

SZABÓ TAMÁS PÉTER*

Keresztény iskolai nyelvi tájkép

1. Bevezető

Írásomban az oktatás tárgyi környezetének és az iskolai műveltségnek¹ (*school literacy*²) a kapcsolatával foglalkozom az iskolai nyelvi tájkép³ (*schoolscape*⁴) vizsgálatának keretein belül. Az iskolai nyelvi tájképet olyan tárgyi környezetnek tekintem, amelyet arra alakítottak ki, hogy benne oktatási célú interakció folyjon. Megfordítva a képletet, a tárgyi környezet nemcsak lehetővé teszi vagy megkönnyíti az interakciót, hanem egyben az abban zajló interakciós rutinok egyfajta tárgyi reprezentációját is nyújtja. Ha például egy tanteremben a diákok rajzaival van tele a fal vagy szépírók portréi sorakoznak a tábla fölött, az azt az üzenetet közvetíti vizuális eszközökkel, hogy az adott teremben rajzolás és/vagy irodalommal való foglalkozás, illetve arról való beszéd zajlik rendszeresen. Ha a diákok asztalai úgy vannak egymással szembe fordítva, hogy azokhoz négy-négy személy ülhesen le, és minden asztalon tablet van, az a térelrendezés és az oktatási technológia jelenléte révén azt az üzenetet közvetíti, hogy az adott

* A szerző a finnországi Jyväskyläi Egyetem Tanárképző Tanszékének posztdoktori oktatója. E-mail: tamas.p.szabo@jyu.fi – A kézirat elkészítését a Finnországi Svéd Irodalmi Társaság (Svenska litteratursällskapet i Finland) anyagi támogatása tette lehetővé. A szerző köszönetet mond Josephine Moate-nak a tanulmány megírásához adott hasznos tanácsaiért.

¹ Csapó Benő: *Az iskolai műveltség*. Budapest: Osiris, 2002.

² Pitkänen-Huhta, Anne: *Texts and Interaction. Literacy practices in the EFL classroom*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2003.

³ Szabó Tamás Péter: Ágencia és a változatosság kezelése magyarországi iskolák nyelvi tájképében. In: Kozmács István – Vančo Ildikó (szerk.): *Sztenderd – nem sztenderd*. Lakitelek: Antológia, 2016. 231–242.

⁴ Brown, Kara D.: Estonian Schoolscapes and the Marginalization of Regional Identity in Education. *European Education*, 2005/3. 78–89.

teremben feltehetően digitális eszközökkel támogatott csoportmunka zajlott vagy fog zajlani. Ha a falon az állam címere és/vagy egy feszület található, az azt a szimbolikus üzenetet közvetíti, hogy az iskola közössége valamely államhoz és/vagy vallási közösséghez tartozik, és ezek az affiliációk feltehetően különféle iskolai diskurzusokban is kifejeződnek (például bizonyos nyelv vagy nyelvek kitüntetett használatában, a történelemtől szóló beszédben, ünnepi eseményeken, megemlékezéseken stb.) Természetesen ezek a példaként felsorolt elemek a mindennapi gyakorlatban gyakran kombinálódnak, így az iskola tárgyi környezetének megismerése során több szemszögből szerezhetünk ismereteket az iskolaközösségről, amely az adott termeket, épületeket és egyéb közösségi tereket használja. Megközelítesemben ötvözöm a saját elemzéseimet az adott iskolaközösség tagjainak interpretációival, amelyeket akkor alkottak, amikor velem együtt bejárták az iskolaépületüket, és reflektáltak saját oktatási gyakorlatukra.

Az iskolai nyelvi tájképet az általános nyelvi tájkép⁵ (*linguistic landscape*⁶) bővebb kontextusában értelmezem. A nyelvi tájkép kortárs kutatói a szemiózisnak azt a komplexitását kívánják megérteni, amelyet mindennapi verbális, vizuális, téri, testi stb. jelekkel alkotunk meg. Az, hogy társas tereinkben bizonyos nyelveken megjelenített szövegekkel és elhangzó diskurzusokkal, illetve bizonyos képi szimbólumokkal találkozunk, nem csupán (gyakran nem elsősorban) funkcionális, hanem szimbolikus értékkel is bír. Bár az oktatási antropológia kutatói már korábban számos alkalommal felhívták a figyelmet a tárgyi környezetnek az oktatás tartalmára és szervezésére gyakorolt hatására,⁷ elsőként Brown⁸

⁵ Bartha Csilla – Laihonon, Petteri – Szabó Tamás Péter: Nyelvi tájkép kisebbségben és többségben. Egy új kutatási területről. *Pro Minoritate* 2013/3. 13–28.

⁶ Shohamy, Elana: Linguistic landscape and multilingualism. In: Martin-Jones, Marilyn – Blackledge, Adrian – Creese, Angela (eds.): *The Routledge Handbook of Multilingualism*. London: Routledge, 2012. 538–551.

⁷ Például Cohen, Yehudi A.: The Shaping of Men's Minds: Adaptations to Imperatives of Culture. In: Wax, Murray L. – Diamond, Stanley – Gearing, Fred O. (eds.): *Anthropological perspectives on education*. New York: Basic Books, 1971. 83–107., illetve Johnson, Norris Brock: The Material Culture of Public School "Classroom": The Symbolic Integration of Local Schools and National Culture. *Anthropology and Education Quarterly* 1980/3. 173–190.

⁸ Brown, 2005. 79.

alkotta meg az iskolai nyelvi tájkép (schoolscape) fogalmát, amely alatt olyan „fizikai és szociális környezetet” értett, „amelyben tanítás és tanulás zajlik.”⁹ Ez a tág meghatározás tehát nem csupán iskolaépületekre vonatkozik, hiszen tanulni és tanítani bárhol lehet, ebben a tanulmányban mégis iskolaépületekre és annak helyiségeire koncentrálok. Az általam vizsgált iskola mint hivatalosan bejegyzett intézmény a vizsgálat lefolytatásakor egy bizonyos telephelyen működött, tehát mivel az intézményes oktatás gyakorlataira voltam kíváncsi, azokat a közösségi tereket vizsgáltam, amelyek hivatalosan az adott iskola tereiként voltak definiálva. Azért is volt célszerű az iskolaépületekre koncentrálni (és nem vizsgálni olyan informális tereket, mint például magánlakás-belső, ahol az iskola diákjai szintén eltöltene bizonyos időt tanulással), mert az iskolaépületek a maguk bejárhatóságával és fizikai határaival célszerűen vizsgálható, építészeti-szemiotikai egységet alkottak. Az épületeket bejárva olyan visszatérő vizuális és térszervezési gyakorlatokra figyeltem fel, amelyek meghatározónak tűnnek az adott iskola diákjainak vizuális és intézményi szocializációja szempontjából.

Esettanulmányként egy finnországi keresztény iskola nyelvi tájképével foglalkozom. A finn oktatás története során a vallásos műveltség szerepe jelentősen megváltozott. Míg kezdetben a széles rétegek számára elérhető műveltséget elsősorban az olvasástudás és a Biblia-értelmezés jelentette, addig napjaink szekuláris oktatási rendszerében a vallásos műveltség más műveltségrétegektől elkülönülten jelenik meg. Amellett érvelek, hogy a vizsgált keresztény iskola gyakorlatát a vallásos és nem vallásos műveltséget (újra)egyesítő szemlélet határozza meg. Tanulmányomban bemutatom, hogyan integrálódik többféle műveltség és kulturális hagyomány egy iskola nyelvi tájképében, illetve szemléltetem, hogyan mutatják be az adott iskolaközösség tagjai a saját oktatási gyakorlatukat, miközben egy kívülállóval (vagyis velem, a külföldről érkezett kutatóval) közösen beszélnek az iskolai nyelvi tájkép jellegzetességeiről és az adott iskola életéről.

