



2.3 Koncepció és elemzés: a transzlingválás mint nem hierarchikus sokféleség

János Imre Heltai

Amit „projektnek” nevezünk, mint az előző fejezetekből kiderült, különböző szereplők különböző tevékenységeiből áll, amelyek mind Tiszavasváriban, mind Szímón sajátos szociokulturális környezetbe ágyazódnak, és amelyeket helyi, nemzeti és afölötti szinten is különböző ideológiák vesznek körül. A TRANSLANGEDUROM projekt e sorok írásakor a végéhez közeledik, de a résztvevők többsége ugyanúgy folytatja helyi tevékenységeit, mint a projekt előtt. Az évek során számos tevékenység megváltozott, és a résztvevők köre is bővült. A tevékenységek nyelvészeti etnográfiai jellegűek, de nyelvpedagógiai vonatkozásúak, és a kisebbségi nyelvi gyakorlatokhoz, valamint a nyelvi tervezés kérdéseire kapcsolódnak. Az eddig elvégzett munka következményei a projekt helyszíneinek valóságát alakítják.

Projektünk kulcsfogalma a transzlingválás, amelyet gyakorlati nyelvméleTKént jellemzünk (Li 2018), és ami az emberi nyelvi gyakorlatok leírására és a körük épülő pedagógia keretezésére szolgál. Jelen kötet a projekt különböző tevékenységeire és résztvevőire alapozva e koncepciónak a valóság más vonatkozásaival való összekapcsolhatóságára koncentrálnak, különböző nézőpontokból közelítve a transzlingválást és kiemelve annak különböző jellemzőit. Az első fejezetek koncentrikusan vezették be a témát, egyre közelebb vezetve az olvasót a lokalitásokhoz és a projekttevékenységekhez. Ez a fejezet meghatározza azt a fogalmi keretet, amely szerint egy ilyen sokféle tevékenységgel összefüggésben megvalósuló, transzlingválás alapú projekt adatai interdiszciplináris, de koherens módon előállíthatók, rendszerezhetők és értelmezhetők.

2.3.1 Az összekapcsoltság koncepciói

Csapatunkban az alkalmazott nyelvészek mellett olyan tanárok és tanárképzésben dolgozó szakemberek is részt vesznek, akiknek nincs speciális nyelvészeti vagy szociolingvisztikai képzettségük. A projekt etnográfiai kutatási módszerekre és részvételi megközelítésekre épül. Az akadémiai (pl. nyelvészeti, pedagógiai stb.) és a helyi tudás szimbiózisba került a projekttevékenység során. Az összes résztvevő nézőpontja befolyásolta a transzlingválás megértésének módját. Projektünk nem nyelvész, de az akadémiai szférához köthető tagjai ahelyett, hogy a transzlingválás alkalmazási lehetőségeit határozták volna meg a helyi roma diákok körében, inkább arra akartak rámutatni, hogy a transzlingválás hogyan egészíti ki a kortárs pedagógiai megközelítéseket. Ennek eredményeképpen a projekt tagjai a transzlingválás az iskolákban olyan hozzáállásnak tekintik, amely alkalmas a kortárs pedagógiai megközelítések és koncepciók befogadására, és amely újraértelmezi a tanárok munkáját és gondolkodásmódját (vö. 3.9 fejezet az adaptív iskoláztatásról). A nem akadémiai résztvevőkkel – például a helyi roma szülőkkel – közösen folytatott tevékenységek egyre inkább arra ösztönözték a résztvevőket, hogy a transzlingválást ne csak az iskolák pedagógiai koncepciójaként, hanem a kulturális és társadalmi élet egészének szervezési lehetőségeként gondolják el (vö. a 3.7 fejezet a közösségi tudásról és a transzformatív oktatásról).

