

3.5 Transzlingváló váltás és intézményi környezet: osztálytermen túli hatások

Heltai János Imre, Czumpft Krisztina, Falb Georgina Lilla, Kerekesné Lévai Erika, Köves Gabriella, Molnár Zsuzsa, Vágner Richárd

Magyarországon a nem magyar tannyelvű iskolák többnyire az elitképzés intézményei közé tartoznak. A kétnyelvű intézmények ritkák, és az elitképzés mellett a nemzeti kisebbségek (német, szerb, román, horvát stb.) igényeire koncentrálnak (a magyarországi kétnyelvű oktatásról lásd: Vámos 2016). Egyébként a közoktatás jellemzően csak a magyar egynyelvű iskolák alternatíváját kínálja. A magyarországi magyar anyanyelvűek az Európai Unióban a leggyengébb idegennyelv-tudással rendelkező népességként is ismertek. Továbbá a viszonylagos nyelvi elszigeteltség érzése (a magyar nyelv nem indoeurópai nyelvnek minősül, és a magyarok célzott tanulási tevékenység nélkül nem értenek meg egyetlen más európai nyelvet sem), az idegennyelv-oktatás szervezeti problémái és a történelmileg megalapozott egynyelvű ideológiai orientáció mind-mind az okai között van ennek a helyzetnek. A magyarul beszélőkre – legalábbis Magyarország határain belül – a sztenderd felé húzó attitűdök jellemzők, a nem sztenderd beszédmódok pedig egyértelműen stigmatizáltak.

A Magyarországgal szomszédos államokban a magyar nyelvet anyanyelvként több millióan beszélnek, akik közül néhány százezren Dél-Szlovákiában élnek. Az elmúlt évszázadban, körülbelül az első világháború vége óta, ezek a beszélők nagyrészt elszigetelődtek a magyarországi szociolingvisztikai folyamatoktól. Ennek következtében – közép-európai kontextusban – a magyar nyelv pluricentrikus nyelvvé fejlődött. Egy, az 1990-es évek végén zajló heves tudományos vitát követően (vö. Kontra és Saly 1998; Tarsoly 2016: 228) ez az orientáció politikai-ideológiai támogatást is nyert. A szomszédos közép-európai államok magyar nyelvet beszélő polgárai kisebbségi helyzetben vannak, és általában erős magyar nemzeti identitás jellemzi őket. A legtöbben magyar egynyelvű régiókban, városokban vagy falvakban élnek, és csak az iskolában találkoznak az adott állam nemzeti nyelvével. Szímből és környékén például a magyar nemzetiségűek a szlovák nyelvet csak az iskolában tanulják második vagy környezeti nyelvként, gyakran csak közepes szintű, vagy gyengébb kompetenciákra szert téve.

A fent ismertetett tendenciák eredményeként a tiszavasvári, valamint a szímből iskolák a múltban erősen az egynyelvűség felé orientálódtak, mind a tanterveket, mind a tanárok saját nyelvi ideológiáját tekintve. Ilyen helyzetekben a diákok többnyelvűsége gyakran rejtve vagy észrevétlenül marad (Gogolin 2004: 55). Ez azonban nem egy kelet-európai probléma; a nyugati világban az iskolák többnyire egynyelvű politikát folytatnak, és a tanárok általában nem ismerik el vagy nem értékelik a diákok többnyelvűségét mint tanulási erőforrást. A többnyelvű megközelítések gyakran nem kapnak szerepet a tanulási tevékenységekben, akár kodifikálva vannak az iskolai tantervekben, akár nem. Továbbá gyakran az iskolák mindennapjaiban sem kapnak az ilyen megközelítések szerepet (Shohamy 2006, Gkaintartzi, Kiliari és Tsokalidou 2015; Pulinx, Van Avermaet és Agirdag 2017). Ez nagyrészt független a tanárok többnyelvűséggel kapcsolatos személyes attitűdjeitől. A pozitív attitűdök nem feltétlenül eredményezik a többnyelvű tanulási megközelítések alkalmazását, de a nyelvi tudatosságra nevelés változásokat eredményezhet ebben a tekintetben (Alisaari et al. 2019). Ez az állítás összhangban van projektjeink tapasztalataival: a tanároknak a transzlingváló pedagógiai hozzáálláshoz kapcsolódó elvekről és gyakorlatokról tartott műhelyfoglalkozások változásokat eredményeztek a tanárok tanulóik otthoni nyelvi gyakorlataival kapcsolatos attitűdjeiben, továbbá a saját tanítási szokásaik tekintetében is. A tanárok új meggyőződései

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



és attitűdjei hatással voltak a tanórán kívüli tevékenységekre, ami azt jelentette, hogy az intézményi környezet is változni kezdett. Ez a fejezet azt tárgyalja, hogy ez hogyan történik, és milyen következményekkel jár az oktatási környezet egészére nézve.

3.5.1. Innovatív pedagógiai stratégiák egynyelvű környezetben

A tiszavasvári iskolába több mint egy évtizede szinte kizárólag otthon jobbára romaniul beszélő, kétnyelvű gyerekek járnak (lásd az 1.3.1. fejezetet). A tanulók többsége Szímőn is romának tartja magát. A romani nyelv alacsony presztízse, nem standardizált státusza, valamint a helyi körülmények miatt (lásd az 1.3. fejezetet) azonban a magyar egynyelvűség domináns maradt Tiszavasváriban a transzlingváló projekt kezdetéig. A szímői iskolában folytak olyan nyelvi projektek, amelyekben a roma tanulók otthoni nyelvi gyakorlatait hasznosították az iskolában, különösen mint kulturális hagyományaik részét. A roma gyerekek tanulási nehézségei számos tényezőre vezethetők vissza, a korai szocializáció jellemzőitől kezdve a marginalizált státuszon át az iskolától való hagyományosnak mondható ideológiai távolságtartásig stb. (Gerganov, Varbanova és Kyuchukov 2005; Flecha és Soler 2013; Tóth 2020, Csikósné Maczó és Rajcsányi-Molnár 2020). Jaspersszel (2019) összhangban úgy gondoljuk, hogy az oktatás egy nyitott és dinamikus rendszer, és a transzlingváló szemlélet bevezetésének következményei önmagukban nem oldják meg az összetett és régóta fennálló problémákat. A nyelvi kérdések azonban fontos összetevői e nehézségek csökkentésének, hiszen a tanulók személyiségének és családi hátterének elfogadása nem képzelhető el nyelvi gyakorlatuk elfogadása és nyelvi ideológiáik megértése nélkül.

2009-ben a tiszavasvári iskolát egy alapítvány, 2019-ben pedig a Magyar Pünkösdi Egyház vette át az önkormányzattól. (Az egyházi iskolák aránya az általános iskolai oktatásban Magyarországon több mint 15%, a középfokú oktatásban több mint 21%, és ez a szám egyre nő – Pusztai, Bacskai és Morvai 2021: 2). Már 2009-ben dominánsan jelentkezett az a tendencia, hogy elsősorban a romák járatják az intézménybe gyerekeiket, az elkövetkező egy-két évben pedig a helyi közvélemény szerint véglegesen a romákhoz köthetővé vált az iskola. Az iskolafenntartó a helyzet kezelése érdekében komplex oktatási-művelődési integrációs programot hirdetett meg. Egy olyan életpályamodell kialakítása volt a cél, mely lehetőséget ad, egyben megoldást is kínál az iskola környezetében élő, főleg mélyszegénységben lévő családoknak. Ebben a programban központi szerephez jut az alpműveltség megalapozása a testi, mentális, érzelmi és értelmi fejlesztés révén. Olyan képességeket és készségeket akarnak az ebben közreműködő tanárok és szakemberek kialakítani a tanulóknak, amelyekkel megalapozzák az élethosszig tartó tanulást. Kiemelt feladat praktikus, gyakorlati ismeretek átadása. Ezt a komplex programot, ami túlmutat az oktatási feladatokon, 2019-től az egyházi fenntartó is folytatja. Eredményei is megmutatkoznak; egyre több gyerek tanul középfokú intézményben tovább (bár onnan gyakran kimaradnak), és egyre elfogadottabbá vált és válik az iskola és az iskoláztatás a közösség tagjai számára. De azok az áttörések, amelyek a roma gyerekek életében gyökeres változást indítottak volna el, nem történtek meg.

