



## 3.6 Az iskolai nyelvi tájkép és reflektív gyakorlatok szerepe transzlingváló terek létrehozásában

**Szabó Tamás Péter, Laura Castañe Bassa, Jani-Demetriou Bernadett, Kerekesné Lévai Erika**

Ebben a fejezetben azt mutatjuk be, hogyan jön létre biztonságos, transzlingváló gyakorlatok számára kedvező tér az iskolai nyelvi tájkép tudatos megtervezése és a nyelvi tájképhez kapcsolódó tevékenységek révén. Ezen kívül azt is kifejtjük, hogyan kaphatnak a tanulók a tanárok segítségével aktívabb szerepet az iskolai nyelvi tájképpel való interakció és az arra való reflektálás során. Az általunk bemutatott tevékenységek kutatók és tanárok együttműködéséből születtek. A tanárok először egy projektesemény keretében bevezetést kaptak a nyelvi tájkép és azon belül az iskolai nyelvi tájkép elméletébe, majd arra kérték őket, hogy saját osztályukkal szervezzenek kutatásra épülő tevékenységeket. E tevékenységekből két videó készült: TL27 [*Reprezentációk: a transzlingválás koncepciója és a nyelvi tájkép*] és TL28 [*A változó nyelvi tájkép hatása: növekvő otthonosság és magabiztosság*].

### 3.6.1 Tárgyasult oktatási gyakorlatok

A *nyelvi tájkép* mint fogalom és szakkifejezés hosszú múltra tekint vissza, és meghatározásában továbbra is vannak ellentmondások. Eleinte a kifejezést egyének és közösségek szóbeli és írásbeli nyelvhasználatának leírására alkalmazták. Az 1970-es években Fishman, Cooper és Conrad (1977) a kifejezést Jeruzsálem utcai feliratainak nyelvi leírására használta, mígnem 1997-ben Landry és Bourhis a *nyelvi tájkép* terminust tágabb értelemben, nyilvános feliratok nyelveként értelmezte. Ettől kezdve a kutatási terület gyors fejlődésnek indult. A frissebb újítások között van Shohamy (2015) a nyelvi tájképet ernyőfogalomként kezelő konceptualizációja, amely szemiotikai erőforrások egész sorát foglalja magába: “képek, fényképek, hangok (hangzások), mozdulatok, zene, illatok (illatkép), graffiti, ruhák, ételek, épületek, történelem, és emberek, a tér részévé válva és teljesen belemerülve a térbe” (153–154). Gorter és Cenoz (2015) hasonlóképpen azt állapították meg, hogy “a nyelvi tájkép önmagában is soknyelvű, multimodális repertoár” (19). A nyelvi tájkép tehát nem csupán nyelvi jelek pusztá gyűjteményeként, hanem kultúrát, politikai ideológiákat, értékeket és a társadalmat reprezentáló szemiotikai erőforrások bő halmazaként is értelmezhető.

A nyelvi tájkép vizsgálata sokrétűbbé tette városi terek, jogi, pszichológiai, nyelvpolitikai és további kapcsolódó jelenségek kutatását, ezen kívül pedig oktatási környezetekből is egyre több adatot gyűjtöttek a kutatók annak jobb megértésére, mi történik az iskolákban és hogyan lehet a nyelvi tájképet pedagógiai célokra felhasználni. Ez utóbbi jellegű vizsgálatokat az *iskolai nyelvi tájkép* (ang. *schoolscape*) kifejezéssel jelölik. Az *iskolai nyelvi tájkép* kifejezést Brown (2005) alkotta meg az “oktatásnak és tanulásnak helyet adó fizikai és társadalmi környezet” leírására (79). Később pontosította a definíciót, olyan “iskolához kötődő környezetként” határozva meg az iskolai nyelvi tájképet, amelyben “hely és szöveg, írott és szóbeli egyaránt, nyelvi ideológiákat alkotnak meg, alkotnak újra és alakítanak át” (Brown 2012: 282). Fejezetünk szempontjából ez utóbbi meghatározásnak minden eleme igen lényeges, mivel arra világítanak rá, hogy az iskolai nyelvi tájkép fogalma nem csupán a fizikai környezetekre, hanem az azokban létrejövő folyamatok egész sorára vonatkoztatható. Az iskolai nyelvi tájképet oktatási intézmények és a bennük dolgozó, különböző háttérrel rendelkező egyének alkotják meg és használják. Az iskolai nyelvi tájkép ugyanakkor olyan fizikai környezet, amelyben a térszervezés szoros kapcsolatban van az oktatásban szerepet játszó vizuális és szóbeli nyelvhasználat gyakorlataival. Az iskolai nyelvi

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



# Erasmus+

Erasmus+ Program

tájképben hely és szöveg nyelvi ideológiákat (vagyis a nyelvhasználatra vonatkozó, értéktulajdonítást és nyelvpolitikai döntéseket befolyásoló diskurzusokat) hoznak létre, amennyiben bizonyos nyelvi erőforrásoknak és nyelvi gyakorlatoknak teret nyitnak, vagy éppen kirekesztik azokat. Az iskolai nyelvi tájkép ezen kívül újra is alkot nyelvi ideológiákat, mivel olyan társadalmilag beágyazott ideológiákat tükröz, amelyek az iskolaépületen és az iskolaközösségen kívül is tetten érhetők. Végül, az iskolai nyelvi tájkép át is alakít nyelvi ideológiákat, mivel az oktatás térszervezésének, valamint a nyelvi erőforrások és írásbeliségi gyakorlatok jelenlétének változásai nyelvi ideológiákban bekövetkező változásokat fednek fel. A folyamat kétirányú, tehát a környezetben tetten érhető változások nyelvi ideológiák változását indítja el. Az iskolai nyelvi tájkép kialakulásának diakronikus megközelítése segít megragadni “a nyelvek iskolai környezetben való alkalmazásának változásait és e változások mozgatórugóinak megértését” (Brown 2018: 12). Ebben a fejezetben Brown fenti megállapításait vesszük alapul és arra összpontosítunk, hogy ezek a változási folyamatok a transzlingválás tanításba való bevezetésével hogyan befolyásolták a tanárok és tanulók nyelvi ideológiáit.

Canagarajah (2018) kiemeli, hogy azáltal, hogy tér- és időbeli dimenziót vonunk be a kommunikáció elemzésébe, a nyelvi repertoár szóbeliségre összpontosító megértése szemiotikai szintre terjed ki, és ezáltal a súlypont a beszélő nyelvi képességeiről a nyelvi viselkedés tér- és időbeli szerveződésére helyeződik át. Canagarajah (2018) tehát a szemiotikai gyakorlatokat személyközi térbe helyezi és kiemeli, hogy az emberi test és az élettelen tárgyak együtt közös térszemiotikai repertoárba épülnek és jelentést közvetítenek. Mindezt az *igazodás* (ang. *alignment*; Atkinson és mtsai. 2007) fogalmával egybevetve megállapíthatjuk, hogy a nyelvi gyakorlatok társadalmi jelentéseket és nyelvi ideológiákat is magukban foglalnak. A iskolai nyelvi tájkép kutatásának szempontjából ez azt jelenti, hogy térszemiotikai erőforrások megfigyelése gyerekek és tanárok hiedelmeinek és ideológiáinak visszakövetését teszi lehetővé az osztályteremben és az iskolában.

