaulay, (eds.): *The Matrix of Language: Contemporary Linguistic Anthropology*, Boulder, CO, Westview, 1996, 284–306. <https://doi.org/10.4324/9780429496288-18>
- SINCLAIR, John: *Corpus, concordance, collocation*, Oxford, Oxford University Press, 1991.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove: *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*, Clevedon, Avon, Multilingual Matters, 1984.
- SORBÁN Angella: *Kisebbség és kétnyelvűség*, Sepsiszentgyörgy, Anyanyelvpolók Erdélyi Szövetsége, 2014.
- STEKLÁCS János: *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*, Budapest, Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, 2013.
- SZABÓ Gergely: A migráció és a többnyelvűség narratívái amerikai magyarok körében, *Magyar Nyelvőr*, 142. évf., 2018/1.
- SZABÓ Gergely: „Mit mixingolod itt a lengvidzseket?” – Amerikai magyar iskolák osztálytermi interakcióinak szociolingvisztikai vizsgálata, in Heltai János Imre – Oszkó Beatrix (szerk.): *Nyelvi repertoárok a Kárpát-medencében és azon kívül. Válogatás a 20. Élőnyelvi Konferencia előadásából*, Budapest, Nyelvtudományi Intézet, 2020.
- SZABÓ Gergely: Mobilitás és többnyelvűség: Egy nyelvészeti etnográfiai vizsgálat bemutatása, in Kocsis Ágnes – Szlávich Eszter – Varga-Sebestyén Eszter (szerk.): *Észlelés és előfordulások. Tanulmányok a 15. Félúton konferenciáról*, Budapest, ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, 2022, 44–57.
- SZABÓ, Gergely: Collaborative research practices in the study of diasporisation: chronotopes of dispersion among Hungarians in Catalonia, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2024, 1–15. <https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2357143>
- SZILI Katalin: *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához*, Budapest, Enciklopédia, 2011, 9.
- SZITA Szilvia – PELCZ Katalin: Modellalapú nyelvoktatás – Természetes nyelvhasználat a tanteremben és a tantermen kívül, *THL2*, 2017/1–2, 262–269.
- SZÜCS Tibor: A kontrasztív nyelvészet szerepe a magyar mint idegen nyelv tanításában, in Hegedűs Rita – Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar Nyelvmester*, Budapest, Tinta, 2006, 97–111.

- TANNENBAUM, Michal: The multifaceted aspect of language maintenance: A new measure for its assessment in immigrant families, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 6, 2003/5, 374–399. <https://doi.org/10.1080/13670050308667792>
- TARSOLY, Eszter – CALIC, Jelena: When the ‘language of the enemy’ is also one’s own: re-making multilingual selves in times of war, *Language and Intercultural Communication*, vol. 25, 2025/4, 481–494. <https://doi.org/10.1080/14708477.2025.2534046>
- TARSOLY, Eszter – CALIC, Jelena: Ethics of care and participatory research relationships in a linguistic ethnographic study of wartime experience, *Applied Linguistics Review*, vol. 17, 2026/2. <https://doi.org/10.1515/applirev-2024-0304>
- THOMAS, P. Wayne: An analysis of the research methodology of the Ramirez study, *Bilingual Research Journal*, vol. 1, 1992/6, 213–224. <https://doi.org/10.1080/15235882.1992.10162634>
- THOMAS, P. Wayne – COLLIER, P. Virginia: *English learners in North Carolina, 2009*, Fairfax, George Mason University, 2009.
- THOMAS, P. Wayne – COLLIER, P. Virginia: *Dual Language Education for a Transformed World*, Albuquerque, NM, Dual Language Education of New Mexico-Fuente Press, 2012.
- THOMAS, P. Wayne – COLLIER, P. Virginia: *English learners in North Carolina dual language programs: Year 3 of this study: School Year 2009-2010*, Fairfax, VA, George Mason University, 2014.
- TÓDOR Erika-Mária: *Hétköznapi kétnyelvűség*, Budapest, Ráció – Szépirodalmi Figyelő Alapítvány, 2019.
- TOWELL, Richard – HAWKINS, Roger D.: *Approaches to second language acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters, 1994. <https://doi.org/10.1093/applin/17.1.84>
- TOWELL, Richard – HAWKINS, Roger D. – BAZERGUI, Nazli: The development of fluency in advanced learners of French, *Applied Linguistics*, vol. 17, 84–115. <https://doi.org/10.1093/applin/17.1.84>
- TREFFERS-DALLER, Jeanine: What defines language dominance in bilinguals?, *Annual Reviews of Linguistics*, vol. 5, 2019/1, 375–393. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011817-045554>
- URCIUOLI, Bonnie: *Exposing Prejudice: Puerto Rican Experiences of Language, Race, and Class*, Boulder, Colorado, Westview Press, 1996.
- VARGA Csilla – GRÓF Annamária – SZENDE Virág – VIDÉKI Erzsébet: *Kiliki a Földön 1–2.*, Budapest, Akadémiai, 2006.
- VERMEKI, Boglárka: Using a child spontaneous spoken language corpus for informing Hungarian as a foreign language teaching materials, *Journal of Applied Languages and Linguistics*, vol. 5, 2021/2, 49–58.
- VERTOVEC, Stephen: Conceiving and researching transnationalism, *Ethnic and racial studies*, vol. 22, 1999/2, 444–462. <https://doi.org/10.1080/014198799329558>
- VERTOVEC, Stephen: Super-diversity and its implications, *Ethnic and Racial Studies*, vol. 30, 2007/6, 1024–1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>