Az összetett és sokszínű valóságok megragadására irányuló modellek és koncepciók szükségszerűen interdiszciplináris jellemzőkkel bírnak. Feltárják a különböző tudományágak közötti elhalványuló kapcsolatot, és emlékeztetnek arra, hogy az egyes kutatások mindig komplex rendszerek részei (vö. Larsen-Freeman és Cameron 2008). A főként másodnyelv-elsajátítással foglalkozó szakemberekből álló Douglas Fir Group (2016) állásfoglalása a nyelvtanulás és nyelvtanítás területén végzett alkalmazott nyelvészeti kutatások egy ilyen holisztikus modelljét mutatja be. A szerzők komplexen és cizelláltan térképezik fel a



nyelvtanítást és nyelvtanulást befolyásoló tényezőket, és három szinthez (a társas tevékenység mikroszintjéhez, a szociokulturális intézmények és közösségek mezoszintjéhez, valamint az ideológiai struktúrák makroszintjéhez) rendelik őket. Hult (2019), felismerve e modell erőseit, a nexuselemzésen alapuló megközelítést javasol (Scollon és Scollon 2004). Ez nemcsak az alkalmazott nyelvészeti kutatások komplex valóságba való beágyazottságát hangsúlyozza, hanem azt is kiemeli, hogy a valóság elemei hogyan kapcsolódnak egymáshoz dinamikus kölcsönhatásokkal és kapcsolatokkal egyetlen komplexitáson belül. A javasolt modell középpontjában a társas cselekvések állnak. A társas cselekvések beágyazódnak egy személy tapasztalatainak történetébe (történeti test), a személy más személyekkel folytatott beszélgetéseinek normarendszereibe (interakciós rend), valamint azokba a terekbe és helyszínekbe, ahol ezek az interakciók zajlanak (diskurzus a helyszínen). Ezzel a modellel az inter- és transzdiszciplináris kutatások nem csupán figyelembe vehetik mindezeket a dimenziókat, hanem egymáshoz kapcsolódva, egyetlen integrált rendszer részeként kezelhetik azokat. Hult szerint ez a nexuselemző megközelítés az etnográfiai leírásnál túl kiterjeszhető bármely társadalmi cselekvés és kontextusának elemzésére, az alkalmazott nyelvészet bármely területén (2019: 142).

Ugyanez a logika és gondolkodásmód érvényesül abban a metaforában, amelyet kötetünkben azért választottunk, hogy különböző tevékenységeinket a transzlingválás részeként mutassuk be. Van azonban némi különbség is a fent tárgyalt megközelítések és az általunk javasolt metafora között. A javasolt metafora a rizóma metaforája, amelyet Deleuze és Guattari (1987) vezetett be a társadalomtudományi gondolkodásba. Használatával nem a valóság egyes elemeire, hanem azok összekapcsolódására, és inkább az átmenetekre, mintsem a valóság dimenzióira összpontosítunk.

A rizóma eredetileg egy, a biológiában használt kifejezés, amely a gyökérzet olyan típusát írja le, amelyből hiányzik a központi szár, és több, egymással többszörösen összekapcsolt kis gyökérből áll, ahogyan azt a különböző fűféléknél láthatjuk. Ezeknek a gyökérrendszereknek nincsenek határaik, van kiterjedésük, de nincs kezdetük és nincs végük. Belső szerkezetüket tekintve nem vezethetők vissza egyetlen egységre: nincs törzs és főgyökér, mint egyes más növények esetében. A rizómás gyökérrendszerek nem oszthatók egyértelműen elkülöníthető részekre. Bármilyen méretű rész leválasztásakor új rizóma jön létre. A rizóma a kis gyökerek összetett rendszere miatt minden lehetséges irányba nyitott. Ennek következtében sokféleképpen érintkezhet környezetével.

Deleuze és Guattari (1987) az „*A Thousand Plateaus*” című művük bevezetőjében azt állítják, hogy a világ tényei és jelenségei nem hierarchikusan, hanem rizomatikusan, többszörös és változó kapcsolatokkal rendeződnek. Ez az állítás ambiciózus, mégis egyszerű, ami egyszerre erőssége és gyengesége. Arra törekszik, hogy megmagyarázza, hogyan működik gyakorlatilag minden a társas világban, és könnyen érthető jellemzőkre összpontosít: minden összefügg mindennel, semmi sem központi, semmi sem hierarchikus, és nincs kikövetkeztethető végső egység. (Érdemes a rizóma metaforájával összekapcsolni a hierarchia ellenpontjaként értelmezhető heterarchiát, "amelyben a homológ dinamikák miatt az összefüggések mindkét/több irányba terjednek egy-egy komplex rendszer összetevői között, nem pedig felülről lefelé vagy alulról felfelé" Larsen-Freeman 2019: 68).

