

PETTERI LAIHONEN

Nyelvideológiák és iskolai tájképek a határon túli magyar tannyelvű iskolákban¹

PETTERI LAIHONEN

Language Ideologies and Schoolscapes in Hungarian Medium Schools beyond Hungary

Keywords: schoolscape; language ideologies; Hungarian medium minority schools; Slovakia; Ukraine; Romania; language policy

Bevezetés

Ebben a tanulmányban a nyelvpolitikát elemzem az iskolai nyelvi tájkép keretein belül. Kutatásom célja az iskolai tájképet mint a különböző nyelvek helyi közösségekben és iskolákban kialakult imázsának, szimbolikus értékének és relatív státuszának mutatóit feltérképezni. (Johnson 1980; Szabó 2015; Laihonon–Szabó 2017) A nyelvválasztást és a nyelvi gyakorlatokat jellemzően nyelvideológiák irányítják, vagyis a nyelvhasználat, a társadalmi rend és a beszélő közötti kapcsolatról alkotott feltevéseink. (Gal 2005, 26. p.) Ebben a tanulmányban a magyar tannyelvű kisebbségi iskolák nyelvi tájképét vizsgálom szlovákiai, romániai és ukrainai példákon keresztül. Shohamy (2006) mind az oktatást, mind a nyelvi tájképet azon mechanizmusok közé sorolja, amelyek értelmezik az ideológiát és átvetik azt a nyelvi gyakorlatba. Mind az uralkodó ideológiák, mind az ezekkel szembeni ellenállás a nyelvi tájképen keresztül közvetíthető. Vagyis a nyelvi tájkép az oktatáshoz hasonlóan konkrét eszköz, amelyen keresztül a hatóságok megkonstruálják a különböző nyelvek presztízsét és szabályozzák hierarchiájukat egy adott társadalomban. Továbbá a domináns ideológiákkal szembeni, a helyi szereplők által kifejtett ellenállás jellemzően a nyelvi tájképben is megjelenik. (Shohamy 2006, 123–125. p.)

1 Előadásként elhangzott angolul a School of Slavonic and East European Studies, University College of London, “The Politics of teaching and learning languages” konferenciáján 2015. szeptember 17-én. A kutatás a Finn Akadémia 137718-as számú ösztöndíj-támogatásával készült.

Kara Brown az iskolai nyelvi tájképekről szóló tanulmányaiban az *iskolai tájkép* fogalmát úgy javasolta értelmezni, hogy az vonatkozzon a teljes iskolai tárgyi környezetre, ahol a szövegek, hangok, képek és tárgyak „nyelvideológiákat alkotnak, reprodukálnak és alakítanak át”. (2012, 282. p.) A vizuális műveltség és a multimodális diskurzus (Kress–van Leeuwen 2006) keretében a képek, tárgyak, artefaktumok és hasonlóak a létrehozásuk, imázsuk és percepciójuk szempontjából értelmezhetők. (vö. Rose 2016) Scollon és Wong Scollon (2003, 82. p.) viszont azt hangsúlyozzák, hogy a vizuális szemiotika fordulatot jelent „a beszélt, szemtől szembeni diskurzusoktól az említett interakciós rend képekben és jelekben való reprezentációi felé”. Az osztálytermi interakcióhoz hasonlóan tehát az iskolai tájkép is elemezhető a nyelvideológiák megjelenítéseként az oktatásban. (Johnson 1980; Shohamy 2006; Aronin–Ó Laoire 2012; Brown 2012; Menken–Pérez–Guzmán 2018) Sőt, az iskolai tájkép gyakran olyan burkolt vagy „rejtett” gyakorlatokat tár fel (Shohamy 2006), amelyek hozzájárulnak a nyelvi és kulturális identitások, a nyelvi értékek vagy az oktatási nyelvpolitika kialakításához. (lásd még Laihonen–Tódor 2017) Más szóval, az iskolai tájkép fontos üzeneteket közvetít a tanulók felé az iskola szándékairól a tekintetben, hogy a gyerekeknek mit kell tenniük vagy gondolniuk, és mit nem szabad tenniük vagy gondolniuk. (Titman 1994, 59. p.)

A kisebbségi nyelvű oktatási intézmények többnyelvű tanulási környezetet képeznek. Jelen tanulmányhoz a romániai, szlovákiai és ukrainai magyar tannyelvű iskolák szolgáltatották az adatokat, ahol a magyar nyelv széles körben elterjedt, de nem hivatalos nyelv. A Magyarországgal határos országokban élő mintegy kétmillió magyar alkotja Európa legnagyobb nyelvi kisebbségét. Adataimat azokban a régiókban gyűjtöttem, ahol ők alkotják a regionális többséget: Közép-Romániában, Dél-Szlovákiában és Nyugat-Ukrajnában. Heller (2006, 16. p.) szerint a kisebbségi tannyelvű iskolák „az állami és a helyi hatalom közötti küzdelem helyszínei”. A helyi ideológiákat és gyakorlatokat helyben vitatják meg, míg az országos ideológiákat és gyakorlatokat gyakran kívülről kényszerítik rá az oktatási intézményekre. (Langman 2012, 247. p.)

Johnson (1980, 173. p.) a következőképpen hangsúlyozza ki a nemzetállami szimbólumok és diskurzusok szerepét az állami iskolai dekorációkban és tárgyakban: „az anyagi kultúra a helyi iskolai közösségek és a nemzeti társadalom és kultúra közötti szimbolikus integráció relatív mértékének mutatója.” Az anyagi kultúra iskolai megjelenítésein túl a modernizálódó nemzetállamok által előírt központi tanterv is hozzájárul ahhoz, hogy általános és gyakran „rejtett” gyakorlatokon és napirendeken keresztül (Shohamy 2006) a kultúra és a nyelv homogenitását támogassa. (vö. May 2012, 5. p.) Alternatívaként Brown (2012, 283. p.) a helyalapú oktatás modelljét javasolja, amely „egy olyan tudatos tanterv, amely a közösség történelmében, kultúrájában és környezetében gyökerező tanulást segíti elő”. Az iskolai előterek és tantermi terek vizsgálata során kimutatta, hogy az észti iskolákban hogyan „bújt elő rejtkehelyéről” egy regionális nyelv, a vöru. Észtország, akárcsak Románia, Szlovákia és Ukrajna, alapvető politikai változásokon ment keresztül a hidegháborús időszak végét követően. A posztkommun-

nista átalakulás mélyreható és mindenre kiterjedő hatást gyakorolt a nyelvi kisebbségek életére a volt keleti blokk országaiban. (lásd Laihonen–Sloboda–Zabrodszka 2016) Románia, Szlovákia és Ukrajna esetében a magyar kisebbségek gyakran éltek a helyi és regionális szintű szimbolikus, nyilvános oktatási terek visszaszerzéséből adódó lehetőségekkel.

