



3.1 Nyelvi repertoár: egy lenézett “kevert” nyelv mint erőforrás a tanuláshoz

Heltai János Imre, Boros Petra Réka, Jenei Kamilla, Kozmács István, Székely Márk

A nyelvi repertoár a transzlingváló megközelítés egyik alapfogalma. A transzlingválás azon a feltételezésen alapul, hogy a nyelvi repertoár egységes, és nem oszlik nyelvekre (García 2014; Vogel és García 2017). A nyelvi repertoár egy koncepció, egy idea, amely segít elképzelni, hogyan értelmezhető a kommunikációhoz szükséges erőforrások működtetése (lásd még a 2.3. fejezetet). Kognitív szempontból a repertoár a mentális folyamatokról és reprezentációkról alkotott koncepció. A mentális folyamatok és reprezentációk nem fényképezhetők le és nem dokumentálhatók (Kovács és Téglás 1999: 221), azaz nem kézzelfogható részei a megfigyelhető biológiai valóságnak. Vagyis a repertoár egységes természete feltételezés, nem pedig bizonyított biológiai tény.

A többi emberrel való kommunikációhoz szükségünk van olyan nyelvi erőforrásokra, amelyeket a körülöttünk élők hasonló módon értenek. Az erőforrások a beszéd egységei: szavak, többszavas kifejezések, fonológiai megvalósulások. Ezek lehetnek specifikusak (konkrét beszédegységek, például szavak) és sematikusak (absztrakt beszédminták, például szintaktikai egységek), vagy gyakran a kettő kombinációi (Blommaert és Backus 2013: 6). A közös erőforrások mellett a kommunikációhoz szükséges a beszélők tudása arról, hogy erőforrásaikat mások hogyan értékeli, annak elkerülése érdekében, hogy nevetségesnek vagy furcsának tartsák őket. Az emberek a környezettől függően alakítják és értékelik a beszédjüket; olyan erőforrásokat használnak, amelyeket mások megértenek és értékelnek.

Egy korai megközelítés a repertoárt erőforrások leltáraként képzelte el (Gumperz 1964). A modell a nyelvi ideológiák kutatásának előtérbe kerülésével megváltozott, és ma a repertoárt nem tárgyiasult egységnek, hanem az interszubjektivitásban folyamatosan fejlődő, működő sokféleségnek tekintik. Úgy írják le, mint ami egyszerre kapcsolódik a szubjektivitáshoz, a személyhez, és az interszubjektivitáshoz, a közösséghez és a környezethez (Busch 2012a, Blommaert és Backus 2013). Ez a megközelítés Bakhtin sokat idézett gondolatára épül: "a szó a nyelvben félig-meddig valaki másé" (Bakhtin 1979 [1934-1935]: 185 idézi Busch 2012b; Bakhtin 1981, idézi Milani és Jonsson 2012: 46; Blackledge és Creese 2014: 8). Egy személy repertoárjának erőforrásai közös tulajdont képeznek, amelyeket a beszélők más személyekkel megosztanak. Az adott környezetben mások is – de nem feltétlenül mindenki – értik és használják őket. Az erőforrások jelentése a közös nyelvi gyakorlat révén alakul ki.

Repertoárunk számos erőforrásához társadalmi jelentés is kapcsolódik. Az erőforrásokat használó beszélők közös (és folyamatosan változó) tudással rendelkeznek azok társadalmi jelentéséről. Ez a tudás sokrétű és összetett. Tartalmaz például gondolatokat és ítéleteket arról, hogy egy erőforrás melyik nyelvhez tartozik. Tiszavasváriban például a diákok meg vannak győződve arról, hogy bizonyos szavak, amelyeket tanáraik romani utótaggal ellátott magyar szónak tartanak, valójában romani szavak. Ebben az esetben a nem-romák és a romák ítéletei eltérnek egyes szavak egyik vagy másik nyelvhez való tartozását illetően. De ez nem helyi jelenség: azok a vélekedések, hogy egy-egy nyelvi forrás melyik nyelvhez tartozik, az egész világon változók, nem egységesek. Például az úgynevezett "kölcönszavak" esetében az európai nemzeti nyelvek beszélői gyakran tudják azt, hogy az adott szó korábban egy másik nyelv eleme volt, de már nem foglalkoztatja ez őket, és a saját nyelvük részeként értékelik azokat. Más szavakkal kapcsolatban a beszélők úgy érezhetik, hogy ezek idegen hatást jelentenek a nyelvükre. Ezek a vélekedések gyakran változnak az idő múlásával, különböző tényezőktől függve.

A projektet az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság nézeteit.



Természetesen egy szó társadalmi jelentése sokkal több az egy-egy nyelvhez való tartozással kapcsolatos nézeteknél. A beszélők tudják, hogy jellemzően kik és milyen helyzetben használnak egy adott szót, és mit gondolhatnak az emberek azokról, akik azokat használják. A beszélőknek a nyelvi források politikai vagy esztétikai értékéről is vannak nézeteik. Az ilyen nézetek mindig néhány, valamilyen módon összetartozó ember közös tudásán alapulnak (Agha 2005). Ez az összetartozás-érzés, amely az egyik vagy másik erőforrással kapcsolatos közös tudáson alapul, lehet helyi jellegű, de a beszélők szélesebb körét is érintheti, például nemzeti szinten. Az összetartozásról szóló diskurzusok a mindennapi életet és a tudományos megközelítéseket egyaránt behálózzák, gyakran nagyon eltérő módon (a szociolingvisztikai skálázás koncepciója a diskurzusok fejlődésének, alakulásának módjait ragadja meg, lásd Blommaert 2007; Rymes és Smail 2021). Vannak olyan erőforrások, amelyeket egy nagyobb közösség hasonlóan értékeli, például a magyarul beszélők Magyarországon. Más erőforrásoknak csak egy kisebb közösségben van társadalmi jelentőségük, például a fiatalok vagy a romák körében, vagy akár csak a tiszavasvári roma fiatalok körében. Egyes erőforrások társadalmi jelentése eltérhet a nagyobb és a kisebb közösségekben. Például vannak olyan erőforrások, amelyeket a tiszavasvári romák és nem-romák eltérően értékelnek. Ez a közös és folyamatosan fejlődő tudás tehát a nyelvi erőforrásokat a társadalmi jellemzőkkel kapcsolja össze. Az ilyen összekapcsolás ismétlődő aktusát Agha (2007: 81) regisztrálódásnak nevezi. A regisztrálás következménye, hogy beszédünk jelöli a társadalmi pozíció(in)kat. A regisztrálás különböző szinteken működik. Működik a morféimák, lexémák és fonológiai jellemzők (például speciális kiejtés), de a diszkurzív stratégiák, műfajok, sémák, valamint a nem verbális gesztusok és nyelvi attitűdök szintjein is. Az emberek sajátos módon implikálják és értelmezik például a menőiséget, és a különböző közösségekben különböző erőforrások regisztrálódnak "menőiként".

Videótárunk 34. videóját (*Interkulturális reflexiók: szülők, tanárok és iskolai nyelvi gyakorlatok*) Szímőn vettük fel egy első osztályban, ahol a roma tanulók alkotják a többséget. A nem roma tanárnő, akinek a fia az osztály egyik tanulója, a videóban azt mondja, hogy *hazamegyünk és [a gyerekek] cigány hangleyjtéssel beszélnek*. Ebben az esetben tehát a tanulók intonációjának egy sajátos vonásait helyben úgy regisztrálják, mint amelyek a romákat jellemzik. A nyelv ilyen jelenségei a nem-roma családok számára alacsony presztízzsel rendelkeznek. Az is lehetséges, hogy az ilyen beszédmódot a romák is a roma identitáshoz társítják, de az ő körükben az ilyen jellegzetességek bizonyára nem járnak negatív megítéléssel. Az osztályteremben ez olyan beszédmód, amely szükséges az asszertivitáshoz, a másokhoz való barátságos viszonyuláshoz. A szlovákiai magyar kisebbségi családok körében azonban az ilyen beszédmódok a "tisztá" magyar nyelvhasználaton alapuló magyar identitás veszélyeztetéseként értelmeződhetnek, és egy alacsonyabb presztízsű csoporthoz kötik e beszédmódok követőit. A szlovákiai magyarok tehát a romákra jellemző magyar beszédmódokat stigmatizálnak tartják.

