

3.10 Stilizálás, hang és keresztezés a tanteremben

Jani-Demetriou Bernadett, Bodó Csanád, Boros Petra Réka

A transzlingváló oktatás az otthoni nyelvi gyakorlatokat vonja be az iskolába. Ezek az iskolai gyakorlatok változatosak és rétegzettek, nemcsak azért, mert az otthoni nyelvi gyakorlatok új kontextusba kerülnek át, hanem azért is, mert mind az otthoni, mind az iskolai gyakorlatok önmagukban is heterogének és rétegzettek. A különböző szemiotikai erőforrások, gyakorlatok és ideológiák komplex hálójában a tanárok, tanulók és az őket támogató szülők a nyelvi gyakorlataik során társas jelentéseket alakítanak ki a saját és mások világában betöltött helyzetére vonatkozó folyamatos reflektáláson keresztül. Ez a reflexió olyan szociolingvisztikai gyakorlatokhoz kapcsolódik, amelyek középpontjában a beszélő és mások nyelvének, stílusának vagy hangjának a reprezentáció állnak – azok a reprezentációk, amelyekre a beszélők fel kívánják hívni egymás figyelmét. Jelen fejezetben három tanórai videó elemzésén keresztül a stilizálás, az egyéni és társas hangok, illetve az etnikai határok keresztezésének fogalmait bevezetve a transzlingváló oktatási gyakorlatok stratégiai lehetősége mellett érvelünk. Az első videóban gyerekek felnőttek beszédét stilizálják, azaz imitálják a beszédüket egy irodalomórán alkalmazott drámapedagógiai foglalkozáson. A második videó azt mutatja be, hogy szülők egyéni és társas hangjai hogyan hozhatnak be társadalmi kérdéseket az iskolába és ezekre hogyan reflektálnak tanárok és tanulók. A harmadik videóban szereplő tanárok transzlingváló kommunikációjának elemzésén keresztül mutatjuk be az etnikai határok keresztezésének alkalmazási lehetőségét a tanárok és diákok közötti együttműködés transzlingváló módon történő megerősítésére.

3.10.1 Romani felnőtt beszéd iskolai stilizálása

A stilizálás Rampton (2014: 276) szerint reflexív kommunikatív tevékenység, amely során a beszélők a szokásos nyelvi gyakorlataikba nem beletartozó hangokat, nyelvváltozatokat vagy nyelveket, illetve stílusokat – gyakran eltúlozva – reprezentálnak. Ha eltekintünk a stilizálás ironikus és parodisztikus jellegétől (amikor az iróniát és a paródiát a beszéd bizonyos módjainak vagy elemeinek eltúlzása kelti), a stilizálás a stilizáló személy és a stilizált személyek közötti különbségek, azonosságok és további kapcsolatok megismerésének egyik lehetséges módja. Jaspers és Van Hoof (2018: 110) megfogalmazása szerint amikor a beszélők stilizálnak, „a rutint megszakítva másokat egy rövid előadás nézőivé változtatnak”. A stilizálás nem a semmiből jön; arra reflektál, ahogy a stilizáló az adott helyzetet és annak szélesebb kontextusát értelmezi. A stilizálásnak éppen ez a reflexivitása válik jelentőssé azon intézményes keretek között, ahol új szociolingvisztikai gyakorlatok alakulnak ki, mint például a transzlingválás egynyelvű iskolába történő bevezetése során. Ahogy azt a következőkben látni fogjuk, az osztályteremben megjelenő szerepeket a nyelvi ideológiái, nézetei, értékei és másokhoz fűződő attitűdjei alapján alkotja meg az, aki stilizál. A stilizált figurák elemzése lehetővé teszi, hogy megismerjük a mások reprezentálásában az előadó által fontosnak tartott jellegzetes tulajdonságokat.

A stilizálás jól köthető a drámapedagógiai elmélethez, amely a dráma vázaltszerű ábrázoló jellegét hangsúlyozza, és a színjátszást egy szerep legjellemzőbb tulajdonságainak körvonalazásaként határozza meg. A színjátszásban körvonalakban történő ábrázolás az interakcióban a nyelven keresztül jön létre, de olyan nem nyelvi elemeket is tartalmaz, mint például a gesztusok, a mimika és a testbeszéd. A drámapedagógiában a szerepjáték széles körben alkalmazott tevékenység, amely aktívan bevonja a tanulókat, ezért gyakran „tanári stratégiaiként jelenik meg, hogy ezáltal a tanulók aktívabbá váljanak a tanulásban” (Gascon

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



2019: 10). A dráma alkalmas a tanulók aktív fizikai, emocionális és intellektuális bevonására, ezért gyakran használják feszültséggel teli események eljátszásán keresztül konfliktusok megjelenítésére azzal a céllal, hogy az adott problémára megoldást találjanak. A drámajáték tehát képes az intraperszonális, illetve személyek közötti viszonyokra hatni (vö. például Malm and Löfgren 2007). Például a gyerekek aktívan részt vesznek a feladatokban: különféle szerepeket játszanak el, énekelnek, táncolnak és a megbeszélésekben is közreműködnek. A drámapedagógia a konstruktivista pedagógiára épül: a dráma aktív folyamat, mely során ötletek, vélekedések és jelentőségteljes interakciók jönnek létre (Smith and Herring 2001). Ezáltal a szerepjáték a konstruktív tanulás formája: a szerepjáték résztvevői már meglévő tapasztalataikra és tudásukra támaszkodnak, miközben új információkat szereznek és új tudáselemeket konstruálnak. Ebben az aktív tanulási folyamatban az új elemek beépülnek a már meglévő tudáskonstrukciókba, továbbá átalakítják, illetve újraindítják azokat (Glaserfeld 1990).

A következőkben a *A romani "felnőtt beszéd" iskolai imitációja* című 21. számú videót a fent említett két koncepció, a stilizálás és a drámapedagógia alapján elemezzük. Az idézett osztálytermi jelenetben ([21. videó: 1:02–2:27](#)) egy korábbi feladat folytatása zajlik: a tanulók a romani közösségi mesekönyv egy részletét olvasták, majd a mese egy jelenetét kellett kiválasztaniuk, hogy párokban előadják. Választásuk a mese lóvásáros jelenetére esett. Ezt romaniul és/vagy magyarul is előadhatták. Nem volt kötelező szigorúan ragaszkodni a mesében történetekhez, a feladat szerint mindössze a mese alapján kellett egy lóvásári jelenetet előadni, saját tapasztalataik szerint. Kelet- és Közép-Európában a romákról általánosan kialakult kép, hogy vásárokra járnak, sokat üzletelnek és jó érzékkel alkudoznak. Számos roma közösségben, köztük a magyarországiakban is hosszú hagyományokra tekint vissza a lóvásár és lókereskedés (Stewart 1998). Tiszavasváriban például néhány család még mindig tart lovat. Roma családok gyakran foglalkoznak autók adás-vételével, és a városi piacokon gyakran találkozni mindenféle áruval kereskedő romákkal. Mindig lehet velük alkudni, és ők maguk is kemény alkudozók. Ez a megfigyelés a nem romák körében azt eredményezi, hogy ezt a kulturális gyakorlatot olyannyira a romákhoz kötik, hogy ez az asszociáció romákkal kapcsolatos sztereotípiává alakult.