A kommunikáció térbeliséget hangsúlyozó megközelítése arra enged következtetni, hogy a nyelvi tájkép nem csupán kommunikációs és nyelvi gyakorlatok letükröződése, hanem ezen folyamatoknak az aktív részese. Ennek megfelelően az iskolai nyelvi tájkép elemzése arra világít rá, hogy a tanulási folyamat résztvevői – mint például tanárok, tanulók stb. – maguk alkotják szemiotikai tereiket, és ez az iskolai nyelvi tájkép gyakorlatává válik. Az osztálytermet a tanár és tanulók közötti interakciónak szánt térként tételezve (Laihonen és Szabó 2017: 127) a tanárok és tanulók nyelvhasználata mögött ható ideológiai folyamatok tehát az osztályterem szemiotikai terében is tetten értenek. E folyamatok az iskola nyelvi értékeinek és oktatási nyelvpolitikájának megalkotásához járulnak hozzá (Laihonen és Tódor 2017). A nyelvi és kulturális identitás- és értékalkotást figyelembe véve az iskolai nyelvi tájkép tehát a “rejtett tanterv” megjelenítőjeként és tárgyiasulásaként egyaránt elemezhető (Laihonen és Tódor 2017; Laihonen és Szabó 2017). A kommunikációs folyamat részét képező szemiotikai tér így ugyanazokkal a jellemzőkkel rendelkezik: dinamikusan változik, a beszélők szemiotikai tevékenységeiből bontakozik ki, kommunikációs célokhoz igazítják és nyelvi ideológiák befolyásolják. Az iskola rejtett tantervének változásai az iskolai nyelvi tájképet is érintik, mivel az iskolai nyelvi tájkép “újabb keletű politikai, szociokulturális és gazdasági változások ‘nyomvonalát’ jelöli” (Heller 2006, idézi Laihonen és Tódor 2017: 363). Nyelvitájkép-elemek vizuális szemiotikájának és a hozzájuk kötődő metadiskurzusoknak az elemzéséve lehetőséget nyerünk helyi közösségek vagy iskolák képmében, értékben és státuszban tetten érhető változási folyamatainak tanulmányozására, ugyanis “a változás azonnal megmutatkozott az iskolai nyelvi tájképben” (Laihonen és Tódor 2017: 376). Brown (2018) hasonló megfigyelést téve állapítja meg, hogy az iskolai nyelvi tájkép változásai elkerülhetetlenül találkoznak az iskola intézményi szokásaival és kulturális

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



hiedelmeivel; ezek közül kiemelhetők azok az anyagok, amelyek nyelveket dominánssá, vagy bizonyos módszerekkel – például tilalmakkal vagy korlátozásokkal – láthatatlanná tesznek.

Különbőféle iskolai nyelvi tájképpel foglalkozó tanulmányok – amelyek némelyike az *oktatás nyelvi tájképe* kifejezést használja ugyanazon jelenségre) az iskolai nyelvi tájkép használatát „az oktatás és az aktivizmus felé mutató, jelentőségteljes nyelvtanulás hatékony eszközeként” határozza meg (Shohamy és Waksman 2009: 326). E tekintetben az iskolai nyelvi tájkép pedagógiai eszköznek tekinthető az írás-olvasás, a kommunikáció és a multimodális készségek fejlesztésében (Rowland 2013; Hewitt-Bradshaw 2014), idegen és második nyelvek tanításában és tanulásában (Chern és Dooley 2014), valamint a nyelvi és kulturális tudatosság előmozdításában (Dagenais és mtsai 2009; Sayer 2010). Az iskolai nyelvi tájkép tehát pedagógusok és tanulók számára egyaránt teret nyit a tanítási és tanulási folyamat befolyásolására és tartalommal való megtöltésére.

Összefoglalva, az iskolai nyelvi tájkép oktatási gyakorlatokat tükröz, mivel azok nyomokat hagynak a tárgyi környezetben; ugyanakkor azonban az iskolai nyelvi tájképnek átalakító ereje is van, hiszen a tér- és anyaghasználat gyakorlatai értéktulajdonítási és nyelvpolitikai döntésekre hatnak, s ezáltal különböző nyelvi erőforrások státuszkezeléséhez járulnak hozzá. A státuszkezelés az egyes nyelvi erőforrások használóit is érinti, s ez különösen lényeges kisebbséginek értelmezett közösségek – mint például a romák – számára. Az iskolai nyelvi tájképen keresztül végbemenő státuszkezelés gyakran a kisebbségi nyelvi erőforrások törlését eredményezi. Az *ideológiai törlés* folyamatában az uralkodó ideológiai keretbe nem illeszkedő tényeket figyelmen kívül hagyják és láthatatlanná teszik (vö. Irvine és Gal 2000; vö. Szabó 2015). Szerencsés esetekben ugyanakkor ezen erőforrások fokozott láthatóvá tétele a státuszkezelés a kisebbségi nyelvi erőforrások szélesedő használatát is előmozdíthatja. Ennek eredményeként a kisebbségi nyelvi erőforrások státusza emelkedik és (kiegészítő) oktatási nyelvvé válnak (pl. Menken és mtsai. 2018). Az oktatási nyelvpolitikák ilyen irányú átalakulása transzlingváló térben történik.

A *transzlingváló tér* fogalmát először Li (2011) vezette be olyan tér jellemzésére, ahol transzlingváló gyakorlatok zajlanak és a tér transzlingváló gyakorlatok révén jön létre. Ebben a térben a beszélők teljes nyelvi repertoárjukat használhatják és kombinálhatják, hogy információt közöljenek, értékrendszereiket, identitásukat, személyes történetüket és kultúrájukat képviseljék, illetve képességeiket fejlesszék. Nyelvi erőforrásaik és személyes identitásuk különböző dimenzióinak kombinálásával és egyesítésével a nyelvhasználók ideológiailag megalkotott nyelvi, társadalmi és pszichológiai határokat bontanak le, hogy aztán új identitásokat, gyakorlatokat és kommunikációs formákat hozzanak létre. A transzlingváló tér ennél fogva nem csupán egy olyan tér, ahol transzlingváló gyakorlatokat alkalmaznak, hanem egy átalakító erővel ható tér, amely új keretbe helyezi és átrendezi a tér egynyelvű arculatát és a nyelvek közötti hierarchikus erőviszonyokat. A következő bekezdésekben arra térünk rá, hogyan kérdőjeleződtek meg és alakultak át a magyar és romani nyelv értelmezései és használatának struktúrái a transzlingváló térben, és hogyan jöttek létre az oktatási és nyelvi gyakorlatok új keretei.

### 3.6.2 Az iskolai nyelvi tájkép átalakítása Tiszavasváriban

A következőkben a transzlingválás és az iskolai nyelvi tájkép kapcsolatát vizsgáljuk. Ennek érdekében azt tekintjük át, hogyan vált a transzlingválás az iskolai gyakorlatok részévé és hogyan fejlődött a nyelvi tájkép az osztálytermi transzlingváló gyakorlatoknak köszönhetően e változási folyamat során.

A transzlingválás bevezetése előtt a gyerekek beszéde a magyar nyelv használatára korlátozódott az iskolában. A következő bekezdésekben fejezetünk társszerzője, az iskola



# Erasmus+

Erasmus+ Program

igazgatója, Kerekesné Lévai Erika beszéli el, mi jellemezte a tanulási tér szerveződését a transzlingválás bevezetése előtt.

Ebben az időszakban a korábbi iskola tantestülete tiltotta, hogy az idejáró tanulók az otthon használt nyelvet, a romanit alkalmazzák az iskolában. Az volt az iskola hivatalos álláspontja, hogy Magyarországon élünk, minden ügyet és minden tanulási lehetőséget magyar nyelven kell és lehet intézni, ezért ne használják az iskolában az otthon is beszélt nyelvet. A szülők is úgy gondolták, hogy romani nyelven nem jó, ha beszélnek a gyermekeik, így szinte útravalóul azt az utasítást adták, hogy az iskolában, ha nem tudják magukat magyarul kifejezni, akkor inkább ne szólaljanak meg. Amikor vezetője lettem ennek az iskolának, akkor nem tudtam, hogy anyanyelvként a romani nyelvet beszélik a tanulók és a családjaik. A pedagógiai folyamatok alatt lettem figyelmes arra, hogy az iskolában a tanórákon a gyerekek inkább mosolyogva hallgattak, mint beszéltek. A pedagógusok szociális hátrányokkal magyarázták azt, hogy a magyar nyelvű szövegértés és a magyar nyelven történő írás nem fejlődik a tanulóknál. Több éves tapasztalat alapján egyértelműen látszik és tudjuk is már, hogy a gyerekek az óvodába, úgy érkeztek, hogy legtöbbször alig vagy egyáltalán nem tudott magyarul. Az óvoda erre sokkal hamarabb reagált, és kidolgozott egy saját programot, amibe beépítette a romani nyelvet, a romani szavakat. Ezzel érte el azt, hogy az iskolába érkezve legalább egy minimális szinten beszéljenek és értsenek magyarul a gyerekek.