Az alábbi elemzésben a kvalitatív és értelmező nyelvtájkép-kutatás elemzési gyakorlatát követem. A vizuális kommunikáció fogalmába beletartozik mindenfajta szemiotikai kifejezési mód, például térképek és különféle ábrák, képek – szöveggel vagy anélkül. (vö. Aronin–Ó Laoire 2012) Blommaert (2013, 3. p.) nyomán ahhoz, hogy fel tudjuk állítani „a nyelvi tájképben rejlő társadalmi, kulturális és politikai struktúrák diagnosztikáját”, a jelek funkcióihoz kapcsolódó minőségi megkülönböztetésekre van szükség. A szimbolikus szint mellett azt vizsgálom, hogy az iskolai tájkép milyen funkcionális szerepet játszik a nyelvoktatásban, ahol azt állítom, hogy az iskolai tájkép a nyelvtanulás egyik nagyszerű, közvetlen észlelés általi lehetőségét (affordanciáját) jelenti. (van Lier 2004; Kress 2011) A jelek és diskurzusok kvalitatív elemzése alapján – melyeket a 2011–2013 közötti, romániai, szlovákiai és ukrajnai magyar oktatási kontextusokat feltáró terepmunka során gyűjtöttem – azt a kérdést teszem fel, hogy a különböző nemzeti nyelvek, a tanulás, az oktatás és az iskolai adminisztráció nyelvei hogyan jelennek meg az iskolai tájképben, és mi a funkciójuk. Melyek azok a nyelvideológiák, nyelvek, nyelvváltozatok, kulturális és nemzeti szimbólumok, amelyek helyet kapnak az iskolai tájképben – és melyek azok, amelyeket kihagynak vagy hiányoznak belőle?

Adatok és kutatási helyszínek

A jelen fejezethez szükséges adatokat a Finn Akadémia „Nyelvideológiák a szlovákiai, romániai és ukrajnai magyar kisebbségek körében összehasonlító perspektívából” című posztdoktori projektje (2011–2013) során gyűjtöttem. Ez a projekt romániai, ukrajnai és szlovákiai magyar tannyelvű iskolákban végzett terepmunkát foglalt magában. Ezekben az iskolákban a magyar az oktatás alapnyelve, míg az államnyelv (román, szlovák vagy ukrán) külön iskolai tantárgy és az iskolai adminisztráció (fő) nyelve. Mindhárom régióról helyi kutatókkal közösen írtam tanulmányokat; ezekben a régiók szociolingvisztikai helyzetét, történelmi fejlődését és aktuális társadalompolitikai kérdéseit ismertettük. (lásd Cserniczkó–Laihonen 2016; Laihonen 2016; Laihonen–Tódor 2017) Az alábbiakban csak rövid összefoglalást közlök a kutatási helyszínekről.

A három régió egyike, ahol 2011–2013 között végeztem terepmunkát, Székelyföld. A 2011-es romániai népszámlálás szerint Romániában körülbelül 1,3 millió magyar anyanyelvű lakos él, ami Románia teljes lakosságának 6%-át kitevő nemzeti kisebbséget

jelent.² Közülük mintegy 600 ezren élnek Közép-Romániában, Székelyföldön (Hargita, Kovászna és Maros megye egyes részein), ahol a magyarok a lakosság 80%-át teszik ki, egyértelmű regionális többséget alkotva. (bővebben lásd Laihonen–Tódor 2017) Székelyföld a mai Magyarország határain kívüli legnagyobb magyar többségű régió.

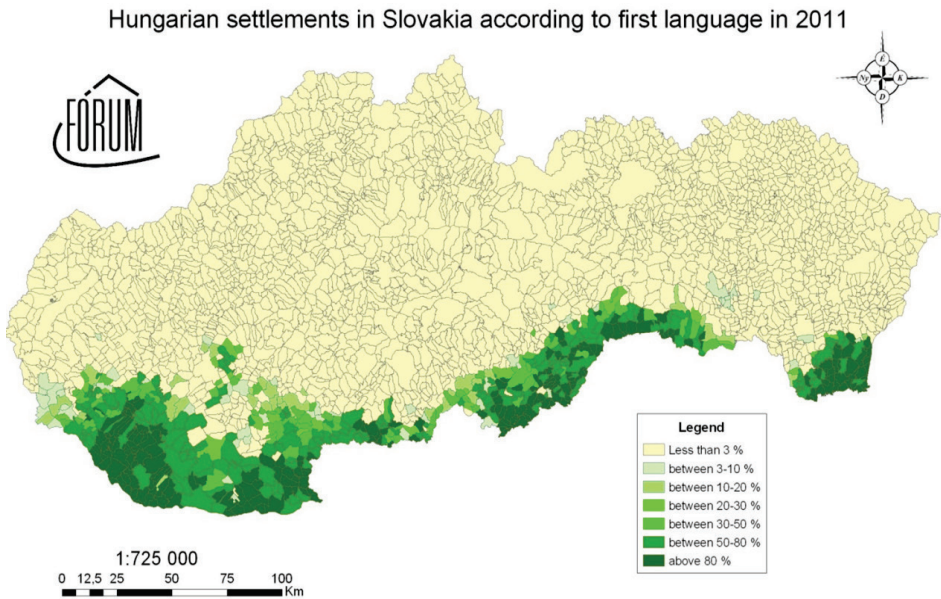
1. ábra. Székelyföld. (Közzététel a Romániai Nemzeti Kisebbségkutató Intézet hozzájárulásával)



Szlovákiában a 2011-es népszámlálás szerint több mint félmillió magyar anyanyelvű lakos élt (Szlovákia összlakosságának 9-10%-a). Terepmunkát az ország délnyugati részén, főként a Csallóközben végeztem, ahol a magyar ajkúak többsége él, miáltal egyértelmű regionális többséget alkotnak.

2 Az adatok a terepmunka (2011–2013) időpontjához kapcsolódnak.

2. ábra. A magyar anyanyelvű lakosság területi megoszlása Szlovákiában. (Közzététel a Fórum Kisebbségkutató Intézet hozzájárulásával)

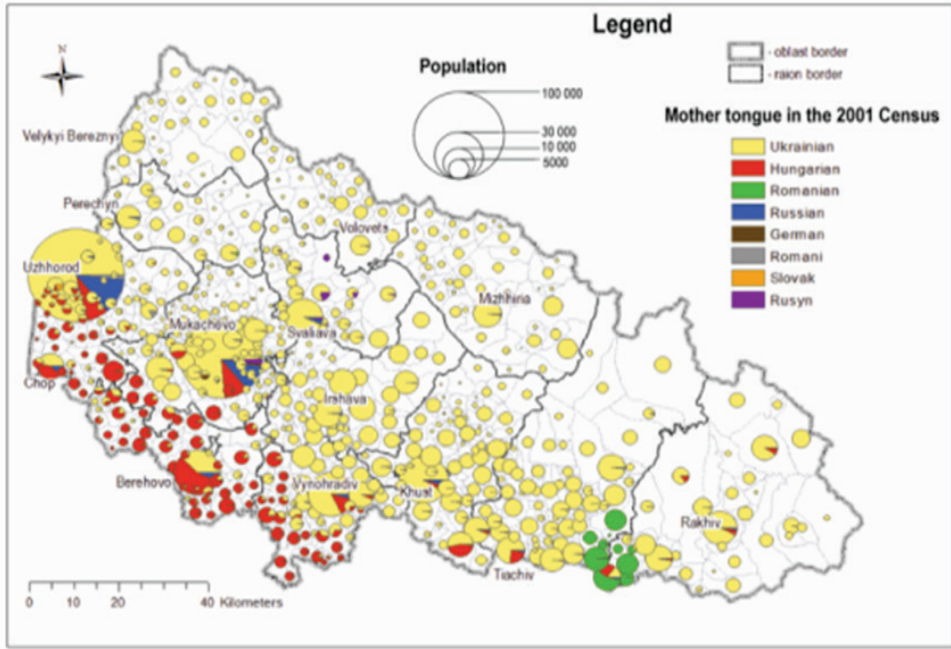


© Őrs Orosz – László Szeder, Fórum Minority Research Institute (Somorja-Šamorín, Slovakia), 2012
Source: www.statistics.sk

Szlovákia délnyugati része a három régió közül talán a legstabilabb a politikai és gazdasági viszonyok tekintetében, amit egyebek között az is jelez, hogy a lakosság nyugatra vándorlása itt a legalacsonyabb a többi régióhoz képest. (bővebben lásd Laihonen 2016)

Ukrajnában a legtöbb magyar ajkú (összesen 150 ezer fő) a kárpátaljai régióban él, ahol a magyar határhoz közeli területen regionális többséget alkotnak.