Szintén fontos megemlíteni, hogy a kisebbségekhez kötődő gyakorlatok általában nem jelennek meg intézményes környezetben, például az iskolákban, ugyanúgy, ahogy nagyrészt a két- vagy többnyelvű nyelvi gyakorlatok sem képezik részét a hivatalos iskolai eseményeknek és környezetnek. Ezért szokatlan, hogy a tanóra romanihoz kötődő gyakorlatokról szól. A felvételen csak az egyik páros előadása látható, akik azt választották, hogy romaniul adnak elő. A következő (1)-es részlet az eladó és a vevő között zajló beszélgetést mutatja, ahogy egy lóra alkudnak ([21. videó: 1.22–2.22](#), a tanulók álnévvel szerepelnek):

- | | | |
|-----|---------|---|
| (1) | Aladár | <i>Minek avjan muro phral?</i>
'Miért jöttél, testvérem?' |
| | Tihamér | <i>Hat, dikhlem tyo grast, teccil mange.</i>
'Hát láttam a lovat, tetszik nekem.' |
| | Aladár | <i>Thaj...thaj so kamelej te keren?</i>
'És... és mit szeretnél tenni?' |
| | Tihamér | <i>Hát te kinen kadale grast.</i>
'Hát megvenni ezt a lovat.' |
| | Aladár | <i>Hat fidyelin, baratom, ath'anav les tuke thaj dikh les!</i>
'Hát figyelj ide, barátom, idehozom neked és nézd meg!' |
| | Tihamér | <i>Hat ado najh lasho, tul shukoj, lesko jekh jakh othe dikhekl e kaver</i> |



- meg othefele.*
'Hát ez nem jó, túl sovány, az egyik szeme odanéz, a másik meg arrafelé.'
- Aladár *Figyelin baratom, more grastes ma dikh tele! Des man vash leske hatvanezret vady na?*
'Figyelj, barátom, a lovamat ne nézd le! Adsz érte hatvanezret vagy nem?'
- Tihamér *Így, így na! Ennyiért nem kell!*
Aladár *40-ert lingres tuke!*
'Vidd el negyvenért!'
- Tihamér *Na! Nem viszem!*
Aladár *Ajjd! Jaj már, hogy az a!!*
Tihamér *Na! Nem kell annyiért!!!*
Aladár *Akkor figyelin moro phral!... Figyelj, dav tu... des man.. vash ketezerötöt, thaj ando kaver chon othe des len.*
'Akkor figyelj, testvérem!... Figyelj, adok neked... adsz nekem kétezer-ötszázat, és jövő hónapban megadod.'
- Tihamér *Ajj, dilino han? Na! Áááá, ki van zárva, mebolondultál? Nem!!!*
'Mebolondultál?'
- Aladár *Ajjj!!! So te kerav tuha?! Akkor kacchi kames te mange te den?*
'Ajjj!!! Mit csináljak veled?! Akkor mennyit akarsz nekem adni?'
- Tihamér *Ketszazat!*
Aladár *ááá, me na khelav vastenca. akana phenav megedyser, de utoljara: kacchi kames te kinanla?*
'Ááá, én nem alkudozom veled. Most mondom még egyszer, de utoljára: mennyiért akarod megvenni?'
- Tihamér *200! Kétszáz forintért!*
Aladár *Akkor me na foglalkozinav vastenca!*
'Akkor én nem foglalkozom veled tovább!'

A teljes nyelvi repertoárjuk aktivizálásának lehetősége és az a tény, hogy a tanár nem várta el a könyv szerinti eredeti jelenet szó szerinti visszaadását, teret nyitott a tanulók improvizálása előtt, ezáltal pedig alkalmuk nyílt arra, hogy a számukra legjellemzőbb vonásait emeljék ki a felnőtt romák beszédének, illetve arra is, hogy stilizálják a felnőttekre jellemző beszédet.

A jelenetben alkalmazott szemiotikai erőforrásokról nem mondható, hogy hiányoznának a nyelvi repertoárjukból, abban az értelemben semmiképp, hogy ezek az elemek idegenek lennének számukra. Azonban az alkudozás mint műfaj feltehetőleg nem része a gyerekek mindennapos nyelvi gyakorlatainak. A beszélésnek e műfajhoz tartozó elemeit a felnőttekhez kötik, és ez az, amit körvonalaznak a szavaik megválasztásával, a hangsúlyozással, a mimikával és a gesztusaikkal. Fontos azonban, hogy ez a drámajáték nem általában mutat mintát a romani felnőtt beszédre, hanem egy specifikus kommunikatív helyzetben, azaz esetünkben a lóvásár és alkudozás helyzetében. Az alkudozásnak konkrét mintázata és dinamikája van, amelyet – úgy tűnik – a két szereplő tanuló jól ismer és vissza is tud adni. A romani felnőtt beszédet az alkudozás helyzetében stilizálják, a stilizált beszédbe beleértve az alkudozás szóhasználatát és mintázatát. Ez a jelenet jól illusztrálja, hogy a transzlingválás

nem csak a nyelvre és a beszédre vonatkozik, hanem kulturális mintázatokat is felszínre hoz. Ezek a mintázatok a két tanuló nyelvi repertoárjának részét alkotják.

A fenti rövid drámajelenet egyben több szempontból értelmezhető önreflexió is. Az előadásuk arra mutat rá, hogy miként látják a felnőtteket és a felnőttek egymással folytatott interakcióit bizonyos helyzetekben. Arra is rámutat, ahogyan szerintük mások látják a roma embereket. Így a szerep eljátszásának módja egyszerre lehet önreprezentáció és jószándékú paródiája annak, ahogyan szerintük a nem roma emberek látják őket és azt a kulturális gyakorlatot, amelyet előadtak (ebben az esetben a stilizálás parodisztikus/ironikus aspektusa válik hangsúlyossá). A másik önreflexív szempont, amelyet kiemelünk, azokra a standardokra utaló reflexió, amelyek a vevő és az eladó szerepéhez kapcsolódóan mutatják meg, hogy miként jelenítik meg mindkét résztvevő szokásos figuráját.