A tanulók ilyen irányú viselkedése, hogy inkább, ha bírták, akkor csendben hallgattak, mint megszólaltak, még alsó tagozaton működött is. Hiszen a pedagógusok sokszor értékelték azt is, hogy jó gyerek volt, ezért a jobb érdemjegyet adták. A felső tagozaton viszont ez már nem valósítható meg. Ennek egyik oka a bonyolult szaknyelvi kifejezések megértése, a leckék hosszúságának változása, mely szinte lehetetlenné tette a nyelvi és szociális hátrányokkal küzdő tanulók számára az iskolának való megfelelést.

A fentiekben ismertetett körülmények a romani ideológiai törléséhez (Irvine és Gal 2000) vezettek. Ennek megfelelően romani nyelvű feliratok sem jelentek meg az iskola épületében, hiszen a gyerekek romani beszédmódjai nem voltak részei a tanítási-tanulási folyamatoknak mindaddig, amíg a tantestület meg nem ismerkedett a transzlingválással. Ez a helyzet jól illusztrálja azt a folyamatot, hogyan teremtenek bizonyos nyelvi ideológiák (mint például hogy egyes nyelvek másoknál értékesebbek) hierarchikus viszonyokat nyelvek, ez esetben a romani és a magyar, között.

A szülők azt szorgalmazták, hogy gyermekeik a lehető legfiatalabb kortól magyarul tanuljanak, mivel tudták, hogy a magas szintű magyar nyelvtudás sikeresebbé teheti őket az iskolában, majd később felnőtt korukban is. Ennek megfelelően a romani nyelv fent ismertetett ideológiai törlése (Irvine és Gal 2000) mind a tanárok, mind a szülők nyelvi ideológiáival (mint például a két nyelv között felállított hierarchikus viszony feltételezésével), ezeken kívül pedig az egynyelvű, magyarul és magyart tanító tantervvel, valamint az iskolai sikerességet egyedül a magyar nyelven keresztül elképzelhetőnek tartó közkeletű hiedelemmel összhangban állt és ezekből következett. Miközben a tanárok és a szülők kizárólag a tantervi követelményekre és a tanulók magyar nyelvi képességeinek fejlesztési igényeire összpontosítottak, a gyermekek nézőpontjaira és igényeire nem irányult figyelem.

Ezzel egyidőben a romani nyelv ideológiai törlése a romani nyelvet láthatatlanná tette az iskola falain belül, ami befolyásolta a tanulók elképzeléseit arról, hogy mit jelent a romani beszélőjének lenni. Hasonló jelenségre figyelt fel Laihonen és Tódor (2017) egy székelyföldi iskolában a magyar és román viszonyával kapcsolatban. A romani nyelvnek az iskolai nyelvi tájképből történő törlése nagy valószínűséggel hozzájárult a romani nyelvi erőforrások használatát visszaszorító általános diskurzushoz. Ennek eredményeként a tanulók inkább

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





## Erasmus+

Erasmus+ Program

csöndben maradtak vagy nem fedték fel romani tudásukat nem-romani beszélőkkel zajló interakciókban. Az otthoni nyelvi gyakorlatoknak és az iskolai nyelvpolitikának ez a feszültsége a transzlingválás iskolai oktatási gyakorlatba való bevezetésével kezdett feloldódni.

A transzlingválást a tanárok transzlingváló műhelyfoglalkozásokon keresztül ismerték meg. E foglalkozások során a tanároknak alkalmuk nyílt a transzlingválás szemléletével történő tanítás kihívásainak és nehézségeinek megvitatására. A transzlingválás fogalmának és annak várható hatásainak megismerését követően a tanárok elkezdtek romani nyelvi elemeket bevonni oktatási gyakorlatukba, ami egyben az iskolai nyelvi tájképre is hatott. A transzlingválás matematika órákon történő bevezetése során például tanárok és tanulók számára egyaránt egyszerű és eredményes feladat volt számokat és számolós mondókákat tanulni magyarul és romaniul. Ezzel összhangban a tanterem szemiotikai tere is átalakult: a tanár elkezdte a romani számneveket is kihelyezni a falra, amely egyben az ő számára is segítséget nyújtott a tanulók válaszeinek ellenőrzésében és teljesítményük értékelésében (1. ábra). Ezek a matematikához köthető feliratok egyben a tanárt is segítették a romani tanulásában. A tanárok és tanulók szemiotikai gyakorlatainak részeként a tanterem nyelvi tájképe a transzlingváló tér kialakításával egyidőben kezdett megváltozni. Ez volt az egyik első transzlingváló felirat az iskolában.



1. ábra. Romani számnevek a tanteremben

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



Az iskolai transzlingváló tanítási gyakorlat fejlődésének köszönhetően egyre több tanteremben jelentek meg a transzlingválás jelei, és végül a transzlingválás már a tanterem falain kívül is láthatóvá vált és az egész iskola nyelvi tájképét megváltoztatta. A gyerekek például már szabadabban mertek a szünetekben romaniul beszélni. A tanárok transzlingváló szemléletet alkalmazva bátorították is a tanulókat a romani használatára, ha az kényelmesebb volt számukra órai feladatmegoldás közben.

A tanterem kívüli tevékenységek sorában a transzlingváló színdarab külön figyelmet érdemel. 2018–2019-ben a tanév során rendezett transzlingváló színházi műhelyfoglalkozások és egy transzlingváló nyári tábor eredményeként transzlingváló színdarab bemutatására került sor. A sikeres előadások emlékére az iskola főbejárata közelében a folyosó falára kihelyezett fényképek sora örökítette meg.

A transzlingválást tanárok számára szervezett transzlingváló műhelyfoglalkozások is népszerűsítették. A transzlingválás fogalma iránt érdeklődést mutató tanárok kísérleti transzlingváló órákat tartottak, és rendszeresen összegyűltek, hogy megvitassák tapasztalataikat és nehézségeiket. A műhelyfoglalkozásokon az elméleti háttér összegző “transzlingváló kiskátét” kaptak a tanárok. A kiskáté alapján a tanárok és a projekt munkatársai Transzlingváló Kartát állítottak össze a transzlingváló osztályok számára (4. ábra) Ez a karta transzlingváló nyelvpolitikát tükröz (részletekért lásd: <http://translanguedu.hu/en/transzlingvalo-karta/>). A kartát több tanterem falára is kihelyezték kétnyelvű, romaniul és magyarul olvasható poszter formájában, a tanár–tanuló interakció módjait és az iskolai nyelvi tájképet egyaránt formálva. Társszerzőnk, az iskola igazgatója, Kerekesné Lévai Erika szerint a transzlingválás pedagógiájának terjedése fokozatosan az iskolai nyelvi tájképet is átformálta: miután “a szellem kiszabadult a palackból”, a változást már nem lehetett visszafordítani. Ez a megállapítás egybevág Canagarajah-nak (2018) a transzlingváló gyakorlatról szóló leírásával, amely szerint az nem csupán egyes személyek nyelvi repertoárjához kapcsolódik, hanem személyközi szemiotikus térben jelenik meg. Ezt a transzlingváló teret a tanteremben jelen lévő nyelvi ideológiák és kulturális vélekedések egyaránt formálják, miközben a létrejövő transzlingváló tér a gyermekek és tanárok nyelvi ideológiáira és viselkedésére is nagy hatást gyakorol. E változási folyamatok az iskolai nyelvi tájkép átalakulásán keresztül is tetten érhetők.