A kutatás háttérének rövid áttekintése után azt ismertetem, hogyan vontam be a kutatásba az iskolaközösség tagjait, és hogyan

⁹ Itt és a továbbiakban az angolból és fimből készült fordításokat én készítettem.
– Sz. T. P.

illeszkedett ez a vizsgálat egy átfogóbb kutatási projektbe. A példák elemzésénél a Biblia tanulmányozására és az imádkozásra mint interakciós rutinokra utaló referenciákat kiemelten kezelem. Az eredmények összefoglalásánál az iskolai nyelvi tájkép és az iskolai műveltség viszonyára világítok rá, valamint az iskolai nyelvi tájkép kutatásának módszertanára reflektálok.

2. Vallásos és nem vallásos műveltség az iskolában

Finnországban az olvasástudás terjesztésében központi szerepet játszott a reformáció.¹⁰ Mivel a protestáns elvek megkövetelték, hogy mindenki maga legyen képes olvasni a Bibliát, és mivel a házasságkötés előfeltételeként kikötött konfirmáció nem volt lehetséges a Biblia ismerete nélkül, a 16. századtól meredeken emelkedett az olvasni tudók aránya a teljes népesség körében: 1880-ra elérte a 98%-ot (ezzel szemben az írástudók aránya 12% volt).¹¹ Az olvasástanítás az egyház feladata maradt évszázadokon át, egészen a 20. század első évtizedéig. A finn függetlenség kikiáltását (1917) követően az 1921-es köznevelési törvény a nemzeti irodalom és folklór olvastatását helyezte előtérbe, az 1950-es évektől kezdve pedig a nemzeti patriotizmus mellett a mindennapi élet praktikus szövegei is egyre nagyobb szerepet kaptak. Az 1970-es években megalkotott iskolai reform hozta létre a ma is működő iskolarendszert a 9 (6 + 3) évfolyamos alapfokú¹² és 3 évfolyamos közép fokú képzéssel. E rendszerben a pluralizmus, pragmatizmus és a kritikai gondolkodás szempontjai határozzák meg az iskolai műveltséganyagot.

Tanulmányomban az iskolai műveltséget társas keretben, gyakorlatként közelítem meg (*literacy practices*¹³), szemben az olyan megközelítésekkel, amelyek elsősorban kognitív képességként, illetve egy-egy személy tulajdon(ság)aként

¹⁰ A bekezdés a következő tanulmány alapján íródott: Linnakylä, Pirjo: Finnish reading literacy challenged by cultural change. In: Linnakylä, Pirjo – Arffman, Inga (eds.): *Finnish Reading Literacy*. Jyväskylä: Institute for Educational Research, 2007. 35–59.

¹¹ Linnakylä, 2007. 36–38.

¹² A finn *peruskoulu* 'alapiskola' két szakaszból áll: *ala-aste* ('alsó szint', 1–6. évfolyam) és *yläaste* ('felső szint', 7–9. évfolyam).

¹³ Vö. Pitkänen-Huhta, 2003.

határozzák meg a fogalmat.¹⁴ Arra összpontosítok tehát, hogy az egyes témákról való beszéd szokások, illetve az ezekkel összefüggő társas tevékenységek hogyan jelennek meg az iskolai interakcióban, illetve annak tárgyi környezetében, az iskolai nyelvi tájképben.

A kortárs szekuláris finn iskolarendszerben vallási műveltséggel elsősorban vallásórákon foglalkoznak.¹⁵ A diákok felekezeti szerint külön csoportokban tanulnak a vallásukról, a felekezeti szempont szerinti besorolást nem kérő vagy nem vallásos családok gyermekei pedig etikaoktatásban vesznek részt. Ez a megoldás egyrészt a diákok világnézeti nevelését célozza, a vallásoktatás esetében felekezeti kritériumoknak megfelelően, a hitről és/vagy világnézetről szóló diskurzusok azonban a többi iskolai tevékenységtől elszigetelve jelennek meg. A különböző felekezeti diákok a tanulócsoporthoz kialakítása révén egymástól is elszigetelve tanulnak, ami megnehezíti a felekezeti csoportokon átívelő dialógus kialakulását. A szekularizáció logikájának megfelelően tehát a (felekezetek szerint különválasztott) hitéleti és nem hitéleti tartalmak következetesen szét vannak választva, e két műveltségterületet nem kombinálják. Ebből a logikából az is következik, hogy a diákok otthon, illetve a gyülekezetben szerzett vallásos műveltségét elsősorban a vallásórán veszik figyelembe, más kontextusban csak elvétve.¹⁶

Finnországban összesen 16 iskola tartozik a keresztény iskolák hálózatába, így ez az oktatási forma marginálisnak tekinthető.¹⁷ A keresztény iskolák a finn nemzeti alaptantervet¹⁸ követik, emellett pedig, ahogy egyesületük honlapján írják,¹⁹ keresztény értékrendet közvetítenek:

¹⁴ Vö. Csapó, 2002.

¹⁵ A bekezdés a következő tanulmány alapján íródott: Moate, Josephine: Dialogic Space and Religious Education. *Kasvatus & Aika*, 2011/4, 116–138.

¹⁶ Vö. Dorsey-Gaines, Catherine – Garnett, Cynthia M.: The role of the Black Church in growing up literate: implications for literacy research. In: Hicks, Deborah (ed.): *Discourse, Learning, and Schooling*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 247–266.

¹⁷ Forrás: a Kristillisten koulujen ja päiväkotien liitto ry 'Keresztény iskolák és óvodák egyesülete' honlapja.

<http://www.verkkoviestin.fi/kristillinenkoulu/etusivu/> (Letöltés ideje: 2017. június 15.)

¹⁸ *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus, 2014.

¹⁹ Kristillisten koulujen ja päiväkotien liitto ry, 2017.

Kristilliset koulut noudattavat valtakunnallisia opetus-suunnitelman perusteita, joten opetuksen sisällöt ovat samat kuin muissakin Suomalaisissa peruskouluissa. Toiminta perustuu kristilliseen maailmankuvaan ja arvoihin, jotka toteutuvat sekä arjen toimintakulttuurissa että erilaisissa tilaisuuksissa, tapahtumissa ja juhlissa.

A keresztény iskolák a nemzeti alaptantervet követik, így az oktatás tartalma ezekben ugyanaz, mint más finnországi alapfokú iskolákban. Működésük keresztény világnézetten és értékeken alapul, amelyek mind a hétköznapi működési kultúrában, mind pedig különféle rendezvényeken, eseményeken és ünnepeken jutnak érvényre.

Ahogy a későbbi példák szemléltetni fogják, a tanulmányozott keresztény iskolában a szekuláris rendszerben alapértelmezettnek tekintett, a kerettanterv által előírt műveltség keresztény műveltséggel kombinálódik. Ez a kutatói interpretáció megegyezik az adott iskola vizsgálatba bevont tanárainak a meglátásaival is.

Az iskolába nem a Finnországban általánosságban követett lakóközveti beosztás szerint, hanem felvételi eljárás során jutnak be a diákok, a szülők és a diákok önkéntes választása alapján. Az iskolaközösséghez csatlakozásnak tehát nem elsősorban földrajzi (lakóközvet) alapja van, az iskolába messziről is utaznak diákok, a túljelentkezés jelentős. Mivel a szülők és a diákok választása világnézeti alapú, olyan értékpreferenciák is kifejezésre jutnak, amelyek egy körzeti szekuláris iskolában nem jelennének meg. Az iskola nem határoz meg felekezeti profilt, nevében az átfogó *kristillinen*, azaz keresztény jelzőt adja meg, a felvételiző diákoktól és szüleiktől azonban nyilatkozatot kér arról, hogy az iskola értékrendjét és az ott zajló oktatást elfogadják akkor is, ha ők maguk nem aktív vallásgyakorlók.²⁰

A tanárok számos tárgyi-vizuális gyakorlatot szorgalmaznak a keresztény nevelés szellemében. A nyelvi tájképben a kereszténységet elsősorban a Bibliára és egyes kiemelt vallásos

²⁰ Az iskolaigazgató személyes közlése 2017. április 28-án.

interakciós rutinokra (elsősorban az imádkozásra) mutató tárgyi referenciák jelenítik meg.