3. ábra. A magyar anyanyelvű lakosság megoszlása Kárpátalján (Ukrajna). (Közzététel D. Molnár István hozzájárulásával)



Ez a régió az elmúlt évszázadban több államhoz is tartozott (Magyarország, Csehszlovákia, Szovjetunió és jelenleg Ukrajna), amelyek mindegyikében sok tekintetben távoli perifériát alkotott. (bővebben lásd Cserniczkó–Laihonen 2016) A két másik vizsgált régióhoz képest a politikai és gazdasági instabilitás ebben a régióban volt a legnagyobb.

Terepmunkám ezekben a régiókban egy-egy hónapig tartott, egy-egy olyan városra vagy falura koncentrálva, ahol a magyar többség több mint 90%-ot tesz ki, valamint egy másik városra vagy falura, ahol a kétnyelvű lakoságnak körülbelül a fele volt magyar ajkú. (lásd Laihonen–Cserniczkó 2017) A terepmunka helyszínei vidéki városok és falvak voltak, jellemzően egy és tízezer fő közötti lakossággal. Ezek némi távolságban voltak a nagyobb városoktól és a közigazgatási, turisztikai, ipari és gazdasági központoktól, mint például Pozsony, Kassa, Ungvár, Brassó vagy Kolozsvár, amelyek a múltban hasonlóképpen magyar, német vagy ténylegesen többnyelvű jelleggel bírtak, de ezt a 20. században elvesztették. (Kolozsvárról lásd Brubaker és mtsai. 2006)

A mai Európa legtöbb kisebbségi régiójára jellemző módon (lásd Pietikäinen–Kelly-Holmes 2013) mind a hat kutatási helyszín mezőgazdasági jellegű és periférikusnak mondható. A terepmunkahelyszínek oktatási intézményei között többnyire magyar tannyelvű általános iskolák találhatók, néhány faluban és városban pedig, ahol elterjedtebb a kétnyelvűség, van többségi tannyelvű iskola is. Középfokú vagy felsőfokú

oktatás általában nem érhető el ezekben a falvakban vagy kisvárosokban. A kutatási helyszíneken keringő nyelvideológiák általános vizsgálatának részeként mind a hat helyszínen meglátogattam egy-egy magyar tannyelvű iskolát, és mindegyikben több mint 50 fényképfelvételt készítettem, valamint interjúkat tanárokkal és szülőkkel. (a terepmunka további részleteit lásd Csernicskó–Laihonen 2016; Laihonen 2016; Laihonen–Tódor 2017)

Magyar szimbolikus iskolai tájképek

Egy nyelv vizuális megjelenése az iskolai tájképben szimbolikus és érzelmi jelentéssel bír, és bizonyára ösztönzi a nyelv használatát ugyanabban a térben. (vö. Menken–Pérez–Guzmán 2018) A szimbolikus és érzelmi érték mellett a szöveget tartalmazó jel funkcionális jelentést is hordozhat, például megnevezhet egy épületet, és így segítheti a látogatók és a helyiek tájékozódását a faluban vagy a városban. A nemzeti szimbólumok, például a zászlók, korlátozott funkcionális felhasználásúak, így jellemzően etnolingvisztikai identitásra és nemzeti narratívákra utalnak. A vizsgált régiók nyelvi és kulturális perifériát alkotnak, és ritkán kapnak helyet a viszonylag nemrég (újra)alakult szlovák, ukrán és román állam nemzeti narratíváiban (az előbbi kettő 1989 után nyerte el függetlenségét, amikor Romániában is jelentős politikai átalakulás ment végbe). A nemzetállami integrációra tett kísérletek a közoktatáson keresztül ezekben a magyarlakta régiókban különböző feszültségeket váltottak ki. A nemzeti szimbólumok kiválasztása, megjelenítése és elhelyezése a magyar tannyelvű kisebbségi iskolákban a hidegháború 1990-es befejezése óta állandó viták tárgya. 1990 előtt az egypárti politikai rendszerben és parancsgazdaságban „az egyenlőség proklamált kommunista felfogása” (Szarka 2011, 441. p.) érvényesült, amely 1989–1991-ben demokráciává, politikai pluralizmussá és liberális gazdasággá alakult át. Ebben az új helyzetben 1990 körül a Magyarországgal szomszédos országokban (Szlovákia, Ukrajna, Románia, Szerbia, Horvátország, Szlovénia és Ausztria) élő 2,7 millió magyar (a demográfiai adatokat lásd Gyurgyík 2011) elkezdte újrafogalmazni politikai szervezeteit (lásd Szarka 2011), kulturális és nyelvi identitását. A magyar kisebbségek nagy számban élnek összefüggő területeken, ahol regionális többséget alkotnak. A vizsgált országokban, Szlovákiában, Ukrajnában és Romániában a magyar nyelv 1990 óta nem kapott regionális vagy országos hivatalos jogállást (mint a svéd vagy a számi Finnországban), és a magyar tömbök egyike sem kapott politikai vagy kulturális autonómiát (mint Baszkföld vagy Katalónia Spanyolországban). A magyarok azonban egyedülállóan nagy számuk, számos összefüggő régiójuk, valamint kulturális és gyakran vallási különbözőségük miatt a magyar állam támogatásával vagy anélkül (1945–1989 között) magyar nyelvű közösségeket tartanak fenn. (lásd Szarka 2011)

Az identitásépítés szempontjából ezekben a magyar régiókban szükség van magyar nyelvű oktatásra, amely lehetővé teszi a tanulók számára a magyar (regionális és nemzeti) történelem, irodalom, kultúra és egyes helyeken a vallás megismerését

(Romániában és Ukrajnában a magyarok vallási kisebbséget is alkotnak). A magyarlakta régiók gyakran egynyelvű magterületein élő helyi magyarokkal készített interjúkból az derült ki, hogy a magyar nyelvű oktatás választása természetes választás (a szülőké) a gyakran egynyelvű magyar gyermekek számára. Ennél is fontosabb azonban, hogy e régiók jellegzetesen kétnyelvű és bikulturális peremvidékein az interjúkban gyakran elhangzik, hogy a magyar nyelvű oktatás választása a (saját) történelem, kultúra és irodalom megismerésének igényével függ össze, míg az oktatási, szociális és gazdasági előnyök gyakran a többségi (állam)nyelvű oktatáshoz kapcsolódnak. (lásd pl. Laihonen 2015)

Az elképzelt magyar közösség számára (Anderson 1992) a nemzeti irodalom, kultúra és történelem különös jelentőséggel bír, hiszen ezek ápolják Nagy-Magyarország örökségét, a magyarság múltjának nevezetes eseményeit és kulturális aranykorát. A ma már külhoni magyar nyelvű közösségek számára a magyar kulturális és politikai élet jelentős személyiségeinek, íróinak és irodalmi műveiknek ismerete létfontosságú szerepet játszik az ehhez az elképzelt közösséghez való kapcsolódásban. (vö. Gal 2008, 225. p.)