- VOLTERRA, Virginia – TAESCHNER, Traute: The acquisition and development of language by bilingual children, *Journal of Child Language*, vol. 5, 1978/2, 311–326. <https://doi.org/10.1017/S0305000900007492>
- WHITE, Lydia: Universal grammar and second language acquisition: Current trends and new directions, in William. C. Ritchie – Tej K. Bhatia (eds.): *Handbook of second language acquisition*, San Diego, Academic Press, 1996, 85–120. https://doi.org/10.1163/9789004653450_007
- YAMAMOTO, Masayo: What makes who choose what languages to whom? Language use in Japanese-Filipino interlanguage families in Japan, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 8, 2005/6, 588–606. <https://doi.org/10.1080/13670050508669070>
- YIN, K. Robert: *Case study research: Design and Methods*, Thousand Oaks, Sage, 2003.

Források

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV×hift=20160101

ABSZTRAKT



A globalizáció következtében szuperdiverz társadalmi terek jöttek létre, melynek egyenes következménye az emergens többnyelvűség megjelenése. A kötet központi fogalma azokra a gyermekekre és fiatalokra vonatkoztatható, akik első nyelvük vagy korábban elsajátított nyelveik mellett egy újabb nyelvet sajátítanak el, miközben ezen a nyelven már tanulnak, és mindennapi kommunikációs feladatokat is ellátnak.

A kötet az egyén és a család szintjén vizsgálja az országok közötti népmozgás következtében kialakuló emergens többnyelvűséget. A kérdés kettős: egyrészt milyen módon határozza meg az elvándorlásról hozott döntés az egyén nyelvi fejlődését a különböző életkorokban; másrészt ez miként hat az iskolai és hosszú távon a társadalmi beilleszkedésre.

Az emergens többnyelvűség vizsgálata két diszciplináris keretbe illeszthető, így teljesebb képet tudunk kapni a makro- és mikroszintű jelenségek közötti összefüggésről. A szociolingvisztika lehetőséget teremt arra, hogy a társas terekben történő nyelvi működéseken keresztül jobban megértsük az egyéni fejlődés megváltozott jellegét. A mikroszintű változások az egyéni életlehetőségek és a közvetlen társas környezet alakulásának egymásrahatásaként írható le.

