

3.3 Mediáció a transzlingváló iskolai helyzetekben: az identitások és politikák nyelvi finomhangolása

Tarsoly Eszter, Schulcz Patrik, Olexa Gergely, Ballai Míra, Székely Márk, Lakatosné Makula Gizella Réca

Az elmúlt évtizedben a transzlingválást számos kulturális és nyelvi sokszínűséggel rendelkező tanulási környezetben alkalmazták és vizsgálták, beleértve az őslakos, kisebbségi és bevándorló közösségeket kiszolgáló iskolákat, valamint a származásnyelvi közösségek iskoláit. Tanulmányok sora bizonyította, hogy hatékony pedagógiai gyakorlat olyan kontextusokban, „ahol az iskola vagy az oktatás nyelve eltér a tanulók nyelvétől” (Li 2018: 15). A transzlingváló gyakorlat az oktatásban – a társadalmi igazságosság és egyenlőség iránti elkötelezettségével elméleti síkon – dekonstruálja a társadalmilag és ideológiailag létrejött választóvonalakat őshonosok és bevándorlók, többségiek és kisebbségiek, célnyelv és anyanyelv között (Li 2018: 15). Végső soron megkérdőjelezi a tartalom és a forma közötti dichotómiát, amelyet az intézmények az iskolai tantárgyak, azaz a „tudás”, és a tudást létrehozó nyelvi gyakorlat szétválasztásának köszönhetően fenntartanak (García et al. 2021; Tarsoly és Cálíć 2022). Ha az oktatási-nevelési folyamatokban alkalmazzák, a transzlingválás „mind a tanulót, mind a tanárt képessé teszi a tanulásra, átalakítja a hatalmi viszonyokat, és a tanítás és a tanulás folyamatát a jelentésalkotásra, a tapasztalatok bővítésére és az identitás fejlesztésére összpontosítja (García 2009; Creese és Blackledge 2015)” (Li 2018: 15). A 3.2. fejezet a transzlingválásnak a tanításban és tanulásban érintett különböző szereplőkre gyakorolt transzformatív hatását vizsgálta; a 3.4. és 3.7. fejezetek kiterjesztik az átalakulás hatókörét az osztálytermen túlra is. Ez a fejezet azzal foglalkozik, hogy az oktatás során milyen módon hidalhatóak át a társadalmilag és intézményesen konstruált határok a transzlingváló álláspontnak köszönhetően.

Az 1. videón (*A transzlingválás mint kulturális mediáció*) látható osztálytermi jelenetben a kulturális mediáció egy olyan esetének lehetünk tanúi, amelyben a tanulók otthonuk nyelvén, a roma nyelv helyi változatán vesznek részt egy olyan kulturális gyakorlatban – a versmondásban – amely jellemzően magyar nyelven zajlik. A nyilvános versmondás egyfajta rituális esemény a magyar társadalomban. Nemzeti ünnepeken gyakran színészek, előadóművészek nyilvánosan az alkalomhoz illő verseket szavalnak, és a közönség csatlakozhat is hozzájuk. A kanonizált verses szövegek felmondása, fejből tudása beépül az iskolai tantervbe. A gyerekek különböző ünnepekre is tanulnak verseket, és azokat a szülők és az iskolai közösség más tagjai előtt elő is adják. A videóban szereplő tanulók, a tiszavasvári Majoros környékéről származó roma gyerekek, tapasztalhattak hasonló előadási rituálékat otthonukban – például közös éneklést és táncot – bár kutatásaink szerint a szóbeli és szöveg-előadáshoz kapcsolódó szokásokat (például a mesemondást és a rituális köszöntést) már nem gyakorolják az otthoni közösségekben. Ám ha vannak is hasonló rituálék a gyerekek családjában, azokat másképp hajtják végre, mint ahogyan azt a videón láthatjuk. Az éneklést és a táncot nagyra értékelik a közösségben: a zenehallgatás vagy a hagyományos cigánytáncok előadása központi szerepet játszik a mulatásban is és az egyéni adottságok felmutatásában is. A szülők büszkén osztják meg a gyermekeik táncáról készült videofelvételeket, és a tánc mindig a hagyományos cigánytáncok lépéseinek gyakorlására és előadására utal (Martin 1980). A magyar versmondással ellentétben azonban ezek az előadások spontán megnyilvánulások: rendszeres *gyakorlat* eredményeként, de nem *próba*folyamat során jönnek létre, és inkább a közösségi tudás és kultúra részei, mint

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



Erasmus+

Erasmus+ Program

intézményesítettek. Ezért amikor a gyerekek az iskolai tevékenységek részeként magyar nyelvű versmondó versenyekre készülnek, a magyarul beszélő többség, különösen a magas műveltségű, képzett középosztály világába kerülnek.

A többnyelvű oktatási környezetekben a nyelvpolitika és a nyelvi gyakorlat kapcsolatát gyakran a *feszültség* és a *konfliktus* fogalmaival írják le (vö. Li és Martin 2009), az egyes nevezett nyelveket folyékonyan keresztező, kétnyelvű beszélők nyelvi gyakorlatának oktatási környezetbe helyezését pedig a vernakuláris *becsempésések*ént vagy akár a tanulás *szabotálásaként* (vö. Probyn 2009). Ezek találó megfogalmazásai annak a kibékíthetetlen ellentétnek, amely a szöveges formában is megjelenő egynyelvű nyelvpolitika – amelyet Spolsky (2004) nyelvmenedzselésnek nevezett – és a többnyelvű közösségek egynyelvű nyelvpolitikával szembemenő, nyelvi (és nyelvválasztási) aktusai, beszédmódjai között vannak. Bonacina-Pugh (2012) Spolsky (2004) nyomán a nyelvpolitika három típusát különbözteti meg. Az első a szóbeli vagy írott szövegek formájában kinyilvánított nyelvpolitika; a második a diskurzusokban és ideológiákban gyökerező, a beszélői vélekedéseken alapuló nyelvpolitika, amely alátámasztja az emberek előírt nyelvi viselkedésre vonatkozó meggyőződéseit; a harmadik a gyakorolt nyelvpolitika, amely a beszélők által az interakciós mintákból levezetett implicit szabályok összességét jelenti. Ezek közül az első a mi kontextusunkban az egynyelvű, nemzeti szinten deklarált nyelvpolitikát jelenti, amit a nem tudományos diskurzusokban az *anyanyelv* szóösszetétel magyarral való, különösen erősen asszociációja is alátámaszt. A 2021 nyarán készült helyszíni feljegyzéseinkben az egyik beszélgetőpartnerünk, egy húszas éveiben járó fiatal nő és édesanyja, bizonytalanak érezte magát, amikor megkérdezték tőle, hogy mi az anyanyelve, és többször megismételte ellenőrző kérdéseinkre a választát, hogy a magyar. Miután romani nyelven megbeszélte a kérdést a társaival, kérte, hogy választát javítsuk ki romanira. A magyar és az anyanyelv szinte kizárólagos társítását sugalló ideológia alátámasztja azt az egész Magyarországra általánosan érvényesnek tekintett és a tiszavasvári roma közösséget is jellemző nyelvpolitikát, hogy az oktatás és az iskoláztatás nyelve csak a magyar lehet, és az kell, hogy legyen. A harmadik típusú nyelvpolitika, a nyelvpolitika mint gyakorlat, azonban a transzlingváló projekt megkezdése előtt más tendenciát mutatott a tárgyalt közösségben: a magyar beszédet az órákon gyakran felváltotta a csend, a szünetekben pedig a helyi roma nyelv, a diákok anyanyelvének használata. A szülők azért bátorították az óra alatti hallgatást, hogy az iskolában gyermekeik legalább a jó magaviseletért járó jutalmazást kiérdemeljék.

Ahhoz, hogy a transzlingváló projekt sikeres lehessen, mind az iskola alkalmazottai, mind a közösség körében meg kellett változtatni a vélekedéseken alapuló és a gyakorolt nyelvpolitikát is. Ennek kezdete a helyi szinten deklarált nyelvpolitika megváltoztatása volt. A Magiszter vezetése és az osztályokban tanító tanárok kijelentették, hogy a roma nyelv használata elfogadható és dicséretes, amennyiben a diákok úgy érzik, hogy ezáltal jobban ki tudják fejezni magukat. Az új politika szóbeli „kinyilatkoztatására” számos példa található videótárunkban. Ugyanezt a célt szolgálta a Heltai által összeállított transzlingváló katekizmus is (vö. 2.1. fejezet).

