



3.4 A tanári beszéd a transzlingváló osztályteremben: egynyelvű tanárok két- és többnyelvű osztályterekben

Heltai János Imre, Demeterné Berencsi Tünde, Jani-Demetriou Bernadett, Flumbort Ábel, Tündik Zita

Ez a fejezet azokat a tanárok beszédében bekövetkező változásokat vizsgálja, amelyek a transzlingváló gyakorlatok elfogadásából erednek. A kötetben tárgyalt kutatási helyszíneken magyar egynyelvű (vagy magyar-szlovák kétnyelvű) pedagógusok olyan tanulókat tanítanak, akiknek romani-magyar kétnyelvű gyakorlatait a spontán transzlingválás határozza meg; tehát mindennapi kommunikációjukban több nyelv van jelen. A projektet megelőzően ezeket a tanulókat kizárólag magyarul, a tanítás nyelvén oktatták. A diákok nem mindig rendelkeznek a tanterv által megkövetelt magyar nyelvi kompetenciákkal. Ahogy a tanárok elkezdtek teret engedni a diákok otthoni nyelvi gyakorlatainak, olyan beszédmódokkal találkoztak, amelyek vagy ismeretlenek voltak számukra, vagy csak részben ismertek. A transzlingváló projekt kezdete óta minden résztvevő változásokat tapasztalt a komplex osztálytermi rutinokban és a diskurzusok összességében. Ez a fejezet a tanárok saját interakciós gyakorlatában bekövetkezett változásokat vizsgálja, amelyek hatással vannak az osztálytermi interakciók és gyakorlatok komplex hálójára. Azzal is foglalkozik a fejezet, hogy a tanárok hogyan élik meg és hogyan reflektálnak ezekre a változásokra. A tanárok beszédére itt az osztálytermi interakciók komplex rendszerének egyik tényezőjeként tekintünk. Bahtyin dialogikus diskurzus koncepciója (1984) és Vigotszkij társas konstruktivista (1978) elméete mentén a tanárok beszédét ebben a fejezetben tágabb értelemben, a dialogikus tanítás folyamataiban megjelenő olyan viselkedésminták összességeként értelmezzük (Alexander 2005, 2020), amelyek speciális társadalmi kontextusba ágyazódnak (Tharp és Gallimore 1988).

Az iskolai transzlingválás vonatkozhat a tanulók spontán nyelvi gyakorlataira a mindennapi tanulási tevékenységek során (még az egynyelvű módon vezetett osztályokban is), vagy a tanulás tervezett és tanár által irányított két- vagy többnyelvű tanulási módjaira, illetve a kettő keverékére. Cenoz és Gorter a „pedagógiai transzlingválást” tárgyalva azt állítják, hogy az Egyesült Államokban a transzlingválás „inkább a társadalmi igazságosságra fókuszál, és a kisebbségi tanulók megerősítését látják benne” (2021: 5, García és Lin 2017 alapján). Kiemelik, hogy a walesi kontextusban (Williams 1995) a cél más; a kisebbségi nyelvi kompetenciák bővítése (lásd még Baker 2003). A transzlingválás ez esetben tehát egy előre megtervezett és tanár által irányított tevékenység, egy olyan módszertan, amely több néven nevezett nyelv használatát vezette be egy osztályban (Williams 2002, 2012).

A William munkásságán alapuló megközelítés megkérdőjelezi a nyelvek szigorú tantermi elkülönítésének hagyományát, de elsősorban a kisebbségi nyelvpolitikák támogatását és előmozdítását szolgálja az oktatásban (Cenoz és Gorter 2017). Elsősorban nem a tanulók egységes repertoárjának, inkább a kisebbségi nyelvi kompetenciáknak a fejlesztésére helyezi a hangsúlyt, hogy ezáltal erősítse a kisebbségi nyelvi gyakorlatokat egy közösségben. Cenoz és Gorter emlékeztetnek arra, hogy Williams (2012) megkülönbözteti a hivatalos és a természetes transzlingválást (2021: 8), mely alapján az előbbi tervezett és szisztematikus, míg az utóbbi az iskolában akkor jellemző, amikor a tanulók többségi nyelvi kompetenciái még nem elégségesek. Jakonen, Szabó és Laihonen (2018) hasonló gyakorlatokat vizsgál a kéttannyelvű, azaz tartalomalapú nyelvoktatással operáló osztályokban. Cenoz és Gorter korábbi munkáira (2017 és 2020) hivatkozva a következőképpen különböztetik meg a pedagógiai és a spontán transzlingválást: „A pedagógiai transzlingválás pedagógiai elmélet és

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



gyakorlat, amely olyan oktatási stratégiákra vonatkozik, amelyek két vagy több nyelvet integrálnak. A spontán transzlingválás a kétnyelvű gyakorlatok valóságára utal olyan kontextusokban, ahol a nyelvek közötti határok képlékenyek és folyamatosan változnak. A transzlingválásnak ezt a két típusát inkább egy kontinuumként, mint egy dichotómiaként érdemes tételezni, mivel létezhetnek köztes helyzetek” (2021: 18).

García és munkatársai a transzlingválás egyik legfontosabb jellemzőjének tartják, hogy az elutasítja a kétnyelvűséget faji alapon megközelítő ideológiákon nyugvó, hátrányalapú különbségtételre építő gondolkodást (García et al. 2021: 203); így szerintük a transzlingválásnak erős politikai és társadalmi jelentősége van (García és Kleyn 2016: 24–25), és azokat szolgálja, akik nem tartoznak a nemzetépítés és a globális kapitalizmus nyertesei közé (García és Otheguy 2020: 28). A transzlingválásnak ez az újszerű értelmezése (García 2009, García és Li 2014, Li 2018) a kisebbségi nyelvről a tanulók repertoárjára helyezi a hangsúlyt. Cenoz és Gorter szembeállítják a két megközelítést, földrajzi fogalmakkal is címkézve őket, mint „walesi” és „amerikai koncepció”. Kiemelik, hogy az amerikai transzlingválás hívei (szemben a „walesi” koncepcióval) „megfigyelik a mindennapi, nem tervezett kétnyelvű kommunikációs gyakorlatokat különböző kontextusokban, meghatározzák e gyakorlatok jellemzőit, transzlingválásként címkézik őket, és javasolják e gyakorlatok iskolai elfogadásukon keresztül megvalósuló legitimálását” (2021: 9, 1. táblázat). Ezt követően tárgyalják a transzlingválás amerikai képviselőinek álláspontját az egységes nyelvi repertoárról és a nyelvekről mint társadalmilag konstruált entitásokról. Ezt az álláspontot ellentmondásosnak tartják (2021: 10), és Cummins (2017) köztes javaslatát ajánlják az olvasó figyelmébe, aki elismeri, hogy a nyelvek ugyan valóban társadalmilag konstruált entítások, de figyelmeztet, hogy az emberek mindig azonosítják az általuk beszélt nyelveket.