3. *A vizsgálat anyaga és módszerei*

Az iskolai nyelvi tájkép tanulmányozásának egyik előfutára Johnson²¹ volt, aki amerikai egyesült államokbeli osztálytermetek járt végig. Arra volt kíváncsi, milyen jelentősége van a tárgyi környezetnek az oktatás kultúrájának kialakításában. Kvantitatív és kvalitatív elemzése egyaránt arra mutattak rá, hogy a tárgyi kultúra tanárok által irányított, tudatos megalkotása a helyi és a nemzeti kultúra integrálását célozta. Johnson elemzéseiben kizárólag saját kutatói értelmezéseire támaszkodott.

A későbbiekben sorra jelentek meg olyan vizsgálatok, amelyek a tudományos elemzést a vizsgált közösségek tagjainak saját szempontjaival gazdagították.²² Ezek gyakran döntéselőkészítési célokat szolgáltak. Clark²³ projektjében például egy új óvodaépület tervezése és építése során kérték ki az érintettek (az óvodások, a szülők, a személyzet, az építő és kivitelező cég stb.) véleményét, osztrák kutatók²⁴ pedig azt mutatták be, hogyan hoztak létre diákokkal és tanárokkal együttműködve olyan „nyelvbarát tereket,” amelyek a bevándorló háttérű diákok anyanyelvének használatára bátorítanak.

Az iskolai nyelvi tájkép kutatásában saját módszertani megoldásomat, az *idegenvezető technikát*²⁵ alkalmaztam, amit

²¹ Johnson, 1980.

²² A módszertani megoldások sokfélék. Interjúkat készített és kérdőív válaszokat gyűjtött Laihonen, Petteri – Tódor Erika-Mária: The changing schoolscape in a Szekler village in Romania: signs of diversity in rehungarization. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2017/3. 362–379. Fókuszcsoportos beszélgetéseket folytatott Dressler, Roswita: Signgeist: promoting bilingualism through the linguistic landscape of school signage. *International Journal of Multilingualism*, 2015/1. 128–145.

²³ Clark, Alison: *Transforming children's spaces. Children's and adults' participation in designing learning environments*. London: Routledge, 2010.

²⁴ Kury, Astrid – Lanzmaier-Ugri, Katharina – Schrammel-Leber, Barbara: *Sprachenfreundliche Räume gestalten*. Graz: Akademie Graz, 2014.

²⁵ Vö. Szabó, 2016. A módszer részletes elemzését lásd: Szabó Tamás Péter – Troyer, Robert A.: *Inclusive Ethnographies: Beyond the Binaries of Observer*

napjainkban már több projektben is használnak.²⁶ A módszer nevét is adó jellegzetessége, hogy az anyaggyűjtés elején vendégként pozicionáltam magam (erre a szerepre fényképezőgépem is utalt), az iskolában dolgozó tanárt pedig a helyi viszonyokat jól ismerő idegenvezetőként, aki megválasztotta a sétánk útvonalát, és bemutatta az iskolai tereket speciális érdeklődése, illetve személyes tapasztalatai szerint. Az iskolabejárásokat fotókkal és hangfelvétellel dokumentáltuk. Az iskolai tereket ennek megfelelően közösen fedeztük fel, saját kutatói perspektívám és a tanárok nézőpontja interakcióba lépett. Mint arra a terepmunka rávilágított, az iskolai nyelvi tájkép kutatása nemcsak számomra kutatóként volt adekvát, hanem az iskolaközösség értékeinek és oktatási gyakorlatának jobb megértéséhez vezető megközelítésként a vizsgálatban részt vevő tanárok érdeklődését is felkeltette.

A tanulmányomban szereplő iskola mellett továbbiakat is meglátogattam 2014-ben. Részben korábbi, magyarországi vizsgálataimhoz kívántam újabb szempontokat gyűjteni a finnországi gyakorlatok jobb megismerése által,²⁷ részben pedig egy, a kulturális és nyelvi sokszínűség kezeléséről szóló projektet készítettem elő. Finnországi kutatásom során a következő iskolákban gyűjtöttem anyagot a fenti módszerrel (kiemelve az esettanulmányban szereplő iskola):

and Observed in Linguistic Landscape Studies. *Linguistic Landscape* 2017/3. *Megjelenés előtt.*

²⁶ Vö. Biró, Enikő: Learning Schoolscapes in a Minority Setting. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 2016/2. 109–121.

²⁷ Magyarországi kutatásaimról részletes összefoglaló adatokat közöltem Szabó, 2016.

<i>Iskola</i>	<i>Hangfelvételek</i>	<i>Fényképek</i>
Iskola két tannyelvű oktatási programmal, 1–6. évfolyam	51 perc	141 db
<i>Keresztény iskola, 1–9. évfolyam</i>	<i>201 perc</i>	<i>493 db</i>
Egyetemi gyakorlóiskola, 1–12. évfolyam	142 perc	489 db
Waldorf-iskola, 1–9. évfolyam	37 perc	143 db
Összesen	431 perc	1266 db

A terepmunka során készített felvételeket a multimodális diskurzuselemzés²⁸ szempontjait érvényesítve elemzem. Az elemzés során nem lehet eltekinteni attól, hogy a nyelvi és kulturális sokszínűség iránt elkötelezett kutatóként speciális érdeklődési köröm és értékpreferenciáim tükröződtek a terepmunka során tett megnyilvánulásaimban. Az is jelentősen befolyásolta a terepmunkát, hogy külföldről frissen (2013-ban) érkezett kutatóként még nem rendelkeztem elegendő finn nyelvi kompetenciával a feliratok megértéséhez, ezért gyakran kértem fordítást. A figyelem így önkéntelenül is a falakon olvasható szövegekre terelődött, és a magyarázatok gyakran explicitek voltak, mivel a vizsgálatban részt vevő tanárok nem feltételezték részemről a finn nyelv tudását. Az angol nyelv használata tovább erősítette az idegenvezető technikában rögzített *helyi* vs. *látogató* szembeállást, és ez feltehetően szintén explicitebbé tette a magyarázatokat, mivel a helyi viszonyok ismerete sem volt elvárás velem szemben.

4. Eredmények

A terepmunka során készített fényképek és a séta közben felvett interjúk segítségével az intertextualitásnak egy sajátos válfaja rekonstruálható az iskolai nyelvi tájképben. A kutató mint külső megfigyelő számára leginkább talán a Biblia és a vallással összefüggő szövegműfajok, elsősorban az imák folyamatos jelenléte tűnik fel. A vallásos hivatkozások nem elszigetelten, hanem más műveltségteretek manifesztációiba integráltan jelennek meg. Ez

²⁸ LeVine, Philip – Ron Scollon (eds.): *Discourse and technology: Multimodal discourse analysis*. Washington (D. C.): Georgetown University Press, 2004.

nemcsak nekem mint kutatónak tűnt így, hanem az engem kalauzoló egyik tanár, Mikko²⁹ is úgy vélte, hogy ennek az iskolának a vallásos műveltség láthatósága az egyik jellegzetessége. Nem kutatói kérdésre, hanem önindított kommentárként jegyezte meg a következőket az egyik tanteremben fellelhető vizuális vallási utalásokról:

(1)

Mikko: we have same subjects and and same systems than in in every other schools but but but these are maybe. (*nálunk is ugyanazok a tantárgyak és ugyanazok a rendszerek vannak, mint bármely másik iskolában, de de de ezek talán*)

Tamás: yeah, these are. (*igen, ezek*)

Mikko: our u- unique things. (*a mi egyedi dolgaink*)

Magyarországról érkezett kutatóként számomra megszokott volt, hogy iskolaépületekben rendszeresen láthatók híres, főként 19. századi költőktől, íróktól vagy politikusoktól származó idézetek a falakon, s ezek az idézetek egyfajta nemzeti irodalmi-világnézeti kánont rekonstruálnak.³⁰ Hasonló gyakorlattal finnországi iskolai terepmunkám során nem találkoztam: az általam meglátogatott finn iskolákban a leghangsúlyosabban a diákok saját szövegei jelentek meg.³¹ Költőktől, íróktól vagy politikusoktól származó idézetek a finnországi keresztény iskolában sem voltak találhatóak, a Biblia mint kanonikus szöveg diskurzusformáló szerepe tehát éppen ezért is tűnt különösen hangsúlyosnak.