A politika és a gyakorlat közötti régi konfliktust új feszültségek váltották fel: a nyelvvel és nyelvválasztással kapcsolatos attitűdök és meggyőzések átformálása az összes érdekelt fél részéről alkalmazkodást követelt meg. Az ideológiák, politikák és gyakorlatok tekintetében tapasztalt egyéni és közösségi alapú alkalmazkodási folyamatok azok, amelyeket ebben a fejezetben a *mediáció* gyűjtőfogalma alatt vizsgálunk. A mediáció tehát egyaránt jelent belső, egyéni, mentális és külső, közösségi alapú, gyakorlati folyamatot. A mediáció célja, hogy kiegyenlítse és összhangba hozza azokat a feszültségeket, amelyek abból a változásból adódnak, hogy az egyes generációk és különféle kulturális háttérű beszélők

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



iskolához való viszonya, iskolai tapasztalata más és más. Az interkulturalitás Auger et al. (2018) nyomán értelmezésünk szerint eltérő műveltségi gyakorlatokat és az iskolázatáshoz való, különböző szintű hozzáférést foglal magába, melynek az eltérő beszédmódok és a hozzájuk kapcsolódó kulturális gyakorlatok csak egy részét képezik. A transzlingválás hozzájárul egy „harmadik tér” (Bhabha 1994: 55) megteremtéséhez: egy olyan diszkurzív közeget hoz létre, amely annak feltárásával, hogy a meglévő jelek kisajátíthatók, lefordíthatók és újraértelmezhetők, tehát újjáteremthetők, megkérdőjelezi a kultúra, mint „primordiális, elsődleges egység vagy rögzítettség” jelentését. Az újraterepítés ilyen folyamatai lehetővé teszik a beszélők számára, hogy átlépjék az adott nyelvek és a különböző gyakorlatok, például az otthon és az iskolához kapcsolódó terek közötti társadalmilag konstruált határokat. Az ismeretszerzési gyakorlatok és az azokon belüli, különféle pozíciókhoz kapcsolódó egyének között átrendeződik a hierarchia, mint például a mindentudó tanár felsőbbrendű pozíciója az alárendelt tanulóval szemben. A szimbolikus és valós terek, valamint a hatalmi pozíciók közötti szakadékból feszültség keletkezik; ez a szakadék a meglévő gyakorlatokat fenntartó hiedelmekben is megnyilvánul (egy ilyen „szakadék” pl. a gyerekek otthoni és iskolai világának vélt áthidalhatatlansága, amely tudásuk deficitjének iskolai leküzdésére irányuló törekvésekben nyilvánul meg a létező kompetenciák feltárása helyett). E szakadékok leküzdése új ellentmondásokat szül az ideológiák és gyakorlatok között, ám ezek a mediált feszültségek új lehetőségeket teremtenek azáltal, hogy átértelmezik és elsimítják a korábbi hierarchiakat, és hogy az összhang elérésére törekcsenek a politika, az ideológia és a gyakorlat tekintetében (García et al. 2012).

Az 1. videóban a gyerekek otthoni világa és az iskola közötti mediáció első példája belső és egyéni folyamat: a tanár felismeri, hogy a versmondó verseny a gyerekek megélt tapasztalatán teljesen kívül áll, és úgy dönt, hogy az intézményi gyakorlatot relevánssá teszi a gyerekek tapasztalata szempontjából. A második mediációs aktus külső folyamat és a felkészülés során történt: a tanár a magyar egynyelvű többségi tanulóknak szánt feladatot a helyi gyerekek otthoni kultúrájához igazította azzal, hogy a versenyre megtanult versek közé egy roma verset is bevett. A harmadik mediáció nyelvi, vagy nyelvek közöttinek, interlingválisnak is nevezhető, abban az értelemben, ahogy a különböző közösségekhez és társadalmi hangokhoz kapcsolódó beszédmódok közötti parafrázis az: az eredeti romani szöveget, amelyet egy lettországi roma költő, Leksa Manush írt, egy helyi pedagógus asszisztens parafrázálta a gyerekek otthoni nyelvváltozatára. A mediáció negyedik esete metanyelvi egyensúlyteremtés: a gyerekek a szöveget magyarul és helyi romani nyelven is megtanulták, de néhány hónappal később úgy tűnt, hogy a magyar változatot nehezen tudják felidézni. Ezért a tanárnő fordítási feladatot javasolt: a tanulók a romani szöveg alapján, amelyre jobban emlékeztek, újraalkották a magyar szöveget. A fordítás szemiotikai rendszerek közötti mediáció: a diskurzus egy szegmense újrakontextualizálódik, újrafogalmazódik, és egy másik szemiotikai rendszeren át is érthetővé, elérhetővé válik (Gal 2015: 227). A kettő közötti transzfer olyan metaforikus folyamat, amelyben az ekvivalencia soha nem a diskurzuskomponensek közötti, eleve meglévő megfelelés, hanem egy kidolgozott, „kialkudott” társítás. A fordítás, ahogy Ezra Pound mondta, „újra alkotás” (idézi Clifford 2013: 49). A fordítás tehát a transzlingváláshoz hasonlóan hozzáférést biztosít egy „harmadik térhez”, bár a két folyamatban használt gyakorlatok történetiségükben különböznek. A mediáció ötödik, utolsó aktusában a gyerekek cselekvő szerephez jutnak: kulturális mediátorként az otthonuk nyelvén vesznek részt egy olyan kulturális gyakorlatban, a vers előadásában, amely a többségi nyelvhez és társadalomhoz kapcsolódik (a vers közös elszavalása közönség előtt).



A néven nevezett nyelvek és kulturális gyakorlatok közötti különbségek új összhangra törekvő felszínre hozása által a képessé tevés egy új lehetősége kínálkozott fel: a tanulók nem pusztán alárendeltjei vagy passzív részesei lettek a tanulási folyamatnak, hanem a sajátjuknak, a magukénak érezték azt. Az ő kezdeményezésükre válik a versmondás magányos aktus helyett csoportos előadássá. Az ő bevonódásuk és lelkesedésük tette lehetővé, hogy a tanár az órai feladat végrehajtásának feltételeit megteremtse: a gyerekek érdeklődése a javasolt tevékenység iránt már attól a pillanattól nyilvánvaló, amikor a transzlingváló tér megnyílik.

A fenti érvelésből következik, hogy a gyerekek és a tanárok mediátor szerepét nem a mediáció fogalmának egy olyan értelmezésében látjuk, amelyen át a konfliktusban álló felek között kommunikáció jön létre; a mediátor nem a konfliktusban a kommunikációt lehetővé tevő csatorna csupán (ennek áttekintését ld. Corbett 2021). A mediátorok egy transzlingváló oktatási térben olyan tudatosan cselekvő egyének, ágensek, akik felvállalnak valamilyen részvételt vagy cselekvést annak érdekében, hogy lehetővé tegyék a kommunikáció létrejöttét olyan terekben, ahol egyébként vagy csend lenne, vagy nem lenne lehetőség a közös jelentésalkotásra (vö. Liddicoat 2016). A mediálás tehát egy összetett és céltudatos interperszonális elköteleződés a különböző társadalmi világokon és történelmileg konstruált néven nevezett nyelveken átívelő jelentések felfedése és kifejtése iránt. A mediátor szerepének a különböző diszciplínákban fellelhető számos értelmezése közül mi nem az olyan közvetítőre helyezük a hangsúlyt, aki hidat építve két különálló világ között „igyekszik leküzdeni a jelentések *átvitelének* útjában álló összeegyeztethetetlen tartalmakat” (Hatim és Mason 1990: 223; kiemelés TE). Értelmezésünk szerint a mediátorok *összesítik*, szintetizálják, azokat a jelentésalkotási folyamatokat, amelyek az általuk megélt és tapasztalt társas és kommunikatív tereket jellemzik, így aktív, résztvevő társalkotóivá válnak a *tertium quidhez* tartozó új jelentéseknek: egy harmadik, szintetikus térnek, amelyben a különböző társadalmi környezetekből származó diskurzus-szegmensek és minták újra kontextualizálódnak és átértelmeződnek. Ebben az értelemben a transzlingválás a mediálás egy formájaként értelmezhető, amennyiben „[a transzlingválás] olyan nyelvi gyakorlatok érvényesülése, amelyeknek használatát korábban egymástól függetlenül létező, különböző történeti előzmények által behatárolt vonások jellemezték, de amelyek most a beszélők interakcióiban egymással szemben állva, egyetlen új egészként jelennek meg” (García és Li 2014: 21). Minden olyan alkalommal mediációról van szó tehát, amikor a nyelvi és társadalmi gyakorlatok különbözősége kiegyenlítődik a transzlingváló beszélők gondolkodásában és cselekvéseiben (vö. Deumert 2017: 10).

Ebben a fejezetben olyan eseteket vizsgálunk, amikor a feszültségre és a különbözőségekre adott kreatív, ad-hoc válaszként értelmezett mediáció előfordul az adatainkban, a terepmunka során írt feljegyzéseinkben, a tanórán kívüli projektekben és a Magiszter iskolában rögzített videóanyagokban. Négy konkrét területet vizsgálunk meg: tranzakciók a dinamikus értékelés révén (García et al. 2012); transzkulturális „harmadik tér” létrehozása nyelvi innováció révén a tantárgyi szakkifejezések tanulása során (García et al. 2021; Guerra 2016); mimetikus gyakorlatok a különbözőség bemutatására, annak leküzdése érdekében (Deumert 2018); a fordítás, mint transzlingvális mediáció (García, Aponte és Le 2019; Gal 2015; Baynham és Lee 2019).

3.3.1 Tranzakciók dinamikus értékelési folyamatokon keresztül

García et al. (2012) szerint a társadalmilag marginalizált közösségekből származó gyermekek sikeres oktatását lehetővé tevő iskolákra jellemzőek az ún. közösségen átívelő



gondoskodásra („az iskola és az otthon közötti nyelvi és kulturális különbségeken túllépő, közös, együttműködő „köztes” tér kialakítására irányuló gondoskodás” [Bautista-Thomas 2015]) épülő megoldások, amelyek magukban foglalják a transzlingválást, a transzkulturalitást, a tágabb közösséggel való átfogó együttműködést vagy transzkollaborációt és a dinamikus értékelésen keresztüli tranzakciókat. A 3.7. fejezet a transzkulturalitást és a transzkollaborációt tárgyalja azokban az iskolákban, amelyekkel együttműködtünk. A jelen alfejezet a dinamikus értékelésben megvalósuló tranzakciókra összpontosít.