A Williams-féle eredeti és García által újragondolt megközelítések között azok fókuszaiban és céljaiban is szembevetendő a különbség: a kisebbségi nyelvi kompetenciák kiterjesztése új osztálytermi politikák révén vs. „a tanulók kétnyelvűségének kihasználása a tanulás érdekében”, ahogy García, Ibarra Johnson és Seltzer (2017) kötetének alcíme megfogalmazza. Ez a különbség átfedésben van a tanár által vezetett és a tanulóközpontú megközelítések közötti különbségtételekkel. Kötetünk a tanár által vezetett és a tanulóközpontú megközelítéseket az osztálytermi transzlingválás releváns, egymástól megkülönböztethető, de egymással összefüggő részének tekinti.

García és munkatársai szerint egy többnyelvű osztályteremben a transzlingválás mindig része a tanulók gondolkodásának, még akkor is, ha az oktatás egynyelvű, és a résztvevők többnyelvűsége rejtve marad. Ezt a „transzlingváló búvópatak” (García, Ibarra Johnson & Seltzer 2017: xi–xii) metaforával illusztrálják; egy föld alatti patak időnként előtűnő vizéhez hasonlóan a tanulók fluid jellegű többnyelvűsége explicit módon azokon a pontokon bukkan fel, ahol a tanárok szándékosan bevonják a tanulók nyelvi gyakorlatait a tanulási folyamatba. A fennmaradó időben a nyomai észrevehetőek és érezhetőek, de nem láthatók. A tanár-diák kommunikáció, és ezen belül a tanárok beszéde egyaránt megváltozik azokban a helyzetekben, amikor a tanulók spontán transzlingválási gyakorlatai az osztályteremben felszínre kerülnek (a búvópatak előbukkan), vagy amikor a tanárok olyan tanulási eseményt szerveznek, amely egynél több nyelvhez kapcsolódik (a tanárok láthatóvá teszik a búvópatakot). Cenoz és Gorter (2021) azt is megjegyzik, hogy a spontán és az irányított gyakorlatok nem dichotómiát, hanem kontinuumot alkotnak, illetve vannak köztes helyzetek. Ez a fejezet amellel érvel, hogy a tanárok beszédét a transzlingváló osztálytermekben mindig olyan helyzetek jellemzik, amelyeket Cenoz és Gorter „köztes” helyzetként jelölne meg.

García és Kleyn a transzlingválás mint pedagógiai orientáció három összetevőjét sorolja fel: transzlingváló hozzáállás, transzlingváló váltás és transzlingváló tervezés (García és Kleyn



2016: 20–24). A tanárok beszédmódjai egy transzlingváló osztályteremben csak ezek mindegyikével összefüggésben ragadhatók meg. A transzlingváló hozzáállás olyan nyelvpedagógiai attitűd, amely felismeri, hogy a tanulók teljes nyelvi repertoárjának bevonása az iskolai tevékenységekbe valójában a gyerekek teljes személyiségének elfogadását jelenti. A transzlingváló hozzáállással rendelkező pedagógusok a mindennapi tevékenységeket ennek a kiindulópontnak a szem előtt tartásával szervezik, még akkor is, ha egynyelvű magyar beszélőnek tartják magukat. A transzlingváló tervezés arra a módszertani lehetőségre utal, hogy az osztályteremben beszélt nyelveket a tanítási nyelv mellett az iskolai tevékenységek részévé tegyék. A transzlingváló váltás képessége, ha egyszer elsajátították, lehetővé teszi a tanárok számára, hogy többnyelvű osztálytermi tevékenységeket szervezzenek és irányítsanak, miközben változásokat hoznak a nyelvek presztízsvizonyaiban. Ebben a fejezetben bemutatjuk, hogy mind a tanár által irányított, mind a tanulóközpontú transzlingválás jelen van kutatási helyszíneink osztálytermeiben. A transzlingváló osztálytermi pillanatokban jellemző tanári beszéd elemzésén keresztül feltárjuk, hogyan változnak a tanári hozzáállás és tervezés folyamatai, és hogyan válnak képessé a tanárok a transzlingváló váltásokra még akkor is, ha a többségi nyelv egynyelvű beszélőinek tartják magukat és/vagy nem beszélnek a diákok (összes) nyelvét (nyelveit).

3.4.1 A transzlingváló hozzáállás és a tanári beszéd

A transzlingváló hozzáállás annyiban határozza meg a tanárok beszédét a transzlingváló osztálytermekben, amennyiben átírja a tanárok nyelvekről és beszélőkről alkotott ideológiáit. A tiszavasvári projektünkben részt vevő tanárok, akik tudatosan használják ki a transzlingválás által kínált lehetőségeket az óráikon, arról számolnak be, hogy attitűdjük megváltozása után némi romani tudásra tettek szert. Zita például, az általános iskola alsó tagozatos tanára, aki több mint tizenöt éve dolgozik Magiszterben, egy 2019-es beszélgetésben a következőképpen számolt be az attitűdjében bekövetkezett változásokról (1. részlet, idézi még Heltai 2020: 148):

- (1) *Egyre bátrabbak a gyerekek. Most már van úgy, hogy kérdés nélkül is, egy-egy válaszbba, nem is úgy, hogy téma, kép kapcsán megjelenik a cigány nyelvi kifejezés. Ami a legnagyobb előrelépés, az talán én vagyok, merthogy egyre több mindent én is megérték, amit mondanak, néha nincs is szükség a fordításra.*

Ez az egyik a számos beszámoló közül, amelyek illusztrálják azt, amit Li Wei a transzlingválás transzformatív erejeként említ, és ami új identitásokat és gyakorlatokat hozhat létre (Li 2018: 23). A tanárok hozzáállásának az átalakulása része ezeknek a szélesebb körű átalakulásoknak, és ahogyan azt az 1. részlet be is mutatja, elválaszthatatlan más folyamatoktól. Zita transzlingváló órái átalakították a diákok nyelvi gyakorlatait az osztályteremben: *kérés nélkül is, egy-egy válaszbba [...] megjelenik a cigány nyelvi kifejezés.* De Zita arról is beszámol, hogy saját gyakorlatai is változnak: *egyre több mindent én is megérték.*

A tanárokkal folytatott megbeszélések során sokan számoltak be a tanulási folyamatban és a diákok elkötelezettségében bekövetkezett változásokról. A változásokról szóló tanári beszámolók mindegyike tartalmaz olyan megjegyzéseket, amelyek a tanulók megnövekedett hajlandóságát emelik ki a tanulási folyamatokban való részvételre. A tanárok megjegyzései a változások közül kiemelik a tanítás dialogikusabb megközelítését és a tanulók párbeszédében való részvételi hajlandóságának növekedését is. A párbeszéd egyszerre



reflektál a társadalmi és kulturális értékekre és formálódik általuk (Alexander 2020: 49). Az értékek átalakulása (a tanárok ideológiáinak és hozzáállásának megváltozása) az osztálytermi beszélgetések átalakulásához vezet, vagy – egészen pontosan – megnyitja az utat a dialogikus tanítás előtt, amely lehetővé teszi a diákok számára, hogy megtalálják saját hangjukat. A tanárok elismerik és értékelik a diákok nyelvi gyakorlatait, személyiségük pedig könnyebben megközelíthetővé válik a tanárok számára. A tanárokkal folytatott beszélgetésekből vett idézetek helyett ez a fejezet egy rövidebb, Tündik Zita által írt kommentárt tartalmaz a témáról, illetve egy másik kolléga, az általános iskola felső tagozatos tanára, Demeterné-Berencsi Tünde részletesebb beszámolóját, aki szintén részt vett a projektben.