Annak érdekében, hogy részletesen is tárgyalni tudjam, hogyan kapcsolódnak egymáshoz különböző műveltségterületek és interakciós rutinok, az alábbiakban osztálytermi órarendekkel,

²⁹ A vizsgálatban részt vevő személyekre anonimitásuk biztosítása érdekében álnéven hivatkozom.

³⁰ Szabó Tamás Péter: The Management of Diversity in Schoolscapes: an analysis of Hungarian practices. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 2015/1. 23–51.

³¹ A finn és magyar iskolai nyelvi tájkép összevetéséről lásd Szabó Tamás Péter: Reflections on the schoolscape: teachers on linguistic diversity in Hungary and Finland. In: Palander, Marjatta – Koivisto, Vesa – Riionheimo, Helka (eds.): *On the border of language and dialect*. Helsinki: SKS, 2017. Megjelenés előtt.

valamint a Biblia-olvasásra és az imára utaló tárgyi referenciákkal foglalkozom.

4.1 A Biblia-tanulmányozás helye az órarendben és az iskolai tevékenységek között

Az időrend rögzítése és betartása a munkaszervezés egyik központi kérdése az oktatási intézményekben. Már Johnson³² is felfigyelt a faliórák állandó jelenlétére az amerikai iskolákban, amelyek – érvelése szerint – az oktatási tevékenységek általánosanak tekinthető szekvenciális szervezésére (tanóra – szünet – tanóra – szünet stb.) irányítják a figyelmet. A munkanapnál, illetve munkahétnél tágabb kontextusra szintén gyakran található vizuális referencia az iskolákban, például a tanév rendjét ismertető naptárok formájában.³³ A következőkben a vizsgált keresztyény iskolában található táblaképek és a róluk szóló diskurzus alapján kísérlem meg elhelyezni a vallásos tevékenységek helyét az oktatási munka szervezésében.

Az elemzés az alábbi, az első osztályosok tantermében található órarendből indul ki. Azért ebből, mert a diákok ekkor ismerkednek azzal a vizuális renddel, amely az alsó évfolyamokon (főleg az 1–4. évben) dominálja a terem képét. A jobb olvashatóság kedvéért két részletben fényképeztem le az órarendet, az egyes képek azonban egymás alatt voltak elhelyezve, ahogy az az 1c felvételen látható.

³² Johnson, 1980.

³³ Magyar iskolákkal kapcsolatban lásd Szabó, 2015.

1a. felvétel



1b. felvétel



Az, hogy a hónap és a nap megnevezése (*October – lokakuu*, illetve *Wednesday – keskiviikko*) angolul és finnül is fel van tüntetve, az iskola korai angolnyelv-oktatási programjával lehet összefüggésben. Ahogy azt az egyik tanár, Iida elmondta, ebben az iskolában a Finnországban általánosnak számító 3. osztály helyett már 1. osztályban kezdenek ismerkedni a gyerekek az angol nyelvvel. Egy másik magyarázat szintén Iidától származik: az iskolában sok bevándorló háttérű diák tanul, az angol (időnként pedig német vagy spanyol) nyelvű dátum tehát rájuk való tekintettel is kerül ki. Ebben a példában az angol nyelvű szöveg kihelyezése inkább szimbolikusnak tekinthető, hiszen első osztályban a gyerekek még nem tudnak (folyékonyan) olvasni, a szimbolikus angol–finn vizuális kétnyelvűség pedig korlátozott hatókörű, hiszen az aznapra (*tänään – ma*) és a napirendre utaló szövegek csak finnül olvashatók. Az összesen öt tanórára az állatfigurák által megjelenített tevékenységek ábrázolása és leírása – és nem egyes tantárgyak megnevezése – utal: *kirjoitetaan – írunk*; *luetaan Raamattua – Bibliát olvasunk*; *lasketaan – számolunk*; *lauletaan ja soitetaan – éneklünk és zenélünk*; *luetaan – olvasunk*. Az összes ige

passzív alakban szerepel, ami nem nevez meg egyértelműen cselekvőt, hanem általánosságban utal a cselekvésre. Az egyetlen kivétel az ebédszünet, ahol a cselekvés (étkezés) eszközei jelennek meg leírás vagy megjelenített ágens nélkül. Az egyik tanár, Mikko szerint a képes órarend megtekintése és értelmezése a diákok mindennapi rutinjának része:

(2)

Mikko: the same thing here, the structure of the day and and of the week and. (*és itt is ugyanaz, a nap és és a hét szerkezete és*)

Tamás: yeah. (*igen*)

Mikko: at the beginning of every day they go to that what is going to happen today. (*minden nap elején odamennek hogy mi fog ma történni*)

Tamás: yeah. (*igen*)

Mikko: so it's (.) it help many pupils to (.) to to know what to do next.³⁴ (*szóval ez (.) sok diáknak segít, (.) hogy tudják, mit csinálnak legközelebb*)

Mikko kezdeti kijelentése („és itt is ugyanaz”) arra utal, hogy már számos tanteremben láttunk hasonló, az időbeosztásra utaló jelzéseket. Az iskola speciális profiljával hozható összefüggésbe, hogy a fenti vizuális órarendben a Biblia olvasása (1a felvétel) és az általában vett olvasás (1b felvétel) elkülönül mind a kép, mind a szöveg szintjén. Az 1a felvétel második képkockáján a könyv címe (*luetaan Raamattua – Bibliát olvasunk*) és a borítón látható feszület mint vallásos jelkép egyaránt jelzi, hogy szakrális műveltségről van szó. Az 1b ábra utolsó képkockáján a leírás (*luetaan – olvasunk*) nem utal sem konkrét műre, sem szövegműfajra, de a rajzolt borítón ki lehet venni az *Aapi-* szókezetet, ami feltehetően az *Aapinen* – ábécéskönyv címre utal. Míg tehát az általános olvasására ábrázolása az olvasás mint technikai művelet elsajátítására utal, a Biblia olvasása (illetve, valószínűbben, a Bibliáról való beszéd) esetében már konkrét vallásos diskurzusok megismerésére történik utalás. Összefoglalva, a kereszténységgel kapcsolatos diskurzusműfajok és -rutinok megismertetése a kezdeti szakasztól fogva szerepel az intézmény szocializációs programjában. Erről a

³⁴ Az interjújegyzésekben a (.) karakterkombináció szünetet jelöl.

programról többet tudunk meg, ha az előbb elemzett példát annak tágabb környezetében vizsgáljuk (1c felvétel).

1c. felvétel



Az 1c felvétel alapján a tábla mint a tanteremben kitüntetett szerepet játszó, a frontális padelrendezésnek köszönhetően mindenki által jól látható vizuális elem szerkezete ismerhető meg. Az előbb megismert vizuális órarendet az ábécé (fent),³⁵ egy szöveges-táblázatos heti órarend (balra), tantermi viselkedési szabályok ismertetése (öt színes háttérű kép és szöveg közepén), valamint diákmunkák és a tábla alatt elhelyezett könyvek keretezik. A táblán tehát egy komplex, különböző műveltségterületeket megjelenítő kontextus látható, amely keretet ad az olvasáshoz, különösen pedig a Biblia olvasásához.

³⁵ A tábla felett található illusztrált karton-ábécé jelenléte általánosnak tekinthető számos ország iskoláiban, így Finnországban is. Az első évfolyamok tanulói számára a különálló, szétválasztható és egymással kombinálható betűk az írást szunderdizált, mozgatható és felcserélhető jelek rendszeréként materializálják. A sorból kiemelt betűk segítségével egy-egy betű helyezhető a középpontba, hogy vonalvezetése könnyebben megfigyelhető legyen (a terepmunka idején éppen az S betű és az azzal kezdődő *sili* – *sün* szó volt kiemelve).