A másik diszciplináris irány a nyelvpedagógia, azon belül a nyelvtudás kialakulásának megváltozott jellege. A hagyományos nyelvtanulás koncepciót felváltotta a nyelvelsajátításra fókuszáló perspektíva. Az újonnan érkezettek többsége – ha nem is mindenki – hosszabb-rövidebb ideig részt vesz nyelvórai keretek között a nyelvtanulásban, miközben a befogadó ország nyelvi valóságában élnek a mindennapjaikat, ami interakciókra készteti őket, így elindul a nyelvelsajátítás folyamata is.

A kötet a kurrens kritikai szociolingvisztika többnyelvűséghez kapcsolódó elméleteit kapcsolja össze a kvalitatív tudományos kutatási paradigma és a narratív elemzés gyakorlatával. A kötetben szereplő longitudinális, empirikus kutatások eredményein keresztül betekintést nyerünk a közoktatási intézményekben tanuló két- és többnyelvű gyermekek mindennapjaiba, továbbá szakmai ajánlásokkal és jógyakorlatokkal ismerkedhetünk meg, amelyeknek az oktatási intézményekben való implementálása segítheti a hatékony iskolai beilleszkedést. Az eredmények alkalmazása a nyelvi fejlesztés módszertani kérdéseivel hozható kapcsolatba, valamint a társas beilleszkedés előmozdításához ad támpontokat. A kötetben szereplő tudományos kutatásból származó következtetések alkalmazott nyelvészeti szemléletű felhasználása jelentős mértékben hozzájárul a magyar nyelv-tanítás közoktatásbeli aspektusaihoz.

ILDIKÓ SCHMIDT: EMERGENT MULTILINGUALISM: THE EMERGENCE
AND DEVELOPMENT OF BILINGUALISM

The consequence of globalisation has been the emergence of highly diverse social spaces, which has resulted in the rise of emergent multilingualism. The central concept of this volume relates to children and young people who, in addition to their first language or previously acquired languages, are learning a new language while already using it for their studies and everyday communication.

The present volume examines emergent multilingualism resulting from cross-border migration at the individual and family levels. The question is twofold: firstly, how the decision to emigrate shapes an individual's language development at different ages; secondly, how this affects integration into school and, in the long term, into society.

The study of emergent multilingualism can be situated within two disciplinary frameworks, allowing for a more complete understanding of the relationship between macro- and micro-level phenomena. The field of sociolinguistics offers a valuable opportunity to enhance our comprehension of the evolving nature of individual development, as it is informed by linguistic practices that occur within the context of social spaces. At the micro-level, these changes can be described as the interplay between individual life opportunities and the evolution of the immediate social environment.

Another area of study is language pedagogy, specifically the changing nature of language acquisition. The conventional paradigm of language acquisition has been replaced by a novel perspective that prioritises language learning. The majority of newcomers, if not all, engage in language learning within the context of language classes for varying lengths of time, while living their daily lives within the linguistic reality of the host country. This prompts them to engage in interactions, thus initiating the process of language acquisition.

This volume synthesises contemporary theories of critical sociolinguistics as they apply to multilingualism, integrating them with the qualitative research paradigm and the practice of narrative analysis. The findings of the longitudinal empirical studies included in the volume provide insight into the daily lives of bilingual and multilingual children attending public schools. Furthermore, the professional recommendations and best practices outli