Zita a következőképpen foglalta össze mind a saját álláspontjának, mind a diákok gyakorlatainak átalakulását: Ami leginkább megérintett a transzlingváló pedagógiával kapcsolatosan, az az volt, hogy segítségével megpróbálhatom a korábban nemkívánatos tényezőként kezelt romani megszólalásokat diákjaim fejlődésének szolgálatába állítani. Az első lépések között szerepelt, hogy elkezdtem bátorítani az elsősöket a romani nyelven történő megszólalásra. Meglepődve tapasztaltam, hogy ez nem is olyan könnyű, mint ahogy gondoltam, hiszen a szülők a sokéves tiltás hatására, amit iskolás korukban a szüleik megtapasztaltak, gyermekeiknek is azt a tanácsot adták, hogy a tanítási órákon csak magyarul beszéljenek. Diáktársaik eleinte kinevették azt a tanulót, aki romani nyelven kérdezt vagy válaszolt, és szinte kérés nélkül fordították le magyarra, amit mondott. A sok dicséret és biztatás azonban megtette hatását, egyre többször, egyre szívesebben szólaltak meg a diákok anyanyelvükön. Így, ha valaki nem értett, vagy nem tudott elmondani valamit magyarul, mindig számíthatott romani nyelvű segítségre, vagy mondandójának magyar nyelven történő tolmácsolására. Ezen a ponton jöttem rá, hogy a nyelvek közti átjárhatóság és a romani megszólalás lehetőségének megteremtése mennyire felszabadítóan hatott a gyerekekre. Motiváltabbá, aktívabbá, bátrabbá váltak, hiszen tudták, hogy a jó válasz, bármelyik nyelven is hangzik el, ugyanolyan értékes. Nem elhanyagolható az a tény sem, hogy a diákok általi romani-magyar fordítások fejlesztették a kevésbé jól beszélők szókincsét, szövegértésiképességét is.

Tünde tizenkettedik éve dolgozik a Magiszterben. Történelmet, etikát és franciát tanít az általános iskola felső tagozatában. Az alábbiakban megfigyelései és reflexiói adnak áttekintést a gyerekek tanórán belüli és kívüli nyelvi gyakorlatairól, arról, hogyan reagál ezekre, és hogyan igazítja saját nyelvi gyakorlatait a tanulókéhoz, és ennek eredményeképpen hogyan alakulnak át saját nyelvi ideológiái.

Tanítás közben folyamatosan figyelem a gyerekek viselkedését, reakciójukat, beszédmódjukat, magatartásukat. Szemmel követem az egymás közötti, a szüleikkel, nagyszüleikkel és a tanáraikkal folytatott beszédmódjaikat. Magával ragadó az a vehemencia, amivel beszélnek, a gesztikulációjuk, a gyors beszédtempójuk. Ám ezzel éles ellentétben állt az a beszédmód, amit a tanítási órákon figyelhettem meg. Történelmet, francia nyelvet, etikát tanítottam és tanítok jelenleg is a gyerekeknek. Ám olyan beszédtempót, amit például szünetben az udvaron, a folyosón vagy akár csak az utcán sétálva hallok tőlük, szakórákon, magyarul soha nem tapasztaltam. Megfigyeltem, hogy azok a tanulók, akiket én – vagy a pedagógusok többsége – kiváló, jó vagy közepes képességűnek tartott, mindkét nyelven gyorsan beszélnek. Magyar szóhasználatuk általában a beszédhelyzetnek megfelelő. Ám azok, akiket gyengébb képességűeknek tartottunk, magyarul lassabban beszélnek, többet gondolkodnak beszéd közben, akadoznak magyar megszólalásaik során, gyakran keresik a megfelelő szavakat. Azonban rájöttem, hogy romani beszéd közben felpörögnek, gyorsabbá válik a beszédtempójuk, magabiztosabbá a viselkedésük. Érdekes kettősség, ami arra int bennünket, hogy a nyelvi kompetenciákat feltétlen és mindig el kell választani a tanulási adottságoktól, képességektől. Van egy kislány az osztályomban, akinek tempója lassú,



Erasmus+

Erasmus+ Program

munkájában sok segítségre szorul. Órán gyakran kell bátorítani, segíteni, igényli a társai segítségét is. Páros munkában mindig engedi magát irányítani. Ám a szünetekben, romaniul beszélve szinte szerepet cserél. Öntudatos, cserfes, harcos kislány. Magamban úgy nevezem, hogy „életre kel”. Ezzel nem csak ő van így. Több gyerekre is illik ez a leírás.

Gondolkodóba ejtett a két nyelv használata közötti különbözőség. Megfigyeltem, hogy otthoni beszédmódjait használva az ember jobban megnyílik a külvilág felé. Ösztönösen átadja magát az ember a hangulatának, a közegnek, melyben éppen beszélőként jelen van. Szinte gondolkodás nélkül teszi a dolgát, azaz beszél; akár felnőtt, akár gyerek. A tanult nyelvre váltva azonnal megjelenik a jól ismert fék. A pontosságra, érthetőségre való odafigyelés. A cél, hogy megértsenek, hogy jól értsenek, hogy ne hogy félreértsenek. Eszembe jutott, hogy nyelvtanulóként ezt én magam is átéltem.

Ekkor – több éve már – bevillant valami, amivel talán megkönnyíthetem a gyerekek órai munkáját. Kezdtém őket, nyelvi gyakorlataikat tanórákon is figyelemmel kísérem. A szakórák, főleg felső tagozatban egyre nehezebbek. Már ötödik osztályban is több oldalnyiak a leckék, tele olyan szavakkal és szófordulatokkal, amiket sokszor az egynyelvű magyar gyerekek sem ismernek. Ezeket a magyar nyelvű szövegeket a gyerekek nagyon nehezen értelmezik, foglalják össze magyar nyelven. Jellemző volt, hogy mikor egy rövid filmrészletet néztünk meg például a piramis építéséről vagy a középkori lovagokról, a tanulók egy része nem tudta visszamondani-elmésélni, hogy mit látott. Nem azért, mert nem látta vagy nem fogta fel, vagy nem értette meg. Hanem azért, mert magyarul nem tudta egyből olyan flottul összeszedni a gondolatait, mint mások. Akiknek kicsit is gyengébben megy a magyar nyelv, ilyenkor inkább nem jelentkeznek. Mert hamarabb szólal meg az, aki jobban ki tudja fejezni magát az „iskola nyelvén”.