### 3.6.3 Az iskolai nyelvi tájképre való reflektálás gyakorlatai Tiszavasváriban

Tiszavasváriban a romanit már régóta alkalmazzák oktatási célokra, és ez a helyi nyelvpolitikai döntés számos nyomott hagyott az iskolai nyelvi tájképen. Szabó Tamás Péternek a projekt egyik tanulási eseményén 2020-ban bemutatott etnográfiai kutatásaira építve és az ő felkérésére az iskola egyik tanára olyan tevékenységet szervezett, amely a tanulók figyelmét a romani nyelvi erőforrásoknak az iskolai nyelvi tájképben való jelentlétére és szerepére volt hivatott felkelteni. A tevékenység felvezetése során ([27. videó: 0:54–1:26](#)) a tanár az iskolát transzlingváló térként jelölte meg:

- (1) Tanár *Biztosan emlékeztek arra, hogy az elmúlt órán foglalkozunk a nyelvvel, a romani meg a magyar nyelvvel is, meg azzal is, hogy mi itt az osztályteremben transzlingválni szoktunk. De az egész iskolában több olyan hely van meg több olyan dolog van, ami azt mutatja, hogy ebben az intézményben magyarul is meg romani nyelven is beszélnek a gyerekek, beszélhetnek, tanulhatnak.*



Ebben a megszólalásában a tanár a románinak és a magyarnak az iskolában, a közösségben és a fizikai térben betöltött szerepéről szóló széleskörű diskurzusokra utal (például “ebben az intézményben magyarul is meg romani nyelven is beszélnek a gyerekek, beszélhetnek, tanulhatnak”). Ezen túlmenően a tanár mindkét nyelv jelenlétét elismeri és méltányolja, és az iskolát expliciten transzlingváló térként jelöli meg. Azáltal, hogy azt mondja: “mi itt az osztályteremben transzlingválni szoktunk”, a helyre és az iskolaépületre egyaránt olyan térként utal, amelyben a transzlingválást közös, elfogadott és normális gyakorlatként értelmezik. Az a tény is, hogy a tanár a “transzlingválás” terminust használja és a tanulók megértik azt, arra utal, hogy számukra a fogalom nem idegen, azt már ismerik, szoktak róla beszélni, és épp ennek a kifejezésnek a használatával.

A videó egy későbbi pontján ([27. videó: 2:56–3:12](#)) arra találunk példát, hogyan értelmezik a tanulók a “transzlingválás” kifejezést. A szót egy tanuló magától értetődően használta a romani nyelvű iskolai feliratokra utalva: “...folyosó végébe TRANZLINGVÁLÁSI”. A tanár meglepődött azon, ahogyan a tanuló a “transzlingválás” szót a beszédébe ágyazta, mivel elmondása szerint a kifejezés jelentését korábban nem tisztázták részletekbe menően az órákon. A tanár büszkeségét fejezte ki, hogy a tanulók megértették a fogalmat annak gyakorlati, tanórai alkalmazásán keresztül, hiszen a feladat lényege éppen annak feltárása volt, hogy mennyire látják át a tanulók a transzlingváló projekt pedagógiájának lényegét. Az osztálytermi jelenet tehát a transzlingváló projekt egyik eredményét, a projektnek a tanulók tanulási folyamataira gyakorolt hatását szemlélteti.

A feladathoz adott instrukciónak ([27. videó: 1:22–2:17](#)) két dimenziója van. A tanulókat először arra kéri a tanár, hogy nézzenek körül a tanteremben, amiben éppen vannak, és mutassanak rá olyan tárgyakra, amelyek a magyar és a romani transzlingváló használatára utalnak:

- (2) Tanár *Itt a teremben, ha szétnéztek, jelentkezzen már az a gyerek, aki lát olyan dolgot, ami erre utal.*

A tanulók először az ábécére mutatnak, amely az ábécé betűit a magyar helyesírás rendszerének megfelelően, de romani szavak kezdőbetűire asszociáltatva jeleníti meg (2. ábra). A tanulók az ábécének mindkét jellemzőjét felismerik: először azt, hogy az ábécé a magyar helyesírás rendszerét követi (egy tanuló “magyar ábécé”-nek hívja a képsort), majd a tanár segítségével azt is, hogy a képek romani szavakat ábrázolnak. Végül egy tanuló romani nyelvűnek tulajdonítja az ábécét, amit a tanár meg is erősít:

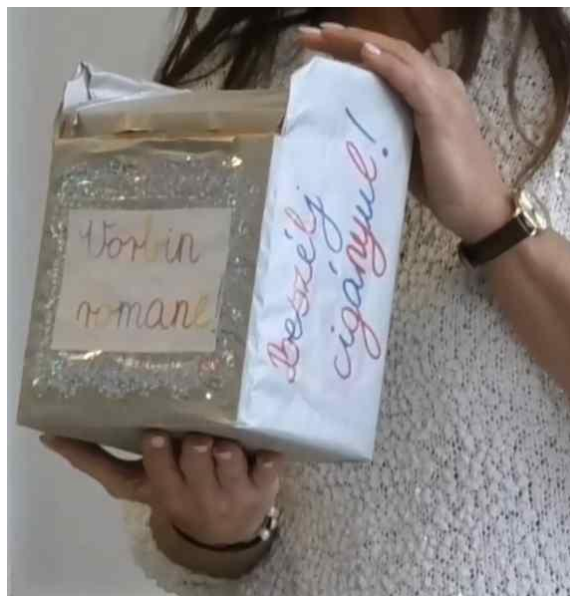
- (3) Tanuló *Az a cigány ábécé.*  
Tanár *Hát, mondhatjuk úgy is.*

Az ábécé romani nyelvűnek tulajdonítása a helyi nyelvpolitika lényeges eleme. A romani szavak magyar helyesírás szerint történő írása Heltai János Imre egy korábbi projektjéből fakadó nyelvpolitikai döntés eredménye (vö. Heltai 2020). Jelenleg több egymással vetélkedő javaslat is létezik a romani nyelv sztenderdizált helyesírásának megteremtésére; ezek általában mellékjelek összetett rendszerét használják a romani fonémák jelölésére (Matras 1999; Arató 2012). Ez a helyileg kezdeményezett megoldás, amely a romanit a magyar helyesírás szerint írhatja, a helyi nyelvpolitikai kontextust a különböző sztenderdizációs törekvéseken kívül helyezi. Ez a megoldás ezen kívül az íráskészség fejlesztését is megkönnyíti, mivel a tanulóknak nem kell párhuzamosan két külön helyesírási rendszert megtanulniuk. Ez az alapjaiban fonémikus helyesírás a tanulók beszédének nyelvjárási sajátosságainak tükröztetését is lehetővé teszi (további részletekért lásd a 3.7

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



fejezetet). A tanulók tehát mindenféle korlátozás nélkül úgy írhatják a szavakat, ahogyan ők maguk és a környezetükben lévők ejtik azokat.



2. ábra. A “cigány ábécé” a tanterem falán [\(27: 1:42–1:45\)](#)

3. ábra. A tanár “Beszélj cigányul!” feliratú dobozt tart tanórai beszélgetés közben [\(27: 2:04–2:09\)](#)

Az osztályteremben található másik tárgy egy doboz, amelyet kétnyelvű felirattal láttak el: “Vorbin romane!/Beszélj cigányul!” (3. ábra). A tanár személyes e-mail levelezésben arról számolt be, hogy a dobozt romani szavak és szövegek gyűjtésére használják. Például azok a versek kaptak itt helyet, amelyeket később a versmondó versenyen adtak elő. Ezen kívül a gyerekek által az órákon megoldott, romani szavakat is tartalmazó feladatokat is ide gyűjtene, a hozzájuk tartozó romani szövegű megoldásokkal együtt. A karácsonyra készülődve, a Mikulásnak írt leveleket is ebbe a dobozba tették. A doboz így jobban láthatóvá teszi a romani nyelvet, ezért olyan tárgyként értelmezhető, amely egyszerre gyakorlati és szimbolikus jelentőségű. A dobozról folytatott beszélgetés kettős kontextualizáción keresztül növeli a romani nyelv oktatásban betöltött státuszát [\(27: 2:01–2:17\)](#):

- |     |        |   |
|-----|--------|---|
| (4) | Tanár  | VORBIN ROMANE. Mit jelent ez?                                       |
|     | Tanuló | <i>Hát azt jelenti, hogy beszélj cigányul.</i>                      |
|     | Tanár  | <i>Beszélj cigányul. Milyen mondat ez? Egy fel-</i>                 |
|     | Tanuló | <i>Felszólító.</i>  |
|     | Tanuló | <i>Felszólító.</i>  |
|     | Tanuló | <i>...mert felszólít, hogy „beszélj cigányul!”</i>                  |
|     | Tanár  | <i>Így van. Felszólít arra, hogy beszélj bátran cigány nyelven.</i> |