3.1.1 A tiszavasvári romák nyelvi repertoárja

A tiszavasvári és a szímői romák nyelvi repertoárja több nyelvhez kötődik, legtöbbször otthon a romani és a magyar nyelvhez, Szímőn pedig a szlovákhöz is kötődő módon beszélnek. Tiszavasvári megfigyelések alapján ez a fejezet azt mutatja be, hogy a helyi romák némileg másként koncepcionalizálják, élük meg repertoárjukat, mint a standardizált nyelvek beszélői. Repertoárjuk egységességéről fogalmazznak meg kijelentéseket, amelyek azzal a közös vélekedéssel magyarázhatók, hogy az általuk beszélt romani nem standardizált nyelv. Ez a nyelvi ideológia hatással van mindennapi életükre, beszédmódjaikra, nyelvi viselkedésükre az iskolában és az iskolán kívül is, és ez nyomon követhető az osztálytermi felvételeinken is. Ez az alfejezet Heltai közelmúltbeli nyelvészeti etnográfiai munkájának



eredményeit foglalja össze a tiszavasvári romák körében jellemző jelenlegi szociolingvisztikai folyamatokról és nyelvi gyakorlatokról és azok helyi értelmezéseiről (részletesebben lásd: 2020a, 2020b, 2020c).

A csoportszemlélet (ami egyértelmű és elkülöníthető etnikai csoportokat [Brubaker 2002, 2004] és ezekhez köthető különálló nyelveket feltételez, vö. 1.1. és 1.2. fejezet) kisebb hatással volt a tiszavasvári roma beszélőkre, mint a legtöbb más, nem roma beszélőre Magyarországon és Közép-Európában. A roma etnicitásra vonatkozó tudományos kategorizációkban bonyolult kérdés lehet a roma csoportok és alcsoportok meghatározása és megkülönböztetése (vö. 1.2. fejezet). Tiszavasváriban azonban ez másként van. Amikor Tiszavasváriban megkérdeztük erről őket, a helyi romák azt mondták, hogy ők cigányok, és külön érdeklődésre hozták fel, hogy "oláh cigányok". Minden további alcsoportba sorolást elkerültek. Ezzel ellentétben mindig hangsúlyozták, hogy beszédmódjaik mennyire sokfélék, és újabb és újabb példákat hoznak a nyelvi gyakorlataik különbözőségére. Például azt mondták, hogy a nyomornegyed egyik részében másképp beszélnek, mint a másikban. Annak a véleményüknek is hangot adtak, hogy a különböző vezetéknevű romák is más-más módon beszélnek. (A több mint 2000 kétnyelvű tiszavasvári roma többsége hat-hét vezetéknevel rendelkezik. Ezek a nevek régi roma foglalkozásokra utalnak, és Magyarországon az emberek ezeket a családneveket általában a romákhoz kötik). A helyi romák azt is elmondták, hogy a közösség tagjainak nyelvi gyakorlatai között más szempontokból is különbségek vannak. Kiemelték, hogy különbségek vannak a fiatalok és az idősek, a szegények és a gazdagok beszédje között, vagy például azoké között, akik a városban születtek, és azoké között, akik nem. A különbség egy további dimenzióját említették, amikor azt állították, hogy különbség van azok között, akiknek a házastársa a városból származik, és azok között, akiknek nem onnan. Megfigyelhető volt az is, hogy a nyelvi különbségeket mindenki másképp fogalmazta meg. Ebben a közösségben a nyelvek viszonyát is sajátos módon képzelik el. Ahelyett, hogy tipikus európai kettősségekre hivatkoztak volna, mint a "vagy-vagy" és az "és", a helyi romák inkább beszédük feszültségét és dinamikáját írták le, és kiemelik beszédük heterogenitását, feltételezve a repertoár egységét (vö. Heltai 2020a: 90–91).

Az interjúk és beszélgetések során a megkérdezettek megemlékeztek, hogy a helyi romák közül nem mindenki beszél romaniul. A beszélgetőpartnerek gyakran említették, hogy a családban magyarul is beszélnek. A családok között e tekintetben is különbségek vannak, amelyek számos tényezőhöz kapcsolódnak, például a roma negyeden belüli lakóhelyhez, az anyagi helyzethez vagy az egy vagy több nem-roma felmenővel (nagyszülőkkel vagy dédszülőkkel) kapcsolatos családi emlékekhez. Egyes családok "magyar cigány" felmenőket is regisztrálnak. A helyi vélemények szerint ezek olyan emberek, akik romának vallják magukat, de nem beszélik a romani nyelvet. (Ez nem feltétlenül esik egybe a "kárpáti" vagy "magyar cigány", más néven "romungro" kategóriával, amelyet a magyarországi tudományosság képviselői a történelmi Magyar Királyság területén hosszabb ideje tartózkodó, és sajátos, mára többnyire elfeledett romani nyelvjárások alapján kialakult csoportként említene, ld: Erdős 1958, 1959; Vekerdí 1981; Réger 1988; Szalai 2006).

A helyi romák általában azt mondják, hogy nyelvük nem azonos az általuk romani vagy néha lovari nyelvnek nevezett nyelvvel (így nevezi a variacionalista hagyomány a magyarországi standardizált romani változatot, amely nevét arról a változatról kapta, amelyen alapul, és amelyet a magukat "lovári oláh cigányként" azonosító emberek beszélnek [Szuhay 2005]. A magyarországi standardizációt támogató romák többsége lovari oláh cigány. Bővebben a témához lásd a 3.8. fejezetet). A tiszavasvári romák szerint az igazi romani nyelvet "máshol" (Budapesttől a környező városokig és falvakig terjedő helyeket említene) vagy a régmúlt idők "öregjei" beszélik. Azt is kiemelik, hogy a helyi romani nyelv minden mástól különbözik, más a kiejtése, sajátos helyi nyelv, és nem tiszta beszédmód. Nincs



egyértelmű abban, hogy a helyi romani viszonylag új keletű állapotot képvisel-e, vagy mindig is ilyen volt. A beszélők a helyi romák körében a romani dominálta beszélgetések arányát sokkal nagyobbra becsülik, mint a magyar dominálta beszélgetéseket. Az arányok azonban két dologra vonatkoznak. Egyrészt a beszélők leírják a romani vagy a magyar nyelvű beszélgetések arányát. Általában úgy becsülik, hogy a romani nyelvű beszélgetések aránya meghaladja a 70%-ot. Másrészt gyakran illusztrálják számmal a magyar erőforrások arányát a romani domináns beszélgetéseikön belül (gyakran mondják azt is, hogy "vegyes nyelv"). Úgy vélik, hogy a romani források aránya 50% vagy annál több (részletesen lásd Heltai 2020a: 89-126, 2020b).