A rizóma metaforájának egyes aspektusai a szociolingvisztikai gondolkodás elmúlt évtizedeiben váltak népszerűvé. A rizóma képét használták a diskurzusok szerveződésének (Pietikäinen 2015, Leppänen és Kytölä 2017), az osztálytermi gyakorlatoknak (Prinsloo és Krause 2019) a nyelvi tájképnek (Milani és Levon 2016), az egyének nyelvi teljesítményének (Canagarajah 2018), a kutatási módszereknek (Heller, Pietikäinen és Pujolar 2018), valamint a transzlingválás és a transzlingvális gyakorlatoknak (Heltai 2021) a leírására.

A rizóma-metaphora segít rávilágítani arra, hogy a transzlingválás egy folyamatosan változó koncepció, amelynek elméleti és gyakorlatorientált aspektusai egymással összekapcsolódnak, és amely többféleképpen kapcsolódik a pedagógiai kérdésekhez és a nyelvpolitika kérdéseihez. A kötet fejezetei közötti kapcsolat megértésének is eszköze. A rizóma metaforájával megragadható és megérthető a projekttevékenységek és a kötetben szereplő hangok is, ami projektünket jellemzi.

2.3.2 A transzlingválás mint rizomatikus sokféleség

A transzlingválás a nyelvet olyan "multiszenzoros és multimodális rendszerként írja le, amely összekapcsolódik más [...] kognitív rendszerekkel" (Li 2018: 20). A kifejezés eredetileg egy, a tanár által irányított többnyelvű tanulászervezési koncepciót írt le (Williams 1994), amely két nyelv egymást kiegészítő használatát segíti elő. Az átformált (García 2009, García és Li 2014, Blackledge és Creese 2010) koncepció az elmúlt évtizedben vált népszerűvé, és alakította a többnyelvűségről és a többnyelvű pedagógiáról való gondolkodást egyaránt.

A transzlingválás központi gondolata a nyelvi repertoár egységessége (Vogel és García 2017). Meg kell jegyeznünk, hogy a nyelvi repertoár nem egy emberi szerv, hanem egy fogalom, egy elképzelés, amely segít megérteni, hogy egy személy hogyan hozza működésbe a beszédhez szükséges összes erőforrást és készséget, mindig együttműködve más beszélőkkel. Ez azt jelenti, hogy a repertoár nemcsak pszichológiailag beágyazott, hanem erősen kötődik az interkorporealitáshoz (Busch 2012a, 2012b) és az interperszonális kapcsolatokhoz is. A transzlingválással foglalkozó kutatók feltételezik, hogy a két- és többnyelvű beszélők nem rendelkeznek kettős, hármas stb. repertoárral aszerint, hogy hány nyelvet beszélnek. Vagyis a beszélt nyelvek nem osztják külön egységekre a repertoárt. Ehelyett minden egyes beszélőnek csak egyetlen repertoárja van, függetlenül az általa beszélt nyelvek számától. Az egységes repertoár sok különböző nyelvi erőforrásból (szavak, szintaktikai szerkezetek, hangsúlyok stb. – vö. Blommaert és Backus 2013: 6), illetve – tágabb értelemben – szemiotikai erőforrásból áll. Ez utóbbi fogalom olyan nem verbális erőforrásokat is magában foglal, mint a gesztusok, arckifejezések stb. Ezeket az erőforrásokat gondolkodásunkban egy vagy több nyelvhez, de szituációkhoz, interakciós partnerekhez stb. is hozzárendeljük. Ez a hozzárendelés határozza meg, hogy mikor és hogyan kombináljuk a repertoár összetevőit. Maga a repertoár azonban egységes. Ez illeszkedik a rizóma képéhez, amely szintén egyetlen egység: különböző, sokszorosán összekapcsolt összetevőkből áll, egyszerre egységes és sokféle.