Ugyanakkor a tanárok észrevették, hogy a sikeres tanuláshoz nyelvi akadályai vannak. A szülők arra tanították gyermekeiket, hogy a közösségen kívül csak magyarul kommunikáljanak, mondván, hogy a „magyarok” nem szeretik és nem értik a romanit. A kívülről érkező nyomás, hogy egynyelvűvé váljanak, így belsővé vált, és a helyi romák így alkalmazkodtak a helyzethez. A romákkal kapcsolatos különbségek eltörlésére, e csoportok láthatatlanná tételére irányuló törekvések nemcsak Tiszavasvárra, hanem egész Európára jellemző (vö. Richardson 2020). Ennek a nyomásnak a helyben jellemző eredménye volt,

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



hogy a romani szinte titkos nyelvvé vált a közösségnek. Még a KRE-kutatócsoport iskolába érkezésétől számítva is évekig úgy gondolta több pedagógus, hogy a legtöbb gyerek családjában nem vagy kevéssé van jelen a romani. Ugyanakkor a gyerekek az iskolában feltűnően csendesek voltak, gondolataikat sokszor nem tudták úgy kifejezni magyar nyelven, mint az otthoni beszédmódokat követve. Ezt a városi társadalom, de az iskola nevelőtestülete sem vette figyelembe. A szociális hátrányaik miatt amúgy is nehezen tanuló gyerekek még ezt a „keresztet” is cipelték. El lehet gondolni, hogy mennyire titkolta ez a csoport, hogy ők maguk között nem magyarul, hanem romaniul beszélnek, ha többen a városban élők közül nem tudták, hogy mennyire meghatározzák ezek a beszédmódok a romák közösségen belüli életét. A gyerekek idejének és erejének legnagyobb része az iskolában azzal telt el, hogy arra koncentrálnak, hogy meg ne szólaljanak az otthoni nyelvükön, és megpróbálják megérteni, hogy mit mond a tanító néni magyarul.

Szimő község iskolája szintén számos kísérletet tesz a mindennapi oktatáson túlmutató, a gyerekek sikerességét növelő tevékenységek optimális szervezésére. Aktívan bekapcsolódik a Szlovák Köztársaság Oktatásügyi Minisztériuma által meghirdetett projektekbe. 2009-ben indított projektjük az alsó tagozatos tanulók differenciált képességfejlesztésére irányult, míg az egy évvel később indult projekt már kifejezetten a roma tanulók képességeinek és készségeinek fejlesztésére fordított nagy hangsúlyt. Ekkor az iskola romaniul is beszélő, helyi származású (képesítés nélküli) „tanársegédek” alkalmazhatott. Emellett romológus szakértő is részt vett a projekt keretében szervezett foglalkozásokon. A gyerekek roma szavalóversenyeken vettek részt, ahol részben romani nyelven szavaltak, egy magyarországi roma költő, Rostás-Farkas György költeményeit mondták el. Jellemző, hogy ezeket a gyerekek, a szülők és a bevont szakértők előbb a helyi beszédmódokhoz igazították annak érdekében, hogy a helyiek számára értelmezhetőek legyenek. A mindennapi munka során azonban nyilvánvaló volt, hogy mindez kevés: amikor tanárok és diákok egymást nyelviileg kölcsönösen kiegészítve fej-fej mellett küzdöttek egyes feladatok elvégzésével, a tanárok újra és újra azt érzékelték, hogy az otthon romaniul beszélő gyerekek oktatása és nevelése megvalósíthatatlan a romani iskolai alkalmazása nélkül.

3.5.2 A transzlingváló orientáció bevezetése egynyelvű környezetben

A transzlingválás mint pedagógiai orientáció bevezetése mindkét iskolában a pedagógiai innováció iránti nyitottságra támaszkodott, és az állam és az iskola által hirdetett erős egynyelvűségi ideológiák ellenpontjaként szolgált. A transzlingválást mint innovációt mindkét iskolában támogatta az igazgató. Tiszavasváriban az iskolában gyűjtött tapasztalatokról írt első cikk elolvasása után (Heltai 2016) az igazgató érdeklődést mutatott a transzlingválás iránt, és saját tanítási tevékenységeiben is transzlingváló hozzáállást kezdett kialakítani. Szímőn az igazgatónő és néhány másik kolléga 2019 végén csatlakozott az Erasmus+ projekthez.

Az első pozitív benyomások alapján a tiszavasvári igazgató meghívta a kutatócsoport tagjait egy közös műhelymunkára a tantestülettel. A kutatók és a hallgatók bemutatták a nyelvészeti etnográfiai terepmunkájuk néhány eredményét (vö. 3.1.1. fejezet), valamint egy „transzlingváló kiskátét”, amely García és Kleyn szerk. 2016 és García, Ibarra Johnson és Seltzer 2017 alapján készült. A katekizmus négy oldalon bemutatott tíz kérdésben és válaszban tartalmaz információkat a transzlingválás fogalmáról, a helyi gyerekek nyelvi repertoárjáról és a transzlingválás lehetőségeiről a mindennapi iskolai tevékenységekben. A műhely résztvevői 2017 augusztusában egy 120 perces ülésen vitatták meg ezt az anyagot. A következő két tanévben a résztvevők havonta 90 perces műhelymunkákat szerveztek. A

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



kutatók és a diákok havonta átlagosan három napot töltöttek az iskolában. Olyan tanárok által tartott órákon vettek részt, akik érdeklődtek a transzlingválás kipróbálása iránt. Mivel a tanárok részvétele önkéntes maradt, így mintegy 30%-uk hívta meg a látogatókat egy vagy több órájára. E látogatások során a kutatók és a hallgatók összegyűjtötték benyomásaikat a tanárok transzlingváló hozzáállásáról. A tanárok mások óráin is megfigyeltek, és a tapasztalataikról egymás között párbeszédet folytattak. A műhelymunkák során a résztvevők megosztották egymással a jó gyakorlatokat (vö. 2.1.1 fejezet). A megbeszéléseket rögzítették. Az alábbiakban az (1), (2), (3) és (4) szemelvényekben részleteket közlünk a 2018. januári műhelymunkából, amelyre egy félévvel a transzlingváló káté bevezetése után került sor. (Az alábbi részletekben szereplő nevek álnevek, kivéve Puskás Erikáét, aki a jelen kötet egyik szerzője).

- (1) Alma *Én például azt figyeltem meg [...], hogy a gyerekek sokkal szívesebben, bátrabban, tehát meg mernek eleve szólalni cigányul. Nem szólunk rájuk, hogy ne beszélj így, hanem bátran. Tehát- gát nincs bennük. [...] És mi is használjuk a színek megnevezésénél, vagy egyszerűbb kifejezéseknél. és úgy élvezik a gyerekek. Tehát bátran el tudják mondani az érzéseiket (szintén idézi Heltai 2020: 146).*
- (2a) Virág *Ki is állt négy gyerek, és elkezdték a mesét mondani, és ami meggyőzött most is, tehát (név), aki a hal volt, ugye próbálta- válaszolni, és akkor mondtam neki, hogy nyugodtan monddjad, mintha anyukádnak mondanád otthon. Úgy beszélt cigány nyelven, hogy még én is meglepődtem, és ő nagyon gyenge képességű gyerek, viszont nagyon szépen elmondta. Hát az egy mondat- több mondat volt, amit ott válaszolt a halásznak. Ő ennek utána, mikor vége volt az óra-, ő nagyon büszke volt magára, tehát nagyon motiválja a gyerekeket, jó volt (szintén idézi Heltai 2020: 146).*
- (2b) Virág *A másik dolog, amit akartam mondani, hogy nem élnek vissza. Nem élnek vissza velem. Tehát ez is úgy jött- tehát mi elkezdjük magyarul, és amikor adódik a helyzet, akkor mondja. Tehát nem kötelezem, ha észreveszem, hogy nem tudja kifejezni, akkor mondom, hogy mondhatod, ha anyu- mi- nálunk ezt úgy hívjuk, hogy ha anyukádnak mondanád, hogy ő is megértené. De nem élnek velem vissza (szintén idézi Heltai 2020: 149).*
- (3) Livia *Hát mint nálam (név), mert ő papíros. És ahhoz képest úgy beszél cigányul, hogyha neki lehet, akkor folyékonyan. És csak mondja, mondja, mondja. (...) Volt olyan gyerek, aki egyáltalán nem is értette, hogy én mit akarok tőle, elmagyarázták neki cigányul. Tehát én ebből sose csinállok nagy ügyet vagy problémát. (...) De amúgy élvezik, mert engem tanítanak (szintén idézi Heltai 2020: 147).*

A szemelvényekben a tanárok azt fejtik ki, hogy a projekt korai szakaszában milyen előnyökkel jár, ha a diákok a mindennapi iskolai tevékenységek során az otthoni nyelvi gyakorlataikat követik. A tanárok általában a tanulók nyelvi viselkedésében tapasztalt pozitívumokról beszélnek: a gyerekek folyékonyabban és szívesebben beszélnek romaniul, szabadabban kommunikálnak, és nagyobb esélyt kapnak arra, hogy teljes mértékben

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

kibontakoztassák a bennük rejlő lehetőségeket; amint azt az (1) és a (2a) szemelvények mutatják.

A két tanév során tartott munkaértekezleteken a tanárok megvitatták aggodalmaikat és fenntartásaikat; megragadták az alkalmat, hogy meggyőzzék egymást arról, hogy az aggodalom érzése elkerülhetetlen, mégis alaptalan. Az egyik fő aggodalmuk az volt, hogy a diákok kihasználhatják a tanárok egynyelvűségét és gyenge romani kompetenciáikat, és romani nyelvű csúfolódásokkal zavarják meg az órát, amelyek gúnyolják a tanárokat és akadályozzák a tanulást. Az első kísérleti órák azt mutatták, hogy ezek a félelmek alaptalanok olyan tanárok esetében, akik egyébként jó kapcsolatot ápolnak a diákokkal, ahogyan azt a (2b) szemelvényben a pedagógus is megállapítja.