Az előadásnak önreflexív aspektusa mellett számos gyakorlati haszna is van, amely más helyzetekben is a tanulók javára válhat. A tanulók előadói helyzetbe hozása segíti őket abban, hogy tudatosabbá váljanak saját jelenlétüket illetően, amikor a közönség figyelmét kell irányítani, és ezáltal megtanulják, hogy milyen előadói szerepbe kerülni. Ez a készség hozzájárul ahhoz, hogy magabiztosabbá váljanak, és jobban tudjanak összpontosítani olyan helyzetekben, mint például egy előadás vagy szóbeli vizsga, valamint az iskolához kötődő további események, amikor hosszabb ideig kell beszélniük annak érdekében, hogy tudásukról beszámoljanak vagy információt osszanak meg másokkal.

3.10.2 Egyéni hangok és társas jelentések megjelenése az iskolában

A tranzlingválás bevezetésével a tanulók otthoni nyelvi gyakorlatainak jelenléte érezhetővé válik az iskolában. Ez a változás más önmagában is nagyobb presztízst ad a tanulók otthoni nyelvi gyakorlatainak. Például *A romani növekvő presztízse a csoportban* című 10. videóban láthatjuk, hogy a romaniul történő beszélés büszkeség forrásává válik, amikor a jó tanuló még egyszer el szeretné ismételni ugyanazt a korábban magyarul adott választ, de másodszor romaniul. A diák fontosnak tartja megmutatni a tanárnak és az osztálytársainak, hogy romaniul épp olyan jól tudja megválaszolni a kérdést, mint azt korábban magyarul tette. A Magiszter Iskola tanáraival készült interjúk során a tanárok gyakran utaltak arra, hogy a tranzlingváló hozzáállás alkalmazása a tanításban azokat a tanulókat is hozzásegíti az aktívabbá váláshoz, akik addig csöndesek voltak a tanórákon. Az eltérő beszédmódok ugyanakkor különféle hangokat jelenítenek meg, amelyekhez társas jelentések kapcsolódnak. Az emberek a különféle hangokhoz saját véleményeik, hiedelmeik és attitűdjeik alapján viszonyulnak. A bahtyini értelemben a nyelv nem semleges, hanem mások vélekedéseit is magában foglalja (Bahtyin 1981). Amikor a tanulók otthoni nyelvi gyakorlatai megjelennek az osztályteremben, beszédjük ezeket a vélekedéseket is reprezentálja.

A 20. videóban [*Szülői aktivitás az iskolában*], egy szokatlan osztálytermi jelenetnek vagyunk tanúi. Nemcsak tanulók, hanem szülők is jelen vannak, sőt, ők a tevékenységek főszereplői. Ezek a tevékenységek a szülőkkel rendszeresen tartott Szülői Klub keretében zajlottak. A videó elején Puskás Erika, az iskola felsős tanára hangsúlyozza, hogy mennyire fontos bevonni a szülőket az iskola életébe (20. videó: 0:00–1:48). Amint azt Erika a felvételen említi, a Szülői Klubnak már hagyománya van az iskolában, mert a kezdetek óta szerveznek programokat a szülőkkel. A szülőkkel való kapcsolatépítés egyik módja a tanár-szülő találkozó. Erre az alkalomra a szülők bejönnek az iskolába, és a délutánt Puskás Erikával és Kerekesné Lévai Erikával, az igazgatónővel töltik. Iskolai eseményeket, problémákat beszélnek meg, akár drámajáték keretében, mint amelyet a 20. videóban is látunk. A délutáni program arra is lehetőséget nyújt, hogy egymást jobban megismerjék. A

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



videóban Erika említi, hogy szülők az előző foglalkozás keretében találkoztak először a drámajátékkal mint a foglalkozás egy lehetséges tevékenységével, és annyira megtetszett nekik, hogy a következő alkalomra is kérték, legyen ilyen foglalkozás. Ez nemcsak a szülők bizonyos tevékenységek iránt érzett preferenciáját mutatja, hanem a tanárok iránt érzett bizalmat is. Erika elmondása szerint „becsempészték a hitet, a zenét és mindazt, ami fontos volt a számukra” ([20. videó: 0:19–2:24](#)).

A drámajáték jellemzőiről szóló fenti leíráson túl a drámajáték elképzelt valóságot hoz létre a valódi világ játékos imitálásával: a játékban a szereplők szerepeket vesznek föl. Ez felhatalmazza a drámajátékban résztvevőket, hogy a szerepeik szerint cselekedjenek, ugyanakkor biztonságot is nyújt az a tény, hogy a cselekvés az elképzelt és nem a valódi világban történik.

Fontos kiemelni a nyelv elsődleges szerepét a drámafoglalkozásokon, mert ez a tevékenység a szereplők interakcióin keresztül jön létre. A konstruktivista pedagógia társas megközelítése szintén a nyelv tanulásban betöltött szerepét hangsúlyozza. Vigotszkij (1964) szerint a tudás másokkal való interakciókban konstruálódik. Mivel a szerepjátékot is résztvevők egy csoportja alkotja, a szerepjáték elképzelt valósága szintén diszkurzív módon jön létre: a játék során a szereplők együtt teremtik meg a szerepeket, a cselekményt, a körülményeket és viszonyokat. Ebből következik, hogy a drámajáték hatására párbeszéd nyílhat különféle, még akár érzékeny témákról is (Donelan 2002). Például – mint a tiszavasvári iskola esetében is – kultúrák, illetve etnikai csoportok közötti párbeszéd. A drámajáték ezáltal lehetőséget nyújt a szereplők egymásról szerzett tapasztalatainak a megosztására a tanterem nyújtotta biztonságos környezetben, amelyben a szereplők a megtestesült, de fiktív kulturális szerepeket és narratívákat alakítják és megosztják egymással (Donelan 2002: 39).