A magyarul beszélés, vagy legalábbis a magyarul beszélés képének közvetítése a majorosi negyedhez köthető megőrzött és marginalizált életből való kitöréshez kapcsolódik. Az iskolában és az óvodában tanuló roma fiatalok körében végzett megfigyelések szerint a magyarul beszélés a helyi roma családokban inkább diszkurzív kép, mintsem valóság. A nyelvi szocializáció dominánsan romani nyelven zajlik, de a beszélők erről szólva mindig megjegyzik, hogy a magyar nyelv is fontos szerepet játszik a szocializációban. A megkérdezettek kétféle stratégiát említettek ezzel kapcsolatban. Az első, hogy a családtagok romaniul beszélnek a gyerekekkel, de a kötelező óvodába járás előtt (Magyarországon 3 éves kortól) tudatos és ellenőrzött erőfeszítéssel megtanítanak neki néhány magyar erőforrást. A második stratégia a mindkét nyelven zajló kommunikációhoz kapcsolódik. Ily módon a gyerekek kétnyelvűen szocializálódnak és már óvodás korban beszélnek magyarul.

A helyi roma családok nyelvi szocializációjáról és gyakorlatairól nehéz a néven nevezett nyelvek kategóriáival beszélni. A helyi romák megszólalásai a helyi kontextusban érvényesülő dinamikáknak megfelelően szerveződnek. A metanyelvi tevékenység azonban a néven nevezett nyelvek koncepcióján alapul, akárcsak máshol a nyugati világban. Ily módon a nyelvi gyakorlatokról szóló beszámolók a nyelvek keveredésére és a különböző megnyilatkozásokban való jelenlétük arányára összpontosítanak. A nyelvi gyakorlatok dinamikusan és egységesen szerveződnek, de a róluk való beszéd a csoportszemlélet bináris logikáját követi. Ennek eredménye, hogy a résztvevők beszámolóit gyakran ellentmondásosak, változók vagy akár zavarosak. A következőkben három példát mutatunk be (idézi és tárgyalja Heltai 2020a: 96–98).

Az (1) példában a nagypapa (Zorán), és két fiatal édesanya (Ildikó és Jázmin) beszélgetnek Heltai János Imrével. Jelen van még néhány fiatalabb anyuka és gyermekeik, akik ugyanabból az osztályteremből viszik haza gyermeküket a tanítás végeztével. A helyi résztvevők nevei álnevek.

- (1) Zorán *Nem hát ez úgy van, hogy - tegyük fel, nekem már van egy - nem csak egy, a 16 közül most csak egyet említenék meg, 8 hónapos kis unoka, hogy ő már cigányul sírt, mikor beszélünk hozzá cigányul. Tehát ugyanúgy magyarul is. Tehát a kettőt egybe tanulja meg. Nem külön-külön a magyart meg a cigányt.*
- János *Igen, persze, értem. És így volt maguknál is?*
- Ildikó *Igen.*
- Jázmin *Így- így- így születik szerintem az ember.*
- Ildikó *És ugyanúgy rátalál a cigány nyelvre is, mint a magyar nyelvre.*

Zorán azt állítja, hogy a gyermek romani nyelven "sír", amikor romaniul beszélnek hozzá. Aztán azt mondja, hogy a két nyelvet "egyként" tanulja meg. Ezt a nyelvi ideológiát a beszélgetésben jelenlévő anyák is osztják. Az ilyen kifejezések egyértelműen úgy utalnak a



helyi nyelvi gyakorlatokra, mint egységes, a szocializációs folyamat során a nyelveket egymástól nem elválasztó megszólalási lehetőségekre. A (2) részletben egy idősebb asszony, Zsófia beszélget Heltai János Imrével:

- (2) János *Minden unoka, a kicsik is tudják, és jól? Úgy akkor itt a telepen minden gyerek cigányul beszél?*
- Zsófia *Minden gyerek. Nincs az a gyerek, ha ne tanuljon cigányul, de van köztük olyan [##], akinek- azok magyarul beszélnek- egymás- az anyjukhoz.*
- János *Kik?*
- Zsófia *Az anyjukhoz, az apjukhoz, akik-*
- János *De érteni mindegyik megérti?*
- Zsófia *Igen, de mink már így [####] cigányul beszélünk.*
- János *És akkor a gyerekek többségével otthon cigányul beszélnek, vagy magyarul?*
- Zsófia *Cigányul. De tudnak a gyerekek is magyarul.*

Ez a beszélő is a néven nevezett nyelvek koncepcióit használja a helyi gyakorlatok leírására, de a nyelvi valóságot nehezen tudja ilyen fogalmakkal leírni. Annál a kérdésnél, hogy minden gyerek beszél-e romaniul, fontosnak tartja közlendőjéhez hozzátenni, hogy vannak, akik magyarul is beszélnek. Arra az ismételt kérdésre, hogy a legtöbb gyerekekkel magyarul vagy romani nyelven beszélnek-e, ismét kétértelmű választ ad. Kijelentései arra utalnak, hogy a nyelvi kérdések nem vagy-vagy választási lehetőségek a helyi kontextusban. A (3) részlet Heltai János Imre és egy fiatal házaspár beszélgetéséből származik, amelyet a házaspár otthonában folytatnak.

- (3) Gabi *Ha százalékokban mondanám, szerintem ők [a településrész „felső” végén lakó, magukat „magyarabbnak” tartó családok] 70 százalékban beszélnek cigányul, mondjuk Zsolték, vagy lentebb, a keskeny utca lentebbik felén mondjuk- mondjuk 85 százalékban. Szóval nem olyan nagy a különbség egyébként...*
- Zsolt *Így van, így van.*

Ez a pár a majorosi negyeden kívül, a városközpontban él, Gabi nem roma, Zsolt roma, és családtagjai a majorosi negyedben élnek. Gabi megpróbálja összevetni a magukat "magyarabbnak" tartó roma családok romani dominanciájú beszélgetéseinek arányát a magukat nem ilyennek valló roma családok beszélgetéseivel, és megállapítja, hogy a különbség valójában nem nagy, és a nyelvi gyakorlatok minden családban romani dominanciájúként jellemezhetők.

A beszélgetésekben a romani és a magyar nyelv arányáról alkotott helyi nézetek aligha tekinthetők egyfélének, egyértelműnek. Mi több, a helyi nem romák véleményétől eltérhetnek a helyi romák elképzelései egyes nyelvi erőforrások valamely nyelvhez való tartozásával kapcsolatban. A helyi romani beszédben számos olyan erőforrás van, amelyet a magyarul beszélők romani utótaggal ellátott magyar szóként írnak le. A történeti nyelvészet szempontjából ezek magyar eredetű "kölcsonzésnek" vagy "kölcsonszónak" nevezhetők. A helyi roma gyerekek számára ezek romani szavak. Mi több, a romák ezeket gyakran mind a romani, mind a magyar nyelv részeként érzékelik, amint azt a következő szemelvényekből látni fogjuk. A (4) és (5) részlet (lásd még Heltai 2020a: 94) kutatók és két édesanya közötti



beszélgetésből származik. Az egyik édesanya, Magda a következőképpen beszél erről a témáról:

- (4) Magda *A- mi cigányul beszélünk, majdnem egyforma a magyarral. Tehát vetekszik. Valamit cigányul elmondunk, és azt megérti a magyar is, hogy én most mit mondtam. Igen. Hát mondjuk van egy, mondjuk ez pohár. Mi cigányul is annak mondjuk.*

Később a beszélgetés során Móni, egy másik édesanya, ezeket az elemeket szintén nem tartja magyar szavaknak, szerinte ezek inkább olyanok, mint a magyar szavak:

- (5) Móni *Mert mink, van olyan kifejezésünk, hogy magyar. Mintha magyarul mondanánk el, csak másként. De magyarok is megértik.*

Egy udvaron néhány roma férfival folytatott, rögzített beszélgetés során felmerült a kérdés, hogy hogyan mondják romaniul a *seprűt* (6). Három kifejezést említettek, amelyek közül az egyik, a *seprüvo* egyértelműen magyar eredetűnek tűnik a magyarok számára. Ez a szó tartalmaz egy nyelvtani nemet jelölő romani utótagot is (részletesen lásd Heltai 2020a: 106–107).