A tanárok új és váratlan tulajdonságokat is felfedeznek diákjaikban, mint a (2a) pontban: *“úgy beszélt cigány nyelven, hogy még én is meglepődtem, és ő nagyon gyenge képességű gyerek, viszont nagyon szépen elmondta”* és (3) *“...ő papíros. [tanulási nehézségről szóló papír] És ahhoz képest úgy beszél cigányul”*. A *papíros* kifejezés a tanári szakzsargonban a következőt jelenti: az osztályfőnök a szülői beleegyezéssel kezdeményezhet egy szakértői vizsgálati eljárást (EMMI 2013) a gyerek feltételezett tanulási nehézségeivel vagy sajátos nevelési igényével kapcsolatban. A felülvizsgálat eredményeit dokumentálják, megállapítva a gyerek esetleges nehézségeit vagy sajátos igényeit; ettől a dokumentációtól válik valaki „papíros”-sá. A tiszavasvári Magiszter iskolában a 2021/2022-es tanévben 42 tanulót „dokumentáltak”, de a tanárok szerint ez a szám jóval magasabb is lehetne.

Ezek a vélemények jól példázzák, hogy a tanulók gyenge magyar nyelvi kompetenciái a tanárok fejében nem feltétlenül különülnek el általános nyelvi, sőt kognitív képességeiktől. Műhelyeinkben mindig is hangsúlyoztuk ennek a megkülönböztetésnek a fontosságát. A pedagógiai szempontból kihívást jelentő helyzetek azonban mindig összetettek, és társadalmi, érzelmi valamint kognitív következményeik széles perspektívájában kell vizsgálni őket; tehát a megoldások nem támaszkodhatnak egyetlen tényezőre, például kizárólag a nyelvre (vö. Jaspers 2019). A roma tanulók gyakran szembesülnek olyan szociális jellegű nehézségekkel, amelyek már az iskolába lépésük pillanatában tanulási zavarok formájában jelentkeznek. Például a Magyarországon országsszerte használt iskolaérettségi teszt (Diagnosztikus Fejlődés Szűrő Rendszer, DIFER, vö. Nagy et al. 2016 [2004]) eredményei szerint a projektünk indulásával nagyjából egy időben (2017) a tiszavasvári iskolában az első osztályba lépő 56 tanulóból 2 érte el az előírt iskolaérettségi szintet (Balogné Birgán 2017). Arra vonatkozóan nincsenek adatok, hogy ezek az eredmények mennyire vezethetők vissza a fizikai és/vagy kognitív fejlődés akadályozottságára, illetve mennyiben köszönhetőek a magyar egy nyelvű vizsgálatnak (az instrukciókat magyarul adják, és a nyelvi alapú feladatok a magyar nyelvhez kapcsolódnak – az instrukciók végig magyar nyelvűek, de emellett a vizsgálat mintegy 30 százaléka nyelvi alapú).

Feltételezve, hogy a tanulók jobban teljesítenek egy olyan tesztben, amely igazodik az otthoni nyelvi gyakorlataikhoz, a 2017/2018-as tanév elején a transzlingváló műhely tagjai lemérték az első osztályos tanulók szövegértési és szövegalkotási képességét a helyi romani beszédmódok igénybe vétele mellett is. A műhely résztvevői a DIFER (Nagy et al. 2016 [2004]) szűrőrendszer nyelvi vonatkozású feladatai alapján hoztak létre egy tesztet. Ezt a tesztet kétféleképpen készítették el: magyar és helyi romani nyelven (vö. Heltai és Jani-Demetriou 2017). A romani változat (a továbbiakban: transzlingváló teszt) lehetővé tette, hogy a tanulók mozgósítsák romani erőforrásaikat. Az új teszt megtervezésekor a készítőkből indultak ki, hogy a DIFER-teszt irreális képet ad a tiszavasvári roma gyerekek iskolaérettségéről, mivel magyar nyelvű otthoni szocializációt feltételez, és olyan készségek

meglétét vagy hiányát méri, amelyek nagyrészt a nyelvhez kapcsolódnak (vö. Heltai és Jani-Demetriou 2018; Heltai 2020: 166-178).

A tanulók (N=45) két-két feladatot kaptak mind a transzlingváló, mind a magyar nyelvű tesztben. Az első feladatban a diákok 3 képet láttak, és ezeket kellett leírniuk. A képek mindkét tesztben rajzok vagy festmények voltak. A transzlingváló tesztben olyan valós élethelyzeteket ábrázoltak (családok, házak, események, környezet stb.), amelyekről feltételeztük, hogy a gyerekek ismerik őket, míg a standardizált tesztben a gyerekek számára absztraktabbak voltak a képek: hasonló helyzeteket ábrázolnak, de kevésbé kapcsolódtak a gyerekek élettapasztalatához, inkább középosztálybeli élethelyzeteket ábrázoltak. A második feladatban a tanulóknak egy történetet (mesét) kellett meghallgatniuk magyar és helyi romani nyelven; a felvétel magyar nyelven az egyik budapesti hallgató, romani nyelven egy helyi roma asszony közreműködésével készült. A tanulóknak a történetet hallás után kellett összefoglalniuk. A vizsgálatot végző személyzet egy helyi tanárból, egy kutatóból és egy kétnyelvű helyi résztvevőből állt. A transzlingváló teszt során a romani nyelvet beszélő vizsgáztató romani nyelven, a helyi tanár magyarul kezdeményezett beszélgetést, a gyerekeknek pedig lehetőségük volt arra, hogy tetszésük szerint beszéljenek. Többnyire romani nyelven beszéltek, de volt olyan tanuló, aki romaniul és magyarul is beszélt a különböző feladatokban vagy a teszt különböző szakaszaiban, míg néhányan többnyire vagy gyakorlatilag csak magyarul. szólaltak meg. Ezért a résztvevők úgy döntöttek, hogy három kategóriát alakítanak ki az eredmények értékelésére (1. ábra):

A tanulók nyelv választása	főként romani (n = 27)	magyar és romani egyaránt (n = 10)	főként magyar (n = 8)
Eredmények a transzlingváló tesztben	68,2%	58,1%	43%
Eredmények a magyar nyelvű tesztben	58,1%	58,8%	57%

1. ábra. A tanulók nyelv választásának hatása a teszteredményekre

Heltai és Jani-Demetriou (2018: 10-12) értelmezése szerint ezekről az eredményekről három fontos megállapítás tehető. Ezek fontossági sorrendben a következők: 1) Részben igazolódott az a hipotézis, hogy a tanulók szignifikánsan jobban teljesítenek a transzlingváló teszten, mint a standard teszten. Azok, akik főként romani erőforrásokat mozgósítottak, jobb eredményeket tudtak elérni a transzlingváló teszten. Ebbe a csoportba a gyerekek 60%-a tartozik. A hipotézis azonban nem igazolódott sem azok esetében, akik többnyire magyarul beszéltek, sem azok esetében, akik mindkét nyelvből származó erőforrásokat használtak. 2) A tanulók egy része teljesen elutasította a romani alapú kommunikációt, míg mások arra törekedtek, hogy a romani mellett magyarul is beszéljenek. Ez a jelenség esetleg a beszélők azon vélekedéseivel magyarázható, amelyek szerint a közösségben van néhány olyan család, amely a nyelvi szocializációban a magyar nyelvet helyezi előtérbe. Egy másik lehetséges, és talán valószínűbb magyarázat, hogy vannak olyan családok, amelyek a romani nyelv iskolai használatának tiltásával készítik fel gyermekeiket az oktatásra. 3) A magyar nyelvű teszt eredményeit nem befolyásolta hátrányosan a feltételezett kétnyelvű szocializáció. Nagyon fontos eredmény, hogy a romani jelenléte a gyerekek életében nincs negatív hatással a magyar nyelvi tesztben nyújtott teljesítményükre. Éppen ellenkezőleg, azok a gyerekek, akik mindkét nyelvet vagy főleg a romani nyelvet beszélték, ha csak kis mértékben is, de jobban teljesítettek a standard tesztben is. Ez az eredmény azért központi jelentőségű, mert ellentmond annak az elterjedt ideológiának, hogy a kisebbségi nyelvű és a kétnyelvű

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



szocializáció az egynyelvű (többségi nyelvű) iskolában az iskolai sikerességet akadályozó, míg a többségi nyelvű szocializáció az iskolai sikerességet támogató tényező.

