

Schmidt Ildikó

A reaktív kommunikáció jelensége

1. Bevezetés

A globalizáció hatására világszerte köznapi jelenséggé vált, hogy az iskolákban egymástól eltérő nyelvi háttérű gyermekek vesznek részt az oktatásban. A különböző társadalmak viszonylatában az okok bár egyediek, mégis széleskörben ismertek: akár földrajziak, történelmi, geopolitikaiak vagy magánéletiek is lehetnek. A heterogén nyelvű háttér jelenségkörében a két- vagy többnyelvűség húzódik meg, amelynek kialakulásában szintén a globalizáció hatására létrejövő szuperdiverz nyelvvi terek állnak (Blommaert–Rampton 2011, Bodó–Heltai 2018, Szabó 2018, Vertovec 2007). A szuperdiverzitás társadalmi vonatkozásai az oktatási intézményekben is megfigyelhetők (Heltai 2020: 38, Keskiner és mtsai. 2023, King–Bigelow 2018: 460), ahol különböző nyelvi és kulturális háttérrel érkező gyermekek találkoznak, és elindul köztük az interakció.

A kezdeti időszakban az idegen nyelvvel való találkozás során elindul a nyelvelsajátítás folyamata. Amennyiben a gyermek az új életterén oktatási intézménybe lép, akkor automatikusan bekapcsolódik egy oktatási programba. Bizonyos országokban a nyelvelsajátítást formális nyelvtanulással is kiegészítik, azonban a teljes folyamatot tekintve jellemzőbb a nyelvelsajátítás, mint a nyelvtanulás (vö. Schmidt szerk. 2023, Schmidt és mtsai. 2023). Az oktatástervezési stratégiák feltételezése szerint a gyermekek a nyelvi kitettség hatására bizonyos idő után eljutnak olyan szintű nyelvhasználati módhoz, hogy képessé válnak a környezetükkel való interakciókhoz kapcsolódó kommunikációs funkciók kielégítésére, és ennek eredményeként a nevelési vagy oktatási intézményekben hatékonyan részt tudnak venni a foglalkozásokon.

A különböző társadalmak eltérő módon vélekednek a nyelvükről és a különböző nyelvhasználói csoportokról. Egyáltalán arról is, hogy mennyire sokszínűek az adott országban vagy térségben a beszédmódok. Ezt vizsgálva a magyar társadalom nyelvi vonatkozásban erőteljesen egynyelvű, valamint a magyar nyelv és kultúra ideologikusan összekapcsolódik. Silverstein az egynyelvű ideológia leírásában az időt és a teret statikus egységként kezeli, amely alaptulajdonságai által definiálja a nemzetállamot, és ezen keresztül bemutatja annak természetes, semleges, kontextualizálatlan és dinamikát mellőző jellegét (Silverstein 1996: 285). E jelenség hatásai figyelhetők meg a magyar közoktatásban dolgozó pedagógusok iskolai gyakorlatában is (Szabó 2020). A Magyarországon élő, hagyományosan kétnyelvű csoportok láthatatlanok (Bartha–Hámori 2011), az osztálytermi munka szervezésében nem jelenik meg a többnyelvűség, és nem jellemző a nyelvi másság oktatásba való bevonása. A társadalmi diskurzus részét sem képezi a többnyelvűség, és nem kapcsolódik értékítélet sem hozzá. Ebben a tekintetben a magyar oktatáspolitikai érintetlen a multilingvális pedagógiai nézetektől. Így a szuperdiverzitás is mint láthatatlan jelenség húzódik meg. A több nyelven való kommunikáció kizárólag a munkaerőpiacon kerül transzparensten elő, amikor bizonyos munkakörök ellátásához szükséges követelmény, és ebből következően kifejezetten előnyt jelent a magas szintű nyelvismeret, így a többnyelvűség is.