- (6) Endre *Na most például egyszer megfogtam egy cigányembert ott Máriapócson [nevezetes roma búcsújáró hely]. Azt mondja a feleséginek - ott árulták a seprűket. hogy vegyen egy - mondja cigányul, hogy kin ekh motora.*
- Ferenc *De itten már, itten mifelénk azt mondják, seprüvo. Már maga is-*
- Endre *Neeem úgy mondják, aki tudja!*
- Andor *Hogy kell mondani a seprűnek akkor?*
- Ferenc *Hogy mondod a seprűnek? Sepreget anyád, cigányul, mondd ki! [vki közbeveti:] seprüvo. Na tessék, fél magyar!*
- Endre *Hát mer magyarul van tisztán!*
- Ferenc *A cigányul a seprűnek lehet mondani silágyi.*
- Endre *Na! Ez a cerhar.*
- Ferenc *Na tessék. Köszönöm szépen!*
- János *És azt itt nem mondja senki?*
- Endre *Nem.*
- János *És akkor maga honnan tudja?*
- Ferenc *Azért mert tanultam.*
- Endre *Ez az eredeti, silágyi.*
- János *És maga is ismeri ezt, silágyi?*
- Andor *Most hallottam.*

A *silágyi* szót Ferenc vezeti be, aki beköltözött a közösségbe, és nem Tiszavasváriban nevelkedett. A többiek számára a *silágyi* kifejezést ő hozza be a beszélgetésbe, számukra ez új, ők a *seprüvo* forrást használják. A beszélgetésben a *seprüvo-t* háromféleképpen értékelik. Ferenc félmagyarnak minősíti, az idősebb Endre pedig megjegyzi, hogy valójában magyar. A Ferenc kérdésére adott válaszból (valószínűleg Andor részéről) kiderül, hogy a *seprüvo* kifejezést a többi beszélő is a romani részeként értelmezi.

3.1.2 Az iskolai következmények

A projektet az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság nézeteit.



A videofelvételeken a tanulók hasznosítják azt a nézetet, hogy egyes erőforrások több nyelvhez is tartoznak. Az új erőforrásokat könnyedén beépítik romani nyelvükbe. Ugyanabban módon használják ezeket az erőforrásokat, mint a felnőttek a fenti példákban: olyan romani szavakként, amelyek a magyarban is hasonlóak vagy azonosak. A 13. videó (*A tanár mint nyelvtanuló a transzlingváló órán*) egy ötödik osztályban tartott történelemóra részletét tartalmazza. A tanárnő, Tünde négy magyar szót írt fel a táblára: *király, szolga, pásztor* és *ikrek*. A szavak az ókori Róma mítoszaihoz kapcsolódnak, amelyekkel az osztály az előző órákon már foglalkozott. A tanulók feladata az volt, hogy e szavak felhasználásával mondatokat alkossanak, választásuk szerint romani vagy magyar nyelven. A feladat elvégzése után a tanulók a következőképpen számoltak be a mondataikról (7. részlet, [13. videó: 0:59–2:32](#)):

- (7) Tünde [egy diák utolsó mondatát ismételve]: *o ikri pasztora hile. Nem értem. Kérhetek segítséget?*
- student 1 *Azt mondta, az ikrek pásztorok.*
- Tünde *Húha! Tegyük rendbe ezt a mondatot! Hogy kapcsolódnak egymáshoz a pásztor meg az ikrek? Igen?*
- student 2 *A pásztor rátalált a két ikerre.*
- Tünde *A pásztor talált rá az ikrekre. Emlékszel? Akkor most így mondj nekem egy cigány mondatot!*
- student 3 *O pasztori opre találingya po ikri.*
- Tünde *Na, ez már így nagyon jó! És akkor, hogyha átjavítod a mondatodat, akkor pipálhatod, jó?*
- student 4 *O pasztori sungye vorbi- roven o ikri.*
- Tünde *Húha! Segítesz, kérlek?*
- student 5 *A pásztor azt mondta, hogy... a pásztor meghallotta, hogy az ikrek sírtak.*
- Tünde *Nagyon ügyes vagy! Köszönöm a fordítást. Jó. Következő?*
- student 6 *A pásztor vette magához az ikreket.*
- Tünde *Ügyes vagy. Igen?*
- student 7 *A pasztori rakja e beáto....*
- Tünde *És ez mit jelent?*
- student 7 *A pásztor megtalálta a gyerekeket.*
- Tünde *Ó, de nagyon ügyes vagy! Szuper! Most mondd! Igen?*
- student 8 *O pasztori sajnálingya e ikrek.*
- Tünde *Azt jelenti, a pásztor megsajnálta az ikreket. Tudtam! Kitaláltam! Ügyes voltam! Nagyon jó volt a mondatod, tényleg így volt. Jöhet a következő!*
- student 9 *O királyi phengya e szolgake te csude andre ando pányi e ikrek.*

A feladat eredményei között szerepel 5 romani alapú mondat. A tanulók a megadott négy magyar szót úgy építették be, hogy romani utótagokkal látták el őket. Nem is próbáltak meg helyettük más szót találni. Az *ikrek* szó az 1., 2. és 3. mondatban romani utótaggal (*ikri*, többes szám) szerepel, a 4. és 5. mondatban még a magyar alakját is megtartotta (*ikrek*, többes szám). A mondatokban még két olyan ige szerepel, amelyet a magyarul beszélők magyar tövvel rendelkező szóként azonosítanak: *találingya* (ma. *talál*) és *sajnálingya* (ma. *sajnál*), mindkét romani igealak múlt idejű és egyes szám harmadik személyű). A tanulók a magyar és a romani nyelvben egyaránt használják ezeket a szavakat a feladat megoldása során. A tanár által magyarnak tekintett szavak használata egy romani mondatban összhangban van a (4) és



(5) részletben szereplő állításokkal, amelyek szerint a romani nyelvben vannak olyan szavak, amelyek nagyon hasonlítanak a magyarhoz.

Az iskolai élethez kapcsolódó nyelvi erőforrásokat a diákok gyakran hasonló módon alakítják át. A legtöbb magyar iskolában a tanórák azzal kezdődnek, hogy a diákok úgynevezett "jelentést" adnak a tanárnak. Minden héten két diák felelős az osztályban a fegyelemért, a rendért, és egyik feladatuk ennek az óra előtti jelentésnek a leadása. Ennek a beszédaktusnak a kifejezései egy több évtizedes formulát követnek, amely minden generáció közös tudását képezi szerte Magyarországon. Mindenki feláll, a két ügyeletes diák az osztályterem elejére lép, az osztály és a tanár felé fordul. Ez a kis szertartás a tanórák elején egy merev iskolai hagyomány része. A tanárok gyakran alkalmazzák, mert segít megnyugtatni a gyerekeket a szünet után. A hangosan és kórusban, de egyes szám első személyben elhangzó beszámoló a következő magyar nyelvű passzust foglalja magában (8. részlet).