Az előző példához hasonlóan a harmadik osztályosok termében is (2. felvétel) az iskolai műveltség különböző területei találkoznak. A terepmunka idején az osztály heti órarendje a fehér táblán volt olvasható (balra, fent), a diákok órarendjét a tantárgyak bevett rövidítésekkel jelenítve meg. Az időkezelés fontosságát egy naptár is jelezte, amelyen az adott nap sárga mágnessel volt jelölve (balra, lent). A hónapokat óralapszerű kartonkör is szemléltette (kartonból kivágva a fehér tábla alján, középen), ezen a mutató az épp aktuális októberhez (*lokakuu*) volt igazítva. Az első osztályos táblához hasonlóan itt is megjelent az adott dátumra való utalás angolul is (*Today – ma és Wednesday – szerda*), ezúttal azonban finn fordítás nélkül.

2. felvétel



Az adott iskolának ez az összetett, különböző koordináták mentén történő vizuális időbeli elhelyezése kiegészült azon tevékenységek megjelenítésével, amelyeket a diákok éppen abban az időben végeztek. A fehér színű tábla az aktuális tananyaggal kapcsolatos tényanyagot jelenített meg (a kék színű lapon az olimpiai játékokra vonatkozó adatok voltak olvashatók), míg a zöld színű tábla a hét igeversét (*viikon jae*) emelte ki. Ez utóbbi a közösség rendszeres Biblia-tanulmányozási gyakorlatára utal. Egy meglehetősen nagy, fényes felületű kartonlapon hetente cserélhető, nyomtatott A4-es lap jelenítette meg a heti igeverset (a fényképezés napján ez Példabeszédek 11:25 volt); a bibliai szöveghely tehát a fényes-színes keretezés által vizuálisan kiemelkedett a környezetéből. A heti igevers és a heti órarend technikailag hasonló megoldást követett, mivel az órarendnek is tartós anyagú háttere volt, amin a tanórák nevének rövidítéseit cserélni, kombinálni lehetett. Ez a bevett megoldás minden évfolyamon (már elsőben is) a napoknak, illetve óráknak megfelelő, állandó szekvenciális rend szerint szervezett munkára utal, amelyben a rend állandó, a tevékenységek pedig az állandó keretet töltik ki tartalommal. Hasonló, bár kétségtelenül kevésbé összetett módon a heti igeverset megjelenítő tábla is azt jelezte, hogy az igeolvasásnak is állandó helye van az iskolai tevékenységek között, erre rendszeresen időt szánnak, de a tanulmányozott szöveghely ritkábban (nem óránként/naponként, hanem hetenként) változik. Ahogy tehát a diákok olvasni, számolni, zenélni tanulnak, kézügyességüket és sportképességüket fejlesztik, úgy tanulnak meg a Bibliával is foglalkozni. Ebből a szempontból fontos hangsúlyozni, hogy míg az osztályok órarendje eltérő (ennek megfelelően a hittanóra helye sem egységes), a heti igevers minden osztályban azonos. Egyes termekben megfigyelhető volt, hogy a már nem aktuális heti igék nyomatai a terem különböző helyeire (például szekrényajtóra) lettek helyezve, így ideiglenes megjelenítésük mintegy meghosszabbodott. Az igeverssek felhasználását egyes tanárok kiszélesítették: az angoltanár például angol nyelvű bibliai idézeteket helyezett el a nyelvi teremben, így teremtve kapcsolatot az idegennyelv-tanulás és a Biblia-olvasás között.

Bár a vizsgált keresztény iskola nem határoz meg a maga számára felekezeti profilt, a bibliai szövegek fokozott láthatósága, az igehelyekre hivatkozás (a bibliai könyvek bevett finn nyelvű

rövidítéseivel, fejezet- és versszámmal) a Biblia-központú, szövegértelmező (neo)protestáns keresztény hagyományokat konstruálja meg alapértelmezettként. Ezt a benyomást erősíti meg a szentábrázolások hiánya, amely például a Finnországban periferikus felekezetnek számító katolicizmusban általánosnak számítana. A bibliai hivatkozások jól láthatósága az adott iskolai terekbe belépőket a Biblia olvasására invitálja, ezen felül pedig jelzi, hogy az állandóan újjáteremtett, különböző kontextusokba helyezett biblikus szöveg-hagyománynak kiemelt szerepe van az adott közösség intézményi gyakorlataiban.

Hangsúlyozandó, hogy bár a vallásos műveltségre való hivatkozás szembeűnő, mégsem elszigetelten, hanem más műveltségekbe integrálva jelenik meg. Biblikus és nem-biblikus témák, diákok művészeti munkái, tankönyvek, finn és angol nyelvű szövegek vegyesen: mindezek azt mutatják, hogy sokféle műveltség kereszteződik az iskolai gyakorlatokban. Emellett megjegyzendő azonban, hogy a biblikus-vallásos műveltségnek mégis kiemelkedő szerepe van az iskolai nyelvi tájképben, hiszen egyedül „a hét igeverсэнek” van állandó helye a tantermek vizuális programjában; nem találkozunk például „a hét matematikai problémájával”, „a hét költeményével” vagy „a hét műalkotásával.”

4.2 Tárgyasult és interaktív szövegek a tantermekben

A Biblia szövege a falakon olvasható idézeteken kívül a maga teljességében, kötet formájában is megtalálható a termekben, rendszerint a tankönyvekkel együtt, ahogyan az a 3. ábrán látható. Johnson³⁶ már idézett vizsgálata szerint a tantermekben található tankönyvek, szótárak, lexikonok stb. a tanterv által előírt sztenderdizált tartalmakat jelenítik meg tárgyi formában. Mivel Finnországban minden iskolában van vallás- és etikaoktatás, a Biblia mint szöveggyűjtemény azokban is előfordul, a keresztény iskolában azonban a táblán vagy a falakon olvasható szövegidézetekkel együtt egyfajta protestáns kulturális tájkép részét képezi. Iida elmondása szerint minden diáknak saját Bibliája van, amit rendszeresen elővesznek és ígehelyeket keresnek benne az éppen megvitatott témákhoz kötődően, a tankönyvekben szereplő

³⁶ Johnson, 1980.

anyagot pedig a Bibliával integráltan oktatják. Iida például a tengeri közlekedésről tanítva megvitatta a diákokkal, hogy Isten, a hit és a hívő ember egyaránt lehetnek fényforrások, amelyek másokat segíthetnek abban, hogy jó utat kövessenek.

3. felvétel



A következő példa (4. felvétel) egy, a Bibliában többször előforduló gondolat vizuális parafrázisa, amely túlmutat az idézés statikus gyakorlatán, és biblikus tartalmat hoz interakcióba az adott tárgyi környezetben mozgó egyénekkal. Az osztályteremben található kézmosó fölötti tükörre a *Jumalan kuvaksi luotu – Isten képére teremtett* szöveget ragasztották, így a tükörbe tekintő egyén a kompozíció részévé válik, mivel a szöveg az ő arca fölött jelenik meg. A tükörbe egy időben egy vagy több személy is tekinthet, illetve időben egymás után sok személy kerülhet a képbe, a feliratot pedig mindnyájan önmagukra vonatkoztathatják. A kézmosás és a tükörbe tekintés mindennapi műveletei ily módon belevonódnak a Bibliáról és az Istennel való kapcsolatról folyó diskurzusokba. Mivel a tükörbe nemcsak az iskolaközösség tagjai, hanem alkalmi látogatók is beletekinthetnek, a kijelentés a legtágabb értelemben bárkire vonatkoztatható. A megoldással több osztályteremben is találkozni lehetett.

4. felvétel



A szókapcsolat nem egyenes idézet a Bibliából (erre utalhat az is, hogy a máshol megszokott forrásmegjelölés ezúttal hiányzik), de az a gondolat, hogy minden ember Isten által és az ő képére lett teremtve, számos bibliai versben előfordul (pl. 1Móz 1,27; 1Móz 5,1; Jak 3,9). Amikor Mikkóval a feliratról beszélgettünk, a teremben egy másik tanár (Aleksi) is tartózkodott, aki spontán bekapcsolódott a beszélgetésbe. Amikor a szöveg értelmezésére kértem őket, Aleksi először angolra fordította a mondatot, majd Mikko a szöveg forrását jelölte meg.