Az első jelenetben ([20. videó: 3:06–4:29](#)), az első drámajáték során a tanár kezdeményez témát a játékhoz: a jó tanuló érdemjegyei hirtelen leromlanak. A tanár és a szülők egymás szerepét játsszák el; a tanár a roma szülő szerepébe lép, míg a szülő a tanárt alakítja. A (2) részletben látható, ahogy a tanár megjeleníti az anya szerepét, illetve ahogy a szülő eljátssza a tanuló szerepét:

- (2) Anna *Édesanyám, bepakoltál mindent a hátizsákomba?*
Erika *Jajj, kislányom, megnézem, nehogy elfelejtsek valamit. A hajadat megigazíthatom?*
Anna *Igen, egy kicsit.*
Erika *Óvatosan, nehogy összekócoljam. Tudom, hogy neked van a világon a legszebb hajad. Ó, még a tízórái is benne van.*
Anna *Uzsonna!*
Erika *Igen, hogy...*
Anna *Pénzt tettél bele? Tudod, az iskolai büfébe szoktam járni.*
Erika *Ja, várjál! Van is nálam. Egy húszezres elég lesz? Jajj, bizony, hát sok pénzembe került.*
Anna *Na, szia, anyukám!*
Erika *Szervusz!*

Ahogy egymás szerepét eljátsszák, megmutatják a szerepről való reflexióikat, illetve az eljátszott karakterről szóló egyéni interpretációjukat. A tanár a roma figurát olyan jellemvonásokkal ábrázolja, amelyek a tanár számára itt fontosak, kiemeli például a lány hosszú haját és a sok pénzt mint a roma tanulóra jellemző sajátosságokat (vö. a videón

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



hallható hozzászólással: [20. videó: 8:16–9:49](#)). A tanárnak az a választása, hogy a roma tanulót ezen jellemzők alapján jeleníti meg, a roma tanulókkal kapcsolatos tapasztalataira utal, illetve arra, ahogy ő látja őket. A jelenetben szereplő másik karaktert, a tanulót, az egyik szülő játssza el. Az ő előadása olyan tanulót ábrázol, aki elég hanyagnak és tiszteletlennek tűnik, amikor az anyján számonkéri, hogy bepakolta-e a táskáját, illetve hogy adjon neki zsebpénzt. Mind a tanár, mind a szülő, mikor a szerepüket eljátszzák, identitást adnak ezeknek a szerepeknek.

Bahtyin elméleti megközelítésében a hang az egyén perspektíváját jelenti, amelyet személyes és társas jellemzők is meghatároznak. A hang egy személy „diszkurzusban kifejezett öntudata” (Bahtyin 1984: 88). A drámajátékban az identitások a különböző szerepek megformálásával jönnek létre. Ezek az identitások Dufva and Pietikäinen (2006: 207) megfogalmazása szerint „társasan létrehozott, de egyénileg megtapasztalt” identitások. Bahtyin dialogicitásfogalma (1981) alapján értelmezve ezek az identitások egymáshoz viszonyulnak; olyan különböző egyéni hangokon keresztül jelennek meg, amelyekhez társas jelentések kapcsolódnak. Bahtyin megkülönböztetett társas hangokat, melyeket a beszéd olyan formáiként jellemzett, mint amelyek – Agha (2021 [2005]) szavaival – széles körben ismert regisztereket indexálnak, ugyanakkor az egyéni hangok egyediségét hangsúlyozzák (Bahtyin 1981). A perszóna az a hangban megjelenő társas karakter, amelyhez társadalmi-ideológiai jelentések kapcsolódnak.

Bahtyin szerint a beszélők különféle hangokat jeleníthetnek meg beszédjükben, még a sajátjuktól eltérő hangokat is. Az egyes hangok alkalmazása során a beszélők ezen hangokhoz kapcsolódó társas jelentések alapján pozicionálják magukat. Ilyen pozicionálást láthatunk a szülő és a tanár között, illetve az anyai és a tanulói szerep megformálásának folyamatában: először a szülő határozza meg kettejük kapcsolatát azáltal, hogy megkérdezi a tanárt, hogy bepakolta-e a táskáját. Ezt követően a tanár válaszol, és ezzel egy igen segítőkész és készséges anyát formál meg. Ez tovább folytatódik és alakul, amikor a szülő zsebpénzt kér. Itt a tanár az ugyancsak bőkezű anya hangján szólal meg. A kettejük között létrejövő kapcsolat folyamatosan alakul azzal, ahogy a szerep szerint pozicionálják magukat a játékban. Az anya és a tanuló karakterét úgy stilizálják, hogy a szerepben egy figurát rajzolnak fel, miközben különböző egyéni és társas hangok jellemző elemeit hangsúlyozzák. Az azonban nem egyértelmű, hogy ezek közül mely hangok társasak és melyek egyéni. A tanuló hangja a szülő egyéni hangjából jön létre, saját tapasztalatai alapján, vagy a megformált alak inkább a egy általános tanulói perszónát mintáz? Agha (2021 [2005]: 142) a beszélők aktív szerepét hangsúlyozza a társas hangok létrejöttében, annak következtében, hogy „az egyének kialakítják az alaphelyzetnek, valamint a beszélés által indexált hangokhoz és így azon személyek társas típusaihoz való igazodásnak a formáját, akiknek a hangját felvéve kifejezik saját magukat – legyenek e személyek akár valóságok, akár elképzelték”. Gal (2016) szintén amellet érvel, hogy a nyelvváltozatok nemcsak a társadalmi különbségeket jelzik, hanem a beszélők aktívan részt vesznek a rekonstrukciójukban. Bodó és munkatársai (2019) az egyéni és társas hangok kölcsönös egymásra hatását hangsúlyozzák, és amellet érvelnek, hogy az egyéni hangok szintén alapvető fontosságú szerepet játszanak a társas jelentések kialakulásában. Ez magában foglalja, hogy a hang nem állandó jellemzője egy személynek; a beszélők aktívan vesznek fel más és más társas jelentést indexáló hangokat.

Az anya szerepét alakító tanár valótlannul nagy összegű zsebpénzt ajánl a „lányának”, és szó nélkül engedelmeskedik neki. Igen készséges anyát alakít, aki kiszolgálja a lányát: az anya igazítja meg lánya haját, ő készíti el és ellenőrzi az iskolatáskát, hogy a lányának minden meglegyen az iskolában. Ezzel a viselkedéssel a lányának alárendelő, aláztos anya szerepét alakítja. A szülő a szerep eljátszásával ugyancsak megalkotja a gyerek karakterét:

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



tiszteletlen és követelőző lányt alakít. Elvárja az anya szerepét alakító tanártól, hogy bepakolja a táskáját, ő kéri a zsebpénzt, és nem várja meg, hogy az anya maga ajánlja fel. Azt nem tudhatjuk, hogy az anya és a lánya hangjai egyéni vagy társas hangok-e, azonban ezek azok a hangok, amelyek alapján a szerepet alakító tanár és szülő el tudja képzelni ezt a bizonyos anyát és lányát az általuk ismert roma közösség tagjaiként.