A SOROZATBAN EDDIG MEGJELENT



MONOGRÁFIA

- Lovász Irén: *Szagrális kommunikáció*
- Galsi Árpád: *Jakab, az Úr testvére*
- Pap Ferenc: *Templom mint teológia. Kulcsok az Ezékiel 40-48. értelmezéséhez*
- Tóth Sára: *A képzelet másik oldala. Irodalom és vallás Northrop Frye munkásságában*
- Tari János: *A néprajzi és az antropológiai filmkészítés. Történeti, elméleti és gyakorlati példák*
- Buda Béla: *Empátia. A beleélés lélektana*
- Németh Dávid: *Pasztorálanthropológia*
- Szenczi Árpád: *Az ember természete – természetes(en) nevelés. A reformpedagógia egy lehetséges reformja*
- Váradi Ferenc: *Vázlatok az óvodai anyanyelvi-irodalmi nevelésről*
- Semsey Viktória (szerk.): *Latin-Amerika 1750–1840. A gyarmati rendszer felbomlásától a független államok megalakulásáig*
- Bagdy Emőke: *Pszichofitness. Kacagás – kocogás – lazítás*
- Balázs Siba: *Life Story and Christian Metanarration. The importance of the research results of narrative identity to practical theology*
- Kocziszký Éva: *Antifilozófusok huszonöt időszerű kérdése a kereszténységhez*
- Honti László: *Magyar nyelvtörténeti tanulmányok*
- Szummer Csaba: *Freud, avagy a modernitás mítosza*
- Kun Attila: *A munkajogi megfelelés ösztönzésének újszerű jogi eszközei*
- Dr. Lenkeyné dr. Semsey Klára: *Életútinterjú*
- Görözdí Zsolt: *Protestáns egyházértelmezés a reformáció századában a jelentősebb egyházi rendtartásokban*
- Békési Sándor: *Sisi személyének teológiai portréja*
- Török Emőke: *Munka és társadalom. A munka jelentésváltozásai a bér munkán innen és túl*
- Sepsi Enikő: *Pilinszky János mozdulatlan színháza Mallarmé, Simone Weil és Robert Wilson műveinek tükrében*
- Erdélyi Ildikó: *A lélek színháza. A pszichodráma és az önismeret útjai*
- Szummer Csaba: *Pszichedelikumok és spiritualitás*
- Papp Sándor: *Török szövetség – Habsburg kiegyezés. A Bocskai-felkelés történetéhez*

- Bolyki János: *Teológia a szószéken és a katedrán*
- Balogh Eszter: *Túlélési stratégiák a magyar gazdaságban. Esettanulmányok a 2000-es évek elejéről*
- Falussy Lilla: *Trendek a kortárs olasz drámában*
- Bekő István Márton: *Jézus csodáiról szóló elbeszélések Márk evangéliumában*
- Kovai Melinda: *Lélektan és politika. Pszichotudományok a magyarországi államszocializmusban 1945–1970*
- Spannraft Marcellina: *Költészet és szakralitás*
- Németh István: *Műtárgyak a boncteremben. Tanulmányok az orvoslás és a képzőművészet tárgyköréből*
- Homicskó Árpád Olivér: *A magyar társadalombiztosítási és szociális ellátások rendszere*
- Fabiny Tibor: *Az eljövendő árnyékai. A figurális tipológiai olvasás*
- Szetey Szabolcs: *Adatok a magyar református prédikációs gyakorlat újraértékeléséhez 1784–1878 között*
- Balogh Tamás: *Huizinga Noster. Filológiai tanulmányok J. Huizinga magyar recepciójáról*
- Dávid Gyula: *Angol fogalmi idióma szótár. Angol idiómák és magyar megfelelőik*
- Beke Albert: *Gyulai Pál személyisége és esztétikája*
- Németh Dávid: *Vallásdidaktika. A hit- és erkölcsstan tanítása az 5–12. osztályban*
- Sepsi Enikő: *Kép, jelenlét, kenózis a kortárs francia költészetben és Valère Novarina színházában*
- Papp Ágnes Klára: *A tér poétikája – a poétika tere. A századfordulós kisvárostól az ezredfordulós terekig a magyar irodalomban*
- Lányi Gábor János: *A kálvinizmus nyitánya. Berni zwingliánusok és francia-svájci kálvinisták vitája az egyházfegyelem gyakorlásáról*
- Kovács Dávid: *Nemzetfelfogás és történelemszemlélet a 20. századi Magyarországon*
- Pap Ferenc: *Az egyházi év*
- Farkas Ildikó: *A japán modernizáció ideológiája*
- Horváth Csaba: *Megtalált szavak*
- Csízy Katalin: *Az ideális vezető politikus alakja a görög-római hagyományban*
- Siba Balázs: *Pasztorálteológia*
- Indries Krisztián, Szummer Csaba: *Freud és a felkelő nap országa*
- Bognárné Kocsis Judit: *A vallás mint forrás Karácsony Sándor nevelési koncepciójában*
- Vető Miklós: *Jonathan Edwards gondolatvilága*
- Kodácsy Tamás: *A homiletikai aptum. Hogyan lesz a szószéki beszédből igehirdetés?*
- Brandt Györgyi: *A hungarológia intézményrendszerének létrehozása. Gragger Róbert a berlini egyetemen*
- Simon Gabriella: *A mentorálás elmélete és gyakorlata. A mentori kompetenciák attitűdelemei és a kezdő pedagógusok mentormodellek szerinti támogatása*