(3)

Tamás: and here, what can we (.) read (.) on the on the mirror?
(és itt mit (.) olvashatunk (.) a a tükrön?)

Mikko: aah (hm)

Aleksi: created in God's image (*Isten képére teremtve*)

Mikko: yeah (*igen*)

Tamás: aha. yeah (*aha, igen*)

Aleksi: when you look at yourself in the mirror (*amikor a tükörben magadra nézel*)

Tamás: uh huh (*aha*)

Mikko: it's from the psalm (.) hundred and one hundred and thirty-nine I think (ez a zsoltárból (.) a százszázharminckilencedikből van, azt hiszem)

Tamás: uhm (ühm)

Aleksi fordítását Mikko jóváhagyta („yeah”), a szó szerinti interpretációt tehát közösen hozták létre és hitelesítették. A két tanár két szempontból kontextualizálta a szöveget. Aleksi azt a kontextust adta meg, amikor a szöveget olvasni szokás, vagy amilyen olvasási helyzetre tervezve lett, tehát hogy a szöveg a tükörbe tekintett személy képmásával együtt értelmezendő. Mikko a szöveg tekintélyére hívta fel a figyelmet, arra tehát, hogy a tükörbe tekintő embereket Isten képmásaként azonosító vallásos kijelentés a Bibliából származik. A 139. zsoltárra hivatkozás nemcsak tényszerű forrásmegadásként értelmezhető, hanem annak a jelzéseként is, hogy a Bibliát rendszeresen olvasó emberek emlékezetből is azonosítani tudják a szövegutalásokat, akkor is, ha azok nem szó szerintiék. Ugyan a 139. zsoltárban az *Isten képe/hasonlatossága* kifejezése nem fordul elő (sem a finn, sem a magyar fordításokban), a 13. vers teremtő és teremtett közvetlen kapcsolatára utal: „Bizony te alkotad veséimet, te takargattál engem anyám méhében.”³⁷

A fenti interaktív szövegutalás a Biblia szövegét hozta vizuálisan is közvetlen kapcsolatba a tükörbe tekintő személlyel, a következő példa pedig a diákok saját alkotású szövegeit – imáit – tárgyiasítja. Iida elmondása szerint a diákok minden nap legalább egyszer imádkoznak az osztállyal közösen, a tanár vezetésével. Iida pedagógiai célja ezen felül az, hogy a diákok rendszeresen imádkozzanak, saját kezdeményezésre is, privát módon. Családban, gyülekezetben és ez esetben a keresztény iskolában is az ima olyan beszédműfaj, amelynek közösségi és személyes gyakorlását is szorgalmazzák, és a közösen elmondott imák képezik a személyes imakultúra alapját.³⁸

³⁷ *Szent Biblia*. Ford. Károli Gáspár. Budapest: Magyar Bibliatársulat, 2004.

³⁸ A családon belüli imára szocializálásra lásd Capps, Lisa – Ochs, Elinor: *Cultivating prayer*. In: Ford, Cecilia E. – Fox, Barbara A. – Thompson, Sandra A. (eds.): *The Language of Turn and Sequence*. Oxford: Oxford University Press, 2002. 39–55. A vallási közösségek kommunikációjában a transzcendens megtapasztalását célzó jelentésadás módjairól lásd Korpics Márta – P. Szilczl

A harmadik osztályosok tantermében egy imaoltának (*rukousaltari*) nevezett asztalon több olyan tárgy volt található, amelyek az ima különböző módjaira vonatkoztak. A háttérben zöld színű kartonlapon az osztály ima-keresztstülője (*rukouskummi*) levele volt olvasható. Az ima-keresztstülőség intézménye Iida elmondása szerint az iskolában azt jelenti, hogy minden osztályhoz tartozik egy olyan, az iskolaközösségen kívüli személy, aki az adott osztályért imádkozik. Az „Üdvözet az ima-keresztstülőtől!” (*Rukouskummin terveisiä!*) feliratú lapon egy bibliai idézettel (Ján 1: 4–5) kapcsolatos elmélkedések olvashatók Istenről mint a fény és élet forrásáról (5a felvétel). A levélhez egy, az ima-keresztstülő által az osztálynak ajándékba adott foszforeszkáló kő is tartozik, amely a sötétben egy ideig világít. A személyes hangvételi levél, a bibliai idézet és az azt mintegy illusztráló kő elmélkedő imádságra buzdít. A diákok ezen kívül egy szintén az asztalra kihelyezett füzetbe jegyezhetik azokat a személyes kéréseiket, amelyeket szeretnék, hogy az ima-keresztstülő imáiba foglaljon, amikor az osztályért imádkozik (a füzetet néhány heti rendszerességgel veszi magához és használja fel imádságaiban). A levélen és a füzetben kívül imalabdák is találhatóak az asztalon, amelyekkel a következőkben részletesebben is foglalkozom.

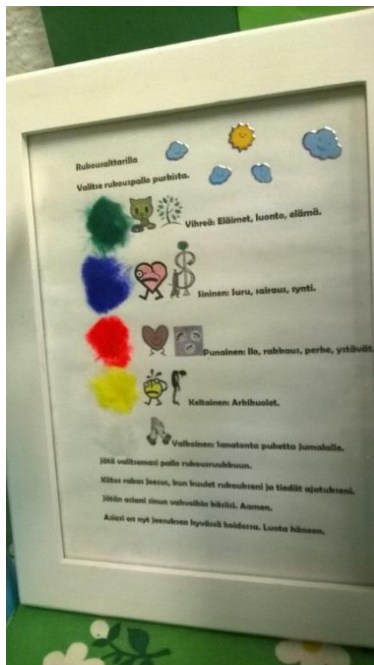
Az 5a felvételen látható különböző színű imalabdák egy edényben találhatóak, ezek egy másik edénybe helyezhetők el az alábbiakban közölt instrukciók szerint.

Dóra: Miért kommunikáció, miért szakrális? In: Korpics Márta – P. Szilczl Dóra (szerk.): *Szakerális kommunikáció*. Budapest: Typotex, 2007. 11–36.

5a. felvétel



5b. felvétel



Az 5b felvételen látható instrukció finnül és magyarul a következő:

Valitse rukouspallo purkis-ta.

Vihreä: Eläimet, luonto, elä-mä.

Sininen: Suru, sairaus, synti.

Punainen: Ilo, rakkaus, perhe, ystävät.

Keltainen: Arkihuolet.

Valkoinen: Sanatonta puhetta Jumalalle.

Jätä valitsemasi pallo rukousruukkuun.

Kiitos rakas Jeesus, kun kuulet rukoukse-ni ja tiedät ajatukseni.

Jätän asiani sinun vahvoihin käsiisi. Aamen.

Asiasi on nyt Jeesuksen hyvässä hoidossa. Luota häneen.

Az imaoltárnál

Válassz az edényből egy imalabdát.

Zöld: Állatok, természet, élet.

Kék: Szomorúság, betegség, bűn.

Piros: Öröm, szeretet, család, barátok.

Sárga: Mindennapi gondok.

Fehér: Szótlan beszéd Istenhez.

Dobd a választott labdát az imaedénybe.

Köszönöm, drága Jézus, hogy meghallgatod az imámat és ismered a gondolatomat.

Ügyemet a te erőszedbe teszem le. Ámen.

Ügyednek most Jézus jó gondját viseli. Bíz benne.

Az instrukciók alapján az egyes szinkódokhoz különböző témájú labdák tartoznak, ha tehát a diákok személyek egy körével (például barátok), élethelyzettel (például mindennapi gondok) vagy lélekállapottal (például öröm vagy szomorúság) kapcsolatban szeretnének imádkozni, a megfelelő színű labdát a másik edénybe téve elmondhatják az imájukat. Olyan lehetőség is van, hogy valaki csak a kapcsolatot keresi Istennel, konkrét szöveges tartalom nélkül („Szótlan beszéd Istenhez”). Az ima tárgyiasítása különböző vallásokban bevett gyakorlatnak számít. Mivel itt kis gömbökről van szó, a legközelebbi kapcsolatnak talán a rózsafüzér tekinthető, azzal a lényeges különbséggel azonban, hogy itt nem kötött szövegű imádságokról van szó, inkább imaműfajokról (pl. hálaadó ima,

küzdő ima stb.), és a szekvenciális rend sem kötött, hiszen a labdák nincsenek felfűzve, így a különböző fajta imák tetszés szerinti rendben választhatók. Kötött imaszöveg az instrukcióban csak egy található: a hátulról számított 2–3. sorban egy mintaimádság olvasható, amely hálaadást és a Jézus erejébe vetett hitet fejezi ki. Ezt az imát a diák elmondhatja saját, szabad szövegű imája végén.