4. ábra. Magyar nyelvű falújság, amely egy erdélyi születésű magyar író, Benedek Eleket (1859–1929) ábrázolja egy romániai iskolában. A szerző felvétele (2012)



A 4. ábrán látható faliújságon egy ismert erdélyi magyar íróról, Benedek Elekéről készült fényképek és anyagok láthatók, akit „a nagy mesemondóként” emlegetnek a székely népmesék és a Grimm testvérek meséinek, valamint az Ezeregyéjszaka meséinek modernizált feldolgozásaiból kiadott gyűjteményei révén. A faliújságon a szerzőről készült képek, a róla való megemlékezésekről készült fotók, életének és műveinek leírása, valamint tőle származó híres idézetek találhatóak. A megemlékezésekről készült fotókon különböző magyar szimbólumok is feltűnnek, például nemzeti színekkel és mintákkal díszített szalagok, valamint népviseletek.

A faliújságon szereplő „...erősek oldalán harcolni nem virtus” mottó egy olyan, a kisebbségekkel kapcsolatos ideológiára utal, amely a többségi társadalom által leigázott közösségeknek állítja be. Románia, Szlovákia és Ukrajna nemzeti narratíváiban aligha van helye a peremvidéki magyar régiók történelmének és kultúrájának, amelyekben nem jelennek meg többségi nemzeti kulturális terek, történelmi narratívák, alakok, hagyományos nyelvjárások és szimbólumok. Súlyosbítja a helyzetet, hogy Románia és Szlovákia esetében Magyarország és a magyarok a nemzeti narratívában az első számú ellenfél szerepét játsszák, hiszen 1920-ig egész Szlovákia és Erdély Magyarországhoz tartozott, amikor is ezekben a régiókban és országokban fordított volt a felállás, a többségi és a kisebbségi szerep felcserélődött.

A magyar írásbeliséget és irodalmat Romániában csak a magyar tannyelvű iskolákban tanítják és gyakorolják, így a magyar nyelv, irodalom és kultúra ilyen faliújságjai és hasonló megjelenítései a többségi, román tannyelvű iskolákban nincsenek jelen. Ugyanez mondható el a szlovák és ukrán többségi tannyelvű iskolákról is. Susan Gal (2008, 225. p.) szerint a kisebbségi magyarok leggyakrabban esztétikai, irodalmi és kulturális értéke miatt becsülik a magyar nyelvet, nem pedig azért, mert hozzáférést biztosít a gazdasági és politikai tőkéhez. Hozzátehetjük, hogy ennek a hozzáállásnak a következményeként Romániában, Szlovákiában és Ukrajnában a többségi nyelvek esztétikai értéke a magyarok szemében nagyon alacsony maradt, és e nyelvek ismeretét elsősorban a gazdasági és politikai mobilitás miatt tartják fontosnak, amit az államnyelv tudás biztosíthat számukra. (pl. Laihonen–Tódor 2017)

Az iskolák falain látható képek és szövegek gyakran ábrázolják a magyar nemzeti jelképeket, ami mindhárom kutatási helyszínen bizonyos feszültségek forrásává teszi az iskolákat. A helyi feszültségek a különböző nemzeti környezetekben különbözőképpen nyilvánultak meg, ami annak módjában volt megfigyelhető, ahogyan a nemzetállami szimbólumok feltüntetését erőltették, vagy ahogy esetenként szabotálták. A helyi gyakorlatok és reakciók a (román, szlovák vagy ukrán) nemzetállami és magyar szimbólumok párhuzamos megjelenítésétől a helyi magyar szimbólumok túlsúlyban levő használatáig vagy bizonyos magyar szimbólumok (jellemzően a magyar zászló) használatának betiltásáig terjedtek az iskolai nyilvános terekben.

Mindhárom ország esetében a nemzetállami szimbólumokat megadott nyilvános terekben kellett megjeleníteni, mivel ezt törvény rendelte el. Hogy csak néhány példát említsünk, Szlovákiában minden iskolában kötelező volt elhelyezni Szlovákia címerét, a szlovák alkotmány első passzusait és Szlovákia nemzeti himnuszának szövegét (lásd

az 5. ábrát). A székelyföldi iskolák esetében a romániai törvények előírják, hogy minden középületre ki kell tűzni a román nemzeti zászlót. Ukrajnában az ukrán nemzeti címert kell kötelezően kihelyezni bizonyos helyeken, például az iskolákban. Szlovákiában például egy falusi magyar kisiskolában a következő állami szimbólumok voltak kihelyezve:

5. ábra. A címer, a nemzetállami zászló, az alkotmány első passzusai és a szlovák himnusz szövege (szlovákul) egy magyar tannyelvű iskola osztálytermének falán. A szerző felvétele (2011)



Az 5. ábrán látható képen a szlovák nemzeti szimbólumok (címer, zászló, nemzeti színek) és egynyelvű szlovák szövegek (himnusz, alkotmány) szerepelnek egyszerre. Egy magyar tannyelvű iskolában ezek a kötelező nyelvi tájképelemek minden osztályteremben megkonstruálják az oktatási tér etnikai-nyelvi nemzetállami tulajdonjogát. Az ilyen túlméretezett és vizuálisan domináns nemzetállami megjelenítések jellemzően központi helyet foglaltak el a vizsgált régiók kétnyelvű peremvidékeinek iskoláiban. A magyar régiók szívében a magyar nemzeti szimbólumok is kivették a részüket, a kötelező román, szlovák és ukrán szimbólumokat pedig olykor a nemzetállami szimbólumok helyben előállított kisebb változataival és félreeső helyeken, például virágok vagy más képek takarásában történő elhelyezésével háttérbe szorították. (további példákért lásd Laihonon–Szabó 2017, 133–134. p.)

A gyakran megjelenő iskolai tájképelemek közé tartoznak a vallási jelképek is. Magyar mellékjelentésük nyilvánvaló Romániában és Ukrajnában, ahol a magyarok vallási kisebbséget alkotnak. Erdélyben a vallást és az etnikumot egybefonódónak tekintik (Brubaker és mtsai. 2006, 277–281. p.): a római katolikusok túlnyomórészt magyarok, a románok pedig túlnyomórészt keleti ortodox vallásúak. Ily módon a vallás egy további

választóvonalat képez a magyarok és a románok között, ami a magyar tannyelvű iskolák iskolai tájképében is megjelenik (lásd a 6. ábrát).

6. ábra. Feszület és Románia címere egy romániai magyar tannyelvű iskolában. A szerző felvétele (2012)



Az általunk vizsgált erdélyi magyar tannyelvű falusi iskolában, egy magyar- és katolikus-domináns székelyföldi kistérségben (Csík) (bővebben lásd Laihonen–Tódor, 2017) minden tanterem homlokfalán a római katolikus feszületet helyezték ki Románia címere mellé, amelyen egy ortodox kereszt is látható. Románia címerének megjelenítése minden osztályteremben ismét csak kötelező, akárcsak Szlovákia címerének elhelyezése az előző példában. Ebben az esetben a katolikus feszület nemcsak egy vallási kisebbség, hanem a magyarság mint etnikai-vallási kisebbség fontos szimbólumaként is emblematisus.