Az elmúlt években a tiszavasvári és a szímői iskolák tanárai különböző pedagógiai megközelítéseket dolgoztak ki annak érdekében, hogy segítsenek a tanulóknak a feltételezett „nyelvi hátrányos helyzet” leküzdésében. A nyelvi hátrányos helyzet egy olyan, az 1980-as évektől (pl. Bíró 1984) használt koncepció, amely nagyon is élénken él a magyar nyelv- és neveléstudományban. Egyes tanulmányok Bernstein (1971) munkásságára építenek, és a társadalmi hátrány és a nyelvi hátrány együttjárását feltételezik (Oláh Örsi 2005; Nemes 2016). Egy másik, kulturális antropológiai megközelítés a nem többségi kulturális örökség és az iskolai kudarc közötti összefüggéssel foglalkozik (Réger 1984, 1995; Derdák és Varga 1996; Bartha 2015). A nyelvi hátrányos helyzet koncepciójával kapcsolatos kritikák magyarul kutatócsoportunk tagjaitól jelentek meg (Heltai 2017, Jani-Demetriou 2020).

A „nyelvi hátrányos helyzet” leküzdése érdekében az iskolák korábbi pedagógiai törekvései az intenzív magyar szókincs bővítésre és a tanulók beszédbátorságának növelésére összpontosítottak. Egyes tanárok gyakorlatában ez a romani használatának tilalmával párosult, azzal az indokkal, hogy így gyorsabban fejlődik a tanulók magyar nyelvi kompetenciája. Ezt a gyakorlatot a tanárok az osztályteremben bizonyos tekintetben megvalósították, de ahogyan az várható volt, nem lehetett teljes mértékben ellenőrizni a tanulók egymás közötti beszélgetéseit. A 2017-2018-as tanév egyik első osztálya, amelyet Tündik Zita tanított, lett kiválasztva a transzlingválás kísérleti alkalmazására. A transzlingváló oktatás hatásának mérése érdekében a műhely tagjai megállapodtak abban, hogy Zita a tanév elejétől kezdve aktívan bevonja a romani nyelvet a tanulásba, míg a másik első osztály tanára csak a második féltévtől teszi ugyanezt. A kísérleti félév végén a műhely tagjai egy második, haladási tesztet szerveztek az első osztályos tanulók körében.

Az egy féltévtel korábbi iskolaérettségi teszthez hasonlóan a második tesztnek is volt egy magyar és egy transzlingváló változata, de a csoporttagok írásbeli feladatokat (szövegértés) is beiktattak. Az az osztály, amelyik a tanévet transzlingválással kezdte, mindkét tesztben szignifikánsan jobban teljesített. Ami például az írásbeli teszteket illeti, Zita osztálya a transzlingváló tesztben 51%-os, a standard tesztben pedig 57%-os átlageredményt ért el, míg a másik osztály 27%-ot, illetve 28%-ot. Más változók (pl. a két tanár gyakorlatának módszertani különbségei, a két osztályba járó gyerekek családjai közötti társadalmi különbségek stb.) is hozzájárulhattak azonban ezekhez a különbségekhez, ami óvatosságra int az eredmények értelmezésében (vö. Heltai és Jani-Demetriou 2018: 13–16).

A mérhető eredmények mellett Zita is úgy érezte, hogy kísérlete sikeres volt. Észrevételeit a 3.4.1 fejezetben idézzük. Továbbá azt is megállapította, hogy a tanulók számszerűsíthető eredményeiben érzékelhető változások mellett minőségi átalakulások is elindultak. A tanár-diák kapcsolatokban és az osztálytermi hierarchiában bekövetkezett változásokat a 3.2 fejezetben foglaljuk össze, míg a 3.4 fejezet a tanárok beszédében bekövetkezett transzlingváló változásokat vizsgálja. E fejezet fennmaradó részét azoknak az iskolai-, illetve intézményi szintű nyelvpolitikai változásoknak szenteljük, melyeket a transzlingválás váltott ki, beleértve a Magiszterhez csatolt óvodát érintő átalakulásokat, valamint a transzlingváló szemlélet tantárgyspecifikus alkalmazásait.

3.5.3 Az iskolai nyelvpolitika átalakulása a tanárok egyéni gyakorlatai nyomán

Ha egyes tanárok elkötelezettek a transzlingválás mellett, akkor tevékenységük inspirálóvá válhat az iskolában mások (tanárok, diákok és alkalmazottak) számára. A Magiszterben a romani nyelvi gyakorlatok egyre több területet érnek el, és a transzlingválás az osztálytermi környezeten kívül is hatással van a nyelvi gyakorlatokra, kiterjesztve azt az egész iskolára.

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



Az 1. számú videóban (*A transzlingválás mint kulturális mediáció*) látható magyarórán egy vers elszavalása áll a középpontban (lásd még a 3.3 és 3.4.2 fejezeteket). A tanítónő (Tündik Zita) egy másfél évvel korábbi szavalóversenyre tanult verset dolgoz fel a diákokkal. A versenyen egy diák Leksa Manush roma költő versét szavalta el magyar és romani nyelven is ([1. videó: 0:15–0:39](#)). Az iskola egyik, a helyi romanit jól ismerő pedagógiai asszisztense a vers eredeti romani nyelvezetét a helyi beszélt nyelvhez igazította, hogy a diákok számára könnyebbé tegye a vers megtanulását. Az, hogy a gyerekek a magyar nyelven kívül más nyelven is szavalhatnak (nemcsak az osztálytermen belül, de a versenyen is), nem megszokott gyakorlat az oktatási rendszerben, és az egynyelvű tantervtől való elmozdulást jelent.

Zita, a tanítónő tudatosan azt a tanulót emeli ki és helyezi a középpontba, aki részt vett a szavalóversenyen, és azon helyezést is elért ([1. videó: 0:50–1:00](#)). Az osztály elé kiálló fiú a vers romani nyelven való előadásával aktivizálja osztálytársai előzetes tudását, így tanári vezetéssel először romani, majd magyar nyelven is össze tudják rakni a teljes vers szövegét.

A szavalóversenyen helyezést elért kisfiú arra a tanári kérdésre, hogy melyik verzióra emlékszik jobban, a cigányra vagy a magyarra, egyértelmű választ ad: a cigányra. Sőt állítása szerint a vers magyar verziójára egyáltalán nem emlékszik ([1. videó: 1:00–1:10](#)). Később a diákok összerakják a szöveget, először romani nyelven, majd miután a teljes repertoárjukat aktivizáló alapot, „kapaszkodót” kaptak, magyarul is. Mindez arra utal, hogy a romanihoz kötött megszólalásoknak a gyerekek gyakorlataiban dominanciája van. Az ebből következő fontos tanulság, amit Zita a videó végén levon ebből, hogy a romani memoriter a jelek szerint sokkal hatékonyabban épül be a gyerekek hosszú távú memóriájába, mint a magyar. Az itt megfigyelt osztálytermi gyakorlat az osztálytermen túlmutató iskolai kontextusokra is hatással van. A tanulónak lehetővé tették, hogy romani memoriterrel induljon az iskolai szavalóversenyen ahol más tanárok zsűriztek és más osztálybeli gyerekek is szavaltak. Ráadásul első helyezést ért el, amivel a romani és a transzlingváló osztálytermi gyakorlat fontos és szimbolikus értékű, osztálytermen kívüli, intézményi szintű megerősítést kapott.

A 16. videó (*A transzlingválás és az óra eleji jelentés*) egy rögzített iskolai gyakorlatot mutat be, a tanórák elején zajló jelentés aktusát, amelynek célja, hogy tájékoztassa a tanárt a hiányzó tanulók számáról, és szimbolikusan elhatárolja a szabadidő és a tanulás idejét. Erre a feladatra két diák van kinevezve, őket heteseknek hívják. Általános felelősségük, hogy a tanítás és a tanulás tárgyi feltételei az osztályteremben biztosítva legyenek (pl. letörlik a táblát, segítenek a tanárnak a tanterembe vinni bizonyos eszközöket, szünetekben szellőztetik a termet stb.) Nekik egy előzetesen begyakorolt szöveget kell felmondaniuk. Ugyanezeket a mondatokat ismétlik évtizedek óta Magyarországon minden tanóra elején. A videóban formailag egy megszokott jelentést láthatunk, de a hetesek – saját meggyőződésük szerint – romaniul beszélnek, még ha a magyarul tudók azt is érzékelik, hogy összesen négy szóhoz kapcsolnak romani végződéseket, így hozva létre a szerintük romani szöveget ([16. videó: 00:55–01:20](#)). A szöveg és az előadás tulajdonképpen egy mimetikus aktus, részletes elemzését lásd a 3.3 fejezetben. A transzlingválás intézményközi jelenléte szempontjából az a fontos, hogy ez a romani jelentés az intézményi élet egyik jellemző napi rutinját, és az órakezddel egyúttal az egész órát teszi transzlingváló térévé és idővé. Előrevetíti, hogy ezen az órán, ebben a közösségben helye van a transzlingválásnak. Ebben az esetben nem egy tantermi gyakorlat intézményesül, hanem egy intézményi gyakorlat alakul át az osztályteremben, új lehetőségeket teremtve, akár az egész intézmény számára is.