Igyekeztem olyan feladatokkal kísérletezni, melyek páros- vagy csoportmunkában voltak megvalósíthatók. Figyeltem a gyerekek egymás közötti reakcióját. Akkor, amikor egy-egy feladat könnyűnek bizonyult, és nem eredményezett vitás helyzetet, a párbeszéd vagy a csoportos beszélgetés – szinte mindig – magyar nyelven folyt. Megegyeztek a gyerekek a megoldásban, nem volt nézetkülönbség, így vita sem. Ám azokban a helyzetekben, amikben a megoldás nehéz volt, az oda vezető út többféle lehetett, abban a pillanatban elég volt egy kis szóváltás, és máris parázs vita folyt – romani nyelven. Összecsaptak a vélemények, pörgött a beszédfolyam és én mosolyogva álltam a romani szórengetegben. Nem értettem szinte semmit az elmondottakból, de azt éreztem-értettem, hogy a gyerekek nem másról, hanem a tananyagról beszélnek. Valami világossá vált számomra. Megkönnyebbülést láttam a gyerekek arcán, hogy végre kitörve a keretek közül – de mégis a tananyagnál maradván – megfogalmazhatják, amit szeretnének. Olyan gyerekek is szóhoz jutottak, harcoltak a feladatmegoldásért, akartak dolgozni, akik addig háttérbe húzódtak és csendesen elülve várták az óra végét.

A szófelhőből, a mondatok kavalkádjából fel-felbukkant egy-egy magyarnak tűnő szó. Ami nem magyar volt, csak majdnem. Egy magyar szótő, egy magyar szó számomra ismeretlen toldalékkal, mely így egyből romani lett. Ekkor már tudtam, hogy olyan szakszavakat vagy szókészletükből hiányzó szavakat használnak a gyerekek, melyre nekik nincs megfelelő szavuk a romaniban. Ekkor dőlt el bennem, hogy engednem kell, ha szeretném, hogy mindenki megszólaljon, ha szeretném, hogy azok is szerepet kapjanak az óráimon, akiknek nehézséget okoz magyar nyelven megszólalni. Így jött a megoldás, hogy útjára engedem a lehetőséget, hogy a tanulók mondják csak a válaszaikat akármelyik nyelven a kettő közül. Az első időkben nagy volt az értetlenkedés. Ám egy idő után rájöttek, hogy komoly az elhatározásom. Egyre bátrabbak lettek. Időközben felmerült a gond – mely csak számomra volt az –, hogy nem értem vagy nem mindig értem azt, amit a gyerekek romaniul mondanak. Nyelvtanuló lettem tehát én magam is. Nem könnyű helyzet felnőtt fejjel egy

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



Erasmus+

Erasmus+ Program

nyelvet megtanulni. Szótár, könyvek, jegyzetek nélkül. Fordult a kocka. Most én lettem bátortalan, gondolkodó, lassúbb tempójú. Meg-megálltam. Megismételtem egy-egy szót, kifejezést, kérdést, mondatot.

Az órák is átalakultak. A gyerekek ösztönösen két nyelvre váltottak. Szabadon használhatják bármelyiket, mert tudják, hogy a válaszaikat elfogadom így is, úgy is. Lefordítják vagy lefordítatom. Rájöttem, hogy inkább mennyiségét tekintve kevesebbet tanítok meg, de azt a gyerekek nagy magabiztossággal vissza tudják mondani, használni tudják a megszerzett tudást. Az órákon nem állandó tolmáccsal dolgozom. Mindig az fordít, aki szeretne, akit megkérek, vagy aki a feladatban éppen benne van. A tanulók pedig szeretnek szerepelni. Érzem, hogy azt is szeretik, hogy ezzel a lehetőséggel én is emberibb lettem. Esendőbb. A nyelvtanulónak ugyanis sok buktatóval teli utat kell végigjárnia. Sokat nevetnek vele. Nem rajtam. Már nem... Velem nevetnek, mert a kiejtésem, a hangképzésem gyakran félrecsúszik. Nagyon a fülemre kell támaszkodnom, mert nincs írásos kapaszkodóm. Mára már mindenki nyelvtanuló az óráimon. A gyerekek megtapasztalták, hogy nincs abban semmi rossz, ha valaki több nyelven beszél. Gyakran erősítem bennük a tudatot, hogy két- vagy többnyelvűnek lenni öröm. Megtapasztalták a transzlingváló órákon, hogy bárki megtanulhat egy-egy nyelvet. Hogy a felnőttek is lehetnek nyelvtanulók. Hogy ők is képesek engem és másokat tanítani. Ezt megértve a tanulók jelleme is fejlődik. Látom, hogy magabiztosabbá válnak, engednek a merevségükből, a pedagógusokkal való kapcsolatuk is átalakul. Szerintem azokon az órákon, ahol teret engedünk a romani nyelv használatának, ott a gyerekek is aktívabbak, közreműködőbbek. Hiszen sok minden értenek. Legalábbis többet, mint egy olyan órán, ahol csak a magyarra kell hagyatkozniuk.

3.4.2 A transzlingváló váltás, a transzlingváló tervezés és a tanári beszéd

Míg a transzlingváló hozzáállás a résztvevők nyelvi ideológiáinak átalakulására vonatkozik, addig a transzlingváló tervezés leginkább a tanóra mindennapi előzetes elgondolásához, megformálásához, a transzlingváló váltás pedig a pillanathoz kötődik, a tanárok minden egyes spontán vagy tervezett döntéséhez az osztályteremben. A transzlingváló tervezés jól illeszkedik az osztálytermi kooperativitáshoz. Tiszavasváriban és Szímőn a kooperatív tanulásszervezés és a transzlingválás kombinációja több okból is sikeres. A csoportmunkában megjelenő nyelveket (magyar és romani) a csoporttagok szabadon választják meg. A közös tevékenység során a mindkét nyelvet jól beszélő tanulók moderátorként működhetnek közre. Azok a tanulók, akiknek egyébként nehézségeik vannak a tanítási nyelvvél, bátrabban léphetnek fel és kérhetnek segítséget társaiktól. A konstruktív egymásrautaltság, az egyéni felelősség és az egyenlő részvétel elvei is megjelennek; a szociális és interperszonális készségek fejlődnek. A tanárok irányító szerepét a tanulók veszik át: a tanároknak csak a tervezést és a végeredményt kell ellenőrizniük, ami minimálisra csökkenti a tanárok romani nyelvtudásának hiányából vagy alacsony szintű kompetenciájából eredő problémákat. Szükség esetén a tanárok bármikor kérhetnek tolmácsolást. Összességében a tanár nyelvtudásának jelentősége minimális a kooperatív tanulás szervezésében.