(8) hetesek *Osztály vigyázz! A tanárnőnek tisztelettel jelentem, hogy az osztály létszáma 22, ebből hiányzik hét tanuló. Az osztály a rajzórára készen áll.*

A 16-os videóban (*A transzlingválás és az óra eleji jelentés*) a hetes diákoknak szabad a jelentést romani nyelven elmondani, és ők élnek is a lehetőséggel. A szöveg szerkezete azonban változatlan marad. A diákok csak néhány romani toldalékot használnak, hogy a jelentést romani nyelven adják elő (9. részlet):

(9) hetesek *Tanár néninek tisztelettel jelentinav, hogy az osztályi létszáma huszonkettő. Ebből hiányzinél hét tanulóvo, az osztályi rajzórára készen áll.*

A diákok az újonnan tanult szakterminológiát is hasonló módon építik be a romani nyelvbe. A 7. videóban (*Szaknyelvi kifejezések*) a diákok bemutatják tudásukat. Ha lehetőségük van a romani nyelv használatára is, ugyanezt a stratégiát követik, és olyan szavakat használnak, mint a magyar *adózik*, *harcol* vagy *nemesek*, kiegészítve a romani toldalékkal, mint *adózingya* 'adóztak', *harcolingya* 'harcoltak' vagy *nemesi* 'nemesek'. Ily módon lehetőségük van arra, hogy új, szaknyelvi kifejezéseket építsenek be a repertoárjukba, és egyúttal kövessék a helyi nyelvi gyakorlatokat. A romani szókincsbővítésnek ez a gyakorlata támogatja a magyar nyelvi repertoárjuk fejlődését is, mivel az új szavak (beleértve az új szakkifejezéseket is) így mindkét nyelven a repertoárjuk részévé válnak. További előnye ennek az eljárásnak, hogy egynyelvű magyar tanáraiknak nagyobb esélyük van arra, hogy az ilyen "közös" kulcsszavak révén követni tudják a tanulók romani nyelven történő megnyilatkozásait.

A helyi romák gyakran megvetett "kevert nyelve" egyértelmű előnyökkel jár az iskolában. A magyar egynyelvű, transzlingváló attitűdre szert tett tanárok bizonyos mértékig meg tudják érteni. Mi több, transzformatív ereje van, segítségével a gyerekek befogadhatják az iskolában tanult új szakkifejezéseket. A helyi roma gyerekek speciális nyelvfelfogásuknak köszönhetően nyitottak arra, hogy a magyarul közvetített tantárgyi terminológiát beágyazzák romani megnyilatkozásaikba. A nyelvi erőforrások ilyen értelmezése nem egyedülálló jelenség a két- és többnyelvű romák körében Európában. Az ilyen gyakorlatok részleteiben vannak különbségek, de a tendenciák hasonlóak lehetnek Európa több településén. A Szímön felvett 32. videóban (Multiszenzoros nyelvtanulás) egy fiú újrahasznosít egy szlovák mondókát a tipikus őszi időről (10. részlet, [32. videó: 1:39–1:55](#)):

(10) diák 1 *Del o bris- (...) nem!*
 'Esik az eső- (...)!'
tanár *Na? Fúj a hideg szél!*

A projektet az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság nézeteit.



diák 2	<i>Phurdel i bálvál sugyrész.</i> 'Hideg szél fúj.'
diák 1	<i>Phurdel i bálvál.</i> 'Fúj a szél.'
diák 2	<i>Sugyrész.</i> 'Hidegen'
diák 1	<i>Del o brisind táj téle hullin o falevelula.</i> 'Esik az eső és hullanak falevelek'.

A magyarul beszélők az utolsó mondatban szereplő szavakat romani végződésű magyar szavaknak tekintik: *Hullin o falevelula* ~ ma. *hullanak a falevelek*.

3.1.3 A tanárok transzlingváló hozzáállása: a teljes repertoár aktiválása

Az elmúlt évek során a tiszavasvári tanárok a 3.1.1. alfejezetben bemutatott szociolingvisztikai helyzethez alkalmazkodva alakították ki transzlingváló hozzáállásukat. Ez az alfejezet a pedagógiai kérdésekre összpontosítva, videótárunkból mutat példákat arra, hogyan lehet a tanulók kétnyelvűségét és nyelvi ideológiáit kihasználva hatékonyabbá és a gyerekek számára élvezhetőbbé tenni a tanítást. Az alfejezet három olyan területet vizsgál, amelyekkel a diákok teljes nyelvi repertoárját mozgósítani lehet: a fordítási műveleteket, a szövegalkotást és az osztálytermi dramatizálás lehetőségeit.

A leggyakoribb tevékenység a fordítás. Erre számos tantermi példa található az adattárban, itt három ilyen videót elemzünk. Az 5. videóban (*Transzlingválás matekórán*) látható osztálytermi jelenetben a tanulók csoportokban dolgoznak. A tanár először magyarul adja meg a feladatra vonatkozó utasításokat, majd megkér egy tanulót, hogy foglalja össze a feladat lényegét romani nyelven ([5. videó: 0:42–2:28](#)). A fordítás ebben a videóban a feladatkiosztás során jelenik meg. A feladat romani nyelven történő megismétlése egyrészt az információ rögzítését, másrészt a feladat értelmezését segíti, mind a fordító diák, mind a hallgató diákok részéről. A fordítás során a már (magyarul) elhangzott tartalom megismétlődik, így a tanulóknak lehetőségük nyílik a feladat újragondolására. A feladat romanira fordítása után a tanulók összefoglalják a feladat főbb pontjait magyarul, így a fordító általi fordítás után lehetőségük nyílik a magyar nyelvű utasítások értelmezésére is.

A 10. videóban (*A romani növekvő presztízse a csoportban*) a fordítás egy mese tartalmát összefoglaló feladat során valósul meg. A tanár kiosztja magyarul egy mese részleteit. A tanulóknak két körben kell összefoglalniuk a szöveg tartalmát: először magyarul, majd az általuk választott nyelven és módon ([10. videó: 0:37–1:12](#); [10. videó: 1:21–2:28](#)). Azért fontos, hogy ezt kétszer, magyarul és romani nyelven is megteszik, mert így a gyerekek kétféle módon végzik az általános nyelvi kompetenciát fejlesztő tevékenységet (szövegek összefoglalása). Az összegzés mint általános nyelvi kompetencia (vö. García és Kleyn 2016: 24) olyan absztrakt tevékenység, amelyben a beszélők – jelen esetben egy adott szöveg alapján – kiemelik, rendszerezik és megfogalmazzák a lényeges pontokat. Többnyelvű környezetben egy ilyen transzlingváló gyakorlat különösen alkalmas e készségek fejlesztésére: azáltal, hogy a tanulóknak lehetőséget ad arra, hogy a szöveget a saját mindennapi nyelvi gyakorlataikat követve foglalják össze, segíti őket abban, hogy ezt a kompetenciát a tanítási nyelvi erőforrások mozgósítása során is működőképesse tegyék.

A 13. videó (*A tanár mint nyelvtanuló a transzlingváló órán*) egy történelemórát mutat be, ahol a tanár az ókori Róma alapításával kapcsolatos fontos szavakat ad meg magyarul, majd arra kéri a diákokat, hogy romani vagy magyar nyelven alkossanak mondatokat ([13. videó: 0:42–2:42](#)). Azokban az esetekben, amikor a tanulók romani mondatot fogalmaznak



meg, a tanár két stratégiát alkalmaz: vagy megkér egy másik tanulót, hogy fordítsa le a mondatot magyarra, vagy megismétli a mondat lényegét az általa megértett nyelvi erőforrások alapján. Az utóbbi esetben megkéri a tanulókat, hogy erősítsék meg, jól értette-e a mondatot ([13. videó: 5:02–5:18](#)). Ezzel a tanár is tanul, és az így szerzett ismeretek hozzájárulnak ahhoz, hogy jobban megértse a diákok transzlingváló megnyilvánulásait. A fordítás lehetősége segíti a diákokat, mert a már meglévő tudásukról úgy számolhatnak be, hogy az nem az egyik vagy a másik nyelvhez kötött, és a kommunikációt nem korlátozzák nyelvi akadályok. A fordítás segít rávilágítani arra, hogy jól rögzítették-e az információkat, és mikor kell javítani egy-egy összefoglalót. A tanár nemcsak jelzi, ha valamelyik tanuló pontatlanul nyilatkozik, hanem gondoskodik arról is, hogy a javítás közösen történjen, és a pontosított mondatot magyarul és romani nyelven is megismételjék. Összefoglalva, a fordításnak, bár időigényes, megvannak az előnyei: a tanár nyomon tudja követni a diákok tudását, mert a diákok el merik mondani, amit tudnak; a gyengébb magyar nyelvtudás nem akadályozza a diákok megnyilvánulásait. Ráadásul a diákok a fordítással kapcsolatos kompetenciái is fejlődnek.