A 26. videó (*Tanulói reflexiók a roma identitás képi megjelenítésére*) egy olyan jelenetet mutat be, amelyben a tanulónak csoportokban kellett dolgozniuk. Az órán, amin a videó készült, az osztály a roma kultúráról és identitásról beszélgetett. A csoportok plakátokat készítettek, amelyeket később az iskola folyosóin helyeztek el. A feladat az volt, hogy a

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



diákok a tanárnő, Erika által megadott nagyobb csokorból válasszanak ki néhány képet, amelyet szívesen látnának az osztálytermükben kiállítva. A képek között voltak romákhoz és magyarokhoz köthető szimbólumok (zászlók), népviseletbe öltözött személyekről készült stockfotók, szociofotók és romantizált festmények egyaránt. Egy részüket a tanárnő inkább a romákhoz, más részét inkább a magyarokhoz köthetőnek tette. A tanárnő, aki egyben az iskola igazgatója is, a plakátok készítésének ösztönzésével hozzájárult a romani és a roma kultúrához köthető elemek presztízsének növeléséhez. Az iskola vezetőjeként példát mutatott kollégáinak, arra ösztönözve őket, hogy bátran foglalkozzanak a tanulók otthoni nyelvvel és identitásával. Az elkészült plakátok beépültek az iskola nyelvi tájképébe, ezt az is alátámasztja, hogy más osztályba tartozó diákok figyelmét felkeltette és magukénak érzik, amire a 27. videó ad példát.

A 27. videóban (*Reprezentációk: a transzlingválás koncepciója és a nyelvi tájkép*) a tanítónő saját osztálytermi, az iskolavezetés által is elismert és támogatott, de a tantervi kereteket nem érintő nyelvpolitikáját az iskola nyelvpolitikájaként reprezentálja. Úgy fogalmaz, hogy „*mi itt az iskolában transzlingválni szoktunk*”, és lehetősége van immár arra is felhívni a diákok figyelmét, hogy ennek látható nyomai is vannak az iskolában (a nyelvi tájképről bővebben lásd a 3.6. fejezetet). Az iskolát transzlingváló térként azonosítja ([27. videó: 3:32–4:06](#)). Hogy ez nem alaptalan, azon keresztül is nyilvánvalóvá válik, hogy a gyerekek számára nem ismeretlen a *transzlingválás* szakkifejezés. Sőt, az egyik fiú romani válaszába építette bele a *transzlingválás* kifejezést ([27. videó: 2:55–3:05](#) – részlet [5]).

- (5) tanuló *Ande káver iskola ámencá szembe, hi egy- egy- otej o fojosovo, oprej irimi: transzlingválási.*
'Az iskola épületében velünk szemben van egy folyosó egy plakáttal, amire az van írva: transzlingválás.'

A terminus tulajdonképpen a kétnyelvűség, a romani beszédmódok emancipációjának jelzőjeként működik az iskolában. Pontos jelentésével a gyerekek nincsenek tisztában, de tudják, hogy ehhez köthető a romani megszólalás lehetősége. A tanító és a tanulók közötti beszélgetés nemcsak Zita álláspontját tükrözi, hanem az iskola nyelvpolitikáját is. A transzlingválás tehát az osztálytermen kívülre is elér, az iskola a tanulási környezet kialakításában is magáévá teszi, így érvényesítve a romani nyelvi gyakorlatokat az intézményben.

A fenti elemzések olyan példákat soroltak, amelyek bemutatták, hogy a tanári magatartás meg tudja változtatni az iskolai nyelvpolitika egy-egy normáját. Az a norma, hogy az iskolában csak magyarul beszélünk, átalakulóban van. Az iskola néhány pedagógusa nyitottá vált a transzlingváló hozzáállásra, így a diákok megkapják az iskolai nyelv választás szabadságát. A saját, otthon használt nyelvük felértékelődik, a magyar egynyelvű megszólalásokkal sok tekintetben azonos értékűvé válik. Maga a tanterv nem változott meg (nincs írásos módosítás a hivatalos dokumentumokban), de az iskolai-nevelői életben előremutató változások kezdődtek meg a szemléletváltás és az abból következő gyakorlati tevékenységek folytán. Az eddigi iskolai nyelvpolitika normái átalakultak: megjelent a magyar mellett a romani nyelv a tanórákon (akár feleltetés és dolgozatírás közben is) és a tantermeken kívül (szavalóverseny), továbbá az iskola nyelvi tájképe is megváltozott. Ezt a változást a szülők is érzékelik. Az iskola és a szülők kapcsolata erős, gyakoriak a szülőket bevonó programok, amelyekben esetenként a romani nyelv és az otthoni szokások is középpontba kerültek (a közösségi alapú tanulásról és a kulturálisan transzformatív pedagógiáról lásd a 3.7 fejezetet). A transzlingváló hozzáállás elfogadásából eredő fokozatos

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

szemléletváltás tehát kezd érezhetővé válni az egész intézményben és azon túl, az iskolához kapcsolódó családokban is.

3.5.4 A transzlingválás hatása a tantárgypedagógiákra: esettanulmány egy matematikaóra kapcsán

Az 5. videó (*Transzlingválás matekórán*) egy harmadikos osztályban készült. A videó céljai között van annak bemutatása, hogy a transzlingválás nem csak a humán tudományokban segíti a tanulók jobb önkifejezését, hanem a természettudományos tárgyak esetén is hatékony támogatást adhat a tanuláshoz. A matematika- és nyelvtanításnak számos közös célkitűzése lehet: a gondolkodási és a nyelvi műveletek elsajátítása; a hallott és az olvasott szövegben közölt gondolatok megértése, a szöveg lényegének kiemelése, a lényeges adatok tudatosítása; a tanuló gondolatainak kifejezése, érvek, tapasztalatok megfogalmazása saját szókinccsel, és nem utolsósorban a szaknyelv megértése, alkalmazása. Ennek megfelelően jelen esetben két szempontból érdemes vizsgálat alá vetni a 5. videón látható tanórarészletet. Egyfelől a matematikai szöveges feladatok egyes típuszövegeinek megértése, másfelől a mondatszerkezetek szempontjából.

A videó egy olyan tanórát mutat be, amelynek célja, hogy a tanulók egy írásbeli feladaton keresztül gyakorolják a négy alapvető matematikai műveletet (összeadás, kivonás, szorzás, osztás). A tanító a feladatok megoldásának motiválására történetet mondott, amelynek következtében a tanári utasítást (Oldd meg a következő feladatokat!) kicserélte probléma megoldására irányuló kérdésre: „Melyik négy ajándékot kapta a kisegér?” A szöveges feladatok alatt értsük most az olyan szövegeket, azokat a szöveges problémafelvetéseket, amelyekben a probléma (kérdés) megválaszolásához valamilyen matematikai modellre van szükség.

A szöveges feladatok megoldásának első lépése a szöveg feldolgozása, a probléma megértése. A feladat szövegével a tanuló találkozhat úgy, hogy a tanár közvetít, azaz a tanár elmondja (mint ebben az esetben is), vagy a tanár felolvassa. Máskor a tanuló önállóan olvassa el a feladatot. Utóbbi esetben lehetséges feldolgozási mód, hogy az egyik jól olvasó tanuló felolvassa a feladatot, valamint lehetséges az is, hogy mindegyik tanuló önállóan, némán olvassa el és értse meg a feladat szövegét. (Az erre való képesség megteremtése a végső cél). Valamennyi esetben ügyelnie kell a pedagógusnak arra, hogy a tanulók megértsék a feladat szövegét, azaz a szöveg nem értése ne gátolja a probléma megoldását. Ezért a szöveg megértésének egyik ellenőrzési módja, hogy a tanulók a saját szavaikkal elmondják a feladatot. Ez lehetőséget ad a nem tökéletes feladatmegértés kiküszöbölésére, amely a nem precíz szóbeli és írásbeli szövegértés, illetve a még nem tökéletes olvasás következménye lehet. Az 5. videón is ezt látjuk. Az egyik tanuló elmondja a saját szavaival romaniul a feladatot ([5. videó: 1:43–2:10](#)).