A 6. ábrán a magyar kisebbségi közösséget képviselő feszület és a többségi csoportot képviselő román címer (ortodox kereszttel) egymás mellett, a két csoport és vallási hovatartozásuk kiegyensúlyozott elfogadását és egyforma megbecsülését sugallja. Mindhárom országban léteznek olyan vonatkozó jogszabályok, amelyek biztosítják az állami szimbólumok elsőbbségét a kisebbségi szimbólumokkal szemben. Ezért a magyar tannyelvű iskolák mindent megtesznek azért, hogy biztosítsák a magyar és a többségi nemzet szimbólumainak kiegyensúlyozott vizuális megjelenítését, elkerülve bármelyikük egyértelműen preferált pozicionálását. (vö. Scollon–Wong Scollon 2003)

A terepmunka idején (2011–2012) úgy tűnt, hogy az ukrainai magyar iskolák élvezik a legnagyobb szabadságot a magyar nemzeti szimbólumok megjelenítésében. Itt egyebek között a magyar zászló is gyakran ki volt téve. Az etnolingvális nacionalizmus

elvét megkonstruálandó és fenntartandó, a nyilvános megjelenítéseken a nyelvválasztás szinte mindig az adott szimbólum megfelelő nemzeti konnotációjához kapcsolódik. Az alábbi példában (7. ábra) egy magyar szimbólumot magyar (egynyelvű) szöveggel, míg a többségi csoport szimbólumát az országos többségi nyelven írt (szintén egynyelvű) szöveggel egészítették ki. A nemzeti alapszövegeket tehát nem fordították le.

7. ábra. Szimbólumaink. Egy ukrainai magyar tannyelvű iskola (A szerző felvétele)



Az ukrán szimbólumok és szövegek a magyarok fölé kerültek, tehát az ukrán nemzeti szimbólumok és szimbolikus szövegek preferált pozíciót foglalnak el. (Scollon–Wong Scollon 2003) A Szimbólumaink főcím azonban elsőként magyarul szerepel, ami azt jelzi, hogy a magyar a domináns funkcionális nyelv egy magyar tannyelvű iskola kontextusában.

A többségi nyelv dominál a „top-down” (fentről lefelé irányuló, hivatalos) táblákon, amelyek nem helyben készülnek, emiatt ezeken ritkán szerepelt a kisebbségi nyelv a vizsgált iskolákban. Szimbolikus szinten a központi hivatalos táblák – mint például a minisztériumok, az EU intézményei vagy az iskolafelügyelet hirdetőmenyői – kizárólag államnyelvű használata a kisebbségi nyelvű iskolák terét az etnolingvisztikai nemzetállam tulajdonaként és működtetőjeként jelölte meg. Ezeket a jeleket országosan terjesztik, s használatuk és megjelenítésük azt a mögöttes nyelvi ideológiát tükrözi, hogy a hivatalos nyelvnek az egész országban az egyetlen közigazgatási nyelvnek kell lennie.

Az iskolai tájkép általi tanulás

Leo van Lier (2004) a nyelvtanulás ökológiai megközelítésében a tanulási környezetet tanulási affordanciaként (közvetlen észlelés általi tanulási lehetőségként) határozta meg. Van Lier szerint (2004, 11. p.) „a tantermek és az iskolák olyan kontextusok, amelyeket arra terveztek, hogy lehetőséget biztosítsanak a tanuláshoz, és ezt többé-kevésbé sikeresen tehetik meg”. A nyelvtanulásban az adott célnyelven megjelenített, fogyasztható komplexitású szövegek megjelenítése a tanuló számára értelmes szövegekként szolgálhatnak. A magyar tannyelvű iskolák tanulói többnyire magyardomináns kétnyelvűek, akik olykor alig ismerik az államnyelvet. Az államnyelven megjelenített szövegek tehát affordanciaként (tanulási lehetőségként) szolgálhatnak az iskolai tájképben, és ebben a fejezetben éppen azt vizsgálom, hogy a magyar tannyelvű kisebbségi iskolák nyelvi tájképei elősegítik-e az államnyelv elsajátítását.

Az általam felkeresett iskolákban mindhárom kontextusban a tanulásra és fegyelmre utaló általános táblák többnyire helyileg készültek, de néhány országosan előállított és terjesztett táblát is lehetett látni.

8. ábra. Írj helyesen feliratú ukrán egynyelvű tábla egy ukrainai magyar tannyelvű iskolában. A szerző felvétele (2012)



A 8. ábrán látható, Пиши правильно (Írj helyesen) feliratú tábla az írás-olvasás elsajátításával és a tudás alkalmazásával kapcsolatos alapelveket írja le az osztályteremben. Ez egy affordancia abban az értelemben, hogy lehetőséget teremt egy bizonyos viselkedés megtanulására, mivel szemlélteti, hogyan kell ülni, és hogyan kell használni a tollat és a papírt az írás elsajátításához és gyakorlásához az osztálytermi környezetben. Ebben a határ menti kisvárosban azonban, ahol a lakosok több mint 95%-a magyar anyanyelvű, az ukrán nyelvű szövegek az első osztályos magyardomináns tanulók szá-

mára megfoghatatlanok, ami annak is betudható, hogy csak második osztályban kezd tanulni a cirill betűs ukrán ábécét. Ebben az értelemben a szövegek pusztán díszítésként funkcionálhatnak. Szimbolikus szinten az ukrán szövegek ugyan ott vannak a tanulók szeme előtt, de mivel nem értik őket, ezek egyszersmind azt is sugalmazzák számukra, hogy hagyják őket figyelmen kívül, hiszen minden jel szerint nincs semmilyen gyakorlati jelentőségük. Ez mindhárom magyardominás terepmunkahelyszínen így volt, de a kétnyelvű falvakban és városokban a magyar ajkú gyerekek általában sokkal többet találkoztak a többségi nyelvvel, és a terepmunkám tapasztalatai szerint könnyen tudták követni pl. a szlovák nyelvű rajzfilmeket.

Vannak olyan iskolai nyelvi tájképelemek, amelyeknek az lenne a céljuk, hogy az államnyelv iskolai tantárgyként való elsajátításához szükséges segédanyagok formájában affordanciaként szolgáljanak. Romániában, Szlovákiában és Ukrajnában az ország hivatalos nyelve mint iskolai tantárgy módszertana még mindig nincs megfelelően kidolgozva, mindhárom országban szakszerűtlennek tartják (a romániai kontextusra vonatkozóan lásd Kiss 2011), holott a magyardomináns régiók lakosságának kötelező második nyelvről van szó. A magyar tannyelvű kisebbségi iskolákban az országos hivatalos nyelv oktatásának pedagógiája jellemzően ugyanazokon az elveken alapul, mint amelyek az államnyelvű iskolákban folyó anyanyelvoktatást szabályozzák.