A dobozon található romani feliratnak először a nyelvi (előbb szemantikai, majd szintaktikai) aspektusa kerül elő a beszélgetésben. Miután a tanár és a tanulók megbeszélik, hogy mit jelent a romani felirat magyarul, megállapítják, hogy a mondat felszólító módú. Ezt a látszólag rövid, marginálisnak tűnő megjegyzést a mondat “Vorbin romane” modalitásáról

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





jelentős nyelvpolitikai műveletnek értékeljük. Azzal, hogy a romani mondatot olyan terminussal jellemzik, amely általában a magyar nyelvtanórák kontextusához kötődik, a romani nyelv az "igazi nyelv" státuszát kapja, mely nyelvtanilag elemezhető, és tudományos terminusokkal leírható. Lehmann (2006) szerint a nyelvnek presztízst kölcsönöz, ha létezik írott formája és saját grammatikája. Spanyol nyelvjárásokról szóló tanulmányában Lehmann (2006) amellett érvel, hogy a grammatika megléte nélkülözhetetlen, mert nyelvészeti leírást nyújt a nyelvről, melyre a beszélők támaszkodni tudnak. A jelen kontextusban tehát a romani nyelv leírhatóvá és nyelvtanilag elemezhetővé válik, és ez emeli a nyelv presztízst. A fenti tanórai részletben a tanulóknak adott feladat ezt a nyelvi státuszkezelésben történő váltást erősíti, emellett pedig fejleszti a tanulók transzverzális képességeit is azáltal, hogy egy addig magyar nyelven gyakorolt szintaktikai elemzést a romani nyelvre alkalmaz. Végül, a nyelvtani elemzést követően, a tanár a tanuló választ kiterjeszti a mondat pragmatikai jelentésével: "*Felszólít arra, hogy beszélj bátran cigány nyelven*".

A pragmatikai vonatkozású konklúzióval a tanár átvezeti a feladatot: a gyerekeket körülvevő aktuális környezetben található iskolai tájkép néhány elemének említése után a tanulókat arra kéri, hogy előzetes megfigyeléseik alapján a romani iskolai jelenlétére és szerepére reflektáljanak ([27: 2:14–2:24](#)):

- (5) Tanár *Így van. Felszólít arra, hogy beszélj bátran cigány nyelven. Tudtok-e olyan helyet még az iskolában, ahol találkozhatunk cigány nyelvű feliratokkal?*

Habár a beszélgetés szinte teljes egészében a romaniról szól, mégis a transzlingváló gyakorlatokat és transzlingváló teret érintő beszélgetésként értelmezhető. A romanira való fókuszálás ténye kiemeli a kurrens helyi, a tanulók romani nyelvi erőforrásaira tudatosanépítő oktatási nyelvpolitikának a beszélőket megerősítő, hatalommal felruházó jellegét. Ez a transzlingváló nyelvpolitika éles ellentétben áll a fent említett korábbi egynyelvű nyelvpolitikával, amely szisztematikusan kitörölte a romanit az oktatási kontextusokból. Az a tény, hogy az új nyelvpolitika a nyelvi kisebbségi helyzetű erőforrásokra összpontosít, mind a transzlingválás transzformatív erejét, mind az iskolai nyelvi tájkép transzformatív potenciálját kiemeli. Ezt a transzformatív erőt mutatja az, amikor a gyerekek olyan jeleket keresnek, melyek egy korábban az iskolaépületben láthatatlan, sőt, az iskolát körbevevő városi kontextusban továbbra is láthatatlan nyelvet reprezentálnak. A feladat ezzel régi vélekedéseket és struktúrákat kérdőjelez meg, különösen azért, mert a romani nyelv iskolában megvalósuló láthatóvá válása és iskolán kívüli láthatatlansága okozta kontraszt eredményeképp az iskolai nyelvi tájkép e tekintetben is transzlingváló térként érvényesül.

A transzlingváló tér csökkenti a nyelvi távolságot az otthon és az iskola nyelvi gyakorlatai között azáltal, hogy a romanit is beengedi az iskola falai közé. A romaninak ez a bevonása kellemes és barátságos környezetet alakít ki a roma tanulók számára, ahol információt adhatnak át, megmutathatják saját értékeiket, identitásukat és kultúrájukat nyelvi képességeik teljeskörű használatával. A romani jelenléte a térhez való kötődés érzetét is felkelti, mert nem korlátozza a gyerekek nyelvi erőforrásainak használatát csak a magyarra, mint más hagyományos osztályokban, hanem mindkét nyelv és kultúra iskolai használatára bátorítja őket. A transzlingváló tér így kiterjed a nyelvi gyakorlatokra, amelyek a gyerekek közösségének és otthonának mindennapi világát jelentik, és megerősíti a saját kultúrájukhoz való kötődésüket.

A tanulók számos helyszínt megneveznek az iskola épületén belül, ahol a romani nyelv, kultúra vagy identitás valamilyen formában megjelenik ([27. videó: 2:18–3:32](#)). Az élénk beszélgetés azt mutatja, hogy a téma releváns és érdekes számukra. A feladatot aktívan és önként végzik. A romani megjelenésével kapcsolatos, korábbi megfigyelésekre tett



utalásaik azt mutatják, hogy már interakcióba kerültek ezekkel az őket körülvevő romani feliratokkal, lefordították azokat és emlékeztek rájuk, illetve ezek a nyelvtájkép-elemek számos módon jelentőssé váltak számukra.

Az iskolai nyelvi tájképhez hasonlóan a transzlingváló tér is egyfajta pedagógiai eszköznek tekinthető, amely a tanulók soknyelvűségi kompetenciáit erősíti (Castañe Bassa [27. videó: 9:12–10:00](#)). Az ábécé, amelyen romani szavak a magyar nyelv szerinti írásmód szabályainak megfelelően jelennek meg, fejlesztőleg hat a tanulók soknyelvűségi kompetenciájára, mert mindkét nyelv jelenléte arra ösztönzi őket, hogy ne csak egy nyelvet használjanak a tudásuk gyarapításában vagy amikor az osztályban megosztják másokkal az ötleteiket. A doboz, mely “arra buzdít, hogy beszélj romaniul”, ugyanígy ledönti az iskola korábbi egynyelvűségi ideológiáit, és a gyerekeket többnyelvűségi kompetenciával rendelkező egyénként határozza meg. Ugyanaz a jelenet, amelyben a gyerekek transzlingváló jeleket keresnek az osztályteremben, egyben a gyerekeknek a romani iskolai nyelvi tájképben való megjelenése iránti nagy fokú figyelmét és kíváncsiságát is mutatja. A gyerekek transzlingváló jelek felé mutatott érdeklődésének mértéke, az ábécében összekapcsolódó mindkét nyelv, illetve a dobozon található romani felirat mind előkészítik a lehetőséget spontán transzlingváló interakciókhoz, ahogy azt a következő részlet illusztrálja ([27: 1:44–1:56](#)):

- (6) Tanár *Hát, mondhatjuk úgy is. Igen, [Név]?*  
Tanuló *Káj hi egy dobozi, othe aurei irime, vorbin – vorbin romane.*  
*‘Ahol a doboz van, ott van az a felirat, ami azt mondja, hogy beszélj – beszélj romaniul.’*  
Tanár *Erre gondolsz, erre a dobozra?*