A szövegalkotás, a fordításhoz hasonlóan, általános nyelvi kompetencia, amely nem köthető egyes nyelvekhez, így fejlesztése nem függ a tanulók által beszélt egyetlen nyelvtől. Két tantermi pillanatot említünk, a 24. videót (*Romani szövegalkotás írásban*) és a 25. videót (*Tanulói reflexiók a roma identitás képi megjelenítésére*). A videókban egy tanóra két részét láthatjuk. A felvett történelemóra a magyarok és romák Kárpát-medencébe való betelepülését tárgyalja. Ezen az órán a diákok csoportokban dolgozva feljegyeznek néhány olyan szokást, amelyek a mai napig jellemzők a romákra ([24. videó: 0:56–2:25](#); [24. videó: 1:22–3:45](#)). A romani és a magyar nyelv különböző módon jelenik meg a diákok írásaiban. Egyrészt a transzlingválás segíti a tanulókat abban, hogy tudásukat és gondolataikat írásban rendszerezék (ezt jól mutatja a tanulók romani szövegeinek hossza: a csoportmunka során viszonylag hosszú szövegeket alkotnak). Másrészt a jegyzetelés képessége is hatékonyabban fejleszthető, mivel a hangsúly nem a nyelven, hanem az írásban elsajátítandó tudás rögzítésén és rendszerezésén van. A jegyzetelés képességének transzlingváló fejlesztése – mivel ez is az egyes nyelvtől független, általános nyelvi kompetencia – segíti a tanulókat abban is, hogy ezt később más feladatokban, más műfajokban és más helyzetekben is tudatosabban alkalmazzák, például egy frontális óra anyagának lejegyzésében, egy esszé megírásában vagy egy szóbeli vizsga előtti jegyzetelésben.

Egy iskola életében a nevelők rendszerint különös figyelmet fordítanak a diákok által előadott színdarabokra és jelenetekre. A magyar iskolákban az ilyen tevékenységek általában ünnepélyekhez vagy órai dramatizálási tevékenységekhez kapcsolódnak. Ez utóbbira két példát találunk videótárunkban: az egyik a 21. videó (*A romani "felnőtt beszéd" iskolai imitációja*), ahol a diákok egy vásári jelenetet játszanak el ([21. videó: 1:01–2:27](#)), a másik a 33. videó (*Kreatív folyamatok a transzlingvális tanulásban*), ahol a diákok magyarul és romani nyelven is elmesélnék egy történetet ([33. videó: 1:44–4:06](#)).

A 21. videóban két diákot látunk, akik egy vásáron a vásárló és az eladó közötti alkudozás spontán jelenetét adják elő. A párbeszéd romani nyelven zajlott a két diák között, és az osztály többi tagja nézőként nézte végig. A rögtönzött előadás fejleszti a tanulók önálló szövegalkotási képességét, mivel kapcsolódik az olvasott meséhez, de a tanulóknak kellett kitalálniuk, hogy mit és hogyan mondanak. Ez a gyakorlat a szituációs tudatosságot is fejleszti, mivel segít a tanulóknak felismerni és használni a különböző helyzetekhez kapcsolódó kifejezéseket és alakzatokat. A 33. videóban egy Mátyás királyról szóló színdarabot láthatunk. A szöveg egy magyar mese alapján készült, amelyet a tanulók aztán romanira fordítottak. Ezután tanulták meg a magyar és a romani változatot is. Az osztály minden tanulója részt vett az előadásban, mindenki kapott valamilyen szerepet. A szöveg



memorizálása fejleszti a tanulók hosszú távú memóriáját és nyelvi készségeit (kiejtés, szókincsbővítés). E készségek fejlődését az is elősegítette, hogy a tanulók a szöveget a tanárral közösen fordították le romanira az órai munka során, majd a jelenetet magyarul és romaniul is megtanulták és mindkét nyelven előadták.

Az ilyen jelenetek előadása, akár spontán játszva (21. videó), akár hosszú órákon keresztül előkészítve (33. videó), lehetővé teszi a nem sztenderd helyi nyelvi gyakorlatok megjelenését olyan iskolai helyzetekben, amelyekben a sztenderd tanítási nyelv "előnye" eltűnik. Mindkét feladat írásbeliséghez kapcsolódó tevékenységekre (mesék olvasása) épült, de maguk a feladatok a szóbeli készségekre összpontosítottak. (A 21. videó esetében az osztály egy olyan mesekönyvből olvasott fel egy romani nyelvű történetet, amelyet a szülők, kutatók, diákok és tanárok közösen készítettek a projekt során (vö. 3.3.4. fejezet). A 33. videó esetében az eljátszott történetet a gyerekek egy, a tanórán megírt magyar meséből fordították le. Ezek a szóbeli feladatok a mindennapi helyzeteket (bár a 33. videó esetében történelmi kontextusba ágyazva) a jelentésalkotás részévé tették. A gyerekek mindkét jelenetben megtapasztalták, hogy a munkát ugyanolyan sikeresen lehet romani nyelven végezni, mint magyarul, de nagyobb szabadsággal, örömmel és magabiztossággal. Ezért lehet a dramatizálás az egyik legfontosabb és legsikeresebb eszköze a transzlingváló oktatásnak.

3.1.4 A diákok reflexiói a repertoárjukra

A repertoárt és annak működtetési módjait nagymértékben meghatározzák az azt körülvevő nyelvi ideológiák. Ezeket a 29. (*A gyerekek nyelvi ideológiái*) és a 30. (*A gyerekek az iskolai transzlingválásról*) című videók mutatják be. A 29. videóban a tanárnő kérdésére, hogy ki beszél szívesebben romaniul ([29. videó: 1:15–1:20](#)), a gyerekek fele azt válaszolta, hogy ők igen, szívesebben beszélnek romaniul. A közösségen kívül uralkodó ideológiáknak megfelelően a tanár kérdése feltételezi és elkülöníti a két nyelvet mint zárt egységeket. A válaszadás során a gyerekek is ezt az ideológiát követték, vagy legalábbis igyekeztek megfelelni a kérdésben megfogalmazott elvárásnak.

Arra a kérdésre, hogy jó-e, ha az iskolában beszélhetünk romaniul, a gyerekek igennel válaszoltak. Válaszaik a következő érveken alapultak: 1) romának születtek, 2) szeretnek romaniul beszélni, 3) otthon is romaniul beszélnek ([29. videó 1:24–2:00](#)). Az első válasz arról tanúskodik, hogy a válaszadó számára a romani nyelv és a roma identitás feltételezik egymást. A második válasz, amely a pozitív érzelmi hozzáállást hangsúlyozza, nem teszi egyértelművé, hogy a diákok miért szeretnek romaniul beszélni. A harmadik válasz szerint a családtagok is így beszélnek, így a romani megerősíti a közösséghez tartozást. A családban a gyerekek nyelvi gyakorlatai nem képezik nyelvi korrekció tárgyát.