9. ábra. A román (állam)nyelvben kihívást jelentő helyesírási és írásjelhasználati jellemzők. A szerző felvétele (2012)



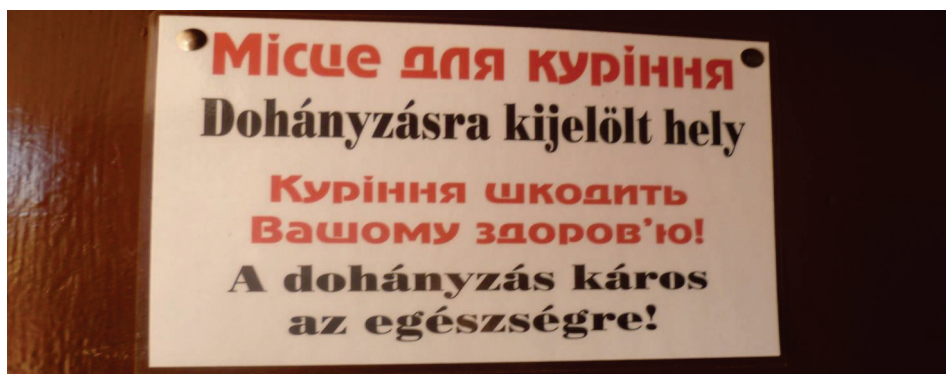
A román nyelv és irodalom oktatása minden romániai iskolában az első évfolyamtól kezdődik, beleértve a magyar tannyelvű iskolákat is. Az általam felkeresett romániai iskolák legtöbb osztálytermében ki volt függesztve a román ábécé, sőt, a román nyelvi

szaktanteremben a román nyelvtani és nyelvhasználati szabályok is. A 9. ábrán a román nyelv helyesírási és írásjelhasználati szabályai láthatók egy falitábla-sorozaton. Ezek a helyesírási szabályok az oktatási minisztériumtól kapott falitáblákon a helyi tanárok szerint a román nyelvjárások és a sztenderd nyelvváltozat közötti különbségekre világítanak rá. Ebben a faluban azonban valószínűleg az iskola volt az első hely, ahol a tanulók többsége valamilyen formában egyáltalán találkozott a román nyelvvel. (lásd Laihonon–Tódor 2017, 365. p.) Ugyanez volt a helyzet a szlovákiai és ukrainai magyar-domináns terepmunkahelyszíneken is. Így nem volt meglepő, hogy ezt a falitáblát az osztályterem hátsó falán helyezték el, ahol inkább csak dekorációként funkcionált.

Úgy látszik, a többségi nyelv bemutatásának helyi és személyre szabott módjait is kidolgozták már. Az adminisztrációhoz és tanításhoz használt kétnyelvű táblák például figyelembe veszik egy tipikus tanuló nyelvi háttérét (magyar anyanyelv és a többségi nyelv kezdő szintű ismerete), vagyis az ilyen jelek eltérnek az egynyelvű beszélők esetében használt jelektől. (vö. Cenoz–Gorter 2008; Gorter–Cenoz 2014) Ezenkívül egyes helyi tanítók kétnyelvű falíújságokat és plakátokat is készítettek az államnyelv oktatásához. Ez a fajta kontrasztív pedagógia, amely figyelembe veszi a tanulók nyelvi háttérét, eredményesebb lehet, mint az az ideológiai megközelítés, amely kizárólag a többségi nyelv monolingvális, többségianyanyelv-órákon történő tanítását támogatja. Az egyik tanár például aktívan használt egy saját készítésű kétnyelvű posztert, amelyen magyarul magyarázta el a román névmásokat. Ezt a kétnyelvű posztert közvetlenül a tábla mellé tette ki, amely már az elhelyezésében is eltért az osztályterem hátsó falán levő egynyelvű, ámde csak díszként szolgáló táblától (lásd a 9. ábrát).

Végezetül, a szabályzatot, amely előírja, hogy az iskolai kötelező hatósági feliratokat (az első helyen) az államnyelven kötelező feltüntetni, akár a nyelvtanulás előnyére is lehetne fordítani, hiszen ezek a feliratok egyszersmind alkalmat is kínálnak a hivatalos nyelv elsajátítására, de csak akkor, ha a feliratok kétnyelvűek. Ilyen kétnyelvű táblákkal lehetett találkozni azokban a régiókban, ahol a terepmunkát végeztem, de ezeket szinte minden esetben a helyiek készítették.

10. ábra. Ukrán–magyar kétnyelvű felirat: Dohányzásra kijelölt hely – A dohányzás káros az egészségre!, Ukrajna. A szerző felvétele (2012)

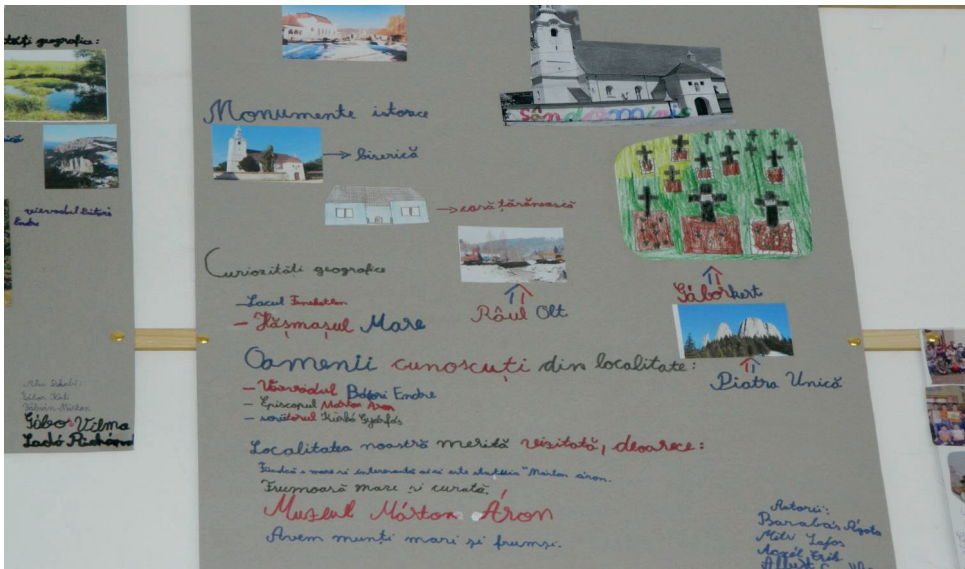


A helyileg készített kétnyelvű táblák segítenek a gyerekeknek abban, hogy ne csak a „saját” nyelvüket lássák a hatósági feliratokon, hanem a hivatalos nyelvet is, és megtanulják azt megérteni funkcionális kontextusokban. (vö. Cenoz–Gorter 2008) Az ilyen kétnyelvű feliratok hozzájárulnak a gyermekek kétnyelvű szocializációjához. Ezáltal az összetartozás érzése magában foglalja azt a percepciót, hogy magyar nyelvük és identitásuk elfogadott, és hogy egyúttal kapcsolódnak a többségi nyelvhez és kultúrához. A 10. ábra azt szemlélteti, hogy egy banális, dohányzóhelyet jelölő tábla hogyan szolgálhat potenciális nyelvtanulási lehetőségként a magyar anyanyelvű, de az ukrán nyelvet valamilyen szinten beszélő nyelvtanuló számára.

A diákok bevonása

Titman (1994, 88. p.) szerint „a gyerekek nagyon is tisztában vannak azzal, milyen fontos, hogy a dolgokat maguk csinálják; és ez önmagában büszkévé teszi őket az eredményre, szinte függetlenül attól, hogy az mennyire jó”. Vagyis a tanulók szemszögéből nézve az iskolai tájkép legfontosabb elemei azok, amelyeket ők maguk készítettek el. Az ilyen táblák jellemzően olyan képeket és szövegeket jelenítenek meg, amelyek személyes jelentéssel bírnak a tanulók számára.