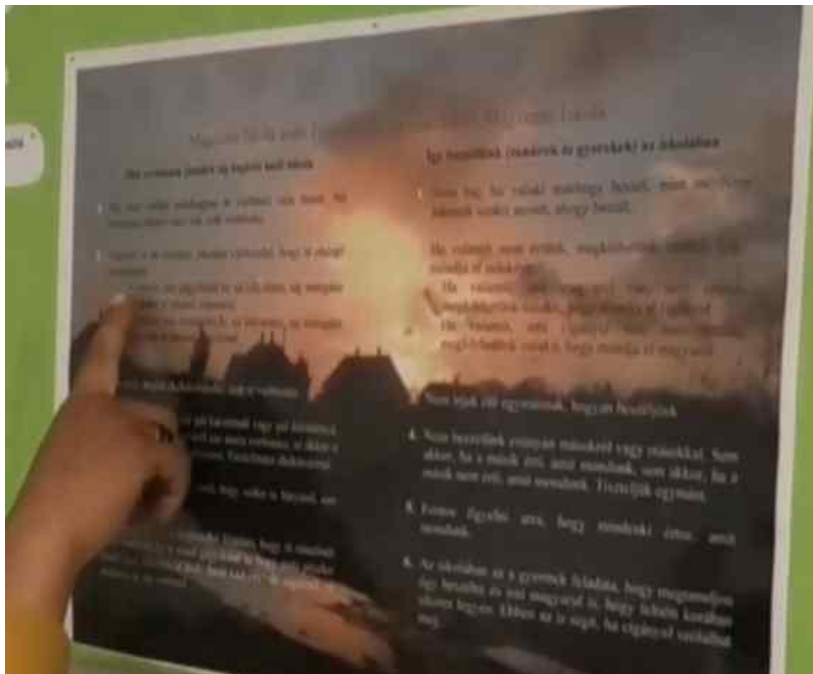
Ebben a részletben a tanuló anélkül beszél romaniul a “Vorbin romane” dobozról a tanárnak, hogy a tanár arra előzetesen bátorította volna. Ez a jelenet tehát arra ad példát, hogy a gyerekek transzlingváló jelekre irányuló figyelme ösztönzi a spontán transzlingválást. Az ilyen gyakorlatok segítik a tanulók tudásépítési folyamatát, mert magától értetődően a teljes nyelvi repertoárjukra támaszkodhatnak, így magabiztosabban vehetnek részt a beszélgetésekben és teremthetnek új gondolatokat a tanórákon. A transzlingváló jelek iránt tanúsított élénk érdeklődés egy lépés a tér hatékony pedagógiai használatának irányába.

A korábbi megfigyeléseikről folytatott megbeszélést követően a tanulók sétálni indulnak egy másik tanár kíséretében, aki videóra veszi a beszélgetést ([28. videó: 3:50–4:35](#)). A feladat Szabó idegenvezető technikájának megközelítését követi (Szabó 2015, 2018; Szabó és Troyer 2017), amely szerint személyek (egy csoportja) bennfentes tudásuk birtokában olyan személy(ek)nek mutatják be a saját környezetüket másnak, aki nem feltétlenül rendelkezik ugyanazzal a bennfentes tudással. Ebben az esetben a feladatban résztvevő tanárra nem mondható, hogy folyékonyan beszélne a romani nyelvet, illetve gyakran kívülállóként pozicionálja magát azzal, hogy folyamatosan a transzlingváló jelek és a tanulók beszédének fordítását kéri. Módszertani szempontból gyakorlati haszonnal jár, de ugyanakkor szimbolikus jelentőségű is, hogy a tanulók vezetik a videót készítő tanárt. Ez az elrendezés megtestesíti azt a tényt, amely szerint a nyelvi tájképpel kapcsolatos feladatokban, mint például a jelen példában is, a gyerekek azok, akik a közös séta útvonalát meghatározzák. Más szóval, a tanulók azok, akik kiválasztják és meghatározzák a beszélgetés tárgyát az iskola épületében őket körülvevő nyelvi tájkép elemeire adott reflektálás során. A tanulói irányítás így megnö az iskolai tájkép együtt-felfedezése és értelmezése során. A TL28 videón látott osztály tanára számára meglepő volt ez a tanulók által kezdeményezett előadás, amely során iskolájukat egy kívülálló számára mutatták be tanári segítség vagy ellenőrzés nélkül, mert ez



a helyzet és a gyerekek magabiztossága megdöntötte a hagyományos osztálytermi tanulás szabályainak dominanciaviszonyait ([28. videó: 0:22–0:59](#); [28. videó: 11:27–12:09](#)). Ebben az értelemben a transzlingváló tér különleges lehetőséget biztosított a gyerekek számára szerepeik megváltoztatására.

A TL28 videó példái az iskolai nyelvi tájkép számos aspektusára hívják fel a figyelmet. A Transzlingváló karta láthatóvá tétele az osztályterekben először is azt mutatja, hogy az iskolai nyelvi tájkép explicit nyelvpolitikai dimenzióval rendelkezik: a nyelvi tájképben vannak olyan jelek és szövegek, melyek a nyelvhasználatot szabályozzák ([28. videó: 1:20–2:51](#)). A kartával kapcsolatban szokatlannak tűnhet, hogy együttesen szól tanulókhöz és tanárokhoz (“Így beszélünk [tanárok és gyerekek] az iskolában”). A magyar iskolai nyelvi tájképről szóló tanulmányok (például Szabó 2015, 2018) azt mutatják, hogy nyelvről szóló szabályokat explicit módon bemutató plakátok főként nyelvtani és helyesírási szabályokra fókuszálnak, így sztenderd központi normativitást követő, felülről lefelé irányuló politikai megközelítésről árulkodnak, mely szabálykövető és hibakerülő magatartást támogat, és főként a gyerekeket célozza, azzal a mögöttes feltételezéssel, hogy a tanárok már elsajátították a plakátok tartalmát. A jelen esetben a karta közösen létrehozott, alulról felfelé irányuló nyelvpolitikát foglal össze. Ahogy az előző részben bemutattuk, a szöveg 2018-ban készült, sorozatos műhelymunka eredményeképpen, amelyben egyetemi hallgatók és tanárok működtek együtt. A transzlingváló gyakorlatok felfedezésének kezdeti szakaszában az volt a jellemző, hogy a tanárok nagyon keveset értettek meg abból, amit a tanulók mondtak az osztályban vagy a tanórákon kívül. A kartát azért hozták létre és annak romani–magyar kétnyelvű verzióját később azért állították ki az osztályterekben, hogy a tanárokat és a tanulókat egyaránt segítse a két nyelv párhuzamos jelenlétének kezelésében (4. ábra; 7. példa). A karta néhány osztályteremben még mindig megtalálható.



1. ábra. Tanuló a transzlingváló kartát olvassa fel ([28: 2:31–2:32](#))

- (7) 1. Nem baj, ha valaki máshogy beszél, mint mi. Nem bántunk senkit amiatt, ahogy beszél.

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



2. Ha valamit nem értünk, megkérhetünk valakit, hogy mondja el másképp.
  - a) Ha valamit, ami magyarul van, nem értünk, megkérhetünk valakit, hogy mondja el cigányul
  - b) Ha valamit, ami cigányul van, nem értünk, megkérhetünk valakit, hogy mondja el magyarul
3. Nem írjuk elő egymásnak, hogyan beszéljünk.
4. Nem beszélünk csúnyán másokról vagy másokkal. Sem akkor, ha a másik érti, amit mondunk, sem akkor, ha a másik nem érti, amit mondunk. Tiszteljük egymást.
5. Fontos figyelni arra, hogy mindenki értse, amit mondunk.
6. Az iskolában az a gyermek feladata, hogy megtanuljon úgy beszélni és írni magyarul is, hogy felnőtt korában sikeres legyen. Ebben az is segít, ha cigányul szólalhat meg.

A transzlingváló karta összhangban áll Brown (2012, 2018) érvelésével, miszerint az iskolai nyelvi tájkép nyelvi ideológiák megalkotására és átformálására használt eszköz. A karta azt illusztrálja, hogy tér és szöveg hogyan alkotnak nyelvi ideológiákat, mind a romani, mind a magyar nyelvi erőforrások használatára teret nyitva. Emellett maga a kartát tartalmazó poszter is olyan alkotóelem, amely átformálta az iskola korábbi egynyelvű nyelvi ideológiáját azáltal, hogy romani erőforrásoknak szöveg- és térbeli megjelenítésével reflektált változásokat idézett elő a nyelvi ideológiában.