A 7. videó (*Szaknyelvi kifejezések*) a dinamikus értékelés példáját mutatja be egy szóbeli számonkérés során. A *felelés* kifejezés az ilyen fajta számonkérés során a tanár és a tanulók közötti kérdés-felelet típusú interakcióra utal. A gyakorlatban gyakran a tanulók által megtanult anyag „felmondását” jelenti, amelyet a tanár kérdései követnek a tanulók összefoglalójában szereplő részletekre és hiányosságokra vonatkozóan. A 7. videóban a felelést az értékelés valóban dialogikus formájaként gyakorolják: a tanár a tanulók egy csoportjával az igazgatói irodában kerekasztalos elrendezésben ült le, és így adott lehetőséget a diákoknak arra, hogy a lovagok és nemesek történelmi szerepéről és életmódjáról tanult anyagot közösen átbeszélve, egy kevésbé formális beszélgetés keretében javítsák jegyeiket. Ezen a kötetlen és személyes szóbeli értékelésen a tanulók válaszaikban használhatták a romani nyelvet. A témához kapcsolódó szakszókincs jellege azonban azt eredményezte, hogy a tanulók nem mindig támaszkodhattak anyanyelvi forrásaikra. Amikor egyikük, miközben romaniul beszélt, elakadt a magyar *adózás* szónál, a tanár arra biztatta, hogy magyarul beszéljen olyan helyzetekben, amikor a romani szavak nem jutnak eszébe ([7. videó: 0:55–1:10](#)). Az *adózás* célját ezután a tanulók közösen magyarázták el teljes nyelvi repertoárjukat felhasználva. Ez a jelenet fontos emlékeztető: a transzlingváló oktatás sikerének kulcsa soha nem abban rejlik, hogy a tanulókat az egyik vagy a másik néven nevezett nyelv használatára ösztönözzük, hanem abban, hogy segítünk a tanulóknak felismerni, hogy a néven nevezett nyelvek közötti, társadalmilag konstruált határok egyszerre bonthatók le és rendezhetők át a közvetítendő üzenet érdekében (vö. Makalela 2019). A következő (1) osztálytermi jelenet ezt illusztrálja ([7. videó: 0:52–2:31](#)).

- (1) Diák 1 *Nemesi cím- címo hász, együtt földbirtoko khudingyá [...]*
'A nemesek címet, azonban földet kaptak.' [tétovázik]
- Tanár *Most azt akarod mondani, hogy nem kellett adózni nekik? Azt mondhatod nyugodtan magyarul is, ha nem jut eszedbe cigány nyelven. [...] Mert a király mellett, mit csináltak?*
- Diák 1 *Harcoltak.*
- Diák 2 *Harcolingya.*
'Harcoltak.'
- Diák 3 *Ná kapijá lenge adó- adózni.*
'Nem kellett adót fizetniük.'
- Tanár *És akkor [név] már cigányul is lefordította, nagyon jó! Azért mert harcoltak a király mellett.*
- Diák 3 *O kiráji- o kiráji gyia len birtoko*
'A király földet adott nekik.'
- Tanár *Nagyon jó, értem amit mondasz, tehát birtokot kaptak a királytól. Mert mit csináltak a királynak?*
- Diák 2 *Harcoltak a királynak.*
- Tanár *Harcoltak és még mit csináltak?*

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



- Diák 1 *Bementek a torna<terembe>.*
Diákok *<lovagi> terembe*
Tanár *Nem tornaterem, a lovagi terembe. Olyan volt, mint a tornaterem, igaza van [név]-nak. De miért kellett harcolniuk a lovagoknak?*
Diák 2 *Hogy megvédjék a birtokot.*
Diák 1 *Mert ha nem gyakorolnak, akkor levágják a fejüket.*
Diák 3 *Szako gyész tanúlinász le.*
‘Minden nap gyakoroltak’
Tanár *Ezt monddjad, ezt nem értem.*
Diák 2 *Minden nap gyakoroltak.*

A diákok és a tanár felváltva vesznek részt a beszélgetésben, de a diákok gyakran félbeszakítják egymást és a tanárt is igyekezetükben, hogy elmondhassák, amit akarnak. Egyformán szabadon mozognak a romani és a magyar nyelvi erőforrásaik között a jelentésalkotásban való összpontosított részvételük során. Néha a tanár magyar nyelvű felszólítását (mint az *adó* esetében) vagy kérdését (pl. *miért kellett harcolniuk?*) egy romani nyelvű megnyilatkozás vagy egy magyar megnyilatkozás romani fordítása követi, vagy éppen fordítva. Különösen az egyik tanuló használja stratégiászerűen a transzlingválást: miután az adózásról szóló első romani nyelvű választ megdicsérte a tanár, szívesen fordítja le vagy parafrázálja romanira a tanult anyag egyes részeit. Az anyanyelvi erőforrásokat kiaknázó fordítás és a parafrázálás a tanulóra jellemző egyéni módjai annak, hogy bizonyíthassa a témáról való tudását és az anyag megértését.

A tanár is aktív résztvevője a gördülékenyen zajló többnyelvű folyamatoknak. A következő stratégiákat alkalmazza: felkéri a tanulókat, hogy használják a kétnyelvű repertoárjuk egészét; bátorítja a magyar nyelvű megnyilatkozásokat, amikor a szakkifejezések hiányoznak a tanulók anyanyelvi repertoárjából; jutalmazza a romani nyelvről és romani nyelvre történő fordításokat és parafrázálást; egyszerre reflektál a romani nyelvű megnyilatkozások saját maga általi megértésére és a tanulóknak szaknyelvi kifejezésekkel kapcsolatos megértésére; segítséget kér a tanulóktól, amikor nem érti a romani nyelvet; szükség esetén finom és konstruktív korrekciókat alkalmaz a szakkifejezések használatában. Fontos, hogy fenntartások nélkül elfogadja a romani nyelven adott válaszokat, még akkor is, ha nem érti azokat. Olyannyira bízik a tanulóiban, hogy az ő fordításukra hagyatkozik ilyenkor, és mind a választ, mind annak magyarra fordítását díjazza. A tanulók teljesítményének értékelése párhuzamosan halad a tanárnak a romani kifejezések megértésében nyújtott teljesítményének értékelésével. A tanár transzlingváló meggyőződésének következtében kialakított stratégiái fontos szerepet játszanak annak leküzdésében, amit Goffman „a zökkenőmentes interakciókban való spontán részvétel megszakításaként” (1967: 135) jellemezett. Sem az, hogy a diákok a romanit – az oktatásban általában nem használt nyelvet – beszélnek a számonkérés során, sem az, hogy a tanulók nem „mondják vissza” gondolkodás nélkül a magyarhoz kötődő, és számukra sokszor valószínűleg nehezen értelmezhető szakkifejezéseket, nem tekinthető a beszélgetésben való „részvétel sérelmének”. A számonkérés a tanulók igényeihez igazodik, ami lehetővé teszi a tanár számára, hogy meglévő kompetenciáikat felismerje és az értékelésbe bevonja.

Az értékelés, az előírt tanulási célok teljesítésének ellenőrzése komoly kihívást jelent az egynyelvű oktatási tér transzlingválóvá alakítása szempontjából. Az, hogy a tanárok korlátozottan értik meg a romani megnyilatkozásokat, továbbra is zavaró tényező maradhat az interakciók során, míg a tanulók azon törekvése, hogy alkalmazkodjanak a normatív, magyarra épülő beszédmódokhoz (vö. Deumert 2018: 14), gátolhatja dinamikus



jelentésalkotási folyamataikat, amelyek lehetővé tennék számukra, hogy az értékelési helyzetekben teljes mértékben kibontakoztassák a bennük rejlő lehetőségeket. A dinamikus értékelés (García et al. 2012) a mediáció egy olyan formája, amely segít e kihívások leküzdésében, ahogyan azt a fent bemutatott értékelési jelenet is mutatja. A fő alapelvek a következők: (1) rugalmas nyelvhasználat az értékelés során: ezt a jelenetben mind a tanulók, mind a tanár beszéde illusztrálja; (2) az értékelés folyamatosan jelenlevő tevékenység, semmit végtermék: a szóbeli számonkérést a folyamatos értékelés egyik formájaként használják a magyar iskolákban, és ebben a jelenetben még jobban kiaknázzák azt a lehetőséget, hogy az értékelés a tanulás részévé váljon; a tanárnő beszélgetésre hívta a tanulókat a tantárgy egy olyan részéről, amelynek feldolgozása közben nehézségeket észlelt; (3) differenciált értékelés az egyes tanulók igényeinek megfelelően: minden hozzászólást, kiegészítést elismer az értékelő tanár, akár a tantárgyi ismeretekre, akár a nyelvi műveletekre, például a fordításra és a parafrazálásra vonatkoznak. A dinamikus értékelés új terepet biztosít annak számára, hogy a tanulók otthonról hozott kulturális és tudással kapcsolatos gyakorlatai megjelenhessenek az iskolában: láthatóvá teszi az iskola, az otthon és a tanult tantárgyi anyag (a középkori lovagok élete) kulturális világa közötti különbségeket, lehetővé téve a tanulók számára, hogy megtalálják saját, egyéni többnyelvű hangjukat, amikor a romani és a magyar nyelvet egymás mellé helyezik. A tanárnő reflexiója szerint a tanulók gátlások nélkül és gördülékenyebben beszélnek [...]. A romani tehát nem akadály, hanem egyéni képességektől függően segíti a tanulók egyéni tehetségének kibontakozását ([7. videó: 2:32–3:50](#)).

3.3.2 Transzkulturális harmadik tér létrehozása a szaknyelvi kifejezések tanulását érintő nyelvi innováció során

Az előző részben idézett szóbeli számonkérés jelenete jól szemlélteti, hogy az értékelés mellett – és részben azzal átfedésben – egy másik kihívás a csak az oktatás hivatalos nyelvéhez kötött szaknyelvi kifejezések beépítése a tanulók repertoárjába. Ezt a kihívást is mediálni kell, amikor a transzlingváló gyakorlatokat egynyelvű oktatási környezetbe visszük be. A tanulók szókincsének szaknyelvi kifejezésekkel való bővítése az oktatásnak kifejezett célja, különösen az általános iskola felső tagozatán.