A stilizálással a másik fél gyakran egy személy jellemvonásai közül azokat ragadja meg, melyek különbözőek vagy „furcsák” számára. A kiemelt jellemvonások alapján történik meg a stilizálás. Ezt látjuk a következő jelenetben ([20. videó: 4:30–5:59](#)), amikor a szülők a nem vallásos szereplőket játsszák el, akik a gyülekezetet gúnyolják:

- | | |
|-----------------|--|
| (3) Anna | <i>Legyen egy olyan, hogy van egy csoport keresztény és van egy csoport, akik nincsenek megtérve. Mondjuk, bent vagyunk a gyülekezetbe és bejönnek a kívülállók, akik nincsenek megtérve. Mi fogadjuk őket szeretettel, de ők gúnyoskodni jönnek be.</i> |
| Éva | <i>Cigányul legyen, hogy ...</i> |
| Erika | <i>Szerintem az lenne jó, hogy ...</i> |
| | <i>(...)</i> |
| Szülők | <i>(énekelnek) Te vagy a királyunk! Téged áldlak szívemben. Te vagy mindenem; Az életem.</i> |
| Más szülők | <i>Mit csinálnak? Bolondok ezek? Mit csinálnak?</i> |
| Mindenki együtt | <i>(Együtt énekelnek) Téged vár a szívem szüntelen...</i> |

A szerepjáték témáját egy szülő vezeti be. Egyéni hangján szólal meg, ahogy az eljátszandó problémát körvonalazza: ő és a gyülekezet más tagjai azok, akik a kívülállókat fogadják. Ezután, két szülőt látunk a gúnyolódó nem vallásos ember szerepében. Testtartásuk, mozgásuk (hanyagul állnak és élénken gesztikulálnak) és a megemelt hangerő járul hozzá a gúnyolódó ember figurájának megjelenítéséhez.

Azonban a drámajáték a 20. videóban nem csak a szereplők ábrázolását valósítja meg, hanem teret nyújt a szereplők számára ahhoz, hogy „kultúrákat és identitásokat hozzanak létre, fedezzenek fel, fejlesszenek tovább és találjanak ki” (Brahmachari 1998: 24, idézi Donelan 2002: 36). Mások karakterének megjelenítése mellett a szerepjáték az önreflexióra is lehetőséget ad, például amikor a szülők saját maguk szerepét adják elő. Mikor a szülők énekelnek ([20. videó: 4:30–5:59](#)), olyan szerepben vannak, melyben saját maguk karakterét játsszák: a gyülekezet tagjait. Rampton (2014) tizenévesek körében végzett etnolingvisztikai kutatásában a tanulók gyakran különféle hangokat stilizáltak az interakció érzékeny pillanataiban, mint amikor tanáruk vagy más tanulók által megszegyenítve, megsértve érezték magukat. Ez alapján Rampton amellel érvel, hogy az interakció néhány pillanatában a stilizálás nem csak előadási formaként jelenik meg, hanem olyan kommunikációs eszközként is, amely jelzi vagy feloldja az interakcióban jelentkező feszültséget (Rampton 2014). Így a stilizálás a beszélők közötti viszonyokra, vélekedéseikre, attitűdjeikre, ideológiáikra utal, amiképp a beszélők saját hangjukkal vagy idegen hangokkal pozicionálják magukat ezen értékeknek és társas jelentéseknek megfelelően. A szülők szerepjátéka ebben a jelenetben nem csak előadás, hanem a ramptoni értelemben vett stilizálás is; a szülők különböző hangokat emelnek be a játékba, hogy társas feszültségeket jelenítsenek és vitassanak meg. A szerepjáték képzeletvilága biztonságos teret nyújt a szülők játékanak, melyben olyan érzékeny témákat hozhatnak elő, mint a vallás vagy a vallásról kialakult közösségi vélekedések.



A szerepjáték harmadik jelenetében a megjelenített szerepek a szülők és mások hangjait és a hozzájuk kapcsolódó társas jelentéseket hozzák be a szerepjátékba. Ezek a hangok dialogikus kapcsolatba kerülnek egymással. A szerepjáték alatt a szereplőknek lehetősége adódott arra, hogy érzékeny témát is érintsenek, és a szerepjáték során módjukban állt a helyzetet megváltoztatni, mert a szerepjáték „lehetőséget ad társadalmilag meghatározott identitások átalakítására és arra, hogy a szereplők önmagukról alkotott képe megváltozzon; alternatív értékeket, különböző szerepeket és helyzeteket fedezhetnek fel” (Donelan 2002: 36). A 20. videó szülői szerepjátékának elemzése jó példa arra, hogy a különböző szerepek hogyan állnak kapcsolatban egymással a szerepjátékban. Rampton (2014) stilizálásról kialakított értelmezése Bahtyin hang- és dialogicitáskonceptiójára épül, amennyiben Rampton a stilizálás dialogikus természetét hangsúlyozza. Ez azt jelenti, hogy a beszélők a stilizált figuráról szerzett tapasztalataikat és az azok között fennálló kapcsolatokat elemzik. Azon kívül, hogy a közösség vallásos tagjait játsszák el, a szülők egyben az ehhez a perszónához kötődő társas hangokat is megjelenítik. A szerepjátékban fontos mozzanat, hogy ez a hang a gúnyolódó emberek hangjával konfrontálódik. Ez a vallásos és gúnyolódó emberek közötti dialogikus ellentét az, amely segíti a szülőket, hogy a hangokhoz társas jelentéseket kapcsolva pozicionálják magukat. A gúnyolódó szerepet stilizáló szülőkkel együtt olyan kapcsolatot alakítanak ki, melyben a gúnyolódók állnak a negatív oldalon, szemben a többiekkel, akik saját szerepükben jelennek meg, azaz a gyülekezet vallásos tagjaiként. A játékukban nem csak önmagukat adják elő, hanem saját hangjukat is beviszik a játékba a stilizáláson keresztül, és dialogikus kapcsolatot alakítanak ki a gúnyolódó szereplőkkel. Ezáltal egy társadalmi kérdést tudnak eljátszani: a közösségben jelen levő gyülekezet nem vallásos emberek által okozott problémákkal szembesül. Lehetőségük nyílik ezt a számukra feszültséget okozó problémát kezelni és „megoldást találni” a problémára, így megszüntetni a feszültséget, ahogy a játék végén a gúnyolódók csatlakoznak a vallásos csoporthoz és a végén a béke jeleként együtt énekelnek.