11. ábra. Helyi nevezetességek román nyelven. (Románia, magyar tannyelvű iskola.) A szerző felvétele



A 11. ábra egy plakátot mutat, amelyen a helyi nevezetességek képei láthatók fényképekkel és a tanulók rajzaival, valamint a tanulók által kézzel írt román nyelvű szövegekkel.

kel. Figyelemre méltó az is, hogy a szövegben szereplő nevek (pl. Márton Áron, Erdély püspöke) magyar diakritikus jeleket (ékezeteket) is tartalmaznak, és így a készítőik magyar anyanyelvű voltáról tanúskodnak. Más szóval, a szövegek hasonlítanak a tipikus (beszélt) kettős nyelvhasználatra, ahol a nyelvek határai nem annyira behatároltak, mint amilyenekkel jellemzően az iskolai környezet céljaira vagy iskolai környezetben készült szövegekben találkozunk. (vö. Cenoz–Gorter 2018) A 11. ábrán látható, gyerekek által írt szövegek a hivatalos államnyelven, románul készültek, ami a magyar tannyelvű iskola tanulóinak második nyelve. (vö. Laihonon–Tóodor 2017, 4. p.) Az ehhez hasonló iskolai tájképelemek potenciálisan sokkal jobb forrásként szolgálhatnak az államnyelv elsajátításához, mint a 9. ábrán látható, „felülről” jött, központilag terjesztett, az írott román nyelv tipikus hibáira vonatkozó feliratok, táblák.

Záró gondolatok

A kisebbségi iskolák iskolai tájképének szimbolikus jelentősége kétségtelen. Amint arra Cohen (2007) az izraeli osztálytermekben található vizuális tárgyak bemutatásának elemzésével rámutatott, az iskolakép döntő szerepet játszik a kulturális orientációk és nemzeti narratívák közvetítésében. Emellett a kisebbségi nyelv megjelenítése számos többnyelvű kontextusban gyakran önmagában is politikai aktus (lásd Pietikäinen 2015), mivel Európában a legtöbb tanulási környezetben a többségi nyelv a jelöletlen nyelv. Annak ellenére, hogy a vizsgált iskolákban számos magyar szimbólum és magyar szöveg található, a nyelvek hierarchiája és az oktatásban betöltött státuszuk még mindig világosan megmutatkozik az iskolai tájképekben, ami különösen szembeötlő, ha a központilag terjesztett többségi nyelvű táblák elhelyezését és szándékolt felhasználását nézzük (lásd az 5., 8. és 9. ábrát).

Heller (2006) szerint a kisebbségi iskolák kulturális és nyelvi „oázisok”. A vizsgált szlovákiai, romániai és ukrán magyar kisebbség olyan régiókban (falvakban és városokban) él, ahol ők alkotják a helyi többséget, és az állami iskolákban az ő kisebbségi nyelvüket használják tanítási nyelvként. A kisebbségi tannyelvű iskolák szükségességét egyrészt a gyermekek nyelvi repertoárja indokolja. Nevezetesen: mivel széles körben elterjedt az a nézet, hogy a magyardomináns gyermekek szlovák, román vagy ukrán nyelven való oktatása nemzeti konfliktusokat szíthatna és egy vagy két generáció leforgása alatt elsilányítaná és ellehetetlenítené a magyar kisebbség oktatását ezekben az országokban. Másfelől a magyar nemzeti narratívákban erős a tudat, hogy ezek a régiók 1920-ig (majd 1938 és 1944 között) a Magyar Királyság részei voltak, míg a szlovák, román és ukrán történelmi narratívákban teljesen figyelmen kívül hagyják e régiók helyi történelmét, illetve egyáltalán, Magyarországhoz való bármiféle kötődését. Következésképpen a „magyar” régiók a szlovák, román és ukrán nemzeti narratívákban történelmi senki földjét vagy fehér foltot jelentenek a kulturális térképen. A szerző által készített interjúk tanúsága szerint a helyi lakosok által hangsúlyozott, általánosan osztott álláspont ezekben a régiókban az, hogy önmagunk megismerése és a múltunk-

ról, örökségünkről alkotott pozitív kép kialakítása csak a magyar nyelvű oktatás révén lehetséges.

Azok az iskolák, ahol kisebbségi nyelven folyik az oktatás, jobban kihasználhatnák az iskolai tájkép adta lehetőségeket. Jelenleg a megjelenített szövegek gyakran erősen normatívák, egynyelvűek, és ritkán tesznek tanúbizonyságot a diákok bevonásáról. Ennek eredményeképpen a gyerekek a felülről irányított politikáknak és sztereotip (sztenderd) nyelvvelológiáknak vannak kitéve mind a többségi, mind a kisebbségi nyelven. Ily módon elfogadják a fontos és kevésbé fontos nyelvek meglévő hierarchiáját, amely általában nem a kisebbségi nyelvek számára kedvez. Például a kétnyelvű tájékoztató táblák hozzájárulhatnának a kisebbségi nyelv státuszának növeléséhez, és segíthetnének a gyerekeknek abban is, hogy mindkét nyelven megtanulják a közigazgatási terminológiát. A többségi, az ország hivatalos nyelvének oktatására helyalapú (Brown 2012), kétnyelvű pedagógiákat kellene kidolgozni. Ha nagyobb hangsúlyt fektetnénk a tanulók bevonására, az elősegíthetné náluk a pozitív önkép kialakulását, és erősíthetné bennük a helyi és országos hovatartozás érzését.

Végül felhívnam a figyelmet a nulla jelentőség vagy „zéró szignifikancia” problémás, de érdekes gondolatára, amely az adataim elemzéséből tűnt elő. A nulla jelentőség egyrészt annak módját jelenti, ahogy bizonyos szövegeket figyelmen kívül hagynak és ezeknek a tanulók nulla jelentőséget tulajdonítanak, pontosan azért, mert ki vannak téve (lásd különösen a 8. és a 9. ábrát). Másrészt egy szignifikáns „nulláról” van szó, amely jelentéssel bír, s ez nem más, mint a meglévő magyar kisebbségekre, illetve azok történelmére való reflexió *hiánya* a romániai, szlovákiai és ukrainai nemzeti narratívákban. A (vizuális vagy narratív) jel fogalma, amely éppen a jelentésnélküliségében, mellőzöttségében vagy éppen a nemlétében nyer értelmet, a túlhistorizált és túlpolitizált nyelvpolitika hiábavalóságára is rámutat.

Ebben a fejezetben a mai nyelvi helyzet szinkrón, elemző értékelését adtam, és a kisebbségi nyelvpedagógiáról és identitásról a mai alapelveket szem előtt tartva dolgoztam ki néhány választ. A nulla jelentőség gondolata azonban rámutat arra a veszélyre, hogy a többségi és a kisebbségi nyelv elsajátításának ügye könnyen beleveszhet e szomszédos nemzetállamok (azaz Magyarország és szomszédai) egymással versengő történelmi narratíváiba és azok mai átpolitizálódottságába.