Magyarország Nemzeti Alaptanterve és annak tantárgyi referenciakerete (NAT 2020) megfogalmazza azt az elvárást, amely a tantárgyi tudást bizonyos lexikai elemek pontos használatához köti. Előírja, hogy „[a tanuló] különböző történelmi korszakok, történelmi és társadalmi kérdések tárgyalása során szakszerűen alkalmazza az értelmező és tartalmi kulcsfogalmakat, továbbá használja a témához kapcsolódó történelmi fogalmakat” (NAT 2020: 20). A 11–12. évfolyamos tanulók számára az értelmezésben használandó kulcsszavak listáján szerepel a *történelmi idő, változás és folyamatosság, történelmi jelentőség*; a „tartalmi” kulcsszavak listáján pedig a *birodalom, adó, társadalmi csoport, életmód*, hogy csak néhányat említsünk. Ezek az elvont fogalmak a magyar egynyelvű tanulók számára is kihívást jelentenek, mert hiányzik a tapasztalati alapjuk és morfológiailag összetett képzett formákról vagy összetételekről van szó, amelyekkel a gyerekek ritkán találkoznak tantermi kontextuson kívül. A tanulóknak tehát közvetíteniük kell a társadalmilag távoli diskurzus-kontextusok között: egyrészt az egynyelvű, az említett szakkifejezésekhez hasonlóakat magukba foglaló iskolai beszédmódok, másrészt a közösségüket jellemző többnyelvű beszédmódok között. A tét annak elsajátítása, amit García és munkatársai (2021: 209) „az iskolákban *tanult* vagy *művelt nyelv*ként ismert konstrukciónak” nevez, s amelyet állítólag „olyan induktív módon megállapított vonások jellemeznek [...], amelyek megkülönböztetik a *nem művelt* nyelvtől”. García és munkatársai szerint azonban a *művelt nyelv* inkább egy a



priori kategória, „feltételezett, és nem felfedezhető”, amelyet deduktíve támasztanak alá a fent idézethez hasonló, meghatározó siboletok.

Tekintettel az írni-olvasni tudás jellemzően alacsony voltára és az iskolai kudarcok magas arányára az alacsony jövedelmű, marginalizált közösségekben – mint amilyenek a projektünkben részt vevő közösségek –, a kétnyelvű roma gyermekeknek nagyfokú alkalmazkodóképességre és magabiztosságra van szükségük ahhoz, hogy a tanterv által a „művelt” nyelvhez társított lexikai elemekkel meg tudjanak birkózni. A 7. videóban szereplő tanár a következőképpen nyilatkozott erről: „a lovagok, nemesek világa távol áll az ötödikes tanulóktól, új szó számukra a nemes, jobbjágy, és sokan még a lovag szót sem ismerik.” (7. videó: 2:32–3:50). Egy másik történelemtanár szerint (vö. 15. videó, *Iskolai nyelvpolitika*) „az órán olyan történelmi szaknyelvi szavakkal dolgoznak, melyek a tanulók romani beszélt nyelvükben nem léteznek” (15. videó 3:15–3:25). Az (1) és (2) példában szereplő tanulók úgy néznek szembe ezzel a kihívással, hogy kreatív, transzlingváló megoldásokat alkalmaznak, amelyek kétnyelvű nyelvi gyakorlatukban gyökereznek. A normatív, tantervi elvárásnak úgy tesznek eleget, hogy a szakkifejezéseket „saját szavaikként” használják, ugyanakkor a normát meg is kérdőjelezzik azzal, hogy a szavakat az otthoni nyelvi gyakorlatukból ismert domesztikáló morfológiai folyamatok révén újra alkotják, és így ezeket a szakkifejezéseket valóban „sajátjaikká” teszik. A 2. példa (*Nincs kitaposott út*, 17. videó: 1:45–2:33) azt szemlélteti, hogy a transzlingváló órák hogyan teszik lehetővé a tanulók számára, hogy saját nyelvi gyakorlatukban kreatívan újra alkossák a szakkifejezéseket.

- (2) Diák 1 *Róma egy cino városó hász, egyre báro hász, el volt- foglalingyá o országa, utca épitingyá, hajóvo, ### provinciának, provinciákat hívták az <elfoglalt területek>*
'Róma egy kis város volt, egyre gazdagabb lett, több országot elfoglalt, utakat és hajókat épített, tartományokat, <a megszállt területeket> provinciáknak nevezték.'
- Tanár *<elfoglalt területeket>, nagyon jó!*
- Diák 1 *...és elküldte más, a helytartókat más, i<zébe>*
- Tanár *<a ter>ületekre, kik voltak ott ezek a helytartók? Mit mondtam? Fő...*
- Diák 2 *<Főnö>kök voltak.*
- Diák 1 *<Főnöka.>*
'Főnökök.'
- Tanár *<Főnök>ök voltak, igaz? Ott voltak a főnökök. Hogy mondjuk cigányul? Úgy, hogy <főnök>...*
- Diák 1 *<Főnöká.>*
'<Főnökök.>'
- Tanár *Főnöká vagy főnöka. Jó, ügyes vagy.*
[kétszer mondja ki a főnöka főnevet hangtani eltéréssel]

A (2) párbeszéd egy óra elején tartott ismétlés része, tehát a megbeszélte anyagot egy korábbi órán már átvették, majd a tankönyvből olvasmányként elolvasták, és végül egy tanuló magyarul már összefoglalta. A (2) példában idézett, a tanuló otthoni beszédmódja szerint készült összefoglalót a tanár kezdeményezésére, közvetlenül az első, magyar nyelvű összefoglaló után egy másik tanuló adta elő. A tanulók által parafrázált szöveg a tárgyalt témához tartozó kulcsfogalmak köré szerveződik: *városállam, tartományok, növekedés, kormányzó* stb. A tanulók egyik szakkifejezéstől a másikig haladva fogalmazzák meg ismereteiket Róma történetéről. Ezek a lexikai elemek tehát útjelzőként funkcionálnak a

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



diskurzusban. A tanár párbeszédbe való beavatkozásainak célja, legalábbis részben, a kontextusnak megfelelő kifejezés előhívása. A tankönyvi diskurzus egy szegmensét először magyarul ([17. videó: 0:54–1:30](#)), majd a tanulók anyanyelvén parafrázálják, amelyet a (2)-ben olvashatunk. Az előbbiben a tanulók nyelvi gyakorlatukat az egynyelvű középszintűbeli beszélők tankönyvi szövegeként is kodifikált normatív beszédmódjaihoz igazítják; az utóbbiban a tanuló ezt a diskurzust sajátítja ki azáltal, hogy azt a sajátjának tekintett kifejezési formákba illeszti.

Az újrakontextualizált tankönyvi diskurzusban a nyelvi mediáció a diákok által alkalmazott kreatív domesztikáló gyakorlaton keresztül történik. A magyarban nincs nyelvtani nem, míg a románban a nyelvtani nem a főnév egyik tulajdonsága (Mátra 2002: 72). A kölcsönzavak és az alkalmi kölcsönzések, mint amilyeneket a tanulók az (1) és (2) pontban használtak a szakkifejezések kreatív domesztikálása során, besorolódnak a két nyelvtani nem egyikébe: hímnemű, pl. *birtoko* 'birtok'; *hajóvo* 'csónak'; vagy nőnemű, pl. *szorzási* 'szorzás'; *bennfoglalási* 'osztás, bennfoglalás' (utóbbi az 5. videóban, *Transzlingválás a matematika órán*); a domesztikált igealakokra a következő példák fordulnak elő: *harcolingya* 'harcolt' és *építinyge* 'építettek'.

A nyelvtani akkomodáció dokumentált folyamatai általában spontán és nem reflektált, nem tervezett nyelvi stratégiák, különösen, amikor produktívan, új lexikai anyagon, mint például az iskolában tanult szakkifejezések, alkalmazzák őket; a nyelvi elemeknek az egyes néven nevezett nyelvekből történő kiválasztása sem előre megtervezett (vö. Matras 2009: 26). A szakkifejezések esetében nincsenek előre meglévő minták: a gyerekek az iskolában találkoznak először az egyes tantárgyak nyelvére jellemző kifejezésformákkal. A tanulók felvételen látható magabiztossága az olyan megszólalások során, amelyekben a tankönyvi diskurzust az otthonuk nyelvére próbálják átvinni és újra kontextualizálni, egyértelműen mutatja, hogy szívesen és tudatosan vesznek részt kreatív és találékony nyelvi tevékenységekben. Ez a tudatos és innovatív tevékenység magába foglalja a tanulók kritikai felismeréseit azzal kapcsolatban, hogy a beszélők (őket magukat is beleértve) mindig az adott beszédkontextusnak megfelelően választanak a nyelvi elemek közül és választásaikat az egymással szemben álló ideológiai megközelítések határozzák meg (Guerra 2016: 228-233).

A többnyelvű beszélők nyelvi viselkedésében olyan lehetőségek nyílnak a nyelvi kreativitásra, melyek a nyelvi repertoárjuk különböző összetevőinek aktiválásából és árnyalt, egyéni kombinációjából erednek. A különböző nyelveknek és nyelvváltozatoknak ez a „dinamikus és funkcionálisan integrált használata” sehol sem olyan nyilvánvaló, mint az osztálytermi interakciók pillanatnyiségében és azonnaliságában (Li és Lin 2019: 5). A gyerekek „kreativitása megmutatkozik abban, hogy új funkciókat és jelentéseket rendelnek a meglévő struktúrákhoz, hogy a [szituációnak] „megfelelő” nyelvből származó nyelvi anyagra támaszkodva újszerű mintákat konstruáljanak” (Matras 2009: 26). Ez a kreativitás, amely legalábbis részben a többnyelvű repertoárjuk összetettségéből fakad, fontos szerepet játszik a műveltség típusok és diskurzusműfajok közötti nyelvi mediációban.