A kérdés, hogy a gyerekek beszélnek-e otthon romaniul ([29. videó: 2:04–2:09](#)), azt az előfeltételezést tartalmazza, hogy a gyerekek válaszaik eltérőek lehetnek. Mivel a tanulók többsége otthon transzlingváló gyakorlatokat követ, a tanulónak nem könnyű egynyelvű ideológiák mentén válaszolniuk a tanár kérdésére. A következő válaszok születtek (11–14. kivonatok, [29. videó: 2:11–2:42](#)):

- (11) diák 1 *Anyukámmal cigányul, apukámmal pedig magyarul-*
- (12) diák 2 *Anyukám mindkét nyelven beszél, apukám is, meg a négy testvérem is.*
- (13) diák 3 *Nekem a családom mind cigányul beszél.*
- (14) diák 4 *Mi nem szoktunk cigányul beszélni.*

Amit az órán mondanak, nem feltétlenül tükrözi a valós nyelvi gyakorlataikat. Válaszaik azt mutatják, hogy mi hat rájuk abban a pillanatban. Az egyik ilyen befolyásoló tényező az, hogy a kérdezés az egyes nyelvek koordinátarendszerében történik. Ennek



következtében a tanulók válaszaiban két nyelv jelenik meg – így eleget téve a kérdésben rejlő elvárásnak – még akkor is, ha nyelvi gyakorlataik során vagy az azokra vonatkozó metanyelvi reflexióikban nem (csak) ezt a logikát követik (vö. 3.1.1.).

A tanárnő következő kérdése, hogy a romani nyelv rosszabb-e, mint a magyar, és egyáltalán beszélhetünk-e jó és rossz nyelvről? ([29. videó: 2:49–2:59](#)). Az egyik diák szerint a romani nyelv azért rosszabb, mert a magyarok nem értik. Bár a gyerekek érzelmileg közelebb érzik magukat a romani nyelvhez, vannak olyan szempontok, amelyek miatt alacsony presztízsű nyelvnek tartják.

A 30. videóban (*A gyerekek az iskolai transzlingválásról*) a jó-e kétnyelvűnek lenni, két nyelven beszélni kérdésre ([30. videó: 0:46–0:58](#)) adott válaszok azt mutatják, hogy a kétnyelvűséget a gyerekek nem tekintik előnyösnek vagy hátrányosnak. A kétnyelvűséget egyszerűen az életük jellemzőjének és mindennapi valóságnak tekintik. Válaszaikban a diákok alig tudnak állást foglalni abban a kérdésben, hogy jó-e kétnyelvűnek lenni. Inkább olyan típusú válaszokat adnak, amelyek az egyes nyelvekhez köthető nyelvhasználat gyakoriságát és a nyelvekhez való viszonyukat érintik.

A tanárok transzlingváló álláspontjának eredményei a videókban is megmutatkoznak: a romani nyelven erre a kérdésre adott válaszok ([30. videó: 1:39–1:48](#); [30. videó 2:14–2:22](#); [30. videó: 2:31–2:41](#)) azt mutatják, hogy a diákok megszokták, hogy a tanórán is így beszélhetnek a tanárokkal. Általában a gyerekek az iskolában elsősorban a magyar nyelv erőforrására támaszkodnak, az, hogy a romani beszéddel kapcsolatos vélekedések pozitívabbak lehetnek, s jelen lehetnek, annak lehet következménye, hogy a romani megszólalásokhoz nem kapcsolódnak a kijavítottság és az elégtelenség élményei. Az, hogy a tanulók a romanihoz képest magyar nyelvtudásukat rosszabbnak találják, ezzel függhet össze. A magyar nyelvvel kapcsolatos tapasztalatok tehát azzal kapcsolatosak, hogy az iskolai tantárgyak nyelve a magyar nyelv, ezért a gyerekek az iskolai környezetben szembesülnek azzal, hogy magyarul lehet jól és rosszul, helyesen vagy helytelenül beszélni. A romani esetében ilyen elvárások, kritériumok és normák nincsenek jelen. Az otthon és a kétnyelvű közösségben szerzett tapasztalatok mellett a gyerekek nyelvekről és beszédéről alkotott véleményét befolyásolják a tanár által képviselt egynyelvűségi ideológiák, továbbá a diákok azon törekvése, hogy megfeleljenek a feltételezett elvárásoknak.

3.1.5 Transzlingváló pedagógiai hozzáállás az egynyelvű és többnyelvű osztályterekben: néhány hasonlóság és néhány buktató

A transzlingválással foglalkozó kutatások általában a két- és többnyelvű helyzetekre koncentrálnak. Vogel és García azonban kiemelik, hogy a fogalom a kétnyelvűek nyelvi gyakorlatai mellett a nyelv minden nyelvhasználójára vonatkoztatható (2017: 2). Li is amellett érvel, hogy a transzlingválás nem feltétlenül olyan fogalom, amely csak többnyelvű helyzetekben alkalmazható: "A transzlingválás az egyén idiolektusának, azaz nyelvi repertoárjának használata, tekintet nélkül a társadalmilag és politikailag meghatározott nyelvi elnevezésekre és címkékre" (Li 2018: 19). Ahogy Otheguy és társai (2015) érvelnek, egy kétnyelvű személy idiolektusa különböző társadalmilag és politikailag meghatározott nyelvek lexikai és grammatikai jellemzőiből áll, ahogyan egy úgynevezett egynyelvű személy idiolektusa is ugyanazon néven nevezett nyelv regionálisan, társadalmi osztályonként és regiszterenként differenciált változatainak lexikai és grammatikai jellemzőiből áll.

A magyar-romani kétnyelvűséggel jellemzett helyzetben leírt transzlingváló gyakorlatok felhívják a figyelmet azokra az eljárásokra, amelyek elmaradnak az olyan egynyelvűként jellemzett helyzetekben, amikor a beszélők nyelvi gyakorlatai több beszédmódhoz kapcsolódnak. Az ilyen bidialektális helyzetek a magyar beszélőkkel kapcsolatban (és nagyon gyakran más esetekben is) a standardizált módon vagy szubstandard módon való beszéd



kettősségében értelmeződnek. A transzlingváló paradigmán kívüli kutatások is rámutatnak a hasonló gyakorlatok előnyeire, amelyek az iskolai oktatásban is kihasználhatók (Parapatics 2019, aki itt Vangsnes et al. 2017-et idézi).

Az első és legfontosabb különbség a magyar kettősnyelvűnek tartott beszélők nyelvi viselkedésében a kétnyelvűekhez képest az, hogy egynyelvű környezetben az iskola által preferált, támogatott és elvárt normától való eltérést minden esetben negatívan ítélik meg. Ennek oka, hogy a homogenizáló nyelvi ideológia jegyében a közoktatás szereplői azt feltételezik, hogy minden iskolába lépő gyermek ugyanúgy beszél. Azonban egy egynyelvű gyermeknek is megvan a maga idiolektusa: "[...] egy úgynevezett egynyelvű idiolektus az azonos nevű nyelv regionálisan, társadalmi osztályonként és stilárisan differenciált változatainak lexikai és grammatikai jellemzőiből áll össze" (Li 2018: 19).