A romani bevonásával történő csoportmunkában vagy a frontális osztálymunkában, ahogyan arról Tünde fentebb beszámolt (vö. 3.4.1), a tanár olyan helyzetekbe kerülhet, amelyekben nyelvi kompetenciája kevésbé alkalmas a munka vezetésére vagy a munkában való részvételre. Az iskola egy hierarchikus felépítésű intézmény, amelyben a tanárok hatalmi pozíciója meghatározó (Fairclough 1989): a tanárok felsőbbrendűsége az osztályterem irányításában betöltött szerepükből fakad (van Dijk 1993). A tanár hatalmi pozíciója azonban a mindennapi kommunikációban és diskurzusban alakul ki (Fairclough 1989); ezért a transzlingválás pedagógiai gyakorlatok is hatással vannak a tanárok és a tanulók közötti

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



hierarchikus viszonyok változására. A transzlingválás nemcsak az osztályteremben elhangzottak jobb megértéséhez vezet, hanem a nyelvek közötti hierarchiát is kiegyensúlyozza (Mazzaferro 2018: 2; Paulsrud és Straszer 2018: 65, idézi Otheguy et al. 2015: 283).

Míg a 3.9 fejezet részletesen foglalkozik a tanulásszervezéssel, ez a fejezet a transzlingváló váltás kérdésével foglalkozik. Ennek jelenlétét és működését az iskolai mindennapokban például az 1. videó (*A transzlingválás mint kulturális mediáció*) szemlélteti (az 1. videó tárgyalását a tudásgyakorlatok közvetítésének szemszögéből lásd a 3.3 fejezetben). A filmkészítést megelőző tanévben az osztály néhány tagja egy szavalóversenyre romani és magyar nyelven is megtanult verseket. Az egyik diák egy lettországi roma költő, Leksa Manush által írt verset tanult meg. A vers egy lovackáról szól, amelyet a versben beszélő személy gondolna és szeretne. Mint a videóból kiderül, a versenyen részt vevő tanuló mellett sok más tanuló is megismerte és meg is tanulta a romani változatot, mert már többször hallották azt az osztályban.

A kulturálisan releváns tartalmak (vö. a roma közösségekben a lótartás és a lókereskedés hagyományát, lásd részletesebben a 3.3, 3.10 fejezetben és a 21. videóban [*A romani „felnőtt beszéd” iskolai imitációja*], [21. videó: 1:22–2:22](#)) ezen az órán a tanulók otthoni beszédmódjaival együtt jelennek meg. Az eredeti romani szöveget Zita egyik kollégája írta át helyi romani nyelvre. (Ez a kolléga családi okokból rendelkezik romani kompetenciákkal). Azzal, hogy Zita a romani versnek a helyi nyelvi gyakorlatokhoz igazított változatát vitte az órára, megkérdőjelezi a sztenderd nyelvi ideológiát annak érdekében, hogy támogassa a helyi beszédmódokat. Zita többször megdicséri és bátorítja a gyerekeket, amikor otthoni gyakorlataik követésével járulnak hozzá a tanórához. Így a bátorítás közvetve megerősíti az ilyen beszédmódokhoz kapcsolódó értékeket, ami a helyi gyakorlatokat megőrző nyelvi ideológiák ellen hat.

Az 1. videó első jelenetében ([1. videó: 0:49–2:06](#)) Zita megkérdezi a tanulót, aki az előző évben megtanulta a verset, hogy emlékszik-e rá, és ha igen, melyik változatra: a romanira vagy a magyarra. A tanuló a romani változatra emlékszik, a magyarra nem, ahogy azt Zita kérdésére válaszolva jelzi. Ez az első eset, amikor a transzlingváló váltás megtörténik: az a pillanat, amikor a tanár úgy dönt, hogy az osztályterem nyelvi dinamikáját megváltoztatja, és teret enged a romani nyelvnek. A diák elkezd a verset romani nyelven szavalni, de egy idő után megakad.

Érdeemes megfigyelni a tanárnő magyar nyelvű kérdéseit a romani szavalás után: „most, hogy felelevenítettük cigány nyelven, emlékeztek már kicsit magyarul is?”. Itt a tanárnő arra tett kísérletét láthatjuk, hogy a gyerekeket rávegye, hogy a romani nyelvről visszaváltsanak a magyarra. Bár kérdés implikálja, hogy a feladat ezúttal a vers magyarul való felidézése, a tanárnő kérdéseinek elsődleges célja a meglévő tudás aktiválása. Arra kíváncsi, hogy másfél évvel a vers megtanulása után mennyi információt őriznek meg a diákok, mire emlékeznek, és emlékeznek-e egyáltalán valamire. A gyerekek változó sikerrel próbálják felidézni a magyar változatot, miközben a romani sorokat ismételtetik ([1. videó: 3:05–3:39](#)). Végül az egyik diák azt állítja, hogy képes magyarul elmondani a verset, de végül romaniul mondja el, és jó néhány másodpercig nem veszi észre, hogy magyar helyett romaniul beszél. Végül rájön, hogy véletlenül más nyelven adta elő, mint amin célja lett volna ([1. videó: 3:40–3:53](#)):

- (2) Tanuló [bosszankodva tapsol és zavartan mosolyog] *Áj, ez cigány!*
Tanár [mosolyog] *Na, de ez cigány! Te végig cigányul mondtad el, amikor magyarul akartad.*



A tanár a kommentjében emlékezteti a diákokat, hogy eredetileg magyarul akart beszélni, de más megjegyzést nem tesz. Ez a pillanat a tanuló által (spontán) kezdeményezett transzlingváló váltás, amelyre a tanár pozitívan reagál. A tanár megerősítő álláspontja a nyelvek rugalmas kezelésének lehetőségét jelzi a tanulóknak, akiket megnyugtat, hogy hozzászólásaikkal nem kerülhetnek bajba. Ez lehetővé teszi számukra, hogy megőrizzék kétnyelvű nyelvi gyakorlataik dinamizmusát.

A gyerekek könnyebben felidéznek a romani nyelvű szöveget, majd megpróbálják közösen rekonstruálni a magyar szöveget. Egy ponton a tanár újabb transzlingváló váltást hajt végre, amikor megkéri a gyerekeket, hogy fordítsanak le egy sort ([1. videó: 4:07](#)), mivel nem tudta összekapcsolni a vers bizonyos romani részeit a megfelelő magyar részével. Az egyik kislány feláll a székéről, és a tanár elé áll, hogy segítsen neki megtanulni és helyesen kiejteni a szavakat romaniul ([1. videó: 4:08–4:32](#)).