Irodalom

- Anderson, Benedict 1991. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London, Verso.
- Aronin, Larissa and Ó Laoire, Muiris 2012. 'The material culture of multilingualism'. In Gorter, Durk–Marten, Heiko F.–Van Mensel, Luk (eds.): *Minority languages in the linguistic landscape*. New York, Palgrave-MacMillan, 299–318. p.
- Blommaert, Jan 2013. *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity*. Bristol, Multilingual Matters.
- Brown, Kara D. 2012. 'The linguistic landscape of educational spaces'. In Gorter, Durk–Marten, Heiko F.–Van Mensel, Luk (eds.): *Minority languages in the linguistic landscape*. New York, Palgrave-MacMillan, 281–298. p.
- Brubaker, Rogers–Feischmidt, Margit–Fox, Jon–Grancea, Liana 2006. *Nationalist Politics and Everyday Ethnicity in a Transylvanian Town*. Princeton, Princeton University Press.
- Cenoz, Jasone–Gorter, Durk 2008. 'The linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition'. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46, 267–287. p.
- Cenoz, Jasone–Gorter, Durk 2017. 'Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity?' *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38, 901–912. p.
- Cohen, Rimona 2007. 'The Flag, the National Symbol and the Map: The Establishment of an Israeli Identity through Visual National Objects in the Classroom'. EdD dissertation, University of Bath.
- Cserniczkó, István–Laihonen, Petteri 2016. 'Hybrid Practices meet Nation State Language Policies: Transcarpathia in the 20th Century and Today'. *Multilingua*, 36/1, 1–30. p.
- Gal, Susan 2005. 'Language Ideologies Compared: Metaphors of Public/Private'. *Journal of Linguistic Anthropology*, 15/1, 23–37. p.
- Gal, Susan 2008. 'Hungarian as a minority language'. In Extra, Guus–Gorter, Durk (eds.): *Multilingual Europe: Facts and Policies*. Berlin, Mouton de Gruyter, 207–232. p.
- Gorter, Durk–Cenoz, Jasone 2014. 'The Linguistic Landscapes Inside Multilingual Schools' In Spolsky, Bernard–Inbar-Lourie, Ofra–Tannenbaum Michal (eds.): *Challenges for Language Education and Policy: Making Space for People*. New York, Routledge, 151–169. p.
- Gyurgyík, László 2011. 'Demographic Processes in Minority Hungarian Communities'. In Bárdi, Nándor–Fedinec, Csilla–Szarka, László (eds.) *Minority Hungarian Communities in the Twentieth Century*. New York, Columbia University Press, 468–479. p.
- Heller, Monika 2006. *Linguistic Minorities and Modernity*. London, Continuum.
- Johnson, Norris Brock 1980. 'The Material Culture of Public School Classrooms: The Symbolic Integration of Local Schools and National Culture.' *Anthropology and Education Quarterly*, 11, 173–190. p.
- Kiss, Zsuzsanna Éva 2011. 'Language Policy and Language Ideologies in Szekler Land (Romania): A Promotion of Bilingualism?' *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 30, 221–264. p.
- Kress, Gunther. 2011. 'Discourse Analysis and Education: A Multimodal Social Semiotic Approach'. In Rogers, Rebecca (ed.): *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. New York, Routledge, 205–226. p.
- Kress, Gunther–van Leeuwen, Theo 2006. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London, Routledge.

- Laihonen, Petteri 2015. 'Linguistic landscapes of a minoritized regional majority: Language ideologies among Hungarians in South-West Slovakia'. In Laitinen, Mikko–Zabrodskaja, Anastassia (eds.) *Dimensions of Sociolinguistic Landscapes in Europe: Materials and Methodological Solutions*. Frankfurt am Main, Peter Lang, 171–198. p.
- Laihonen, Petteri 2016. 'Beware of the dog! Private Linguistic Landscapes in two 'Hungarian' villages in South-West Slovakia'. *Language Policy*, 15, 373–391. p.
- Laihonen, Petteri–Csernicskó István 2017. Kísérlet egy összehasonlító vizsgálatra: a nyelvi tájkép dél-szlovákiai, székelyföldi és kárpátaljai falvakban. *Regio*, 25/3, 50–81. p.
- Laihonen, Petteri–Sloboda, Marián–Zabrodskaja, Anastassia 2016. What transitions, which sociolinguistics? In Sloboda, Laihonen, Zabrodskaja (eds.): *Sociolinguistic transition in former Eastern Bloc countries: recent developments two decades after the regime change*. Prague Papers on Language, Society and Interaction 5. Frankfurt am Main, Peter Lang, 13–25. p.
- Laihonen, Petteri–Szabó, Tamás Péter 2017. 'Investigating visual practices in educational settings: schoolsapes, language ideologies and organizational cultures'. In Martin-Jones, Marilyn–Martin, Deirdre (eds.): *Researching multilingualism: Critical and ethnographic approaches*. London, Routledge, 121–138. p.
- Laihonen, Petteri–Tódor, Erika-Mária 2017. 'The changing schoolscape in a Szekler village in Romania: signs of diversity in 'rehungarization''. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20, 362–379. p.
- Langman, Juliet 2012. 'Analyzing Qualitative Data: Mapping the Research Trajectory in Multilingual Contexts'. In Bayley, Robert–Cameron, Richard–Lucas, Ceil (eds.): *The Oxford Handbook of Sociolinguistics*. Oxford, Oxford University Press, 241–260. p.
- May, Stephen 2012. *Language and Minority Rights: Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language*. New York, Routledge.
- Menken, Kate–Rosario, Vanessa Pérez–Guzmán, Valerio, Luis Alejandro 2018. 'Increasing multilingualism in schoolsapes: New scenery and language education policies.' *Linguistic Landscape*, 4, 101–27. p.
- Pietikäinen, Sari 2015. 'Multilingual dynamics in Sámiland: Rhizomatic discourses on changing language.' *International Journal of Bilingualism*, 19, 206–225. p.
- Pietikäinen, Sari–Kelly-Holmes, Helen (eds.) 2013. *Multilingualism and the periphery*. New York, Oxford University Press.
- Rose, Gillian 2016. *Visual Methodologies*. 4th edition. London, Sage.
- Scollon, Ron–Wong Scollon, Suzie 2003. *Discourses in Place. Language in the material world*. London, Routledge.
- Shohamy, Elana 2006. *Language Policy: Hidden agendas and new approaches*. London, Routledge.
- Szabó, Tamás Péter 2015. 'The management of diversity in schoolsapes: an analysis of Hungarian practices'. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 9, 23–51. p.
- Szarka, László 2011. 'Hungarian Minorities and the Change of System, 1989-1991'. In Bárdi, Nándor–Fedinec, Csilla–Szarka, László (eds.) *Minority Hungarian Communities in the Twentieth Century*. New York, Columbia University Press, 441–455. p.
- Titman, Wendy 1994. *Special Places; Special People; The Hidden Curriculum of School Grounds*. Surrey, World Wide Fund for Nature.
- van Lier, Leo 2004. *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Boston, Kluwer Academic.

(Haraszti Ildikó fordítása)

PETTERI LAIHONEN

LANGUAGE IDEOLOGIES AND SCHOOLSCAPES IN HUNGARIAN MEDIUM SCHOOLS BEYOND HUNGARY

The 'schoolscape' can be analyzed as a display or materialization of the 'hidden curriculum' regarding the construction of linguistic and cultural identities. In addition, we can investigate the role the schoolscape has for language education, where I argue that it constitutes a major affordance. Based on a qualitative analysis of signs and discourses – gathered during multi-sited fieldwork in 2011-2013 on Hungarian medium educational contexts in Romania, Slovakia and Ukraine – I ask, how different vernaculars, languages of learning, teaching and school administration are displayed in the schoolscape. Which language ideologies, languages, language varieties or cultural and national symbols have hegemony in the schoolscape and which get erased from it? I conclude that even though there are many Hungarian symbols and Hungarian texts on display in the investigated schools the hierarchy of languages and their status in education are still clearly displayed in the schoolsapes, which is especially evident in the placement and intended use of centrally distributed signs in the majority language.

MRVA MARIANNA (ÖSSZEÁLL.)

**IDENTITÁS- ÉS
TÁMOGATÁSPOLITIKÁK,
KULTURÁLIS
FOGYASZTÁS ÉS
MÉDIAHASZNÁLAT**

**INTERDISZCIPLINÁRIS
TANULMÁNYOK
A SZLOVÁKIAI MAGYAR
KULTURÁLIS MEZŐRŐL**

FÓRUM KISEBBSÉGGUTATÓ INTÉZET