Az iskolai nyelvi tájkép egy másik Brown (2018) által említett aspektusa a reprezentáció. Az egyik részletben egy kislány saját kezdeményezésére egy fiatal roma nőt ábrázoló kép elé állt (5. ábra). A kép és a tanuló rögtönzött táncelődása azt példázzák, hogyan alkot újra a tér helyi ideológiákat, amelyek az iskolaépületen és az iskola közösségén kívüli, társadalmilag beágyazott ideológiákra reflektálnak ([28: 4:09–4:34](#)).

- (8) Tanár *Na, ki fogja elmondani, hogy mit látunk ezen a képen? [Név], már be is álltál.*
- Tanuló *Pado képo dikháv hogy i rományi dzsúji khelel vígyik i jag hi othe egy sátorá ande láke kana hi egy báre csenyá. Igen, azt végigtáncolja a tüzet, azt így csinálja, így, azt így csinálja.*  
'Ezen a képen egy roma nőt látunk, aki roma táncot táncol, ott egy sátor és a nő a tűz körül megy, és nagy fülbevalója van.'

A tanuló előadása (6. és 7. kép) rámutat arra, hogy a nyelvi tájképben nem csupán a különböző képek és szövegek számítanak, hanem az általuk valamilyen módon ábrázolt személyek és csoportok is. Személyes tapasztalatok, mint például cselekvések, mozgások, emlékek és érzések személyekhez vagy csoportokhoz kötődhet, és ezek együttesen fontos szerepet játszhatnak az egyéni vagy csoportidentitás építésében; ebben az esetben például a nőiség, a romaság, a tánc iránt való érdeklődés és tudás, stb. tekintetében. Ilyen tapasztalatok előhívását ösztönözve az iskolai nyelvi tájkép az identitásépítéshez szükséges biztonságos tér megteremtésének eszköze lehet. A transzlingváló tér így nemcsak a nyelvi erőforrásokra vonatkozik, hanem kulturális hagyományokra és az identitás reprezentációira is. Kisebbségi csoportok esetében elengedhetetlen, hogy a tanulók és szüleik nyelvi erőforrásainak bevonása, kulturális preferenciáik, illetve identitásuk elfogadása és támogatása egymást támogatva zajlik. Ez a kulturális vonatkozás más csoportokhoz tartozókat is gazdagít: "[...] a kislánynak ez a kép a táncolást jeleníti meg, egy dinamikusan mozgó valamit: életre kel az a kép a kislány számára, és mi [akik nem tartoznak a roma közösséghez] ezt a táncot sajnos





nem látjuk – egészen addig, amíg a kislány meg nem mutatja azt”. A csoporthoz nem tartozók tehát bizonyos, a csoport számára adott kulturális utalásokhoz nem férnek hozzá, a vizuális reprezentációk és a kapcsolódó előadás azonban mindenki számára lehetővé teszik, legalább részben, az ezekhez a referenciákhoz való hozzáférést. Jelen esetben az iskolai nyelvi tájképpel történő és azzal folytatott interakció egy rövid tánc előadását kezdeményezte, vagyis a roma táncművészet egy eleme testesült meg az iskolai transzlingváló térben.



5. ábra. A tanuló szóban elmondja, mi látható a képen.



6. ábra. A tanuló táncelőadással kontextualizálja a képet; első táncmozdulat.



7. ábra. A tanuló táncelőadással kontextualizálja a képet; második táncmozdulat.

A transzlingváló iskolai nyelvi tájkép egy másik jellegzetessége a kulturális referenciákkal gazdagított didaktikai dimenzió (például [28. videó: 6:10–7:21](#)). Az egyik osztályteremben a számok 1-től 10-ig láthatók romani nyelven a terem falán. A számok listáját egyszerre értelmezhetjük didaktikai és kulturális-szimbolikus referenciájú jelként is. A felirat tehát egyrészt szóképzési elemek megnevezéséről szolgáltat információt, azt mutatva be, hogyan lehet romaniul egytől tízig elszámolni, illetve egy-egy szó keresése esetén emlékeztetőül szolgálva. A felirat ezen kívül láthatóvá tesz helyi írásbeliségi gyakorlatokat, illetve arra a tényre utal, hogy ebben az iskolában a tanulók romaniul is szoktak számolni. Az iskolai nyelvi tájképhez kötődő feladatban maguk a tanulók választották a falra kitett számokat mint számukra fontos nyelvtájkép-elemet, és egytől tízig felolvasták a számokat. Miután befejezték az olvasást, tíznél nagyobb számokkal folytatták a számolást. Habár a feliraton a számok csak egytől tízig láthatóak romaniul, a tanulók tudják, hogy tíznél nagyobb számokkal is folytatni lehet a számolást. A tanulók ezzel megmutatták, hogy a falra kihelyezett nyelvi elemek egy nagyobb és komplexebb rendszer részét alkotják (Szabó [28. videó: 8:39–10:17](#)).

Többnyelvű környezetben a tanárok nemcsak a nyelvhez kapcsolódó információ forrásaként, hanem tanulóként is jelen vannak a tanteremben. Az együtt-tanulás olyan pedagógiai gyakorlat, amelynek központi eleme a tanár és tanulói szerepek megváltoztatása azáltal, hogy a tanárok tanulói szerepbe, illetve a tanulók a tudás forrását jelentő szerepbe



kerülnek (további információ a témáról a 3.7 és 3.9 fejezetekben található). Li (2013) szerint az együtt-tanulás azt feltételezi, hogy a tanárnak és a tanulóknak egyaránt meg kell oszteniük tudásukat, tanulniuk kell egymásról és alkalmazkodniuk kell egymás szükségleteihez. A jelen tanulmány szempontjából lényeges, hogy nemcsak a tanulók fordítottak a tanár számára romani szavakat, hanem egyúttal az iskolai nyelvi tájkép is a tudás forrásává vált. Az iskolai nyelvi tájképről szóló beszélgetésekből egyértelműen kiderül, hogy a romaninak az iskola környezetében tapasztalható hangsúlyos jelenléte a tanárok számára is előnyös. A tanteremben kifüggesztett ábécén hívóképek segítségével megjelenő szóképzési alapelemek, illetve egy másik teremben a megjelenített számnevek a tanár romani tanulásának potenciális forrásai. Ahogy arról az egyik tanár egy személyes beszélgetés alkalmával beszámolt, az ábécén megjelenő képek segítségével elsajátította az alapszókincs néhány elemét, illetve a magyar és a romani párhuzamos használata elősegítette romani nyelvi képességeinek fejlődését, amely segítette abban, hogy jobban részt tudjon venni a mindennapi társalgásban. Azon kívül tehát, hogy a romaniul beszélő tanulók anyanyelvén történő írásgyakorlatait támogatja, az iskolai nyelvi tájkép és az arról szóló interakció lehetőséget nyújt a tanár számára is a romani tanulására.

Az iskolai nyelvi tájkép ezáltal hozzájárul a hatalmi viszonyok és az iskolai hierarchia leépítéséhez, és a tanárokat a nyelvtanuló szerepébe helyezi (vö. 3.2 és 3.4 fejezetek). Egy fent idézett tanórai részletben (6. részlet) például a tanár a tanuló egy hosszabb és komplexebb megnyilatkozását követi, és a kétnyelvű "Beszélj cigányul!" felirattal ellátott dobozra utaló hozzászólást kucsszóként használja a megértéshez. Erre a kulcsszóra alapozva visszakérdez annak ellenőrzésére, hogy valóban jól értette-e a tanuló hozzászólását (vö. 6. részlet). A kétnyelvű feliratok és az ezekről való beszélgetés ugyanakkor didaktikus kérdésekhez biztosítanak szilárd talajt; e kérdések tehát nem fordításra szólnak fel vagy a megértést ellenőrzik, hanem instrukciós szerepet játszanak és ezáltal ellenőrző kérdéseket és újabb feladatokat vezetnek fel (vö. 4. részlet).