- (3) Tanár *Mit csinálunk, még? Ezt nem értettem.*
József *Bevisszük az ólba.*
Tanár *Bevisszük az ólba?*
József *Igen. Kikötöm. Az is volt, kikötöm!*
Tanár *Várjál! Kikötöm? Az hogy van romaniul? ... Kikötöm.*
Tanulók *Avripangyam lész.*
'Kikötöm.'
Tanár *Avripangyam lész?*
'Kikötöm?'
Anett [utánozva mondja] *Avripangyam lész. 'Kikötöm.' Kikötöm.*

Az ilyen fordítási feladatokban a diákok adják át az információt a tanárnak, ami ellentétes a konvenciókkal. Egyetlen transzlingváló váltás megváltoztathatja a szerepeket és/vagy a tanár és a diákok közötti dinamikát. Például a tárgyalt pillanatban bekövetkező váltás kölcsönös bizalmat feltételez a tanár és a diákok között. Azzal, hogy a tanár fordítást kér, bízik abban, hogy a diákok értelmesen válaszolnak, előállnak a szükséges információkkal, és az óra nem akad el. Egy transzlingváló tanítási helyzetben a tanítás kevésbé autokratikus, inkább facilitatív folyamat (vö. Grasha 1994: 143; Nahalka 2002: 65). A videón látható közös munkában a tanár nem közvetlenül irányítja a tanulási folyamatot, hanem közvetve, a feltételek megteremtésével segíti a tanulók gondolkodását, annak ellenére, hogy mindez frontális tanítási helyzetben történik. A facilitáló tanár szerepe a tanulók munkájára összpontosít, nem pedig a tanár személyére. A vers magyar nyelvű szövegének felidézése után a tanulónak lehetősége van arra, hogy az osztály előtt elmondja a verset. A szavalóversenyen részt vevő tanuló ezt nem egyedül akarja megtenni, hanem úgy dönt, hogy másokkal közösen adja elő a verset. Érdekes azonban megjegyezni, hogy csak romani nyelven adják elő ([1. videó: 5:28–6:05](#)). A tanulási folyamat nyelvét romanira visszaváltva ismét a tanulók válnak egy újabb transzlingváló váltás kezdeményezőivé.

A jelenetben több transzlingváló váltás van, de a tanár által felvezetett és támogatott feladatok fő célja a szöveg felidézése az oktatás nyelvén (magyarul) a tanulók által beszélt otthoni romani segítségével. A tanár által irányított transzlingválás és az ebben a folyamatban történő váltások célja tehát kettős: egyrészt a vers tartalmának felidézése, másrészt az, hogy a romani mellett magyarul is előhívják a tanulók a tudástartalmat. A gyerekek izgatottan és teljes erőbedobással foglalják össze a szöveg tartalmát magyarul is. A tanári kommunikációnak jelentős szerepe van abban, hogy az óra dinamikus legyen, a gyerekek aktívak és felszabadultak legyenek. A tanár a két nyelvet tudatosan integrálva építi a



tanulók otthoni nyelvére. Érdeemes megnézni a tanulók arcát a vers végső sikeres elszavalása közben és után: leolvasható róluk az öröm és a büszkeség, amit a sikerélmény miatt éreznek.

A 3. videó (*Beszélés korlátok nélkül*) egy újabb példa transzlingváló váltás pozitív megerősítésére, továbbá arra, hogy a tanárok kérdései milyen fontos szerepet játszanak a tanulás elősegítésében. A 3. videóban a gyerekeknek egy mese tartalmát kellett megjósolniuk a címe és a tankönyvi illusztrációk alapján. A diákok egyenként próbálják kitalálni, miről szólhat a mese. Az egyik tanuló romani nyelven válaszolt, és a tanár, mivel nem értette pontosan a választ, megkérdezte egy másik tanulótól, hogy ő értette-e a választ. A tanárnő azonban tartózkodott attól, hogy rámutasson, hogy nem értette, amit a diák mondott. Ehelyett a megértés hiányára vonatkozó reflexióját egy dicséretbe ágyazta, azt állítva, hogy a diák olyan sokat mondott, hogy neki nehéz volt követni. Megkérdezte, hogy a problémás kijelentés a szerencséről szólt-e, ezzel azt sugallva a tanulónak, aki ezt mondta, hogy a hozzászólása helyénvaló volt. Ezután ugyanez a tanuló megismételte az előbb elmondottakat, most már magyarul (3. videó: 2:30–3:06). A tanárnő szándékosan hagyja figyelmen kívül, hogy a tanulók milyen nyelven beszélnek, miközben kifejtik gondolataikat, és igyekszik mindenkire a lehető legjobban bevonni a munkába. Ennek érdekében teret, lehetőséget ad a gyerekeknek, hogy a beszélgetés során romanira váltsanak. Gondoskodik arról, hogy a tanulók ne úgy érezzék meg a romani hozzászólásokat, mint olyasmit, ami megzavarja az órát, hanem mint az óra sikeréhez hozzájáruló tényezőt.

Egy harmadik tanárnő, Erika az általa tartott ötödikes magyarórán felvett jelenetben (10. videó, *A romani növekvő presztízse a csoportban*) a diákokat arra kérte, hogy magyarul foglalják össze az előző órán magyarul olvasott cigány népmese egy-egy részletét. A feladatot nem mindenki tudta magyarul igazán jól megoldani, és ahogy a tanárnő reflexiója (10. videó: 0:36–1:20) is jelzi, a feladat nehéz volt. Ezért a tanár transzlingváló váltást alkalmazva módosította a feladatot (10. videó: 1:21–2:26, 4. részlet):

- (4) Tanár *Aki úgy érzi, hogy cigányul jobban megy, az úgy mondja.*
Tanuló *Cigányul?*
Tanár *Persze. Lehet cigányul is*
Tanuló *Én nem szeretném.*
Tanár *Na, akkor monddad gyorsan!*

Nem mindenki él a lehetőséggel, hogy a tanár által a második körben felkínált romani nyelven mondja el az összefoglalást. Az első diák a meglepődik, és úgy dönt, hogy magyarul mondja el az összefoglalót (l. 4. részlet). A következő tanuló azonban, aki azok közé tartozik, akik az első körben nem tudtak magyarul válaszolni a kérdésre, ezúttal romani nyelven válaszol. Ismét zavarodottnak tűnik, de a tanár a segítségére siet, megerősítve, hogy ezúttal választhatja azt a nyelvet, amelyiket szeretné. Ekkor a fiú némi hezitálás után él a lehetőséggel (10. videó: 1:56–2:16), és romani nyelven oldja meg a feladatot, ezzel megváltoztatva a tanóra menetét. Ez volt az első romani megszólalás a feladat megoldása során, és ez mintát adott a többi tanuló számára: ezt követően a tanulók többsége romaniul szólalt meg. A tanár utasítása, amely lehetővé tette a romani igénybe vételét, változást hozott a tanulók nyelvi gyakorlataiban. A nyelvek közötti hierarchia változásának legnyilvánvalóbb jele, hogy az a tanuló, aki elsőként szólalt meg, és aki annak ellenére, hogy felajánlották neki, hogy romani nyelven beszéljen, a magyar nyelvet választotta, társai összefoglalójának befejezése után közölte a tanárral, hogy harmadszor is szeretné összefoglalni a cselekményt, de ezúttal romani nyelven. A tanár először nem hallotta, amit mondott, de a többiek továbbadták a kérést, így a tanuló megkapta erre a lehetőséget (10. videó: 3:46–4:16).