A jelenet végén az igazgató és a tanár szintén részt vesznek a szerepjátékban mint a közösség vallásos roma tagjai, a szülőkkel közös sort alkotva (20. videó: 3:06–4:29). Együtt énekelnek, és az egyik tanár még táncol is a többiekkel. Tánca a roma tánc jellemzőit hangsúlyozza: kezét széttárja, ujjával csettint, miközben a lábával a dal ritmusára lépeget. Ez az előadás egy roma ember táncának stilizálása, és ezzel a stilizálással a tanár legitimálja azt, hogy a gyülekezetbe járó vallásos roma ember szerepét játssza el, támaszkodva arra a pozitív értékelésre, amellyel a szerepjátékban megjelenítették e perszónát. Ahogy a szerepjáték cselekménye kibontakozik, a szülők kezdeti egyéni hangja elvegyül az összes szereplő közös hangjában, amint a gyerekek, a gyülekezetbe tartozó vagy azon kívüli szülők, az igazgatónő és a tanár együtt éneklnek a vallásos dalt.

A szerepjátékon keresztül az osztályteremben megjelenített társadalmi kérdés által a szülőknek lehetősége volt arra, hogy társas hangjukat iskolai tanárok is meghallják, illetve hogy alternatív megoldást keressenek, mint ahogy a végén módot is találnak arra, hogy a feszültséget megszüntessék a vallásos és a nem vallásos csoportok között. A roma közösség vallásos és nem vallásos tagjai mind egy sorban álltak az igazgatónővel és a tanárral. Habár a bizonyoságtétel kizárólag személyes módon történhet meg, egyéni hanggal, ami ebben a szerepjátékban nem valósult meg, azonban ez a pillanat mégis nagyon fontos, mert a tanári részvétel által a szülők társas hangjai meghallgatásra találtak és legitimmá váltak.

3.10.3 Határok keresztezése: Tanári stilizálás

A stilizálás nem korlátozódik drámajátékban előadott szituációkra, mint a 20. és 21. videóknál. A drámatevékenységeken kívüli világban szintén előfordul stilizálás; annak

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

érdekében, hogy ezeket az előbbiektől külön tárgyaljuk, érdemes Coupland (2007) megkülönböztetését alkalmazni „emelkedett” és „világi” performancia között. Coupland arra hívja fel a figyelmünket, hogy bármely beszédtevékenység *előadja (performálja)* azt a perszónát, amelyet a beszélő – tudatosan vagy sem – az interakcióban szándékozik megjeleníteni. Azonban a két ellentétes performanciátípus közötti skála mértéke a kommunikációs esemény fókuszpontjától függ: az emelkedett performancia előre meghatározott, szabályozott, időben és térben tervezett, illetve időhöz és térhez kötött, általában nyilvános, és mindezekon felül, még intenzitásában is különbözik a világi performancia szokásos hétköznapi kommunikációs gyakorlataitól (Coupland 2007: 147; vö. Bauman 1992). Ha ezen a skálán a figyelmet az emelkedett performancia – korábban a lóvásárban és felnőtt vitában megjelenített – pillanatairól az osztálytermi kommunikációs gyakorlatok szokásos folyamatára helyezzük, a hétköznapi performancia formájában is megfigyelhetünk stilizálást.

A 11. videó [*Transzlingválás a tanári beszédben*] jó példa erre (vö. 3.4.2 fejezet). A videó osztálytermi tevékenységet mutat be, ahol Tünde, a tanár a magyart kiegészítve romani nyelvi erőforrásokat is használ. Az óra kétnyelvű üdvözléssel indul, ahogy a 4. példa mutatja. Először a magyarországi iskolákban szokásos óra eleji rituálé részeként a tanulók együtt üdvözlik a tanárt.

- | | |
|-------------|--|
| (4) Tanulók | <i>Jó reggelt kívánok!</i> |
| Tünde | <i>Lácso gyész kívánok!</i>
'JÓ REGGELT kívánok!' |
| Tanulók | [nevetve: <i>Lácso gyész</i>] <i>kívánok!</i>
'JÓ REGGELT kívánok!' |
| Tünde | <i>Lácso gyész kívánok! Hogy vagytok?</i>
'JÓ REGGELT kívánok! Hogy vagytok?' |
| Tanulók | <i>Jól.</i> |

Ennél a példánál az elemzés fókusza arra a pillanatra irányul, melyben a gyerekek nevetve ismétlik meg a tanár romani üdvözlését. Miért a nevetés? Miért nem kíséri már a tanár transzlingváló köszöntését és miért csak a gyerekek megnyilatkozását? Hogy ezekre a kérdésekre választ kapjunk, az interakciót a stilizálás és az ahhoz kapcsolódó keresztezés fogalmán keresztül értelmezzük.

A tanár olyan módon használ romani nyelvi erőforrásokat, hogy ezek által egy tőle különböző romani beszélő perszónáját kelti életre. Ha a beszélők stilizálják megnyilatkozásait, vagyis olyan nyelvi erőforrásokat jelenítenek meg, amelyek nem tartoznak szokásos repertoárjukba, a stilizálás gyakran lehet vicces és szórakoztató. De mint Rampton (2009) rámutat, van olyan idő és hely, amikor és ahol a stilizálás ennél többet jelent. A hallgatóságban felveti a kérdést, hogy „most miért?”, illetve „milyen jogon?” jelenít meg a stilizáló beszélő olyan nyelvet vagy stílust, amely hozzájuk kötődik. Más szóval a tanulóknak felmerülhet, hogy „milyen jogon beszél rólunk?” A stilizálás ez utóbbi formáját hívja Rampton (1995, 2017) „keresztezésnek”.

Az osztályterem hierarchikus rendjében a tanulók nem kérdezhetik meg a romaniul beszélő tanárt, hogy „milyen jogon?”, habár a kérdés teljesen jogos, mert az iskola transzlingváló projektje ellenére a legtöbb órán a magyar az iskola domináns nyelve. A tanár keresztezésével kapcsolatos fenntartásait legfeljebb nevetéssel tudják kifejezni, a saját hangukon történő nevetéssel. Amikor a tanár megismétli az üdvözlést anélkül, hogy észrevenné a tanulók nonverbális jelzését, az osztályban olyan értelmezési keretet állít fel,

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



amelyben a tanári hatalom támogatja, a tanulók pedig elfogadják az etnikai határokat átszelő nyelvi keresztezést (ugyanis nem nevetnek sem a tanári megnyilatkozás, sem saját válaszuk közben).