2. Heterogén nyelvi háttérű gyermekek csoportjai

A magyar közoktatásban az elmúlt néhány évben nagyobb számban tanulnak heterogén nyelvi háttérű diákok, akiknek a mindennapi nyelvhasználatában általánosan az látható, hogy több nyelv vagy beszédmód párhuzamosan vesz részt, és a nyelvi háttérükben közös a magyar nyelv jelenléte vagy kialakulófélben léte. Ezeknek a tanulóknak a köre meglehetősen vegyes képet mutat a családi és a származási országok nyelve(i), valamint az elvándorlásból következő élettérváltozás miatt. Két szempont alapján írhatók le a csoportok: egyrészt a születési ország tekintetében két nagy csoport különíthető el: akik Magyarországon születtek, illetve akik más országban; másrészt pedig a nyelvelsajátítás vonatkozásában lényeges elem, hogy otthon magyarul beszéltek a szülők a gyermekükkel vagy más nyelven, esetleg nyelveken (Schmidt 2024). A csoportok további alcsoportokra tagolódnak: a Magyarországon született és ott élő többnyelvű gyermekek, a külföldről hazatérők, a határon túli területekről érkezők, a diaszpórából érkezők és a külföldről érkezők. A különböző csoportokban a nyelvek között a nyelvtudásban jelentős eltérések figyelhetők meg, de mivel a magyar közoktatásra vonatkoztatjuk a csoportok meghatározását, így mindenképpen fontos szerep jut a magyarnyelvtudás szintjének és a literációs készségek alakulásának (Schmidt 2024).

A literációs készségek alakulása a különféle célcsoportoknál árnyaltabb képet mutat, mint amit a nyelvtudás leírásakor kapunk, ugyanakkor az látható, hogy bizonyos csoportok esetében hasonlóságok figyelhetők meg. A Magyarországon született és ott élő többnyelvű gyermekek és a határon túli területekről érkezők körében jellemző a literáció kiépültsége. A diaszpórából érkezők és a külföldről hazatérők körében általánosságban megfigyelhető, hogy szükséges a literáció fejlesztése. A külföldről érkezők esetében pedig teljes literációs építkezésre van szükség (Schmidt 2024).

A csoportok közül ebben a tanulmányban a magyar nyelv és más nyelvek ismerete, valamint a nyelvi készségek vonatkozásában a külföldről érkező és korábban a magyar nyelvvel nem találkozó gyermekek kerülnek a fókuszba. Ők a származási országuk nyelvét vagy nyelveit beszélik, így egy-, két- vagy többnyelvűek lehetnek. Az életkori és egyéb sajátosságaiknak megfelelően járhattak iskolába, amely meghatározza az iskolai szocializációjukat, illetve tanultak-e már írni és olvasni. Nem beszélnek magyarul, Magyarországra költözésükkor találkoznak először a magyar nyelvvel. Intézményi keretben kezdődik el a nyelvelsajátítási folyamat, otthon nem jutnak nyelvi támogatáshoz. Ebből az következik, hogy teljes mértékben az óvodákra és iskolákra vannak ráutalva, nem számíthatnak máshonnan segítségre nyelvi fejlődésük és iskolai előmenetelük tekintetében. Literációs tapasztalataikat nehéz feltérképezni, hacsak nem egy általunk ismert nyelvet beszélnek. Erre tudunk következtetni az életkorukból, az iskolában eltöltött éveik számából, a hivatalos bizonyítványaikból, esetleg azok fordításaiból, vagy tolmács, esetleg kulturális mediátor segítségének igénybevételével kaphatunk információkat ezekről. Az írás és olvasás tekintetében az oktatásban eltöltött évek száma is fontos, és elengedhetetlen, hogy figyelembe vegyünk az oktatási rendszerek eltérő mivoltából fakadó különbségeket is. Ebből is jól látszik, hogy nehéz felbecsülni a külföldi tanulók korábbi tannyelvéhez kapcsolódó literációs fejlettséget, vagyis az alap írás- és olvasáskészséget, továbbá ezek alkalmazásának minőségét, ami egészében megnehezíti, hogy tervezni tudjuk a magyar nyelvhez kapcsolódó literáció fejlesztését (Schmidt 2014).

3. Módszerek

A tanulmány által vizsgált jelenség bemutatásához az emergens két- és többnyelvűség kialakulásának folyamatát vizsgáló longitudinális kutatáshoz gyűjtött adathalmazból származó nyelvi példákat használok. Elsősorban gyermekektől, de felnőttektől származó példákat is választottam, így láthatóvá válik a hasonlóság a kommunikációjukban a nyelvelsajátítási folyamat közben.

Az egyes idézeteknél jelzem a beszélő nemét és életkorát. Valamennyi beszélő többnyelvű, származási országukat tekintve harmadik országbeliek; ezekről nem közlök információt a példáknál. Ennek oka az, hogy köztes nyelvi keretben értelmezem az nyelvelsajátítást, így az elméleti keretnek megfelelően eltekintek a már beszélt nyelvek elemzésbe való bevonásától.