Az Ildával folytatott beszélgetés rávilágított az imaoltár, azon belül pedig az imalabdák didaktikai funkciójára. Mivel az interjú korábbi részeiben már beszéltünk arról, hogy az osztály közös imájára rendszerint reggel kerül sor egy bibliai vagy más forrásból származó tanulságos történet közös olvasásához és megvitatásához kötődően, megkérdeztem, hogy az imalabdák is részei-e közösségi gyakorlatnak, beleilleszkednek-e valamilyen módon az órarendbe:

(4a)

Tamás: and and er do they come here to pray with these balls when they want or *(és és akkor jönnek ide imádkozni ezekkel a labdákkal, amikor akarnak vagy)*

Iida: yeah *(igen)*

Tamás: is it somehow organized? *(ez valahogy meg van szervezve?)*

Iida: no, they can go when they feel about like this *(nem, akkor jöhetnek, amikor úgy érzik)*

Tamás: yeah *(igen)*

Iida: and they (.) when we started in first class and now they are in now third grade third grade *(és ők (.) első osztályban kezdtük, és most a harmadik osztályban vannak.)*

Tamás: ah hah *(aha)*

Iida: so they have (.) er learn it to do it after lesson or before lesson and so on, that's the point *(szóval már (.) ő megtanulták, hogy ezt tegyék óra előtt vagy óra után és így tovább, ez a lényeg)*

Iida elmondása szerint tehát a diákok már harmadik éve gyakorolják a labdák segítségével, hogyan imádkozzanak szabadon, saját igényeik szerint. A labdák funkciója ezen kívül az is, hogy igénnyé tegye az imádkozást. Az imára mint részben kötött és közösségi, részben pedig szabad és személyes szövegműfajra való szocializálás így egy összetett kontextusba kerül: ima az osztállyal, ima az ima-keresztstülő közvetítésével, és ima a labdák

segítségével. Az ima ennek megfelelően különböző személyes, tárgyi és diskurzív kontextusokban születik meg. Iida elmondása szerint a diákok az eltelt évek alatt rutinra tettek szert az önálló, személyes imában, és a tanórák előtt vagy után használják az imalabdákat. Iida szerint ezek a labdák népszerűek, és a diákok életkorának megfelelően szemléltetik, milyen módokon lehet imádkozni. Az imalabdákkal Iida azt is szorgalmazza, hogy a diákok kezdeményező-készségek legyenek, tehát ne csupán másolják vagy kövessék azt, amit a felnőttek imádkoznak, hanem saját szövegeket alkossanak saját igényeik szerint:

(4b)

Iida: they like like these kind of things and it's (*szeretik szeretik ezeket a fajta dolgokat, és ez*)

Tamás: yeah (*igen*)

Iida: it's funny and it's and it's important that that kind of things are li- (.) those pray things and Bible and so on they are not like for only for a- adults (*ez vidám és és fontos, hogy ezek a fajta dolgok m- (.) ezek az imádkozós dolgok és a Biblia és így tovább, hogy ezek nem csak a felnőtteknek szólnak*)

Bár a labdák a személyes ima gyakoroltatását célozzák, megjegyzendő, hogy az imaoltárnak közösségi olvasata is lehet: ha sok labda található a második edényben (amely az 5a ábrán balra található), az azt jelenti, hogy sokan imádkoztak aznap. Ha sokan választottak egy bizonyos színt, az hasonló élethelyzetekre, lelkiállapotokra utal az osztályon belül. Az imaoltár tehát mintegy monitorozza a diákok egyéni imatevékenységét, és információt szolgáltat tanárnak és osztálytársaknak egyaránt. Az ima tárgyasítása így nem csupán az egyéni gyakorlatot és (csendes vagy néma) szóbeli szövegalkotást szolgálja, hanem az osztályban zajló imatevékenység tárgyi lenyomata is egyben. Ilyen szempontból az imalabdák az iskolai nyelvi tájkép működését mintegy kompakt módon szemléltetik: instrukciók és hagyományok szerinti szövegalkotás zajlik, amely szövegalkotás aztán megváltoztatja a tárgyi környezetet.

Mivel az imaoltár feltűnő helyen, az osztály hátsó falánál, a bejárati ajtó közelében kapott helyet, felhívja a figyelmet az adott osztályban zajló, hitélettel kapcsolatos tevékenységekre. A

Mikkóval folytatott iskolabejárás során derült ki, hogy az imalabdák nem tekinthetők általánosnak ebben az iskolában, Mikko például nem emlékezett arra, hogy bárhol máshol is látta volna már:

(4c)

Mikko: it's first time for me also to see at all (*ez az első alkalom, hogy egyáltalán látom,*)

Tamás: yeah (*igen*)

Mikko: what is going here it's good also for me to know these little details that they they have (*hogy mi is zajlik itt, szóval ez nekem is jó, hogy megismerem ezeket a kis részleteket, amik náluk náluk vannak*)

Tamás: yeah (*igen*)

Mikko tehát fontosnak tartotta megismerni, milyen pedagógiai módszereket és eszközöket használnak a kollégái, és ebben a kutatás során lefolytatott felfedező séták, a nyelvi tájképnek a kutatóval közös dokumentálása és értelmezése a segítségére volt.

5. Összegzés

Célom az volt, hogy egy esettanulmányon keresztül megvilágítsam az iskolai nyelvi tájkép jelentőségét az iskolai műveltség és szervezeti kultúra megértésében. Elsősorban azzal foglalkoztam, hogy az iskolai nyelvi tájkép hogyan jelöli ki a keresztény műveltséggel kapcsolatos tevékenységformák helyét az iskolai interakciós rutinok között, illetve hogy milyen intertextuális utalások és szövegtárgyasító eljárások szocializálják a diákokat bizonyos gyakorlatok folytatására (elsősorban a Bibliával mint szent könyvvel, illetve az Istennel való interakcióra). Azt találtam, hogy az osztályteremben található tárgyak, az osztály által gyakorolt interakciós rutinok és külső támogatók (az ima-keresztyszülők, a diákok családjai és gyülekezetei) összekapcsolódva erősítik a diákok keresztény műveltségének kiépülését: itt tehát az iskolán kívül szerzett műveltség is beépül az iskolai műveltségbe.³⁹ Az imát mint közösségi és személyes interakciós rutint több tárgyi eszközzel is szorgalmazza az iskola, a Biblia olvasása pedig közös program

³⁹ Vö. Dorsey-Gaines – Garnett, 1996.

szerint zajlik. A Biblia-központúság kapcsán amellett érveltem, hogy a kereszténységen belül elsősorban a (neo)protestantizmus hagyományai határozzák meg a nyelvi tájképet.⁴⁰

Az elemzés során nem csupán saját kutatói megértésemre, hanem a vizsgált iskola három tanárának terepmunka során megismert interpretációira is építettem. A tanárokéval egybehangzó állításom az volt, hogy az iskola nyelvi tájképében többféle műveltség és kulturális hagyomány integrálódik, a kereszténység műveltséggréteggként mintegy hozzáadódik azokhoz az iskolai műveltségterületekhez, amelyeket a finn nemzeti alaptanterv előír. Meg kell jegyezni, hogy más vizsgálatokban az iskolaközösséget szélesebb körűen vontam be, így például diákokat és szülőket is felkértem arra, hogy iskolájukban kalauzoljanak.⁴¹ Egy tervezett követő vizsgálatban a keresztény iskola diákjainak bevonása rávilágítana arra, hogy ők hogyan érzékelik az iskolai nyelvi tájkép hatását a mindennapi iskolai tevékenységeikre. A szülők megkérdezése azt segítene megérteni, hogy az iskolában látottak mennyire vannak összhangban a szülők elvárásaival.⁴² Az osztálytermi interakció elemzése működés közben mutatná be, hogyan funkcionál a nyelvi tájkép az oktatás szervezése során.⁴³