3.3.3 Mimetikus gyakorlatok a másság megmutatásában és felülírásában

A fenti elemzésben a tanulók valami újat hoznak létre (innovatív szóalakokat helyi romani nyelven az iskolában tanult szakkifejezésekre) valami régi és ismerős (romani toldalékok és domesztikációs minták) felhasználásával. Az új jelentések és funkciók hozzárendelése a meglévő struktúrákhoz a konvencionális és a kreativitás kölcsönhatásából következik, amelyek „a szituációhoz kötött beszéd megnyilvánulásoknak a folyamatban felszínre törő tulajdonságai, nem pedig előre adott nyelvi tények” (Hymes 2016 [1981]: 81, idézi Deumert 2018: 10). A transzlingváló terek ösztönzik az olyan megnyilvánulásokat,



melyekben a beszélők olyan új kontextusokban találják meg a saját hangjukat, amelyekben a rájuk jellemző beszédmódjuk addig nem voltak lehetségesek vagy „odaillők”. Li és Lin (2019) hangsúlyozza, hogy a *translanguaging* (transzlingválás) jelen idejű folyamatos igenév (*present participle*), akárcsak a magyar *-As* képzős megfelelője (*nomen actionis*), amely kiemeli annak jelentőségét, hogy a transzlingválás gyakorlat, nem pedig tárgyasult nyelv, ugyanakkor rámutat a transzlingváló megnyilatkozásokban rejlő szituatív beszédhelyzetekben rejlő kreatív lehetőségekre is.

A fenti (2) példában a tanár utolsó megjegyzése figyelemre méltó zárása a jelenetnek. Kísérletezik a helyi roma *főnöka* 'fönök' szó kétféleképpen történő kiejtésével: [fø:nøka] ~ [fø:nøkø]. Az utóbbi jobban tükrözi a helyi gyakorlatot. Először megkérdezi a diákokat, hogy „hogymondjuk cigányul?”, felkérve ezzel őket, hogy az értékelő szerepébe lépjenek. Ezt követően megpróbálkozik a kiejtéssel, végül pedig hagyja, hogy a tanulók kijavítsák (az [a] helyett [ø]-t használva). A tanár itt tulajdonképpen eljártssza, előadja a korábbi, közte és a tanulók közötti párbeszédet, de a szerepek felcserélődtek: eddig ő volt az, aki segített előhívni és értékelt a szakkifejezéseket; most a tanulók visszajelzése alapján ő javította ki a saját választát. A tanár ebben a jelenetben mediál az előírt tantervi követelmények – amelyeknek teljesítéséért ő a felelős – és a tanulók beszédmódjának elfogadására vonatkozó, saját maga által felvállalt elvárás között. A mediációt egy mimetikus aktuson át valósítja meg (vö. Deumert 2018). Először a tanulók megértését ellenőrző tekintélyfigura szerepét tölti be, de lehetővé teszi a tanulók számára, hogy újra alkossák a tanult szakkifejezéseket otthoni nyelvükön, annak érdekében, hogy átrendezzék azokat a kontextusokat és diskurzusokat, amelyekben megjelenhetnek. Tekintély-pozíciójának kiegyenlítésére és a csoporton belüli hatalmi dinamika átrendezése érdekében kiemeli egy olyan szót, amely a helyi romani diskurzusban szakkifejezésként értelmezhető (*főnöka*), s amelyet nem sokkal korábban említettek a tanítványai, és így a tanulók segítségével, akikre átruházza a tekintélyt, ellenőrzi saját tudását. Így a tanulók *beszédmódjának* performatív utánzásával a tanulók számára is reflektorfénybe állítja tanórai *viselkedésmódokat*. Mint mimetikus tevékenység, ez a mediációs aktus hasonlóságokat kíván felszínre hozni azáltal, hogy a különféle beszédmódokat és a cselekvésmódokat (multimodális szemiotikai formákat) az azonosság jeleiként ábrázolja.

A tanulók nyelvi újításai referenciális jelentésük mellett a formai vonásaikon át is kommunikálnak. Peirce-i értelemben a nyelvi újítások indexikusan és ikonikusan is működnek. Egyrészt kihasználják, hogy a magyart, amelyből a szakkifejezéseket átvették, a tanult diskurzushoz és az ebből fakadó kifinomultsághoz társítják az uralkodó ideológiák (indexikalitás); másrészt utánozzák ezt a „művelt” diskurzust a romani nyelvben, többek között a szakkifejezések morfológiai domesztikációján keresztül (ikonikusság). Így tágabb értelemben a tanulók és a tanár mimetikus aktusai társadalmi ideológiákat és sztereotípiákat vizsgálnak meg és bontanak le; játékosan és kreatívan kérdőjelezi meg azt, amit Austerlitz (1988: 35) „mítosznak” nevezett. A kulturális reprodukció és ellenállás modelljében (Austerlitz 1988: 34–38) a mítosz a természetet, a társadalmat és a gazdaságot egy olyan értelmezési keret által tartja össze, amely egy adott korszakban egy adott csoport számára jelentéssel bír. A játék, és a játék egy sajátos formája: a művészet, lehetővé teszi a mítossszal való kísérletezést, és megkérdőjelezi az általa fenntartott értékeket, normákat és szabályokat. A magyar nyelvhez kötött diskurzus elemeinek tanulói és tanári transzlingváló rekontextualizálása is játszik a különböző beszédmódokhoz kapcsolódó értékekkel, s ez a kritikai gondolkodás alapjait csempészi az általános iskolai osztályterembe. Austerlitz modelljének végső összetevője a humor, amely nem csak megkérdőjelezi, hanem pellengérré állítja, felforgatja a magyarázó mítoszok, mai értelemben ideológiák, legitimitását. A játék



(kreativitás) és a humor viszonya az austerlitz-i értelemben hasonló a Deumert (2018; Swann és Deumert 2018) által javasolt mimézis és mimikri kontinuumához. Az előbbi a rekontextualizáció kreatív formája, amely az azonosságot hangsúlyozza; az utóbbi a bomlasztó utánczás, amely a rekontextualizáció révén a különbözőséget hangsúlyozza. Míg eddigi példánk a mimetikus gyakorlatokat mint a mediáció formáit illusztrálták, a (3) példa a mimikri jellemzőit is tartalmazza.

A 16. videó azt mutatja be, hogy még a konvencionális beszédformák is az önkifejezés eszközként válhatnak egy transzlingváló osztályteremben. A jelenet a *jelentés* osztálytermi rituáléját mutatja be, amelynek szövege generációkon át pontosan ugyanabban a formában rögzült (vö. Heltai, 16. videó: 0:45–0:55) – és mindig csak magyarul hangzik el. A tevékenység célja egyrészt az, hogy a tanár tájékozódjon a jelenlévő tanulók számáról, másrészt pedig az, hogy szimbolikusan elválassa a tanulás idejét a szünettől. A jelentés során mindenki megérkezik érzelmileg és szellemileg is a tanulás szimbolikus terébe. A 16. videón látható beszámolóban két tanuló az osztály elé áll, és a tanár felé fordulva elmondja a jelentés szövegét ([16. videó: 1:04–1:19](#)).

- (3) Diákok *Tanár néninek tisztelettel jelentinav, hogy az osztályi létszáma huszonkettő.*
Tanár néninek tisztelettel jelentem, hogy az osztály létszáma huszonkettő.
Diákok *Ebből hiányzinel hét tanulóvo, az osztályi rajzórára készen áll.*
ebből hiányzik hét tanuló, az osztály rajzórára készen áll.

A tanulók által előadott jelentés-szöveg közvetlen hatása az, hogy megjelölje a megszólalásnak a mindennapi jelentés során használt beszédmódtól való különbözőségét. A beszédaktus performatív funkciója szerint tehát a hétköznapi beszédétől való különbözőségének megjelölése, előadás-szerű színpadra állítása, az üzenet formai vonásainak hangsúlyozásán át. Az (1) és (2) példával ellentétben a (3) példában a tanulók beszédmódja teljesen tudatos és öntudatos társas megnyilvánulás, ami nem tévesztendő össze a kommunikatív kompetencia hiányával. Az egynyelvű magyar szemszögből romani utótaggal ellátott magyar szótónek tűnő alakok (*jelentinav* 'jelentem', *hiányzinel* 'hiányzik', *tanulóvo* 'tanulók', *osztályi* 'osztály') a jelentés konvencionálizált szövegébe kerülnek. Az azonosságnak ez az újra kontextualizált ismétlést a tanulók a különbség kiemelésére használják: egyrészt a magyarból származó kulcsszavakhoz hozzáadott romani személy-, szám- és főnévi nemet jelző végződések révén, mintha egy hagyományos romani megszólalásban domesztikálnák azokat; másrészt a tanulók identitásának szituatív nyelvi megjelenítésével. A domesztikált formák a konvencionálizált magyar szövegben a tanulók otthoni közösségére jellemző beszédmintákat idézik fel. E nyelvi formák tanulók általi újra kontextualizálása, átértelmezése olyan indexikus jelekként emeli ki őket, amelyek a tanulóknak a majorosi telep közösségéhez való tartozására utalnak. A kizárólag magyar nyelvű osztálytermi rituálé szövegkonvencióinak átrendezése a tanulók identitásának megnyilvánulásává és kifejezőjévé válik (vö. Bucholtz és Hall 2004: 378–380).