4. A reaktív kommunikáció jelensége

4.1. A nyelvtanulás és a nyelvelsajátítás kettőse

A magyar terminológiában elkülönül a nyelvtanulás és a nyelvelsajátítás említése. A tanuló nyelvtanuláskor a nyelvvel elsősorban formális, szervezett keretek között találkozik, többnyire osztálytermi közegben. A nyelvtanulás jellemzően előre megtervezett haladás mentén, a nyelvvel vonatkozó tudás átadásával történik. Az előírt tanulási irányt általában tankönyv által meghatározott út jelzi. Ez biztosítja (elviékben) azt, hogy a lehető leghatékonyabb módon történjen a tananyaggal való megismerkedés, és a hétköznapi nyelvhasználatban a lehető leggyorsabban használható legyen a nyelvtudás.

A nyelvelsajátítás viszont klasszikus esetben nem instruált, hanem a mindennapi élethez kapcsolódó helyzeteken keresztül történik autentikus kommunikációs szituációkban való részvétel hatására. Ideális esetben egy óvodáskorú kisgyermek az intézménybe érkezése előtt már képes magyar nyelven kommunikálni a bölcsődében megszerzett vagy az otthoni nyelvhasználat során kialakult nyelvtudásán keresztül. Ellenkező esetben az óvodában eltöltendő 3–4 év alatt kell magyar nyelven elérni az iskolakészültség szintjét. Ha az intézménybe való bekapcsolódás az iskolai évekre esik, akkor az írásbeliség megjelenése megnehezíti a hatékony nyelvhasználat kialakulását, hiszen egyidejűleg több absztrakt rendszerrel kell megismerkednie. Amennyiben a kisgyermek csak az óvodában vagy az iskolában találkozik célnyelvi beszélőkkel, az általános készségfejlesztés mellett nagy valószínűséggel szükséges a nyelvi fejlesztés beépítése is az óvodai fejlesztésbe. A magyar nyelvi fejlesztésben különös jelentősége van a nyelvtanulás és a nyelvelsajátítás összehangolásának (Schmidt 2018).

A külföldről érkező gyermekek körében klasszikus értelemben a közösségbe lépés pillanata tekinthető a két- vagy többnyelvűség kialakulása kezdetének, mivel az a feltételezés él, hogy ebben a szakaszban találkoznak először új életterük hivatalos nyelvével, mégpedig idegen nyelvként. Ugyanakkor az is látható, hogy a befogadó ország nyelvvel való valamennyi érintkezés számít a későbbi nyelvelsajátítási úton. A nehézség az, hogy valójában kiszámíthatatlanok ezek a hatások, mert a családok bár hasonló módon élik az életüket a megérkezésük utáni időszakban, a mikrokörnyezet eltérései komoly léptéket ölthetnek. Továbbá mindezen benyomások hatását jelentősen befolyásolják az egyéni különbségek. Nem tudjuk, milyen nyelvi input milyen módon alakítja a gyermekek nyelvelsajátítási mintázatát, mert nincs róla visszajelzésünk a gyermekektől, valamint külső megfigyeléseken túl nem vizsgálható más módszerekkel. Ha egy pillanatra elrugaszkodunk a gyermekektől, és a felnőttekre nézünk, valójában a tudatos felnőtt nyelvtanuló sem képes azonos idejű visszajelzést adni arról, hogy éppen mit tanult meg. A nyelvtanulás elején nincs az új nyelvben

viszonyítási alap arra, hogy hol tart, mihez képest mit tanult meg. Csak a kialakult nyelvi működéseire tud viszonyítani, ott viszont automatizálódott működés figyelhető meg, tehát nehezen lehet a leheletnyi finom változásokat meghatározni. Retrospektív módon persze felidézhetőek pillanatok, amikor tetten érhető volt a nyelvhasználatban változás, talán megőriztünk olyan momentumokat, amikor egy új jelentésre vagy jelenségre ráébredtünk, és az aha-élmény erős hatása miatt nem felejtjük el a ráébredés mozzanatát. Viszont ezekre a pontokra fókuszálva sem vagyunk képesek az ezeket megelőző fázisokat felidézni, talán a korábbi hibásan használt formákon és az ahhoz kapcsolódó érzéseken túl. Kevésbé empiriaalapú a megközelítés, amelyről eddig olvashattunk, viszont annak érdekében, hogy meg tudjuk ragadni a nyelvhez való kapcsolódás első időszakát, elengedhetetlenül fontos, hogy saját élményeket hívjunk elő. Felnőttként képesek vagyunk erre az előhívási folyamatra. Gyermekként viszont kevésbé, és annál inkább kisebb mértékben, minél fiatalabb korban zajlott le a folyamat. Az elsajátítás sebessége és gyors egymásutánisága is azt erősíti, hogy a megelőző formák és a kialakulás útja elmosódó.