A szövegnek a tanuló általi újrafogalmazása lehet a szövegértés ellenőrzésének egyik módja. Ezen kívül a szöveges matematika feladatok szövegértésének ellenőrzésére számos egyéb eszköze is van a pedagógusnak. Természetesen ezek az eljárások nem kapcsolódnak szorosan egy-egy feladattípushoz. A matematikai műveletek szempontjából bonyolultságuk szerint a szövegek két nagy csoportra bonthatók: az egy művelettel megoldható (egyszerű) feladatokra, illetve a több művelettel megoldható (összetett) feladatokra. Az egyszerű szöveges feladatok szövegezésük szerint ismét bonthatók két nagy csoportra. Az egyik csoportba azok a feladatok tartoznak, amelyek utalnak arra a műveletre, amely a megoldást adja. Például: *Az egyik zsebemben 5 pénz van, a másikban 3-mal több. Mennyi pénz van a*

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



másik zsebemben? A szöveg utal a műveletre – *több*. Azaz a matematikai modell az $5 + 3 =$, a megoldás 8. Azaz a *több* szó ebben az esetben összeadást jelent. Az egyszerű szöveges feladatok másik csoportjába soroljuk azokat a feladatokat, amelyekben a szöveg nem utal a műveletre. Például: *Az egyik zsebemben 5 pénz van, 3-mal több, mint a másikban. Mennyi pénz van a másik zsebemben?* A matematikai modell ebben az esetben $5 - 3 =$, a megoldás pedig 2. Ekkor tehát a *több* szó nem az összeadás műveletét jelzi, mint az előző esetben. Mind a két feladat megoldásánál hasznos feltenni azt a kérdést, hogy *Melyik zsebemben van több pénz?* Azaz a szöveghez kapcsolódó, a probléma megoldását elősegítő kérdés megfogalmazása és/vagy a válasz a kérdésre is lehet a szövegértés ellenőrzése. Valamilyen, a probléma megoldását segítő modell megalkotása is lehet a szövegértés ellenőrzése, például tárgyakkal, rajzzal szemléltetni a feladat szövegét.

Összetett szöveges feladatok azok, amelyeket több művelettel tudunk megoldani. Például: *Az egyik zsebemben 5 pénz van, a másikban 3-mal több. Mennyi pénz van ebben a két zsebemben?* A szöveg megértését ez esetben is ellenőrizhetjük valamilyen modellel: tárgyi manipulációval, rajzzal, egyenlettel $5 + (5 + 3) =$. Valamivel könnyebbé teszi a megoldást, ha ugyanez a probléma úgy hangzik el, hogy *Az egyik zsebemben 5 pénz van, a másikban 3-mal több. Mennyi pénz van ebben a két zsebemben összesen?*

Ha a feladatokban megjelenő adatok csoportosíthatók azok jelentősége szerint: vannak szükséges és fölösleges adatok. Ennek alapján négy csoport alkotható. (1) Csak szükséges adatokat, (2) szükséges és fölösleges adatokat is, (3) túl kevés szükséges adatot, valamint (4) szükséges, azonban ezek mellett fölösleges adatokat is tartalmazó feladatszövegek fordulhatnak elő. Ezekben az esetekben a megértést a szükséges adatok meghatározásával is tudjuk ellenőrizni. Tehát a szövegértéssel függ össze a problémamegoldás szempontjából lényeges és lényegtelen adatok elkülönítése is, amit már tekinthetünk a problémamegoldás második lépésének. A probléma megoldásának további lépései: a tervekészítés; a terv végrehajtása, ellenőrzése, esetleg másik megoldás keresése; a megoldás ellenőrzése; végül válasz a problémára (Pólya 2014 [1945]; Conway 2014). Az ellenőrzést két szempontból végezzük. Egyrészt a műveletek elvégzésének helyes volta szempontjából, másrészt, hogy az eredmény megfelel-e a feladat szövegének. A szövegértés fontossága itt és a válaszádnál tér vissza.

A feladat szövegének megértése tehát szükséges, de nem elégséges feltétele az adott probléma megoldásának. Ezen az elemi matematikai tudásszinten a szöveges feladatok megoldásának megtervezése a nyelviségbe ágyazott. A szöveges válaszádnál éppen fordítva, a nyelv épül a matematikai gondolkodásra. Ezekben az esetekben a nyelvi és a matematikai gondolkodás elválaszthatatlanok, kölcsönösen egymásra épülnek, kölcsönösen hatnak egymásra.

A szövegértés alapfeltétele a mondatok szintjén érvényesülő megértés. A magyar nyelvű mondat megértését jobban befolyásolja a nyelvtanszerűség (a nyelvtani szabályoknak megfelelő mondat szerkesztés), mint a szemantikai helyesség (a legpontosabb jelentésű szavak használata) – (Szegfü 2017). Ez azt jelenti, hogy egy-egy, a tanuló számára ismeretlen vagy bizonytalan jelentésű szó sokkal kevésbé gátolja a mondat értelmezését, mint egy-egy olyan nyelvtani szerkesztésmód, amelyet még nem ismer alkalmazás szinten. Ugyanakkor ez nem jelenti azt, hogy nem kell törekedni a feladat szövegének megfogalmazásakor a tanulók életkorának megfelelő lexikai választásokra. A tanári beszédben különösen fontos a mondat szerkezetek tudatossága, ha olyan gyerekekkel dolgozunk, akik az anyanyelvüktől eltérő nyelvet tanulnak. tudatosan szerkeszteni a mondatokat olyan gyermekek számára, akik az otthoni beszédmódjaiktól eltérő tannyelven tanulnak. Ezek a jelenségek mindeddig kevés



figyelmet kaptak; mintha magától értődő lenne, hogy a tannyelv valamennyi lehetőségét birtokolják a kisiskolás korú gyermekek (Köves és Szegfű 2015; Szegfű 2017).

A matematikai tartalom megfogalmazásakor fontos, hogy a mondatszerkezeti sajátosságok mennyiben szolgálják a matematikai tartalom szakszerű, ugyanakkor a tanulók számára érthető és értelmezhető kifejtését, kifejezését. A mondatok megfogalmazásának és a matematikai tartalomnak fedésben kell lennie egymással. Fontos az is, hogy a feladatkitűzésnek követhető menete legyen. Az 5. számú videóban például a főnévi igenes szerkezet (*meglepni*) és a hozzá tartozó bővítmény (*csomagokkal*) értelmezése a „*Csomagokkal készülnek meglepni a kiségeret*” mondat esetében a 9-10 éves egynyelvű magyar gyermekek számára is nehézséget okozhat, mivel a mondat kétféleképpen értelmezhető: 'csomagokkal készülnek (hogy meglepjék a kiségeret)' vagy "(*készülnek*), hogy csomagokkal lepjék meg (a kiségeret)". Az információk analitikus strukturálása megkönnyíti a mondat megértését. A két cselekvés (felkészülés, meglepetés) egyértelműen megfogalmazódik a két tagmondatban, két véges igével: 1. készülnek valamire, 2. csomagokkal lepik meg az egeret.

A következő mondatban az utasítás beágyazódik a történet szövegébe: "Megtudhatod, hogy a kiséger barátai mivel készültek a születésnapjára, ha [megnézed] az ajándékutalványokat, amelyeket minden csapatnak adok...". (5. videó: 1:00–1:16). Ha az utasítás ("ahhoz, hogy megtudjátok, meg kell néznetek a kártyákat") a problémamegoldó feladat szövegébe ékelődik ("a kiséger barátai készítettek valamit a születésnapjára"), akkor a tanulók számára nagyobb kihívást jelent megérteni. Könnyebb lenne követni és megérteni a szöveget, ha a történetet és az utasítást rövidebb mondatokra bontanák; pl. "ajándékkártyákat adok mindenkinek, az összes csapatnak". Az utóbbi mondattal a tanár éppen ilyen egyszerűsítésre tesz kísérletet. Nem minden diák kap ajándékkártyát, hanem minden csapat kap egy csokorra valót. Az olyan kérdésekben, mint például: "Hányat ragasztasz ezekből a papírra?", a tanulók számára általában hasznos, ha a főnév a mutató névmással együtt ismétlődik: "Hányat ragasztasz ebből a 12 kártyából a papírra?"

Szerencsés, ha a matematika tanórán előforduló szövegek, akár szóban, akár írásban hangzanak el, a lehető legegyszerűbb, világos nyelvtani szerkezetűek, és ha az egyszerűség nem megy az érthetőség rovására. Ez nem jelenti azt, hogy feltétlenül a lehető legrövidebb, egy-, kettő- vagy háromszavas mondatokat használhat csak a pedagógus. Teljesen elfogadható, sőt szükséges a fogalomszó megismétlése, a szóismétlés azokban az esetekben, amelyekben az a megértést szolgálja. Mind nyelvi, mind matematikai szempontból fontos a szóban vagy írásban közölt szövegek pontos, adekvát megfogalmazása. Számos egyéb lehetőség mellett mindez különös jelentőséget kap olyan tanulók körében, akik számára a transzlingválás szinte feltétele az iskolai tanulmányaikban való előrehaladásuknak. Az olyan tanulók esetében, akiknek otthoni beszédmódjai nem azonosak az iskola tannyelvével, kiemelt jelentősége van a világos, egyértelmű, pontos mondatszerkesztésnek. A transzlingválás, azaz az otthoni beszédmódokat a tanulási folyamatba beemelő pedagógiai hozzáállás sikerének egyik alapfeltétele, hogy a tanulók kellően tagolt, világos szerkesztésű, számukra értelmezhető tannyelvi mondatokra építhessenek. Világos, hogy a mindennapi iskolai gyakorlatban a pedagógus nem tud minden mondatára annyi szempontot figyelembe véve figyelni, amennyi ebben a rövid elemzésben előkerült. Érdeemes azonban végiggondolni ilyen irányú pedagógiai lehetőségeinket, különösen is, ha a tannyelvet a mindennapjainkban is beszélő tanárként olyan gyerekeket tanítunk, akiknek iskolán kívüli nyelvi gyakorlataik jelentős része nem a tannyelvhez kötődik.