Ahogy a gyermekek általános kommunikációs készsége egyre érettebbé válik, úgy válnak egyre inkább képessé arra, hogy ne csak kontrollálják és kombinálják nyelvi repertoárjuk elemeit, hanem manipulálják is azokat az olyan stilisztikailag markáns diszkurzív minták előállítására érdekében, mint a humoros megszólalások vagy mások szerepének, stílusának és hangjának utánczása (Matras 2009: 36–38). Ezt olyan rekontextualizált repertoárelemek révén érik el, amelyek vagy kreatívan megkérdőjelezik és aláássák a konvencionálizált és normatív beszédmódokat (az egyik adott nyelvben a másikkal



szemben, vagy egy adott típusú diskurzusmintában egy másikkal szemben), vagy egyszerűen csak jelzik (performatívan „felmutatják”) a beszédaktus eltérését az elvárt mintától.

3.3.4 A fordítás mint mediáció a transzlingváláson át: egy romani mesekönyv

E fejezet utolsó része egy esettanulmány, az eddig tárgyalt mediációs folyamatokat úgy vizsgálja, ahogyan azok egyetlen, az iskolát és a közösséget érintő transzlingváló projektben jelen vannak. Az esettanulmány egy olyan projekten alapul, amiben a Magiszter Iskolában a tanulók, a szülők és a tanárok közösen vettek részt, a tanárjelöltek és kutatók segítségével. A helyi szülők és gyerekek 2020 nyarán közösen írtak, fordítottak és illusztráltak egy roma népmesét tartalmazó mesekönyvet, amely később tananyagként szolgált az órákon. Ebben az esettanulmányban a fordítást, mint a mediáció egy formáját is tárgyaljuk.

A mesekönyv-projekt ötlete a Majoros településrészen és annak iskolájában végzett iskolán kívüli tevékenységekkel kapcsolatos korábbi tapasztalatainkra épült, de ez a projekt a szülők nagyobb mértékű bevonását igényelte, mint a korábbi tevékenységeink (vö. 3.7.2. fejezet). Hat helyi asszony fordított és írt meséket a könyvhöz, míg az illusztrációkat a gyerekek készítették. Elsődleges célunk az volt, hogy olyan projektet hozzunk létre, amely az egész közösséget bevonja, és olyan eredménnyel jár, amely beépíthető a formális tanulási folyamatba. Másodlagos célunk az volt, hogy felhasználva a helyi műveltségi gyakorlatokat közelebb hozzuk egymáshoz a közösségi és az iskolai tudásrendszereket.

A helyi írásbeliség két fő platformja a közösségi médián való írás, valamint olyan nyomtatott vagy kézzel írott anyagok, amelyek a Biblia és más vallási tartalmú szövegek részleteit vagy azokat magyarázó szövegeket tartalmaznak (vö. 3.8.4. fejezet). Egy másik helyi gyakorlat, amelyre építeni kívántunk, a történetmesélés. Terepmunkánk során azonban azt mondták nekünk, hogy a múlt nagy mesemondói meghaltak, és a gyerekek inkább rajzfilmeket néznek a televízióban. Mások azt mondták, hogy kérésre nem tudnak történeteket kigondolni, mert minden történetük pillanatnyi kitaláció, amelyet hamar el is felejtenek, miután elmesélték azt, de általában a gyermekkorukról és fiatalkorukról szólnak. Ezért az egyetemi hallgatók olyan megjelent gyűjteményekből válogattak meséket, amelyeket vagy roma szerzők állítottak össze (pl. Bari 1990), vagy a könyvtárban roma népmesék címke alatt voltak katalogizálva (pl. Burus 2015; Frankovics 2015). Ezek a gyűjtemények kizárólag magyar nyelvű kiadásokban jelentek meg. Ezeknek a szövegeknek a roma nyelvre való lefordítása volt a kiindulópontja a tiszavasvári helyi asszonyokkal folytatott munkánkunk.

A hallgatók és a kutatók számos műhelyfoglalkozást tartottak a projektben részt vevő gyermekek és helyi asszonyok részvételével. A gyermekek műhelye során a résztvevők számos mesét olvastak fel és vitattak meg, majd kiválasztottak néhányat a készülő mesekönyvbe. Ezután a gyerekeket felkérték, hogy vizuálisan értelmezzék a szövegeket, és megkezdődött a kreatív munka. Különböző technikákat alkalmaztak, többek között ceruzarajzot, festést, fényképezést és metszetet. Néhány tanuló úgy döntött, hogy alternatív befejezést ír az egyik meséhez. Egy későbbi időpontban hat asszony csatlakozott hozzánk a majorosi településről, akik lefordították a magyar nyelvű gyűjteményekből származó szövegeket romanira, valamint két eredeti mesét is írtak romani nyelven. Csoportokban dolgoztunk: két-három helyi asszony két-három egyetemi hallgatóval működött együtt. A romani írás során a magyar ábécé betűit és betűkombinációit használtuk, mivel ez volt a legkönnyebben hozzáférhető a helyi résztvevők számára (vö. 3.8.2. fejezet). Végül a szövegeket a helyi asszonyok segítségével véglegesítettük: segítettek eldönteni, hogy a szavaknak és hosszabb szövegrészeknek van-e értelme úgy, ahogyan le vannak írva, mi pedig segítettünk nekik a szövegeket bekezdésekre és párbeszédre osztani.

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



Erasmus+

Erasmus+ Program

A lefordított szövegeket vagy az egyetemi hallgatók, vagy maguk az asszonyok jegyezték le. A szövegek gépi rögzítését a diákok végezték, mivel a helyi nők nem rendelkeznek számítógépes ismeretekkel. A helyi közreműködők követték a szöveg gépelését a képernyőn, és minden olyan részt javítottak, amellyel nem értettek egyet, valamint közösen ellenőrizték azokat a jelentéseket és formákat, amelyekben nem voltunk biztosak. Az asszonyok között véleménykülönbségek voltak bizonyos szavak helyesírását illetően, különösen a magánhangzók hosszát és néhány olyan mássalhangzó megjelenítését illetően, amelyek a magyarban nem fordulnak elő. Nemcsak a helyesírásban, hanem a romani változatban a szavak kiválasztásában, valamint a szöveg szervezésében és írásjelezésében is egyéni megoldásokhoz igazodtunk. Ennek eredményeként egy kötet helyett négy jött létre és jelent meg: ezek négy különböző változatban tartalmazzák a szövegeket. A diákok és a kutatók vállalták a szövegek végső szerkesztését, a gyerekek által készített illusztrációk beillesztését, valamint a nyomtatásra és az online közzétételre való előkészítést. A négy kötet 2021 januárjában jelent meg, ötszázhatvan példányban. A legtöbb példányt a Magiszter Iskolának adtuk át tanórai felhasználásra.

A fordítást és a transzlingválást gyakran egymást kizáró nyelvi tevékenységnek tekintik, különösen a fordítást a gyarmati tapasztalat szempontjából ért kritika és a transzlingválás társadalom kritikai elköteleződése miatt (előbbit dokumentálja pl. Clifford 1988). Azzal, hogy a fordítás áthidalja a kulturális világok és a történelem során társadalmilag konstruált néven nevezett nyelvek közötti különbséget, a fordítás voltaképpen elkülöníti és távol tartja őket egymástól (García, Aponte és Le 2019: 85). Valójában azonban nem a fordítás, mint folyamat a problematikus az iménti szempontok szerint, hanem annak eredménye: ha a célszöveget az eredetivel egyenértékűnek hisszük – és csak ez teszi lehetővé, hogy a lefordított szövegeket az eredetivel azonosként olvassuk –, akkor a fordítás eredménye elkendőzi az eredeti és a lefordított szöveg által megtestesített társadalmi és kulturális világok közötti hatalmi dinamikában rejlő fontos különbségeket. A kérdés tehát nem annyira önmagában fordítással, mint inkább az egyenértékűséggel vagy ekvivalenciával kapcsolatos (vö. Baynham és Lee 2019). Hasonlóan ahhoz, ahogyan a nyelvészeti antropológiában (pl. Bucholtz és Hall 2004) az identitás statikus, tárgyiasított szemléletét egyre inkább problémásnak kezdték tekinteni, a fordítástudományban az egyenértékűség fogalma vált kritika tárgyává. Hermans (2007) azzal érvelt, hogy a fordítás lehetőségébe vetett hitünk a keresztény tanításban a kenyér és a víz átalakulásához, a transzszubsztanciációhoz hasonló hittételen nyugszik. Gal (2015: 234) a normatív megfeleltetésekön nyugvó fordítási elvet a keresztységhez hasonló névadási aktushoz hasonlította. Ami nem egyenértékű a két nyelv által megtestesített kulturális és társas világ között, az a fordítás eredményeként keletkező szövegben rejtve marad. Érdekes azonban itt felidézni, hogy a *fordításra* a legtöbb európai nyelvben elterjedt latin eredetű szó a *trānslātiō* (a *trānsferō* supinum töve) 'átvitel' maga is a görög *metaforá* latin tükörfordítása (vö. Baynham és Lee 2019: 34; Abondolo, 2006: 149). Így tehát a történetileg a fordítás fogalmának alapjául az 'átvitel, átvivés' értelmű mögöttes jelentés szolgál, s ez inkább dinamikus, mint statikus fogalomról árulkodik (vö. Nida 1964: 159). Ezért a fordítás koncepciójának transzlingváló szempontú megközelítésében hasznos az ekvivalenciát vagy megfeleltetést inkább folyamatnak semmint végterméknek tekinteni: olyan egyenértékűségről van szó, melyet fel kell fedezni és ki kell bontani a különböző verbális szemiotikai rendszerek között. Az egyenértékű kifejezések és beszédmódok felfedezésének folyamata a fordításban tehát hasonló ahhoz, ahogyan a multimodális szemiózis különböző aspektusai (például a rajz és a szöveg, a gesztusok és a beszéd, az osztálytermi nyelv és az iskolai nyelvi tájkép) egymással összefüggenek és utalnak egymásra.