Az emberek sokféleképpen beszélnek. Mindannyian különböző nyelvi és szemiotikai forrásokat használnak. Beszéd közben többnyire nem törődünk azzal, hogy egy, két vagy több egységhez (nyelvhez vagy fajtához) rendelt erőforrásokat használunk-e, hanem úgy választjuk ki őket, hogy beszélgetőpartnereink számára a legmegfelelőbbek legyenek a megértéshez. Ez nem jelenti azt, hogy a nyelvek és nyelvváltozatok közötti határok nem léteznek; épp ellenkezőleg, ezek a határok nagyon is valóságosak. Ez azonban társadalmi és kulturális valóság: a határok társadalmi és kulturális folyamatok következtében alakulnak ki. Ezért állandó változásban vannak, nem teljesen pontosan meghatározhatók, és a különböző közösségekben eltérően értelmezik őket. A transzlingválás képviselői nyelveket és nyelvváltozatokat társadalmi invencióknak tekintik, amelyek a társadalmi és kulturális hagyományokból erednek (Makoni és Pennycook szerk. 2006; Blommaert és Rampton 2011; Kleyn és García 2019; Otheguy, García és Reid 2015). A kutatók azzal érvelnek, hogy a

nyelvek közti határok társadalmi természetűek, nincs mentális reprezentációjuk: kognitív rendszerünk strukturált, de nem úgy, ahogyan a nyelvek strukturálják a társadalmi valóságot (Otheguy, García és Reid 2019: 626–627). A nyelveknek nincs pszicholingvisztikai valóságuk.

Ennek az érvelésnek messzemenő pedagógiai következményei vannak. A transzlingválással foglalkozó tudósok azt javasolják a tanulók teljes repertoárjának elismerését felhasználását az oktatás során, nemcsak azért, mert ez társadalmilag igazságos (García és Kleyn 2016: 24–25), hanem mert azért is, mert ez a tanulást is támogatja. A teljes repertoár holisztikus fejlesztését javasolják (Blackledge és Creese 2010), ahelyett, hogy kizárólag az egyik vagy a másik nyelvet támogatnánk. A transzlingválás a pedagógiában a tanulók repertoárját alkotó összes nyelvi erőforrás tudatos felhasználását jelenti. Ezt a diákok valósíthatják meg és/vagy a tanárok kezdeményezhetik, és gyakran új nyelvpolitikai megoldásokat eredményez az osztályterekben és az iskolákban (Cenoz és Gorter 2017; Prinsloo és Krause 2019).

Ebben a kötetben a transzlingválást nem pedagógiának, hanem pedagógiai álláspontnak tekintjük, ami azon a belátáson alapul, hogy a tanulók egységes repertoárjának elismerése a tanulók teljes személyiségének elismerését jelenti. A transzlingválás mint pedagógia véleményünk szerint a felismerés és a változás mágikus pillanatán, a viselkedésben és a gondolkodásban bekövetkező fordulaton alapul, amely a vállalkozó szellemű tanárokat új pedagógiai lehetőségekkel kapcsolja össze. Ezek a lehetőségek a tanári munka számos különböző területén jelentkeznek. A kötet tíz fő fejezetében ilyen területeket tárunk fel. Ez a kötet a transzlingválást mint rizomatikus sokféleséget mutatja be, amely folyamatosan változó természetű.