Terepmunkám során az iskolaközösség tevékenységeinek tárgyi környezetét egy bizonyos időpillanatban, 2014 őszén dokumentáltam. Az iskolai nyelvi tájkép kutatásakor lényeges figyelembe venni, hogy bár a térszervezés, a vizuális és az oktatási kultúra jellegzetességeivel foglalkozunk, technikai értelemben kép-, hang- és videofelvételeket elemzünk, tehát egy kimerevített időpillanatot értelmezünk, mediatizált reprezentációkkal foglalkozunk.⁴⁴ Az adott iskolaközösség a terepmunka óta eltelt időben egy másik épületbe költözött, amit előzőleg más iskolák

⁴⁰ Az itt bemutatott keresztény iskola nyelvi tájképével az angol nyelv tanításával kapcsolatban egy másik tanulmányban foglalkoztam, magyar–finn összehasonlításban: Szabó, 2017. (Különösen a 3a és 3b példák.)

⁴¹ Szabó – Troyer, 2017.

⁴² Szabó 2015. és 2016., illetve Szabó Tamás Péter – Troyer, Robert A.: *Expectations, traditions and transformations: parents' multimodal metatalk on schoolscapes*. Elbírálás alatt álló kézirat.

⁴³ Jakonen, Teppo: The classroom environment in interaction. *Linguistics and Education*, 2018/1. Megjelenés előtt.

⁴⁴ Troyer – Szabó, 2017.

használtak. Egy tervezett következő vizsgálat arra mutathatna rá, hogy az iskolaközösség tagjai hogyan igazították új épületük nyelvi tájképét saját szükségleteikhez. Az iskolai nyelvi tájkép folyamatosan változik, dinamikus, ennek megfelelően folyamatosan tükrözi az azt létrehozó iskolaközösség kommunikációjának jellegzetességeit. Ennek megfelelően szinkrón mellett diakrón nyelvitájkép-vizsgálatok is szükségesek.⁴⁵

Felhasznált irodalom

Bartha Csilla – Petteri Laihonon – Szabó Tamás Péter: Nyelvi tájkép kisebbségben és többségben. Egy új kutatási területről. *Pro Minoritate*, 2013/3. 13–28.

Biró Enikő: Learning Schoolscapes in a Minority Setting. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 2016/2. 109–121.

Brown, Kara D.: Estonian Schoolscapes and the Marginalization of Regional Identity in Education. *European Education*, 2005/3. 78–89.

Brown, Kara D.: Shifts and stability in schoolscapes: Diachronic considerations. *Linguistics and Education*, 2018/1. Megjelenés előtt.

Capps, Lisa – Ochs, Elinor: Cultivating prayer. In: Ford, Cecilia E. – Fox, Barbara A. – Thompson, Sandra A. (eds.): *The Language of Turn and Sequence*. Oxford: Oxford University Press, 2002. 39–55.

Clark, Alison: *Transforming children's spaces. Childrens' and adults' participation in designing learning environments*. London: Routledge, 2010.

Cohen, Yehudi A. 1971. The Shaping of Men's Minds: Adaptations to Imperatives of Culture. In: Wax, Murray L. – Diamond, Stanley – Gearing, Fred O. (eds.): *Anthropological perspectives on education*. New York: Basic Books, 1971. 83–107.

⁴⁵ Brown, Kara D.: Shifts and stability in schoolscapes: Diachronic considerations. *Linguistics and Education*, 2018/1. Megjelenés előtt.

- Csapó Benő: *Az iskolai műveltség*. Budapest: Osiris, 2002.
- Dorsey-Gaines, Catherine – Garnett, Cynthia M.: The role of the Black Church in growing up literate: implications for literacy research. In: Hicks, Deborah (ed.): *Discourse, Learning, and Schooling*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 247–266.
- Dressler, Roswita: Signgeist: promoting bilingualism through the linguistic landscape of school signage. *International Journal of Multilingualism*, 2015/1. 128–145.
- Jakonen, Teppo: The classroom environment in interaction. *Linguistics and Education*, 2018/1. Megjelenés előtt.
- Johnson, Norris Brock: The Material Culture of Public School Classrooms: The Symbolic Integration of Local Schools and National Culture. *Anthropology and Education Quarterly* 1980/3. 173–190.
- Korpics Márta – P. Szilczl Dóra: Miért kommunikáció, miért szakrális? In: Korpics Márta – P. Szilczl Dóra (szerk.): *Szakrális kommunikáció*. Budapest: Typotex, 2007. 11–36.
- Kristillisten koulujen ja päiväkotien liitto ry.* [Egyesületi honlap] <http://www.verkkoviestin.fi/kristillinenkoulu/etusivu/> (Letöltés ideje: 2017. június 15.)
- Kury, Astrid – Lanzmaier-Ugri, Katharina – Schrammel-Leber, Barbara: *Sprachenfreundliche Räume gestalten*. Graz: Akademie Graz, 2014.
- Laihonen, Petteri – Tódor Erika-Mária: The changing schoolscape in a Szekler village in Romania: signs of diversity in rehungarization. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2017/3. 362–379.
- LeVine, Philip – Ron Scollon (eds.): *Discourse and technology: Multimodal discourse analysis*. Washington (D. C.): Georgetown University Press, 2004.
- Linnakylä, Pirjo: Finnish reading literacy challenged by cultural change. In: Linnakylä, Pirjo – Arffman, Inga (eds.): *Finnish*

- Reading Literacy*. Jyväskylä: Institute for Educational Research, 2007. 35–59.
- Moate, Josephine: Dialogic Space and Religious Education. *Kasvatus & Aika*, 2011/4, 116–138.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus, 2014.
- Pitkänen-Huhta, Anne: *Texts and Interaction. Literacy practices in the EFL classroom*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2003.
- Shohamy, Elana: Linguistic landscape and multilingualism. In: Martin-Jones, Marilyn – Blackledge, Adrian – Creese, Angela (eds.): *The Routledge Handbook of Multilingualism*. London: Routledge, 2012. 538–551.
- Szabó Tamás Péter: The Management of Diversity in Schoolscapes: an analysis of Hungarian practices. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 2015/1. 23–51.
- Szabó Tamás Péter: Ágencia és a változatosság kezelése magyarországi iskolák nyelvi tájképében. In: Kozmács István – Vančo Ildikó (szerk.): *Sztenderd – nem sztenderd*. Lakitelek: Antológia, 2016. 231–242.
- Szabó Tamás Péter: Reflections on the schoolscape: teachers on linguistic diversity in Hungary and Finland. In: Palander, Marjatta – Koivisto, Vesa – Riionheimo, Helka (eds.): *On the border of language and dialect*. Helsinki: SKS, 2017. Megjelenés előtt.
- Szabó Tamás Péter – Troyer, Robert A.: *Expectations, traditions and transformations: parents' multimodal metatalk on schoolscapes*. Elbírálás alatt álló kézirat.
- Szabó Tamás Péter – Troyer, Robert A.: Inclusive Ethnographies: Beyond the Binaries of Observer and Observed in Linguistic Landscape Studies. *Linguistic Landscape* 2017/3. Megjelenés előtt.
- Szent Biblia*. Ford. Károli Gáspár. Budapest: Magyar Bibliatársulat, 2004.

**On Christian schoolscape
by Tamás Péter Szabó**

In this paper, I deal with connections between the material environment of education and school literacy in the framework of schoolscape studies. As a case study, I focus on a Christian school in Finland. Although religious and non-religious layers of literacy are kept separate in the Finnish education system (in the curricula and the organization of teaching as well), the investigated Christian school (re)integrates these layers of literacy through its pedagogical practices.

Keywords: schoolscape, school literacy, Finnish education, Bible, prayer