3.5.5 Transzlingválás a helyi nevelési programban, többnyelvűségi ideológiák a mindennapokban: óvodai gyakorlatok

Az óvoda, amelynek épületei az iskolától néhány háznyira található, közös fenntartásban van az iskolával. A két intézményt nem csak a közös szakmai felügyelet köti össze, gyakorlati dolgokban is együttműködnek. Az óvodások meg szokták látogatni az első osztályosokat, és időnként a magasabb osztályokba járó iskolások is tesznek látogatásokat az óvodában. Ezt az óvodát, ahogy az iskolát is, elkerülik a nem roma családok. Az óvodába és az iskolába járó gyerekeket testvéri és rokoni kapcsolatok hálói kötik össze. Az iskolában meginduló transzlingváló workshopokkal párhuzamosan az óvoda vezető óvónője is bekapcsolódott a transzlingválásnak mint pedagógiai hozzáállásnak a megismerésébe. Az óvoda már 2010-től eltért az országos óvodai nevelési programtól, és saját, a gyerekek kétnyelvűségét figyelembe vevő nevelési programot hozott létre (Kulcsárné és Feketéné Balogh 2010).

A két intézmény közös munkájának egyik eredménye, melyben 2017 óta kutatócsoportunk is részt vesz, hogy az óvoda pedagógusai továbbfejlesztették a 2010-es programot, ötvözve korábbi tapasztalataikat a transzlingválás újonnan megismert elveivel. Ennek eredményeként született meg az óvoda új pedagógiai programja (Kulcsárné szerk. 2018). A 2010-ben kialakított program a gyermekek nyelvi repertoárjának romani elemeit eszközként használja, elsősorban a többségi szokások megismerésére és a magyar nyelvi erőforrások elsajátítására. Ezzel szemben az új program a gyermekek teljes nyelvi repertoárjára épülő ismeretek, készségek és képességek elsajátítására épít.

A dokumentum (Kulcsárné szerk. 2018: 17–18) nyelvi nevelést érintő részei a transzlingváló pedagógia legfontosabb alapelveit követik. A szerzők leszögezik, hogy „az óvodánkba érkező gyermekek sajátossága, hogy családjaik otthon romani és magyar nyelven egyaránt beszélnek. A gyermekek elsődleges nyelvi szocializációja jobbára a romanihoz kötött. Az óvodánkba járó gyerekek kommunikációs képességeinek fejlesztése úgy valósulhat meg, ha ezt szem előtt tartjuk és az óvodai nyelvi nevelést ennek megfelelően alakítjuk.” (Kulcsárné szerk. 2018: 17). Az óvodai nyelvi nevelés szemléleti alapjainak ismertetésekor a leköszönő óvodavezető, Kulcsár Sándorné és Heltai János Imre közös publikációjára (2017) hivatkozik a dokumentum. Eszerint az óvoda nyelvi nevelését “a nyelvi repertoár egészének fejlesztésére” alapozza. Sikerkritériumként nevezi meg a dokumentum annak fel- és elismerését, “hogy a gyermekek nyelvi repertoárját mindkét nyelvhez tartozó erőforrások alkotják”, és hogy szükséges “az egyes nyelvek helyett a repertoár fejlesztése, az általános (egyes nyelvekhez nem kötött) és az egyes nyelvekhez (például magyarhoz) kötött nyelvi kompetenciák megkülönböztetése”. Míg tehát az iskolában a helyi dokumentumokat nem érintette a transzlingválás bevezetése, addig az óvodában igen.

Továbbá az óvodába sokszor magyarul alig-alig értő hároméves gyerekek kerülnek be olyan családokból, ahol a kommunikációban és a nyelvi szocializációban a romani erőforrások a dominánsak. A magyar egynyelvű óvónők ezekkel a gyerekekkel csak nehezen tudnak kommunikálni. A nehézségeket némileg enyhíti, hogy két, a kétnyelvű közösséghez tartozó dajka is állást kapott az óvodában az utóbbi években. Ők a kutatócsoport egyik hallgatói tagjával folytatott beszélgetésben (6. részlet) a fordítás mozzanatának fontosságát hangsúlyozzák saját feladataik között:

- (6) Mária *Én úgy dolgozom az óvodában, mint roma anyanyelvi dajka és- ahol segíteni kell lefordítani a cigányt magyarra, én abban a csoportba szoktam menni. Ha megkérnek rá, segíték lefordítani roma nyelvről magyarra [...] én mozgok az összes csoportban, igen, igen.*

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



Valéria *Van gyerek, aki csak cigányul beszélni [sic!], és odahívna, hogy fordítsanak. [...] Értik ezt a cigányt is, de ha valamit nem értenek, akkor megyek én. Amikor a gyerek nem érti a magyart, és elmondom cigányul és egyre többet használják a magyart, amikor már megértik.*

Projektünk fő célja az volt, hogy feltárjuk és bemutassuk a transzlingválással kapcsolatos iskolai tevékenységeket. Van azonban egy film (8. videó, *Az otthon nyelve az óvodában*), ami egy iskolai csoport óvodai látogatása kapcsán az óvodai gyakorlatokból is megmutat valamit. E filmben a bemutatott tevékenységek lebontják a hierarchikus oktatási és nevelési szerepeket, valamint az óvodások napjába beemelik a tanárok/nevelők által kezdeményezett transzlingváló gyakorlatokat. Ehhez szükség van az intézményi kereteket átlépő gyakorlatra, a transzlingváló hozzáállással dolgozó iskolai pedagógusra és a diákjaira, valamint az erre nyitott óvodapedagógusokra és dajkákra, illetve az óvodásokra is. Egy óvodai csoportszobában összegyűlnek az óvodások és néhány óvodapedagógus. Az iskola tanárnője, Puskás Erika, illetve az általános iskola felső tagozatos tanulói rövid szavalattal készültek az alkalomra. A foglalkozás elején Erika elmondja, hogy milyen részekből áll majd a foglalkozás. Ezután elsőként egy találós kérdést tesz fel magyar nyelven, melynek megfejtése az óra fő motívuma, a „macska”. Ezt követően Erika az egyik iskolást kéri meg, hogy mondjon el egy romani nyelvű, macskákról szóló verset (egy magyar gyermekvers romani fordítását). Az óvodások egy része a szavalás pillanataiban szégyenlősnek vagy zavarban lévőnek tűnik, mintha egy jól őrzött titkot árultak volna el, mintha tabutörés történt volna, bár ez az is elképzelhető, hogy ez inkább a kamerák és a látogatók jelenlétének köszönhető, mint a szavalás nyelvének.

Később, a kézműves foglalkozás közben oldódik a gyerekekben a feszültség (8. videó: 4:13–4:39), és több esetben romaniul beszélgetnek. Arra is van példa, hogy rövid párbeszédük úgy épül fel, hogy a gyerekek elsősorban romani erőforrásokból, a pedagógusok pedig magyar erőforrásokból építkeznek. Az, hogy minden gyerek, korosztálytól függetlenül, bátran kommunikál az otthon nyelvén, a kötetlen pedagógiai helyzeteknek köszönhető. Ekkor nem külső kényszer hatására vagy ösztönzés okán szólalnak meg így a gyerekek, hanem maguk választják ezt a megszólalási módot (8. videó: 5:15–5:57). Ehhez hozzásegíti őket az, hogy a nagyobb diákok az otthon nyelvét hozzák be a foglalkozásra, legitimálják ezeket a megszólalásokat, a foglalkozás idejét transzlingváló idővé nyilvánítják (8. videó: 3:55–4:12). Tehát a dajkákkal ellentétben nem mint fordítók vannak jelen a foglalkozásokon, hanem helyi beszélőkként, akik a foglalkozás integráns részévé teszik a transzlingváló megszólalásaikkal a romani nyelvi erőforrásokat.

Bár a helyi dokumentumokban lefektetett elvek nagy jelentőséggel bírhatnak, a döntő kérdés az, hogy hogyan és milyen mértékben valósulnak meg a mindennapi oktatási gyakorlatban. Ebben a tekintetben az iskola és a közös igazgatás alatt álló óvoda különböző utakat jár be. A helyi iskolai dokumentumok nem változtak, de a gyakorlat igen, a fent leírt módon. Az óvoda dokumentumai változtak, de ez nem feltétlenül vezetett jelentős változáshoz a gyakorlatban. Az óvoda által alkalmazott kétnyelvű dajkák leginkább a fordítás használatára összpontosítanak, és arra, hogy ez hogyan teszi lehetővé a gyermekek számára a magyar nyelv jobb használatát.

Hivatkozások

Alisaari, Jenni, Leena Maria Heikkola, Nancy Commins & Emmanuel O.Acquah. 2019. Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education* 80. 48–58.