- Legédy Kristóf: *A természettudományos és a teológiai megismerés modelljei*
- Siba Balázs: *Pasztorálteológia* (Második, javított kiadás)
- Szabados Ádám: *Az apostolok hagyománya*
- Lukács Olga: *Az erdélyi egyházak ezeréves együttélésének szinopszisa*
- Literáty Zoltán: *Homiletika és retorika*
- Toókos Péter János: *A III. szibillakönyv. Irodalmi és teológiai bevezetés*
- Borsi Attila János: *Elhívástól kihívásig. Vázlatok az egyház és a keresztyén gondolkodás megértéséhez*
- Szalma József: *A biztosítási szerződés. A biztosítói kárfelelősség az európai és a magyar magánjogban*
- Kövi Zsuzsanna: *Az alternatív ötfaktoros személyiségmodell és a személyiségklaszterek*
- Nemeshegyi Péter SJ: *A kelet-ázsiai vallások története*
- Bethlenfalvy Ádám: *Dráma a tanteremben. Történetek cselekvő feldolgozása*
- Sólyom Réka: *Szaknyelvi szemantika. Funkcionális kognitív elemzések*
- Dér Csilla Ilona: *Diskurzusjelölők és társulásaik a magyar nyelvben*
- Csontos Nóra: *Szakszöveg-tipológia. Szakszövegtípusok vizsgálata társas-kognitív keretben*
- Visky András: *Mire való a színház? Útban a theatrum theologicum felé*
- Kovács Dóra: *Az empátia tudománya és művészete*
- Korpics Márta: *A késő modern vallásosság közösségi mintázatai*
- Fóris Ágota: *Fordítás és terminológia. Elmélet és gyakorlat*
- Gálffy László: *Anjou és grófjai. A politikai területformálódás útjai és sajátosságai Franciaországban (9–13. század)*
- Szabados Ádám: *Az apostolok hagyománya* (Második, javított kiadás)
- Csűrös András: *Református egyházi élet a Tanácsköztársaság idején. A magyar reformátusság egy válságos korszakban*
- Nagy József: *Élet és halál, örök élet és örök halál a Jelenések könyvében*
- Boros Gábor: *Georg Misch és az önéletírás*
- Karasszon István: *Az ószövetségi teológia üzenete*
- Birher Nándor: *Értékalapú (köz) igazgatás*
- Jakab Éva: *Állam és demokrácia: törvényhozás és törvénykezés az ókori Athénban*
- Nagy József: *Élet és halál, örök élet és örök halál a Jelenések könyvében*
- Bölcskei Andrea: *Az egyház mint egykori birtokos a magyar helynevekben*
- Szontagh Pál: *Miért (nem) leszek pedagógus? Hivatás- és pályamotiváció a Kárpát-medencei pedagógusjelöltek körében*
- Mészáros László: *Az ókori Európa nevelésügye*
- László Emőke: *Kiválasztás Krisztusban*
- Szücs Ferenc: *Az imago Dei értelmezése a barthi és a Barth utáni teológiában*