4.2. A nyelvelsajátítás kezdeti szakasza: a reaktív kommunikáció jelensége

A beszélők a nyelvelsajátítás kezdetén a környezet kommunikációjához igazodó beszédkézségre tesznek szert a kapcsolódó értési készségekkel párhuzamosan. A folyamat elejét *csendes szakasznak* nevezzük, mivel általában teljes „némasággal” kezdődik. Ez az időszak lassú, akár hónapokon át is tarthat, és nyelvileg látszólag nem történik semmi, majd egyszer csak a csendből elindul a *reaktív kommunikáció*. Ekkor a tanulók már elég jól megértik a körülöttük elhangzó megnyilatkozásokat, értelmezni tudják a kontextust, miközben inkább egészes az értés, nem kifejezetten a nyelven keresztül alakul ki a helyzetek értelmezése, hanem holisztikusan. A szituációból kiindulva bizonyos szavakat, szóegyüttállásokat, mondatokat és dialógusszervező nyelvi egységeket megértenek. Ezekhez kapcsolódnak hanghatások, arckifejezések és a beszélgetőpartner testtartása, amely beágyazódik a közösség utalási rendszerébe a környezetükre vagy az ott korábban történetekre vonatkozóan. Az említett egységek feldolgozása során a tanulóban végbemenő észlelési folyamat eredményezi a reaktív kommunikatív mintázatot, amelynek során önálló kezdeményezés nélkül, kizárólag a környezetre reflektálva szerveződik a társas interakció.

A reaktív kommunikáció a nyelvelsajátítás kezdeti szakaszaként értelmezhető, amely további alegységekre bontható.

- (1) A folyamat a beszélőpartner kezdeményezésével kezdődik, arra reagál valamilyen kommunikációs eszközzel a tanuló. Ez történhet mimikával, gesztusokkal, illetve a célnyelven jelentéssel nem bíró szavakkal: különféle hanghatásokkal és indulatszavakkal. Ezek az egységek a beszélő egyéb nyelvi háttéréből származnak, és elsősorban a helyeslés különféle formái figyelhetők meg.

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

Nam [arabul 'igen'] (8 éves fiú)

Külföldi embereket tanítottam.

Höö [oldalirányú fejmozdulattal] (28 éves férfi)

A beszélgetőtárs támogató együttműködésén keresztül valósul meg a társalgás, amelynek fenntartása a kezdeti fázisban kizárólag az ő proaktív működésén múlik. A nyelvtanuló nem képes kezdeményezni, még a nonverbális egységek is nehezen működnek, különösképpen ha kulturálisan nagyobb a távolság a beszélgetés résztvevői között. A csendes szakasz alatt kiépülő elemi kontextualizált értést követően láthattuk, hogy elindul a nonverbális eszközökkel

az egyetértés kifejezésére törekvés. Ebben a fázisban a nem-értésre való reflektálás nem jelenik meg, ennek valószínűleg az lehet az oka, hogy a tanuló alapvetően ahhoz van szokva, hogy nem érti a beszédet maga körül. A tanuló hosszú időn keresztül él egy számára értelmezhetetlen nyelvi „masszával” körülölelve, amely folyamatosan jelen van, bárhova megy az otthonán kívül.

- (2) Az idő telik, és a tanuló számára egyre ismerősebbekké válnak a különféle kommunikációs helyzetek: az életterek az iskolában és a munkahelyen, valamint rutinszerűen tud bevásárolni és bizonyos dolgokat elintézni nyelv nélkül is. Hónapok elteltével aztán a szituációk ismétlődésével együtt az azokhoz kapcsolódó nyelvi elemek mintázata is megszokottá válik. Majd az ismerős helyzetekben időnként kiemelkedik egy-egy olyan nyelvi elem vagy megnyilatkozás, amelyhez konkrét jelentés is kapcsolódik. Ezekre válaszul jelennek meg a tanuló részéről egyetértést kifejező egyszavas nyelvi egységek.