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

- Baloghné Birgán, Anita 2017. *DIFER Alapkészségek Vizsgálata* [DIFER Basic Skills Assessment]. Tiszavasvári: Magiszter Elementary School. Manuscript.
- Bartha, Csilla. 2015. *Nyelvi hátrány, avagy a cigány gyermekek oktatásának elmulasztott lehetőségei* [Linguistic disadvantage or missed opportunities for Roma children's education] In Ágnes Antalné Szabó, Krisztina Laczkó & Raátz Judit (eds.), *Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok* [Pedagogical overview I. Studies in mother tongue and literary pedagogy], 28–45. Budapest: Eötvös Loránd University.
- Bernstein, Basil. 1971. *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bíró, Zoltán. 1984. Beszéd és környezet [Speech and environment]. In Zoltán Bíró (ed.), *A környezet fogságában* [Caught by the environment]. 8–85. Bucharest: Kriterion.
- Conway, John H. 2014. Foreword. In György Polya, *How to Solve It: A New Aspect of Mathematical Method*, xix–xxiv. Princeton University Press.
- Csikósné Maczó, Edit & Mónika Rajcsányi-Molnár. 2020. The situation and chances of Roma students in secondary and tertiary education in Hungary. *Central European Journal of Educational Research* 2(1). 26–35.
- Derdák, Tibor & Aranka Varga. 1996. Az iskola nyelvezete idegen nyelv [The language of the school is a foreign language]. *Regio – Kisebbség, politika, társadalom* 7(2). 150–176.
- EMMI. 2013. Emberi Erőforrások Minisztériuma: *Rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről* [Ministry of Human Resources: Decree on the operation of pedagogical services]. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300015.emm> (accessed 26. 02. 2013)
- Encho Gerganov, Silvia Varbanova & Hristo Kyuchukov. 2005. School adaptation of Roma children. *Intercultural Education* 16(5). 495–511.
- Flecha, Ramón & Marta Soler. 2013. Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education* 43(4). 451–465.
- García, Ofelia & Tatyana Kleyn (eds.). 2016. *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*. New York: Routledge.
- García, Ofelia, Susana Ibarra Johnson & Kate Seltzer. 2017. *The translanguaging Classroom. Leveraging Students Bilingualism for Learning*. Philadelphia: Caslon.
- Gkaintartzi, Anastasia, Angeliki Kiliari, & Roula Tsokalidou. 2015 ‘Invisible’ bilingualism – ‘invisible’ language ideologies: Greek teachers’ attitudes towards immigrant pupils’ heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 18(1): 60–72
- Gogolin, Ingrid. 2004. Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In Karl-Richard Bausch, Frank G. Königs & Hans-Jürgen Krumm (eds.), *Mehrsprachigkeit im Fokus*, 55–61. Tübingen: Gunther Narr.
- Heltai János Imre & Gabriella Sándor-Kulcsár: A romani beszéd és az óvoda [Romani and Kindergarten]. 2017. *Anyanyelv-pedagógia* 10(4). 47–59.
- Heltai, János Imre & Bernadett Jani-Demetriou. 2017. Romák nyelvi gyakorlatai és az iskolaérettség [Linguistic practices of Roma students and school readiness]. In Tibor Cserti Csapó & Mátyás Rosenberg (eds.), *Horizontok és Dialógusok 2017. VI. Romológus Konferencia* [Horizons and dialogues 2017. Romani Studies Conferences 6], 9–26. Pécs: University of Pécs.

- Heltai, János Imre & Bernadett Jani-Demetriou. 2018. A transzlingváló pedagógiai orientáció hatása az iskolai sikerességre [The impact of a translingual pedagogical orientation on school success]. *Anyanyelv-pedagógia* 12(1). 5–18.
- Heltai, János Imre. 2016. Az egységes nyelvi repertoár pedagógiája [Pedagogy of the unitary linguistic repertoire]. *Magyar Nyelvőr* 140(4). 407–427.
- Heltai, János Imre. 2017. A nyelvi hátrányos helyzet paradigmájának kritikája: zombik az iskolában [A critique of the linguistic disadvantage paradigm: zombies at school] In Attila Benő & Noémi Fazakas (eds.), *Élőnyelvi kutatások és a dialektológia: Válogatás a 19. Élőnyelvi Konferencia – Marosvásárhely, 2016. szeptember 7-9. – előadásaiból*. [Sociolinguistics and dialectology: a selection of papers presented at the 19th Conference on Sociolinguistic – Marosvásárhely/Târgu Mures, 7-9 September 2016], 110–121. Kolozsvár/Cluj Napoca: Erdélyi Múzeum Egyesület.
- Jani-Demetriou, Bernadett. 2020. Az iskolai eredményesség nyelvi tényezői és a heteroglosszia [Linguistic determinants of school performance and heteroglossia]. In János Imre Heltai & Beatrix Oszkó (eds.), *Nyelvi repertoárok a Kárpát-medencében és azon kívül. A 20. Élőnyelvi Konferencia előadásai* [Linguistic repertoires in the Carpathian Basin and beyond. Papers presented at the 20th Conference on Sociolinguistic], 490–503. Budapest: Nyelvtudományi Intézet.
- Jaspers, Jürgen. 2019. Authority and morality in advocating heteroglossia. *Language, Culture and Society* 1. 83–105.
- Kontra, Miklós & Saly Noémi (eds.). 1998. *Nyelvmentés vagy nyelvárulás? Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról* [Language rescue or language betrayal? Debate on the use of the Hungarian language beyond the borders]. Budapest: Osiris.
- Köves, Gabriella & Mária Szegfű. 2015. Anyanyelvet a matematikához (is)! [Vernacular for Mathematics, (too)!] In Erzsébet Erdélyi & Attila Szabó (eds.), *A hit erejével. Pedagógiai tanulmányok* [By the power of faith. Pedagogical studies]. Budapest: Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary/L'Harmattan Kiadó.
- Kulcsár Sándorné, Gabriella & Erika Fekete-Balogh (eds.). 2010. *Szó-Beszéd.Kom nyelvi-kommunikációs program* [Szó-Beszéd.Kom language communication programme]. Tiszavasvári: Magiszter Óvoda. Manuscript.
- Kulcsár Sándorné, Gabriella (ed.). 2018. *Helyi óvodai nevelési program* [Local kindergarten education programme] Tiszavasvári: Magiszter Óvoda. Manuscript.
- Nagy, József, Krisztián Józsa, Tibor Vidákovich & Margit Fazekasné Fenyvesi (eds.). 2016 (2004). *DIFER Programcsomag. Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer 4-8 évesek számára* [DIFER Programme Package. Diagnostic Developmental Screening System for 4-8 year olds]. Budapest: Mozaik.
- Nemes, Gyöngyi. 2016. A nyelvi hátrányos helyzet és az anyanyelvi olvasás diagnosztikus értékelése – elméletek, módszerek [Diagnostic assessment of language disadvantage and mother tongue reading – theories, methods]. *Iskolakultúra*, 26(7–8). 47–53.
- Oláh Örsi, Tibor. 2005. Az iskolai sikertelenség szociolingvisztikai megközelítése [A sociolinguistic approach of school failure]. *Új Pedagógiai Szemle* 55(7–8). 45–58.
- Pólya, György. 2014 [1945]. *How to Solve It. A New Aspect of Mathematical Method*. Princeton University Press.
- Pulinx, Reinhilde, Piet Van Avermaet & Orhan Agirdag. 2017. Silencing linguistic diversity: the extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 20(5). 542–556.

- Pusztai, Gabriella, Katinka Bacskai & Laura Morvai. 2021. Religious values and educational norms among catholic and protestant teachers in Hungary. *Religions* 12(10). 1–12. <https://doi.org/10.3390/rel12100805>
- Réger, Zita. 1984. A cigányság helyzetének nyelvi és iskolai vonatkozásai. Álláspontok és viták [Linguistic and educational aspects of the situation of the Roma. Positions and debates]. *Szociálpolitikai Értekezések* 2. 140–173.
- Réger, Zita. 1995. Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei [Language problems and school chances of Roma children]. *Iskolakultúra* 5(24). 102–106.
- Richardson, Kristina L. 2020. Invisible strangers, or Romani history reconsidered. *History of the Present* 10(2): 187–207.
- Shohamy, Elana. 2006. *Language Policy. Hidden Agendas and New Approaches*. New York: Routledge.
- Szegfű, Mária. 2017. A mondat megértése a grammatikai megoldások függvényében [Understanding a sentence in dependence of grammatical solutions] I–II.. *Tanító* 55(8). 9–12 and 55(9). 11–13.
- Tarsoly, Eszter. 2016. *Pedantry, preoccupation, and the presentation of self: An interdisciplinary study of attitudes towards language*. London: University College London dissertation.
- Tóth, Norbert. 2020. The Issue of Failure of Roma Students at School. *Különleges Bánásmód* 6(1). 95–102.
- Vámos, Ágnes. 2016. Bilingual education and language-of-education policy in Hungary in the 20th Century (1918–2008). *History of Education and Children's Literature* 11(1). 135–152.