Hivatkozások

- Blackledge, Adrian & Angela Creese. 2010. *Multilingualism. A Critical Perspective*. London: Continuum.
- Blommaert, Jan & Ad Backus. 2013. Repertoires revisited: ‘Knowing language’ in superdiversity. *Working Papers in Urban Language & Literacies* 67. London: Kings’ College.
- Blommaert, Jan & Ben Rampton. 2011. Language and superdiversity. In Jan Blommaert & Ben Rampton & Massimiliano Spotti (eds.) *Diversities*. 13(2). 1–22.
- Busch, Brigitta. 2012a. Linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics* 33(5). 503–523.
- Busch, Brigitta. 2012b. *Das sprachliche Repertoire oder niemand ist einsprachig*. Klagenfurt/Wien/Celovec/Dunaj: Drava.
- Canagarajah, Suresh. 2018. Translingual practice as spatial repertoires: Expanding the paradigm beyond structuralist orientations. *Applied Linguistics* 39(1). 31–54.
- Cenoz, Jasone & Durk Gorter. 2017. Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 38(10). 901–912.
- Deleuze, Gilles & Félix Guattari. 1987. *A Thousand Plateaus. (Introduction: Rhizome)*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Douglas Fir Group. 2016. A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *Modern Language Journal* 100(S1). 19–47.
- García, Ofelia & Tatyana Klein 2016. Translanguaging theory in education. In Ofelia García & Tatyana Kleyn (eds.), *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*. New York: Routledge. 9–33.

- García, Ofelia. 2009. Education, multilingualism and translanguaging in the 21. Century. In Tove Skutnabb-Kangas, Robert Phillipson, Ajit K. Mohanty & Minati Panda (eds.), *Social Justice Through Multilingual Education*, 140–158. Cromwell: Multilingual Matters.
- García, Ofelia & Li Wei. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Heller, Monica, Sari Pietikäinen & Joan Pujolar. 2018. *Critical Sociolinguistic Research Methods: Studying Language Issues that Matter*. New York/London: Routledge.
- Heltai, János Imre. 2021. Translanguaging as a rhizomatic multiplicity. *International Journal of Multilingualism*. Ahead of print. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1926465>
- Hult, Francis M. 2019. Toward a unified theory of language development: The transdisciplinary nexus of cognitive and sociocultural perspectives on social activity. *The Modern Language Journal* 103(S1). 136–144.
- Kleyn, Tatyana & Ofelia García. 2019. Translanguaging as an act of transformation: Restructuring teaching and learning for emergent bilingual students. In Luciana C. de Oliveira (ed.), *Handbook of TESOL in K-12*, 69–82. Malden: Wiley.
- Larsen-Freeman, Diane & Lynne Cameron. 2008. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, Diane. 2019. On language learner Agency: A complex dynamic systems theory perspective. *The Modern Language Journal* 103(S1). 61–79.
- Leppänen, Sirpa & Samu Kytölä. 2017. Investigating multilingualism and multisemioticity as communicative resources in social media. In Marilyn Martin-Jones & Deirdre Martin (eds.), *Researching Multilingualism. Critical and Ethnographic Perspectives*, 155–171. New York/London: Routledge.
- Li Wei. 2018. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics* 39(1). 9–30.
- Makoni, Sifree & Alastair Pennycook eds. 2006. *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Milani, Tommaso & Erez Levon. 2016. Sexing diversity: Linguistic landscapes of homonationalism. *Language & Communication* 51. 69–86.
- Otheguy, Ricardo, Ofelia García & Wallis Reid. 2015. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6(3). 281–307.
- Otheguy, Ricardo, Ofelia García & Wallis Reid. 2019. A Translanguaging view of the linguistic system of bilinguals. *Applied Linguistics Review* 10(4). 625–652.
- Pietikäinen, Sari. 2015. Multilingual dynamics in Sámiland: Rhizomatic discourses on changing language. *International Journal of Bilingualism* 19(2). 206–225.
- Prinsloo, Mastin & Lara-Stephanie Krause. 2019. Translanguaging, place and complexity. *Language and Education* 33(2). 159–173.
- Scollon, Ron & Susie Wong Scollon. 2004. *Nexus Analysis*. New York: Routledge.
- Vogel, Sara & Ofelia García. 2017. Translanguaging. In George Noblit & Luis Moll (eds.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, Cen. 1994. *Arfarniad o ddulliau ddysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog* [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. Bangor: University of Wales dissertation.