Ez a diák sikeresen szerepelt magyarul is. Amikor azonban látta, hogy az utána következő diákok többsége romani nyelven válaszolt, hirtelen fontos lett számára, hogy ezúttal romani nyelven mondja el ugyanazt. A tanárnő reakciójából kiderül, hogy ő is fontosnak tartja a romani nyelven való megszólalás lehetőségét, rászánja erre az időt. García és Vogel is megjegyzi, hogy a transzlingválás során a tanár a tanulók heterogén nyelvi gyakorlataira épít, és miközben így tesz, többek között elmélyíti hozzájuk való szocio-emocionális kötődését, amellyel, hogy hozzájárul a nyelvek közötti hierarchia átrendeződéséhez (2017: 10). Erre a hierarchiabeli változásra jó példa a fent elemzett jelenet. A tanári beszéd ezen az órán csak felkínálja a transzlingváló váltás lehetőségét, amit a tanulók kihasználhatnak, és a tanulókon múlik, hogy elfogadják vagy elutasítják-e azt. A tanár végig „egynyelvű üzemmódban” marad.

Nem ez a helyzet a 12. videóban (*Transzlingváló folyam*), amelyet Tünde egyik történelemóráján rögzítettek, és ahol egy tanár által kezdeményezett transzlingváló váltás valósult meg. A 7. évfolyamos tanulók az ókori Róma társadalomtörténetéről tanulnak. Egy csoportos tevékenység során a diákok a gazdagok és a szegények életmódját ismerik meg. A feladat a következő: minden csoport írásban (magyarul) állításokat kap a rómaiak életmódjáról; a csoporttagoknak el kell dönteniük, hogy egy-egy állítás a gazdagokra vagy a szegényekre vonatkozik-e. A feladatot a tanárnő ellenőrzi ([12. videó: 1:39–2:58](#)), és ezen a ponton egy romani nyelvű oppozíciót vezet fel: a mondatok csoportokba rendezését a *csoro* 'szegény' és a *barvalo* 'gazdag' szavak használatával kéri a tanulóktól. Ebben az esetben a tanárnő szándékosan kezdeményez transzlingváló váltást, és ennek során, bár csak szimbolikusan, de a romani nyelvhez kapcsolódó nyelvi erőforrások is megjelennek a kommunikációjában. A tanulók eleinte vonakodnak attól, hogy a feladat megoldása során a magyar helyett romani nyelvi erőforrásokat használjanak, de mivel a tanár ragaszkodik ehhez, és nem engedi, hogy a gyerekek magyarra váltsanak, elfogadva a tanári javaslatot egyre intenzívebben használják azokat.

Tünde egy másik óráján, amelyet a tanári beszédnek szentelt 11. videó mutat be (*Transzlingválás a tanári beszédben*), a transzlingváló váltás magát a tanári beszédet is átalakítja (lásd még a 3.3.3 és 3.10.3 fejezeteket). Itt bizonyos pillanatokban romani nyelvi erőforrások jelennek meg a tanári kommunikációban, mivel Tünde romaniul beszél az órán. Romani megnyilatkozásai között szerepelnek általános, az osztálytermi beszédhez köthető megszólalások, például a gyerekek üdvözlése. Máskor rövid utasításokat ad romani nyelven, de romani elemek jelennek meg a tanulóknak adott visszajelzésekben és értékelésekben is. A 2. jelenetben ([11. videó: 1:30–1:38](#)) a *lácso* ('jó') romani kifejezést használja, hogy megerősítse egy diáknak, hogy jól teljesített a feladatban, a 4. jelenetben ([11. videó: 1:52–2:07](#)) pedig *duj loulo* pontot, azaz 'két piros' pontot ad egy diáknak. A 3. ([11. videó: 1:40–1:50](#)) és az 5. jelenetben ([11. videó: 2:12–2:37](#)) romaniul mondja az osztály tagjainak, hogy maradjanak csendben: *csiitten!* ('csendben legyetek!'). Más esetekben a romani nyelvi elemeket használva (*loulo* 'piros') arra utasítja az osztályt, hogy piros ceruzával dolgozzanak: *Loulo ceruza a kézben!* ('piros ceruza a kézben!'). Az 5. jelenetben romani nyelven számol vissza, mielőtt lejár a feladatra adott idő: *jekh, duj, trin* ('egy, kettő, három'). Ezek a példák azt illusztrálják, hogy a tanárnak mindössze annyit kell tennie, hogy néhány mondatot és utasítást megtanul romani nyelven. Ezek használata nem csak egy baráti gesztus a tanulók felé (ami szintén fontos, hiszen hozzájárul a romani presztízsének növeléséhez a tanulók számára), hanem annak a jelzése is, hogy a romani kommunikációnak helye van az osztályteremben.

A másik két tanárnővel, Zitával és Erikával ellentétben Tünde tehát romani erőforrásokat is beleszó mondandójába. Mint arról a 3.4.1 fejezetben beszámolt, ennek a stratégiának az előnyeit a diákjaival való interperszonális kapcsolatok javításában látja. Így ő



Erasmus+

Erasmus+ Program

(aki történetesen franciatanár is) (nyelv)tanulóvá válik, és olyan helyzetekbe kerül, amelyekben nyelvileg bizonytalanak érzi magát. Ez lehetővé teszi számára, hogy jobban megértse a tanulók helyzetét. Mivel Magyarországon és Szlovákiában a romani is és is beszélői alacsony társadalmi presztízzsel rendelkeznek, a tanároknak, akik olyan gyerekeket tanítanak, akiknek a repertoárjában más nyelvek mellett a romani is szerepel, ritkán jut eszébe a romani nyelv megtanulása. Projektünk kezdetén a magukat általában túlterheltnak érző tanárok gyakori ellenvetése volt, hogy nincs idejük és energiájuk a gyerekek nyelvének megtanulására, vagy akár arra, hogy valamennyire megismerkedjenek a tanulók otthoni nyelvi gyakorlataival. Azzal érveltek, hogy a transzlingválás lehetetlen, vagy legalábbis súlyosan akadályozott, ha a tanárok nem ismerik a diákok nyelvét. Azok a tanárok azonban, akik mégis megpróbálták transzlingváló hozzáállást kialakítani, pozitív tapasztalatokról számoltak be – és a romani nyelvtanulás kényszerétől is mentek maradtak.