A tantermi jelenetet követő hozzászólásban Tünde pedagógiai stratégiaként jellemzi ezt a kétnyelvű interakciót, amint azt az 5. részlet mutatja (Berencsi 2, [11. videó: 0:56–1:26](#)).

- (5) Tünde *A kétnyelvű köszönéssel igyekszem arra bátorítani a gyerekeket, hogy bátran, gátlások nélkül használják a romanit. A gyerekek ilyenkor már kötetlenebbül, nyitottabban várják a tanítási órát, és sokkal érdeklődőbbé válnak, együttműködőbbek lesznek. Igyekszem az egyszerűbb kifejezéseket, „üljete le, álljatok föl, vegyetek elő piros, kék vagy éppen zöld ceruzát!”, illetve az értékelést is igyekszem romani nyelven elmondani.*

A részletben említett pedagógiai és nyelvpolitikai célok szorosan összefüggnek; a gyerekek ugyanolyan módon beszéljenek romaniul és vegyenek részt az órán – szabadon, magabiztosan, nyitottan és kíváncsian. A tanári instrukciónak és értékelésnek mind a magyar, mind a romani nyelvi erőforrásokhoz kötődő gyakorlata elősegíti ezen célok megvalósítását. Másképp megfogalmazva: az etnikai határoknak a tanár által megvalósított nyelvi keresztezése az, ami előidéz a változást. Rampton hasonló megállapítása szerint „a ravasz vagy vicces interakciós design meríthet az etnikai különbségekből és semlegesítheti a politikai érzékenységet, és ez a szolidaritás új formáihoz vezethet” (2009: 153). A tanári interakcióban stratégiai módon alkalmazott keresztezés transzlingváló gyakorlata ezáltal kötődik a társas konstruktivista pedagógia céljaihoz.

A keresztezés stratégiai lehetőségei ellenére sem feltétlenül vezet sikerhez az oktatási folyamatban. Mint ahogy Stroud és Lee felhívja rá a figyelmet, „mindig fennáll a veszélye annak, hogy a keresztezést (akár a tanár, akár a tanulók) visszautasítják és kigúnyolják” (2007: 51). Ez a veszély nemcsak a keresztezés, hanem más osztálytermi transzlingváló gyakorlatok esetén is előfordulhat. Mint ahogy egy többnyelvű és nagy mértékben diverz összetételű görög ciprusi általános iskolából származó etnográfiai adatok tanúsítják, a nyelvi ideológiák és történeti konfliktusok hatására a törökül beszélő tanulók ellenállnak a tanár azon próbálkozásának, hogy transzlingváló gyakorlatokba vonja be a nagyrészt görögül beszélő osztályt (Charalambous et al. 2018). Még ha csak elvétve fordulnak is elő etnikai csoportok közötti konfliktusok vagy azok nagyon csekélyek, a tanárok akkor is kockázatot vállalnak, amikor nyelvi gyakorlataikat a saját hangjuk tekintélye árán megváltoztatják.

Az elemzett videón számos példa látható arra, hogy megéri kockázatot vállalni, mert a tanulók maguk is megváltoztatják nyelvi gyakorlataikat a tanteremben a tanári kezdeményezés hatására, és ők is elkezdnek romani nyelvi erőforrásokat használni. A következő részlet arra mutat példát, hogy a romani nyelvtudásról hogyan történik egyezkedés az osztálytermi interakciókban.

- (6) Tünde *Na, ha készen vagy, akkor csünten! Számolok háromig. Jekh. Duj.*
‘Na, ha készen vagy, akkor csendet kérek! Számolok háromig. Egy. Kettő.’
- Gábor Trin.
‘három.’
- Tünde *Sss! Jekh. Jekh, duj, trin! Készen van mindenki?*
‘Sss! Egy. Egy, kettő, három! Készen van mindenki?’

A tanár számolása a feladat megoldásából hátralevő időt jelzi. Amikor romaniul kezd el számolni, az egyik tanuló félbeszakítja, még mielőtt elérne a háromhoz, ami a feladat végét jelentené. Miután finoman csendre inti, a tanár újrakezdi a számolást, végül sikerül háromig elszámolnia, és ezzel megerősíteni a tenkintélyét egyrészt a foglalkozás irányítójaként, másrészt pedig a romani nyelv beszélőjeként. Megjegyzendő még, hogy a 4. példával ellentétben itt a romani nyelvi erőforrások tanári használatát, azaz sem a *csütten* ‘csendet kérek’ felszólítást, sem a számolást nem követi nevetés.

Ha a nevetés hiányát a keresztezés és stilizálás közötti különbségtételként interpretáljuk, akkor érdemes ezt a kettőt időleges váltásként értelmezni egy olyan skálán, mely az etnikai határok jelentésének a résztvevők számára történő változását jelzi.

Bahtyin (1984: 199) elméletéből kiindulva Rampton és munkatársai (2019: 650) szerint „bizonyos körülmények elvezethetnek az etnikai csoportok közötti határok elmosódásához és fellazulásához, és ezt azt jelenti, hogy ebben a folyamatban a keresztezés stilizálássá válik, a stilizálás pedig (habituális) stílussá alakulhat”. Ebben az osztályban a tanulók számára a tanár etnikai határokat átszelő nyelvi keresztezése habituális stílussá válik a mindennapi performanciák sorozatos stilizálása által, de a külső tényezők változása nélkül. Ami változik, az a transzlingváló gyakorlatok osztálytermi bevezetése.

Az elemzett példák alapján felvetődik a kérdés, hogy hol húzhatók meg a tanári gyakorlatok határai. A tanár olyan környezetet teremt, amely támogatja a romani nyelvi gyakorlatok használatát minden osztálytermi résztvevő számára. Ennek a transzformatív hatása kétségtelen. A tanári keresztezés hozzájárul a tanár és a tanulók közötti szoros együttműködés kiépítéséhez. Teret ad a tanulók kétnyelvűségének és felszámolja az iskola egynyelvűségi ideológiái által kialakított korlátokat. Ugyanakkor az idézett jelenetekben csak néhány példát látunk a tanulói transzlingválás kezdeményezésére a hétköznapi osztálytermi tevékenységek során. A romani nyelvi erőforrások tanulói használata nagyrészt a tanár transzlingváló megnyilatkozásaira adott reakció. Ezzel együtt a tanár elkötelezettsége a közös tanulás iránt a 11. videót záró hozzászólásában is megnyilvánul: „[l]átják, hogy én is tévedhetek, nekem is meg kell tanulni az ő nyelvüket, ahogy nekik meg kell tanulni az én nyelvemet használni. Együtt tanuljuk egymás nyelvét, s ezáltal válunk egymásnak hasznos segítőivé” (Berencsi 3., [11. videó: 6:05–6:21](#)). A keresztezéssel járó kockázatvállalást folyamatosan kísérő kérdés, hogy vajon a keresztezés közös transzlingváló stílussá történő fokozatos átalakulása túlnyúlhat-e az interakciós rítusok kölcsönös használatán.