- Németh László: *Vidéki ellenségek a Szabad Népből*
- Frazer-Imregh Monika: *Életmód, asztrológia és mágia a reneszánszban*
- Schmidt Ildikó: *A sikeres iskolai inklúzió tényezői*
- G. Komoróczy Emőke: *Földbolygó szívmagasságban*
- Váradi Ferenc: *Krúdy keresése*
- Szalma József: *A kárfelelősség alapelvei*
- Prontvai Vera: *Költészet és szakralitás a kortárs magyar színházban*
- Nádor Orsolya: *A kelet-közép-európai nyelvi térség*
- Kustár György: *Követhető-e Jézus?*
- Beretzky Ágnes: *A nemzeteszme brit szemmel*
- Szummer Csaba: *Spontán értelemképződés módosult tudatállapotban*
- Csontos Nóra: *Az idézés működése a magyar nyelvben*
- Rácz Edit: *Nyelvkönyvek nevelési potenciálja*
- Bene Sándor: *Egy reneszánsz magyar író: Andreas Pannonius*
- Heltai Pál: *Bevezetés a fordítástudományba – Posztgraduális szakfordítói képzések számára*
- Sitku Tibor: *A fowleri hitfejlődés-elmélet értékelése és alkalmazási területei*
- Kovács Enikő Hajnalka: *Egyéni panaszénekek a Zsoltárok könyvében*
- Péntek Dániel Gábor: *Kiáltás a mélységből*
- P. Márkus Katalin: *Kéziszótárak az ezredfordulón*
- Váradi Ferenc: *Gyermekközpointú médiaismeret*
- Balogh Dávid: *A lekcio a magyar református istentiszteleti gyakorlatban*
- Kövesdi Andrea, Soltész-Várhelyi Klára: *A fa mint szimbólum – Kódkönyv a „Négy fa”-teszt leíró jegyeinek méréséhez*
- Földi Rita: *Az ADHD és a család – Protektív faktorok és jelentőségük*
- Laczkó Tibor: *Lexikalista magyar mondattan*
- Kiss Gabriella: *A tette kész néző*
- Sarnyai Csaba Máté: *Keresztútzben – Az erdélyi római katolikus autonómia felszámolása (1918–1932)*
- Bölcskei Andrea: *Korai keletkezésű helynevek a Brit-szigeteken*
- Smohay Máté: *Paradigmaváltás a hatás-vizsgálatokban – Bevezetés az egyénfókuszú kísérleti módszercsaládba*
- Csoma Mózes: *A phenjani legenda*
- Borsi Attila: *Kereszttyén lét ma*
- Bárdos Dóra: *Petelei István, a megismerhető író*
- Boros Gábor: *Descartes és a korai felvilágosodás (2. bővített kiadás)*
- Csanádi Viktor Holló: *Protestáns démonológia és ördögűzés*
- Sztáray-Kézdy Éva – Drjenovszky Zsófia: *Apákra bízva – Gyermekükkel otthon maradó apákról egy szociológiai kutatás alapján*
- Csoma Mózes: *„Mádszáriü” – Egy magyar bombaszakértő a koreai függetlenségi harcok között az 1920-as évek elején*
- Galambos Ádám Balázs: *„A lübecki évek egyházzenei kompozíciói Hugo Distler életében”*
- Drjenovszky Zsófia: *Törzsi közösségek küzdelme a fennmaradásért – Az észak-amerikai pueblo indiánok példája*

L'Harmattan France
5-7 Rue de l'École Polytechnique
75005 Paris
T.: 33.1.40.46.79.20
Email: diffusion.harmattan@wanadoo.fr

L'Harmattan Italia SRL
Via Degli Artisti 15
10124 Torino
Tél: (39) 011 817 13 88 / (39) 348 39 89 198
Email: harmattan.italia@agora.it

Nyomdai előkészítés: Károli Könyvműhely
Szakmai koordinátor: Gáspár Katalin
Olvasószerkesztő: Marsó Paula
Műszaki szerkesztő: Kardos Gábor
Borító: Kára László

Nyomdai kivitelezés: Prime Rate Zrt.
Felelős vezető: Tomcsányi Péter