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



A fordítás gyarmati tapasztalata éppen az ekvivalencia miatt válik problematikussá, amely az eredetit a gyarmatosított „szelídítetlen” és „megközelíthetetlen” kultúrájának világába helyezi vissza, miközben a lefordított változatot a célnyelvi kultúra valódi, autentikus termékének tekinti. Ezzel szemben az ekvivalencia dinamikus jellege megragadható a többszörös fordítás (pl. Jacobs 2011), vagy a különböző médiumokba történő fordítás során (vö. Jakobson (1959) hármass fordítási modellje, amely nemcsak a tulajdonképpeni fordítást, hanem az egy bizonyos néven nevezett nyelven belüli parafrázist és a verbális jelek nem verbális rendszerekkel történő értelmezését is magában foglalja). A mesekönyv-projekt az egyenértékűség kérdéseit a legtagabb értelemben vett többszörös fordítással kezelte. A gyerekek parafrázálták a szövegeket, szabadon mozogtak a többszörös források között, és a történeteket vizuális jelentésképzéssel is értelmezték illusztrációikban. A tulajdonképpeni nyelvközi fordítás a standardizált többségi nyelvből a helyi beszédmódokra történt, anélkül, hogy megpróbálták volna összhangba hozni azokat a meglévő romani íráskonvenciókkal. A négy különböző változatban megjelent könyv ráadásul kifejezetten felhívja a figyelmet az egyetlen „ekvivalens”-nek gondolt nyelvi „megfelelő” problematikusságára, amikor mind az ortográfiai hagyományok esetében, mind a fordításon keresztül történő „újrafogalmazás” módozataiban megkérdőjelezi a standardok fogalmát (vö. Gal 2015: 234). A mesekönyv-projekt ebben az értelemben tehát mediál (közvetít) a különböző műveltségi gyakorlatok és írás hagyományok között, amennyiben a közösség heterogén gyakorlatait az iskola normatív műveltségi kontextusába helyezi át, lehetővé téve, hogy azok egymás mellett létezzenek, és saját presztízsük és gyakorlati értékük legyen.

Adattárunkban 4 videó: a 18. (*Közösségi alapú tanulás: a tanári nyelvi közeledés gesztusa*), a 19. (*Romani szöveg olvasása mint transzlingválás gyakorlat*), a 21. (*A romani „felnőtt beszéd” iskolai imitációja*) és a 22. (*A diákok észrevételei a közösen készített mesekönyvről*) a kötetek különböző felhasználási módját szemlélteti a Magszterben tartott transzlingváló órákon. A 22. videó a tanulók első reakcióit mutatja be, miután megkapták a kinyomtatott és kiadott könyveket. Örömmel és lelkesedéssel lapozgatják a köteteket, saját munkáikat keresve ([22. videó: 1:33–2:19](#)). A könyvekből részleteket is olvasnak, ami kihívást jelentő vállalkozás, mivel gyakorlatilag nem találkoztak még romani nyelvű írott szövegekkel ([22. videó: 2:39–3:07](#)). Az olvasás után a tanár megpróbálja felmérni a tanulók véleményét a könyvről. Válaszaikban a gyerekek egyéni önértékelésükre és közösségük külvilágbeli megbecsülésére reflektáltak ([22. videó: 3:16–4:15](#)).

A 18. és 19. videó ugyanabból az órából mutat be egybefüggő jeleneteket, és két különböző, a könyv köré tervezett tevékenységet illusztrál. A tanár és a tanulók mindkét jelenetben körben ülnek. A 18. videóban a tanár bevezetőjében azt mondja a gyerekeknek ([18. videó: 1:11–3:35](#)), hogy hozott nekik egy könyvet, de nem árulja el, hogy a közösen készített mesekönyvről van szó, így kelti fel a tanulók kíváncsiságát. Amikor a felolvasás kezdetén a gyerekek a tanár szájából meghallják a helyi romani nyelvet, nem tudják leplezni izgatottságukat. Kuncogás és izgatott mozgolódás van mindenfelé a körben. A felolvasás után a tanár megkérdezi a tanulókat, hogy miről szólt a szöveg, lehetőséget adva nekik az összegzésre és a parafrázálásra, amelyhez a tanulók a kontextusnak megfelelő nyelvi eszközöket (a magyart) választják. A magyar nyelvű szövegalkotási gyakorlat a tanulók romani nyelvtudására támaszkodik. A tanulók egymással együttműködve javítják az összefoglalókat; például az egyik tanuló az első mondatot úgy parafrázálja, hogy *egy öregember élt a fiával Magyarországon*, míg mások *Tiszavasváriban*-ra módosítják, hogy hűségesebb legyen a romani nyelven olvasott szöveghez. A 19. videóban a tanulók átveszik a tanár helyét, és felolvasnak a könyvből. Folytatják a szöveg magyarra fordítását egy szabadon áramló kreatív foglalkozás keretében, amelyben úgy tűnik, mintha ők maguk vezetnék az



órát, miközben lefordítják, parafrázálják, újragondolják és értelmezik a romani nyelven hallott szöveget. Az így létrehozott szöveg jellemzően magyar, de néhány tanuló összefoglalja a hallottakat romani nyelven is. Ezeket a megszólalásokat mások magyarul értelmezik, miközben a jelentés árnyalatait megtárgyalják és megvitatják. A tanulók megtanulnak saját és egymás erőforrásaira támaszkodni, miközben a verbális és nem verbális szemiotikai rendszereken keresztül elmélkednek a jelentésről. Mindez lehetővé teszi számukra, hogy megértsék a nyelv mediáló (közvetítő) szerepét abban, ahogy a körülöttünk lévő világot megtapasztaljuk.

A 21. videón tovább hasznosítják a mesekönyvet, mint az osztálytermi tevékenységek kiindulópontját. Két tanuló egy lóvásárt játszik el, a társaik és a tanár előtt bemutatva az eladó és a vevő közötti párbeszédet. Az üzletkötés dramatizált megvalósítását a *Kinni tyúkjai* című mese ihlette (amelynek felolvasása és fordítása a 18. és 19. videóban látható). A helyi piacokon folytatott árucseré és az alkudozás a roma közösségek fontos kulturális megnyilvánulása (vö. Stewart 1998: 174–176). A tanulók minden valószínűség szerint sokszor voltak tanúi ilyen jeleneteknek a való életben. Az alkudozás és a barátság zálogául szolgáló tárgyak cseréje a tanulók mindennapi életének része az iskolában is ([21. videó: 0:35–0:49](#)). Az azonos értékű tárgyak cseréje olyan gyakorlat, amely a roma társadalomban a kapcsolatos kvázi testvéri jellegét, egyenértékűségét és kölcsönösségét tükrözi (Stewart 1998: 176). Ez a gyakorlat az osztálytermi jelenetben színpadi előadássá válik, amelyben a roma gyerekek nem a többségi csoport, hanem a saját közösségük felnőttjeinek kulturális gyakorlatát és beszédmódját utánozzák. A tanulók mimetikus teljesítménye az ikonikusságon alapul: az, ahogy az alkudozás diskurzusmintáit iskolai környezetben újrakontextualizálják – ahogy a nyelv és nyelvi formák kiválasztása által megidézik a cselekvéssorozatot, amely az alkudozás nyelvi folyamatára jellemző – hasonlít ahhoz, ahogyan felnőtt közösségük tagjai az alkudozást, mint performatív nyelvi tevékenységet, beszédaktust, végrehajtják (*Na, jól van, legyen a tiéd!*). Az alkuk letárgyalásának és megkötésének diskurzusmintáit e fejezet egyik helyi társszerzője a következőképpen foglalja össze.

Másképp csinálják a roma gyerekek. Szerintem a roma gyerekek jobban tudnak alkudozni. Ők már, ez nekik hagyomány, hogy alkudozzanak. Például szoktak ezzel kapcsolatos játékokat játszani. Van két gyerek, és akkor az egyik a bolti eladó a másik meg a vásárló. S ugyanezt eljátsszák, azt mondják, hogy kérek egy csipszet, egy csokit, egy kólát, jégkrémet, rágót, és akkor fizetnek, kis papírokat összevágunk. Amikor ilyet játszanak, mindig magyarul beszélnek, mert ha el is mennek a boltba, akkor magyarul kérnek a gyerekek. De a boltban nem alkudoznak. A piacokon, a piaci árakon viszont alkudoznak. Mondjuk ha a gyerekek játszanak, elővesznek kis játékokat, mintha valami értéktárgy lenne. Az egyik kisfiú mondja a másiknak: „na gyere ide barátom, megveszed”? És ő mondja neki: „na várjál, megnézem, mennyiért adod és mi az!” Akkor odamegy, megnézi, megforgassa, akkor rákérdez: „na mennyiért adod?” És akkor azt mondja, hát egy húszast megér neked? Megint megnézi, megforgassa, rámondja, ááá, én annyit nem adok érte. Akkor az eladó mondja a vásárlónak: „hát neked mennyit ér?” „Hát egy tízest adok érte” – mondja ő. Az eladó visszamondja neki: áá annyit nem adom, nem olyan rég vettem. Adjál érte tizenötöt! Megint azt mondja neki: „áá egy tízest adok!” Akkor az eladó rászól neki: „jól van egye fene, legyen a tied!”

A cigányok jobban alkusznek, mint a magyarok. Ez egy nagyon régi hagyomány, cigányok közt mindig is így ment, mindig is alkudoztak. Alkudni jó mert, az egyik fél mindig jobban jár. Az eladónak is jó, meg a vásárlónak is. A romák magyarokkal is, meg egymás közt is alkudoznak. A gyerekeknek ezt nem kell tanítani, már megtanulták, ők ezt önmaguktól látták. Meg hát én is szoktam mondani, például a fiamnak, hogy amennyi árat



kimondanak neked fiam, ne adjál annyi árat érte, hanem alkudd le! Próbáld lealkudni! Vannak olyan mondatok, amiket mindig ki kell mondani. Hát például ez is jó, mert én ugye két nyelvet tudok, és akkor mondjuk ő mond egy árat magyarul, én meg cigányul mondom a fiannak. Büszke vagyok rá, mert ez egy cigány hagyomány, és mi nem fogjuk elfelejteni. Azt gondolom mutassák meg az iskolában is, mert ez egy jó dolog, ebből lehet sokat tanulni.