Amint a fenti elemzésekből láthattuk, a transzlingváló hozzáállás a tanulásszervezésben a lehetőségek széles skáláját kínálja azáltal, hogy egynél több nyelvet foglal magában. Az egyik lehetőség, hogy a tanár, ahogy például Tünde is, nyelvtanulóvá, a romani nyelv használójává válik, szimbolikus gesztusok, rövid mondatok, akár egyetlen romani szó beemelése révén. Ebben az esetben a tanár tervszerű transzlingváló váltásokkal él: az óra bizonyos pontjain felkérheti a diákokat, hogy beszéljenek romaniul, vagy dolgozzanak romaniul. Egy másik stratégia, amelyet Zita és Erika gyakorlata szemléltet, az hogy egyszerűen nyitottak maradnak a tanulók és beszédmódjaik felé, és nemcsak elfogadják, hanem támogatják is a romanit és a transzlingvális gyakorlatokat az osztályteremben. Ezek a tanárok szigorúan a megszólalásaikat figyelembe véve egynyelvű módban maradnak (ők maguk nem használnak romani erőforrásokat), de megteremtik a transzlingvális váltások lehetőségét. Ezt fenti elemzésünk szerint főként kétféleképpen teszik. Az egyik lehetőség, hogy explicit kijelentéseket tesznek arra vonatkozóan, hogy mely pontokon várják el vagy teszik lehetővé, hogy a magyar nyelv helyett vagy mellett romani nyelven beszéljenek a diákok. A második technika némi tapasztalatot és gyakorlatot igényel a tanár részéről; azon alapul, hogy a diákokat hozzászoktatja a gondolathoz, és bizalmat ébreszt bennük ahhoz, hogy maguk végezzék el a transzlingváló váltásokat azokban a pillanatokban, amikor szükségét érzik ennek. Mindegyik stratégia hasonló eredményre vezet. A kialakuló transzlingváló hozzáállás nemcsak a tanári beszéd jellemzőit változtatja meg, hanem átírja az osztálytermi párbeszédet és az azok alapjául szolgáló interperszonális kapcsolatokat és presztízsvizonyokat is. A transzlingváló hozzáállás elfogadása átalakította a projektben részt vevő tanárok beszédmódjait, és a tanulásszervezés módjainak alapvető újragondolásához vezette el őket.

Hivatkozások

- Alexander, Robin J. 2020. *A Dialogic Teaching Companion*. London/New York: Routledge.
- Alexander, Robin. J. 2005. *Teaching Through Dialogue: The First Year*. London: Barking and Dagenham Council.
- Baker, Colin. 2003. Bilingual and transliteracy in Wales: Language planning and the Welsh national curriculum. In Nancy Hornberger (ed.), *Continua of Bilingualism*, 71–90. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bakhtin, Mikhail. 1984. *Problems of Dostoevsky's Poetics*. (Eds. Caryl Emerson). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Cenoz, Jason & Durk Gorter. 2017. Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 38(10). 901–912.

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



- Cenoz, Jasone & Durk Gorter. 2020. Pedagogical translanguaging: An introduction. *System* 92. doi: 10.1016/j.system.2020.102269
- Cenoz, Jasone & Durk Gorter. 2021. *Pedagogical Translanguaging (Elements in Language Teaching)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, Jim. 2017. Teaching for transfer in multilingual school contexts. In Ofelia García, Angel Lin & Stephen May (eds.), *Bilingual and Multilingual Education: Encyclopedia of Language and Education* (3rd ed.), 103–115. Berlin: Springer.
- Fairclough, Norman. 1989. *Language and Power*. New York: Longman Inc.
- Gal, Susan 2016: Sociolinguistic differentiation. In: Coupland, Nikolas (ed.) *Sociolinguistics: Theoretical Debates*, 113–138. Cambridge University Press: Cambridge.
- García, Ofelia & Angel Lin. 2017. Translanguaging and bilingual education. In Ofelia García, Angel Lin & Stephen May (eds.), *Bilingual Education: Encyclopedia of Language and Education* 5, 117–130. Berlin: Springer.
- García, Ofelia & Li Wei 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- García, Ofelia & Ricardo Otheguy 2020. Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 23(1). 17–35.
- García, Ofelia & Tatyana Kleyn 2016. Translanguaging theory in education. In Ofelia García & Tatyana Kleyn (eds.), *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*, 9–33. New York: Routledge.
- 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.
- García, Ofelia, Susana Ibarra Johnson & Kate Seltzer. 2017. *The Translanguaging Classroom. Leveraging Students' Bilingualism for Learning*. Caslon: Philadelphia.
- García, Ofelia. 2009. Education, multilingualism and translanguaging in the 21. Century. In Tove Skutnabb-Kangas, Robert Phillipson, Ajit K. Mohanty & Minati Panda (eds.), *Social Justice through Multilingual Education*, 140–158. Cromwell: Multilingual Matters.
- Grasha, Anthony F. 1994. A matter of style: The teacher as expert, formal authority, personal model, facilitator, and delegator. *College Teaching* 42(4). 142–149.
- Heltai, János Imre. 2020. *Transzlingválás. Elmélet és gyakorlat*. Gondolat. Budapest.
- Jakonen, Teppo, Tamás Péter Szabó & Petteri Laihonon. 2018. Translanguaging as playful subversion of a monolingual norm in the classroom. In Gerardo Mazzaferro (ed.), *Translanguaging as Everyday Practice*, 31–48. Springer.
- Li, Wei. 2011. Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics* 43(5). 1222–1235.
- Li, Wei. 2018. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics* 39. 9–30.
- MacSwan, Jeff. 2017. A multilingual perspective on translanguaging. *American Educational Research Journal* 54. 167–201.
- Mazzaferro, Gerardo. 2018. Translanguaging as everyday practice. An introduction. In Mazzaferro, Gerardo (ed.), 1–12. *Translanguaging as Everyday Practice*. Springer.



Erasmus+

Erasmus+ Program

- Nahalka, István. 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Otheguy, Ricardo, Ofelia García & Wallis Reid. 2015. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6(3). 281–307.
- Paulsrud, BethAnne & Boglárka Straszer. 2018. “We Know the same languages and then we can mix them”: A child’s perspectives on everyday translanguaging in the family. In Mazzaferro, Gerardo (ed.), *Translanguaging as Everyday Practice*, 49–68. Springer.
- Tharp, Roland. G. & Gallimore, Roland. 1988. *Rousing Minds to Life: Teaching, Learning, and Schooling in Social Context*. New York: Cambridge University Press.
- Tusting, Karin. 2020. General introduction. In Tusting, Karin (ed.), *The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography*, 1–10. London: Routledge.
- van Dijk, Teun A. 1993. Principles of critical discourse analysis. *Discourse & Society* 4/2: 249–283.
- Vogel, Sarah & Ofelia García 2017. Translanguaging. In George Noblit & Luis Moll (eds.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford: Oxford University Press, 1–22. Oxford: Oxford University Press.
- Vygotsky, Lev S. 1978. *Mind and Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Williams, Cen. 1994. *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd destun Addysg Uwchradd Ddwieithog* [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. Bangor: University of Wales Dissertation.
- Williams, Cen. 2002. *A Language Gained: A Study of Language Immersion at 11–16 Years of Age*. Bangor: School of Education.
- Williams, Cen. 2012. *The National Immersion Scheme Guidance for Teachers on Subject Language Threshold: Accelerating the Process of Reaching the Threshold*. Bangor: The Welsh Language Board.