3.10.4 Konklúzió

Fejezetünkben kitértünk arra, hogy a transzlingválás miként jelenik meg az iskolához kapcsolódó beszélők – tanárok, tanulók és szülők – nyelvi gyakorlataiban, és milyen reprezentációk kapcsolódnak hozzá. Olyan transzlingváló pillanatokot vizsgáltunk meg, amelyekben a másik személy stilizálása jelent meg, például ahogy tanárok szülőket személyesítettek meg vagy a tanulók felnőttek beszédét imitálták és fordítva. A tanárok transzlingváló hangját a keresztezés perspektívájából elemeztük az osztálytermi hierarchiának megfelelő etnikai határokkal összevetve. Amikor a különböző hangok, stílusok és nyelvek megjelennek, a szereplők ezeknek az adott interakcióban létrejövő stratégiai lehetőségeiből merítenek. Amellett érveltünk, hogy ez a lehetőség tanári transzlingváló gyakorlattá alakulhat különböző eszközök segítségével, amelyek összekapcsolják a pedagógiát és a transzlingválást. A drámapedagógia és a szerepjáték központi jelentőségű abban, hogy a tanulók és szülők az otthon nyelvét bevihessék az iskolába mások vagy saját hangjuk nyelvi stilizálása által. Az etnikai csoportok közötti határok keresztezése hozzájárulhat a szociolingvisztikai differenciálódás kreatív újra értelmezéséhez. Azok az iskolai tevékenységek, amelyekben a

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

stilizálás és a keresztezés megjelenik, lehetőséget nyújtanak a tanároknak, a tanulóknak és a szülőknak arra, hogy társas világukban betöltött saját szerepeikre és helyzetükre irányuló reflektív hozzáállást alakítsanak ki.

Hivatkozások

- Agha, Asif 2021 [2005]. Hang, alaphelyzet, regisztrálás. *Replika* 119–120: 141–170.
- Bakhtin, Mikhail Mikhailovich. 1981. *The dialogic imagination. Four essays*. USA: University of Texas Press.
- Bakhtin, Mikhail 1984. *Problems of Dostoevsky's poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bauman, Richard. 1992. Performance. In Richard Bauman (szerk.), *Folklore, cultural performances, and popular entertainments*. New York and Oxford: Oxford University Press. 41–49.
- Bodó Csanád, Szabó Gergely & Turai Katalin Ráhel. 2019. Voices of masculinity: Men's talk in Hungarian university dormitories. *Discourse & Society* 30(4). 339–358.
- Brahmachari, Samir. 1998. Stages of the world. In Hornbrook, David (szerk.), *On the subject of drama*. London: Routledge. 18–35.
- Charalambous Panayiota, Constadina Charalambous & Michalinos Zembylas. 2018. Inarticulate voices: Translanguaging in an ecology of conflict. In Jaspers, Jürgen & Lian Malai Madsen (szerk.), *Critical perspectives on linguistic fixity and fluidity: Languagised lives*. London: Routledge. 167–191.
- Coupland, Nikolas. 2007. *Style: Language variation and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Donelan, Kate. 2002. Embodied practices: Ethnography and intercultural drama in the classroom, *NJ*, 26:2, 35–44, DOI: 10.1080/14452294.2002.11649446.
- Gal, Susan. 2016. Sociolinguistic differentiation. In Coupland, Nikolas (szerk.), *Sociolinguistics. Theoretical debates*. UK: Cambridge University Press. 113–135.
- Gascon, Deborah, J. 2019. The impact of drama pedagogy on student achievement, attitude, and empathy: An action research study. University of South Carolina dissertation. <https://scholarcommons.sc.edu/etd/5197> (letöltve 2021 November 11.)
- Glaserfeld, von Ernst. 1990. An exposition of constructivism. Why some like it radical. In: *Journal for Research in Mathematics Education*. Vol. 4, *Constructivist views on the teaching and learning of mathematics*. National Council of Teachers of Mathematics. 195–210.
- Jaspers, Jürgen & Sarah Van Hoof. 2018. Style and stylisation. In Karin Tusting (szerk.), *The Routledge handbook of linguistic ethnography*. London & New York: Routledge. 110–124.
- Malm, Birgitte & Horst Löfgren. 2007. Empowering students to handle conflicts through the use of drama. *Journal of Peace Education* 4(1). 1–20.
- Pietikäinen, Sari & Hannele Dufva. 2006. Voices in discourses: Dialogism, critical discourse analysis and ethnic identity. *Journal of Sociolinguistics* 10(2). 205–224.
- Rampton, Ben. 1995. *Crossing: Language and ethnicity among adolescents*. London: Longman.
- Rampton, Ben. 2009. Interaction ritual and not just artful performance in crossing and stylization. *Language in Society* 38(2). 149–176.
- Rampton, Ben. 2014. Dissecting heteroglossia: Interaction ritual or performance in crossing and stylization? In Blackledge, Adrian & Angela Creese (szerk.), *Heteroglossia as practice and pedagogy*. Dordrecht: Springer. 275–300.

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

- Rampton, Ben. 2017. *Crossing 30 years later. Working papers in urban language and literacies*, 210. Kings' College: London.
- Rampton, Ben, Costandina Charalambous & Panayiota Charalambous. 2019. Crossing of a different kind. *Language in Society* 48(5). 629-655.
- Smith, Lea J. & Daniel Herring. 2001. *Dramatic literacy: Using drama and literature to teach middle-level content*. New Hampshire: Heinemann
- Stewart, Michael. 1997. *The Time of the Gypsies*. USA&UK: Westvies Press.
- Stroud, Christopher & Lionel Wee. 2007. A pedagogical application of liminalities in social positioning: Identity and literacy in Singapore. *TESOL Quarterly* 41(1). 33–54.
- Vogel, Sara & Ofelia García. 2017. Translanguaging. In Noblit, George & Luis Moll. (szerk.), *Oxford research encyclopedia of education*. UK: Oxford University Press. 1-22.
- Vygotsky, Lev S. 1964. *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.