Figyelemre méltó, hogy az üzletkötés fent idézett diszkurzív mintájában az eladásra kínált tárgy ismeretlen marad. Az eladó el akarja adni és felszólítja a vevőt. A vevő első kérdése nemcsak az árra, hanem az eladásra kínált tárgyra is vonatkozik. Ebben a cserefolyamatban az első kérdés ("meg akarja venni?") a potenciális vevőt a tárgyalásba invitáló beszédaktus, amelynek valódi célja a tárgyaló felek közötti kapcsolat kölcsönösségének megjelenítése a beszédben. A vevő ezt követő kérdései a tárgyalási hajlandóságát jelzik, amelyben bizonyos rögzült formák, megszólalások a párbeszéd fordulópontjait jelzik. Ez azzal van összefüggésben, hogy a roma kereskedésben a tényleges tárgyak vagy áruk, amelyek gazdát cserélnek, másodlagos jelentőségűek. Az alkudozásnak sajátos diszkurzív mintázata van: a helyi hozzászólónk által idézett tárgyalás pontosan ugyanazokat a lépéseket követi, mint a 21. videón látható gyerekek közötti párbeszéd (és mint amelyekről Stewart számolt be az ő tereptapasztalata alapján mintegy húsz évvel korábban). A tárgyalás olyan performatív beszédaktus, amely a közösségen belüli kapcsolatok kölcsönösségét és egyenértékűségét juttatja érvényre és erősíti a beszéd által: érdemes alku kötni, mert ha az egyik fél hasznot húz belőle, akkor mindkét fél jól jár. Csak ez lehet a magyarázata, hogy miért kell még annak a félnek is elégedettnek lennie az eredménnyel, amelyik rosszabbul jár egy adott alku során. A közösségen belüli kapcsolatoknak ez a viszonyosság, kölcsönösség és egyenlőség alapuló dinamizmusa az, ami a roma társadalom szerveződésének központi eleme, és amit érdemes bevinni a formális tanulás terébe. A transzlingváló szemlélet a közösségi alapú, kulturálisan átalakító, transzformatív, oktatási-nevelési megközelítésekkel ötvözve kiváltképp alkalmas arra, hogy a fentiekhez hasonló társas interakciókon és helyi tudástartalmakon alapuló gyakorlatokat tárjon fel a formális tanulási tevékenységekbe való bevonás céljából (vö. 3.7. fejezet).

Hivatkozások

- Abondolo, Daniel. 2006. Attila József's Szürkület and Covert Translation. *Central Europe*. 4(2). 147—158.
- Auger, Nathalie, Brahim Azaoui, Christel Houée & Frédéric Miquel. 2018. Le projet européen Romtels (Roma translanguaging enquiry learning spaces). Un questionnement sur la médiation aux niveaux (inter)culturelle et identitaire. *Recherches en didactique des langues et des cultures* 15(3). <https://doi.org/10.4000/rdlc.3321>
- Austerlitz, Robert. 1988. Myth, play, humor. *Canadian-American Slavic Studies* 22. 35–42.
- Bari, Károly. 1990. *Az erdő anyja: cigány népmesék és néphagyományok*. Budapest: Gondolat.
- Bautista-Thomas, Cindy M. 2015. Translanguaging and Parental Engagement. *Theory, Research, and Action in Urban Education. An Online, Open-Access, Peer-Reviewed Journal*. IV(1). <https://traue.commons.gc.cuny.edu/volume-iv-issue-1-fall-2015/translanguaging-and-parental-engagement/> (2022. 04. 07.)
- Baynham, Mike & Tong King Lee. 2019. *Translation and Translanguaging*. London: Routledge.



Erasmus+

Erasmus+ Program

- Bhabha, Homi K. 1994. The commitment to theory. In Homi Bhabha, *The Location of Culture*, 28–56. London/New York: Routledge.
- Bonacina-Pugh, Florence. 2020. Legitimizing multilingual practices in the classroom: The role of “Practiced Language Policy”. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 23(4). 434–448.
- Bucholtz, Mary & Kira Hall. 2004. Language and identity. In Alessandro Duranti (ed.), *A companion to linguistic anthropology. Part III. Achieving Subjectivities and Intersubjectivities through Language*, 369–394. Malden: Blackwell.
- Burus, János Botond ed. 2015. *Miért nem tudnak a fák járni? Erdélyi cigány népmesék*. Miercurea Ciuc/Csíkszereda: Gutenberg Kiadó.
- Clifford, James. 2013. *Returns: Becoming Indigenous in the Twenty-First Century*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Corbett, John. 2021. Revisiting mediation: Implications for intercultural language education. *Language and Intercultural Communication*. 21(1). 8–23.
- Creese, Angela & Adrian Blackledge. 2015. Translanguaging and identity in educational Settings. *Annual Review of Applied Linguistics* 35: 20–35.
- Deumert, Ana 2018. Mimesis and mimicry in language – Creativity and aesthetics as the performance of (dis-)semblances. *Language Sciences* 65. 9–17.
- Frankovics, György (ed.). 2015. *A búvös puska. Népmesék romákról*. Budapest: Móra.
- Gal, Susan. 2015. Politics of translation. *Annual Review of Anthropology* 44(1). 225–240.
- Garcia, Ofelia & Li Wei. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan.
- García, Ofelia, Gladys Y. Aponte & Khanh Le. 2020. Primary bilingual classrooms. Translations and translanguaging. In Sara Laviosa & Maria González-Davies (eds.), *The Routledge Handbook of Translation and Education*, 81–94. London: Routledge
- García, Ofelia, Heather Homonoff Woodley, Nelson Flores, and Haiwen Chu. 2012. Latino emergent bilingual youth in high schools: Transcaring strategies for academic success. *Urban Education*. 48(6). 798–827.
- García, Ofelia, Nelson Flores, Kate Seltzer, Li Wei, Ricardo Otheguy & Jonathan Rosa. 2021. Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals: A manifesto. *Critical Inquiry in Language Studies* 18(3). 203–228.
- Garcia, Ofelia. 2009. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Oxford: Wiley.
- Goffman, Erving. 1967. *Interaction ritual. Essays on Face-to-Face Behavior*. New York: Pantheon books.
- Guerra, Juan C. 2016. Cultivating a rhetorical sensibility in the translingual writing classroom. *College English*. 78. 228–233.
- Hatim, Basil & Ian Mason. 1990. *Discourse and the Translator*. London: Routledge.
- Hermans, Theo. 2007. *The Conference of the Tongues*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Hymes, Dell. 2016 [1981]. *In vain I tried to tell you. Essays in Native American Ethnopoetics*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jacobs, Adriana X. 2011. Teaching in translation: These pines. *Words Without Borders. The Online Magazine for International Literature*. <https://tinyurl.com/tvz47d8d> (2022. 03. 25.)
- Jakobson, Roman. 1966 [1959]. On linguistic aspects of translation. In Reuben A. Brower (ed.), *On Translation*, 232–240. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Li, Wei & Angel M. Y. Lin. 2019 Translanguaging classroom discourse: Pushing limits, breaking boundaries. *Classroom Discourse* 10(3–4). 209–215.

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



Erasmus+

Erasmus+ Program

- Li, Wei & Peter Martin. 2009. Conflicts and tensions in classroom codeswitching: an introduction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 12(2). 117–122.
- Li, Wei. 2018. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics* 39(1). 9–30.
- Liddicoat, Anthony J. 2016. Translation as intercultural mediation: Setting the scene. *Perspectives, Studies in Translatology* 24(3). 347–353.
- Makalela, Leketi. 2019. Uncovering the universals of *ubuntu* translanguaging in classroom discourses. *Classroom Discourse* 10(3–4). 237–251.
- Martin, György. 1980. *A cigánység hagyományai és szerepe a kelet-európai népek táncművészetében*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Zenetudományi Intézet.
- Matras, Yaron. 2002. *Romani: A Linguistic Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Matras, Yaron. 2009. *Language Contact*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NAT 2020. Nemzeti Alaptanterv. Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyama számára. https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8 (2022. 03. 22.)
- Nida, Eugene A. 1964. Principles of correspondence. In E.A. Nida. *Toward a Science of Translating: With Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating*, 156–193. Leiden: E.J. Brill.
- Probyn, Margie. 2009. “Smuggling the vernacular into the classroom”: conflicts and tensions in classroom codeswitching in township/rural schools in South Africa. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 12(2). 123–136.
- ROMLEX Lexical database. 2008. Yaron Matras, Peter Halwachs, Peter Bakker & Viktor Elšik (compilers). Graz: University of Graz and University of Manchester. <http://romani.uni-graz.at/romlex/> (2022. 03. 15.)
- Spolsky, Bernard. 2004. *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stewart, Michael. 1998. *The Time of the Gypsies. Studies in the Ethnographic Imagination*. Boulder: Westview Press.
- Swann, Joan & Ana Deumert 2018. Sociolinguistics and language creativity. *Language Sciences* 65. 1–8.
- Tarsoly, Eszter & Jelena Čalić. 2022. Language studies as transcultural becoming and participation: Undoing language boundaries across the Danube region. In Vally Lytra, Cristina Ros i Solé, Jim Anderson & Vicky Macleroy (eds), *Liberating Language Education*, 118–142. Clevedon: Multilingual Matters.