Nagyon szép lett. Ügyes vagy!
Igen. [halk nevetés] (6 éves lány)

Ezt kellene oda átrakni, és akkor itt van hely. Látod? Így gondoltam, és akkor itt tudsz vágni.
Jó. (36 éves férfi)

- (3) Az értés épül tovább, és kialakul lassan az a stratégia, hogy a tanuló a beszélő beszédfolyamából kihall egyes részeket, amelyekre válaszul megismétli a megértett egységet, majd direkt módon ezeket célozza az egyetértés vagy tiltakozás kifejezése. A felismert részeket általában megismétli, ezzel jelezve, hogy mire vonatkozik a reakciója. Az ismétlések utánzásokon alapulnak, így többnyire hozzávetőlegesek, és nem egyeztetettek az ismétléssel.

Kedden jöttök legközelebb ide, akkor megmutatok mindent. Jó?
Kedden jöttök. (9 éves fiú)

Ez nagyon régen volt. Már ez az iskola nincs. Most már egy másik iskola van ott.
Nincs. (42 éves nő)

A tanulói beszéd megértéséhez szükséges a beszélgetőtárs nyitottsága, hogy felismerje saját mondatainak redukált változatát, és megértse, hogy a tanuló csak megismétli a beszélő mondatait, így a kontextualizálás alapja nem a tanulói beszéd, hanem az eredetileg elhangzottak. Ez a speciális kommunikációs helyzet erőfeszítést okoz a beszélgetőtársnak, és bizonytalanságot okoz, hogy vajon mindketten ugyanazt értik-e a társalgás során.

- (4) A nyelvsajátítási úton a következő szakasz, amikor a reaktív kommunikációban megjelennek többszavas holisztikus egységek, amelyek analízatlanok, így a tanuló a funkciót tanulja meg, egészen pontosan azokat a helyzeteket, amikor ezeket használatban hallja. Ezek a hétköznapi beszédben gyakran használt elemek, amelyek megerősítő vagy tagadó funkcióban állnak. A beszédébe ezeket építi be, sokszor a pontos jelentés ismerete nélkül.

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

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

Látható, hogy a hangzás dominál az elsajátításnál, nem szabályalapú tanulásról van szó, amit a kiejtés összemosódása mutat. A tagadás és a visszautasítás kifejezésére a *nem* már korábbi fázisban is megjelenik, az *igen – nem* az első elemek közé tartozik.

A reaktív kommunikáció a fentebb bemutatott egymásba olvadó, átfedéseket tartalmazó lépésekből áll. A reaktivitás természetesen a nyelvelsajátítás útját hosszú időn keresztül jellemzi, de mint szakasz azzal határolható be, hogy a kezdetekben megjelenő, a kommunikációban való részvétel megerősítésére szolgáló megnyilatkozásoktól addig tart, ameddig a tanuló önállóan tud kezdeményezni célnyelvhez köthető interakciókat. A beszélgetőtárs válaszait, ha korlátozottan is, de értelmezni tudja, és arra egyéni, a helyzethez igazodó válaszmegoldásokkal tud reagálni. Beleértve ebbe a természetes nyelvhasználat többszavas együttállásait is, amelyekben az egyeztetési szabályok mentén szükséges a megnyilatkozásokat a kommunikációs szituációhoz igazítani.

5. Összegzés

Az idegen nyelven folyó beszéd fentebb leírt kezdeti elindulását követően felgyorsul a tanulás, és hónapról-hónapra megfigyelhető a fejlődés. Viszont az egész nyelvelsajátítási út során látványos marad, hogy a hallás utáni értés előbbre tart a beszédprodukciónál. A nyelvtudásra és szintjére általában a beszédből következtetünk, hiszen abból indulunk ki, hogy a kommunikációs hatékonyság abban mérhető, hogy a beszélő mennyire képes az interakciókban részt venni. Ebből a nézőpontból hiányzik az értési készségek értékelése, miközben a tanuló a nyelvelsajátítási folyamat során elsősorban innen veszi a nyelvi mintát, amiből a beszédprodukciónak elindul. Mindenképpen lényeges a tanulási folyamat hallás utáni részének mélyebb tanulmányozása, mert ebből nyerhetünk teljesebb képet arra vonatkozóan, hogy valójában milyen nyelvi elemeket, elemsorokat hall rendszeresen a tanuló. Ezt kiegészíthetjük azzal, hogy az anyanyelvi beszélők milyen elemeket használnak; erre korpusznyelvészeti kutatások adnak választ. Azonban az említett két forrást érdemes megtartani, hiszen az anyanyelvi beszélő nyelvtanulóval találkozáskor változtat nyelvhasználatán. Jellemzően hangosabban és lassabban beszél, igyekszik olyan elemeket és nyelvi megoldásokat használni, amelyeket úgy ítél meg, hogy a tanuló könnyebben megért. Ezen a társalgási stratégián keresztül megjelenik a beszédalkalmazkodás, amely módosított anyanyelvi beszédet eredményez. Végül összefoglalásként beszélünk kell arról, hogy iskolás korú gyermekek esetében a nyelvelsajátítási folyamat mellett megjelenik a literáció is. Az iskolai nyelvi szocializációhoz hozzátartozik az írás és olvasás, amelyek tanulása általában párhuzamosan történik, de a valódi szövegértés és a szövegalkotási készség időben eltolódva zajlik. Ennek főként az az oka, hogy mindkét készség a beszédre épül, tehát mindenképpen szükséges, hogy a tanuló képes legyen önálló beszédprodukciónak.