Az otthon túlnyomórészt romanihoz köthető kompetenciákat és erőforrásokat elsajátító gyermekek esetében a pedagógusok a tanítási nyelvként és államnyelvként szolgáló nyelv – esetünkben a magyar – ismeretének hiányát érzékelik. Ha a pedagógusok az egynyelvű gyermekek esetében a magyar sztenderdhez köthető kompetenciák viszonylagos hiányát érzékelik, akkor a magyar nyelvű oktatás célja ugyanaz, mint a kétnyelvű roma gyermekek esetében: a magyar sztenderd bevezetése, tanítása és elsajátítása. A kettősnyelvű gyermek esetében azonban ez valójában nem a sztenderd tanítását jelenti, hanem a sztenderdtől eltérő, nyelvi hibaként értelmezett erőforrások kiküszöbölését. Ez egy fontos különbséget jelent: a kétnyelvű roma gyerekek esetében a transzlingváló beállítottságú tanárok általában nem javítják ki a köznyelvben észlelt úgynevezett "nyelvi hibákat", vagyis nem szembesítik a tanulót azzal, hogy helytelenül beszél. Éppen ellenkezőleg, támogatják és dicsérik a tanulókat, amiért a tanítási nyelven túl is mozgósítják nyelvi erőforrásaikat. A kettősnyelvű gyermekek esetében gyakran ezzel ellenkező pedagógiai és nyelvi folyamatok figyelhetők meg, amikor egy oktatás során a saját idiolektusában beszélő tanulót a pedagógus rendszeresen szembesíti azzal, hogy az általa tanult nyelv(ek) nem jó(k). Az ilyen tanulót így megakadályozzák abban, hogy nyelvi erőforrásait gondolatainak kifejezésére használja. A magyarországi közoktatásban a beszélőktől elvárják, hogy a beszélt és írott nyelvben a nyelvjárási vagy más nem standard nyelvi formákat felülvizsgálják és javítsák, ily módon az otthon tanult beszédmódokat hibásnak mutatják be. Ez annyira elbizonytalaníthatja a beszélőt, hogy olyan – immár valós – nyelvi hibákat (hiperkorrekciónak) követ el, amelyeket nyelvi megnyilvánulásaiába való beavatkozás nélkül soha nem követne el.

A transzlingváló pedagógiához kapcsolódó másik eljárás, hogy a tanárok az új magyar (= tanítási nyelv) szavakat a kétnyelvű tanulók magyar forrásaiba építik be, szoros ellenőrzésnek vetve alá azokat. Erre azért van szükség, mert a tananyagban megjelenő új szó, fogalom, név vagy ige nem biztos, hogy létezik a tanulók anyanyelvében, de ha létezik is, a magyar szó gyakran motiválatlan a tanulók számára. Míg például egy otthon magyarul beszélő családból származó tanuló számára egy igéből képzett főnév a hasonló ige alapján azonosítható (ilyen értelemben a *tudós* mint a *tud* igéből képzett szó, motivált a tanuló számára), addig egy nem magyarul szocializálódott tanuló számára ugyanez nem feltétlenül igaz. Míg a kétnyelvű oktatásban a transzlingváló álláspont a fogalmak megértésére is figyelmet fordít, addig a kettősnyelvű gyerekek esetében hiányzik az új szavakról való beszélgetés, azaz a mainstream oktatás kvázi idegen szavakként tanítja őket. Az egynyelvű, homogenizáló oktatás abból indul ki, hogy a magyarul beszélők esetében, függetlenül attól, hogy milyen nyelven nőttek fel, az ún. új szavak automatikusan bekerülnek a beszélők nyelvi készletébe. A tapasztalat azonban azt mutatja, hogy ez nem így van. Következtetésként elmondható, hogy a transzlingváló pedagógia tanítási módszereinek alkalmazása nagyon hasznos lenne a csak egy nyelvhez kapcsolódó repertoárral rendelkező tanulók oktatása során is.

Hivatkozások

- Agha, Asif 2007. *Language and Social Relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Agha, Asif. 2005. Voice, footing, enregisterment. *Journal of Linguistic Anthropology* 15(1). 38–59.
- Bachtin, Michail 1979 (1934–1935). Das Wort im Roman. In Rainer Grübel (ed.), *Ästhetik des Wortes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 154–300.
- Bakhtin, Mikhail 1981. *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Blackledge, Adrian & Angela Creese 2014. Heteroglossia as practice and pedagogy. In Adrian Blackledge & Angela Creese (eds.), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Dordrecht: Springer. 1–20.
- Blommaert, Jan & Ad Backus 2013. Repertoires revisited: 'Knowing language' in superdiversity. *Working Papers in Urban Language & Literacies* 67. London: King's College.
- Blommaert, Jan. 2007. Sociolinguistic scales. *Intercultural Pragmatics* 4(1). 1–19.
- Brubaker, Rogers. 2002. Ethnicity without groups. *European Journal of Sociology* 43. 163–189.
- Brubaker, Rogers. 2004. *Ethnicity Without Groups*. Cambridge: Harvard University Press.
- 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.
- Erdős, Kamill 1959. *A Békés megyei cigányok. Cigánydialektusok Magyarországon* [The Gypsies of Békés county. Gypsy dialects in Hungary]. Gyula: Erkel Ferenc Múzeum.
- Erdős, Kamill. 1958. A magyarországi cigányság [Gypsies in Hungary]. *Néprajzi Közlemények* 3. 152–173.
- 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. 2014. Countering the dual: Transglossia, dynamic bilingualism and translanguaging in education. In Rani Rubdy & Lubda Alsagoff (eds.), *The Global-Local Interface, Language Choice and Hybridity*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters. 100–118.
- Heltai, János Imre. 2020a. *Transzlingválás. Elmélet és gyakorlat* [Translanguaging. Theory and Practice]. Budapest: Gondolat.
- Heltai, János Imre. 2020b. Dinamika és komplexitás romák etnikai és nyelvi öndefinícióiban I. [Dynamics and complexity in Roma ethnic and linguistic self-definitions I.]. *Magyar Nyelv* 116(1). 49–54;
- Heltai, János Imre. 2020c. Dinamika és komplexitás romák etnikai és nyelvi öndefinícióiban II. [Dynamics and complexity in Roma ethnic and linguistic self-definitions II.]. *Magyar Nyelv* 116(2). 166–179.
- Kovács, Ágnes & Ernő Téglás. 1999. Amikor a kognitív rendszerek elbeszélnek a mentális reprezentációkat: a kétnyelvűség pszichológiai vizsgálata [When cognitive systems narrate mental representations: a psychological study of bilingualism]. *Erdélyi Múzeum* 61(3–4). 221–236.
- Li Wei. 2018. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics* 39(1). 9–30
- Milani, Tomasso M. & Rickard Jonsson. 2012. Who's afraid of Rinkeby Swedish? Stylization, complicity, resistance. *Journal of Linguistic Anthropology* 22(1). 44–63.

- Otheguy, Ricardo, Ofelia García & Wallis Reid. 2015. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6(3). 281–307.
- Parapatics, Andrea: A nyelvjárási háttér kezelése az iskolában: Egy attitűdvizsgálat eredményeiből [Managing the dialect background at school: results from an attitude survey]. *Könyv és Nevelés* 21(2). 101–113.
- Réger, Zita. 1988. Language groups among Gypsies in Hungary and some aspects of their oral culture. In Liam Mac Mathúna, Nora French, Elisabeth Murphy & David Singleton (eds.), *The less widely taught languages of Europe. Proceedings of the UNESCO/AILA/IRAAL Symposium*. Dublin: The Irish Association for Applied Linguistics. 111–131.
- Rymes, Betsy & Gareth Smail. 2021. Citizen sociolinguists scaling back. *Applied Linguistics Review* 12(3). 419–444.
- Szalai, Andrea 2006. Egységesség? Változatosság? A cigány kisebbség és a nyelvi sokféleség [Uniformity? Variety? The Gypsy minority and linguistic diversity]. *Nyelvtudományi Közlemények* 103. 163–204.
- Szuhay, Péter. 2005. The self-definitions of Roma ethnic groups and their perceptions of other Roma groups. *East European Monographs* 702. 237–246.
- Vangsnes, Øystein A., Göran B. W. Söderlund & Morten Blekesaune. 2017. The effect of bidialectal literacy on school achievement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 20(3). 346–361.
- Vekerdi, József. 1981. *A magyar cigány nyelvjárási nyelvtana* [Grammar of the Hungarian Gypsy dialect]. Pécs: Pécsi Tanárképző Főiskola.
- Vogel, Sara & Ofelia García. 2017. Translanguaging. In George Noblit & Luis Moll (eds.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford: Oxford University Press.