Irodalom

- Bartha Csilla – Hámori Ágnes 2011. Cigány közösségek, nyelvi sokszínűség és az oktatás nyelvi kihívásai. Magyarországi helyzetkép. *Európai Tükör* XVI/3: 107–131.
- Blommaert, Jan – Rampton, Ben 2011. Language and Superdiversity. *Diversities* Vol. 13, No. 2.
- Bodó Csanád – Heltai János Imre 2018. Mi a kritikai szociolingvisztika? Elmélet és gyakorlat. *Magyar Nyelvőr* 142/4: 505–523.
- Heltai János Imre 2020. *Transzlingválás – elmélet és gyakorlat*. Gondolat, Budapest.
- Keskiner, Elif – Crul, Maurice – Waldring, Ismintha – Stam, Talitha – Lelie, Frans 2023. Superdiversity, Young People, and Education. In: Meissner, Fran – Sigona, Nando – Vertovec, Steven (eds.): *The Oxford Handbook of Superdiversity*. Oxford Academic, Oxford. 275–286.

- King, Kendall A. – Bigelow, Martha 2018. Multilingual education policy, superdiversity and educational equity. In: Blackledge, Adrian – Angela Creese (eds.): *The Routledge Handbook of Language and Superdiversity*. Routledge. Abingdon. 454–468.
- Schmidt Ildikó 2014. A magyar közoktatásba belépő migráns tanulók komplex nyelvi szintfelmérése. *THL2* 2014/1–2: 22–33.
- Schmidt Ildikó 2018. Nyelvelsajátítás vagy nyelvtanulás? Óvodáskorú bevándorló kisgyermeknek magyar nyelvi fejlesztése. *Gyermeknevelés* 6 (3): 26–33.
- Schmidt Ildikó (vendégszerk.) 2023. Külföldi gyermekek oktatása Magyarországon és Európában. *Modern Nyelvoktatás* XXIX/3–4.
- Schmidt Ildikó 2023. *A sikeres nyelvi inklúzió tényezői*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Schmidt Ildikó 2024. Heterogén nyelvi háttérű diákok tudásmérése és értékelése felső tagozaton és középiskolában. *Anyanyelv-pedagógia*. (Megjelenés alatt)
- Silverstein, Michael 1996. Monoglot 'standard' in America: Standardization and metaphors of linguistic hegemony. In: Brenneis, Donald – Macaulay, Ronald K.S. (eds.): *The Matrix of Language: Contemporary Linguistic Anthropology*. Boulder, CO: Westview. 284–306.
- Szabó Gergely 2018. A migráció és a többnyelvűség narratívái amerikai magyarok körében. *Magyar Nyelvőr* 142/1: 1–21.
- Szabó Gergely 2020. „Mit mixingolod itt a lengvidzseket?” – Amerikai magyar iskolák osztálytermi interakcióinak szociolingvisztikai vizsgálata. In: Heltai János Imre – Oszkó Beatrix (szerk.): *Nyelvi repertoárok a Kárpát-medencében és azon kívül. Válogatás a 20. Élőnyelvi Konferencia előadásából*. Nyelvtudományi Intézet, Budapest. 516–528.
- Vertovec, Stephen 2007. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30: 1024–1054.

Schmidt, Ildikó

Reactive Communication

Globalization has brought people from different linguistic backgrounds into societies around the world, creating superdiverse linguistic spaces. Upon arrival the newcomers begin to acquire the language of the host country. This paper examines the initial phases of this language acquisition, the process of reactive communication. It illustrates the stages with linguistic examples from the author's research database on multilingualism. Finally, the phenomenon of reactive communication is defined.