### 3.6.4 Összegzés

Fejezetünkben azt mutattuk be, hogyan jön létre transzlingváló tér az iskolai nyelvi tájkép tervezésének és reflektáló feladatoknak a segítségével. Elemzésünkben a romanira mint újszerű és hatalommal felruházott (nyelvpolitikailag relevánsabb) elemre koncentráltunk. A romani megnövekedett jelenléte egy helyileg megvalósított pedagógiai változási folyamat eredménye, amely a reflektív feladat alkalmazása előtt körülbelül három évig zajlott. Egy ilyen pedagógiai változás során az iskolai nyelvi tájkép kétszeres jelentőséget nyer, mivel egyszerre utal általános transzlingváló gyakorlatokra és azokon belül a transzlingválásnak a tanulók identitásépítésében betöltött szerepére. Egynyelvű tanulási környezetben természetes, hogy a szóban használt és az írásban megjelenő nyelv ugyanaz. Kétnyelvű környezetben mindkét nyelv láthatósága nagyon fontossá válik. Az osztályteremben zajló élénk beszélgetés és a séta során készült interjúban megfigyelhető intenzív interakció egyszerre tanúsítja a kérdés súlyát. Az, hogy a tanulók számos olyan helyet tudnak megnevezni az iskolában, ahol romani nyelvitájkép-elemek vagy a romani nyelv használatáról szóló feliratok találhatóak, azt mutatja, hogy az anyanyelvükön írt feliratok nagy mértékben vonzzák őket, szorosan kötődnek hozzájuk, illetve felfigyelnek az ilyen feliratokra – nagy valószínűséggel nem csak az iskola falain belül, hanem bárhol. Az anyanyelvükön megjelenő nyelvitájkép-elemek tudatosítják a tanulóknak, hogy azok az övéik, a saját közösségükhöz tartoznak, vagyis, jelenlétük megerősíti az anyanyelvükhöz való kötődést és biztonságérzetet kelt. Az iskola épületében mint közösségi térben és az iskolában mint oktatási intézményben a kisebbségi nyelv láthatóvá tétele a helyi nyelvpolitikát támogatja, tehát azt, hogy a romani a magyar nyelvvel együtt használható, és a tanulóknak lehetőségük és felhatalmazásuk van arra, hogy



magyar és romani nyelvi erőforrásokat alkalmazzanak beszédükben. Ezt az identitás szempontjából biztonságos, befogadó és rugalmas környezetet valóban transzlingváló térnek lehet nevezni.

## Hivatkozások

- Arató Mátyás. 2012. A romani nyelv helyesírásának fejlődése és sztenderdizációs problémái. In Trendl Fanni & Cserti Csapó Tibor (szerk.), *Romológia "akkor és most"*, 32–44. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Atkinson, Dwight, Eton Churchill, Takako Nishino & Hanako Okada. 2007. Alignment and interaction in a sociocognitive approach in second language acquisition. *The Modern Language Journal* 91(2). 169–188. <http://www.jstor.org/stable/4625999>
- Ben-Rafael, Eliezer, Elana Shohamy, Muhammad Hassan Amara & Nira Trumper-Hecht. 2006. Linguistic landscape as symbolic construction of the public space: The case of Israel. *International Journal of Multilingualism* 3(1). 7–30. <https://doi.org/10.1080/14790710608668383>
- Brown, Kara D. 2005. Estonian schoolscapes and the marginalization of regional identity in education. *European Education* 37(3). 78–89. <https://doi.org/10.1080/10564934.2005.11042390>
- Brown, Kara D. 2012. The linguistic landscape of educational spaces: Language revitalization and schools in southeastern Estonia. In Heiko F. Marten, Duck Gorter & Luk Van Mensel (szerk.), *Linguistic Landscapes and Minority Languages*, 281–298. New York: Palgrave.
- Brown, Kara D. 2018. Shifts and stability in schoolscapes: diachronic considerations. *Linguistics and Education* 44. 12–19. <http://doi.org/10.1016/j.linged.2017.10.007>
- Canagarajah, Suresh. 2018. Translingual practice as spatial repertoires: Expanding the paradigm beyond structuralist orientations. *Applied Linguistics* 39(1). 31–54. <https://doi.org/10.1093/applin/amx041>
- Chern, Chiou-Ian & Karen Dooley. 2014. Learning English by walking down the street. *ELT Journal* 68(2). 113–123. <https://doi.org/10.1093/elt/cct067>
- Dagenais, Diane, Danièle Moore, Cécile Sabatier, Patricia Lamarre & Françoise Armand. 2009. Linguistic landscape and language awareness. In Elana Shohamy & Duck Gorter (szerk.), *Linguistic Landscape. Expanding the Scenery*, 253–269. London: Routledge.
- Fishman, Joshua A., Robert L. Cooper & Andrew W. Conrad (szerk.). 1977. *The Spread of English: The Sociology of English as an Additional Language*. Rowley: Newbury House.
- Gorter, Duck & Jason Cenoz. 2015. Translanguaging and linguistic landscapes. *Linguistic Landscape* 1(1–2). 54–74. <https://doi.org/10.1075/ll.1.1-2.04gor>
- Heltai János Imre. 2020. Translanguaging instead of standardisation: Writing Romani at school. *Applied Linguistic Review* 11(3). 463–484. <https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0087>
- Heltai János Imre. 2021. Translanguaging as a rhizomatic multiplicity. *International Journal of Multilingualism*. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1926465>
- Hewitt-Bradshaw, Iris. 2014. Linguistic landscape as a language learning and literacy resource in Caribbean Creole contexts. *Caribbean Curriculum* 22. 157–173. <https://uwispace.sta.uwi.edu/dspace/bitstream/handle/2139/40060/Linguistic%20Landscape%20Hewitt-Bradshaw.pdf?isAllowed=y&sequence=1>
- Irvine, Judith T. & Susan Gal 2000. Language ideology and linguistic differentiation. In Paul V. Kroskrity (szerk.), *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities*. Santa Fe: School of American Research Press, 35–84.



- Laihonen, Petteri & Tódor Erika-Mária. 2017. The changing schoolscape in a Szekler village in Romania: signs of diversity in rehungarization. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 20(3). 362–379. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1051943>
- Laihonen, Petteri & Szabó Tamás Péter. 2017. Investigating visual practices in educational settings: Schoolscapes, language ideologies and organizational cultures. In Marilyn Martin-Jones & Deirdre Martin (szerk.), *Researching Multilingualism: Critical and Ethnographic Perspectives*, 121–138. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315405346>
- Landry, Rodrigue & Rikard Y. Bourhis. 1997. Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology* 16(1). 23–49. <https://doi.org/10.1177/0261927X970161002>
- Lehmann, Cristhian. 2006. The value of a language. *Folia Linguistica* 40(3–4). 207–238. <https://doi.org/10.1515/flin.40.3-4.207>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>
- Li Wei. 2013. Who's teaching whom? Co-learning in multilingual classrooms. In Stephen May (szerk.), *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*, 167–190. London: Routledge.
- Matras, Yaron. 1999. Writing Romani: The pragmatics of codification in a stateless language. *Applied Linguistics* 20(4). 481–502.
- Menken, Kate, Vanessa Pérez Rosario & Luis Alejandro Guzmán Valerio. 2018. Increasing multilingualism in schoolscapes: New scenery and language education policies. *Linguistic Landscape* 4(2). 101–127. <https://doi.org/10.1075/ll.17024.men>
- Rowland, Luke. 2012. The pedagogical benefits of a linguistic landscape project in Japan. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.708319>
- Sayer, Peter. 2010. Using the linguistic landscape as a pedagogical resource. *ELT Journal* 64(2). 143–154. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp051>
- Shohamy, Elana. 2015. LL research as expanding language and language policy. *Linguistic Landscape* 1(1/2). 152–171. <https://doi.org/10.1075/ll.1.1-2.09sho>
- Shohamy, Elana & Duck Gorter (szerk.). 2009. *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. London: Routledge.
- Shohamy, Elana & Shoshi Waksman. 2009. Linguistic landscape as an ecological arena: Modalities, meanings, negations, education. In Elana Shohamy & Duck Gorter (szerk.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery*, 313–331. New York: Routledge
- Szabó Tamás Péter. 2015. The management of diversity in schoolscapes: an analysis of Hungarian practices. *Apples: Journal of Applied Language Studies* 9(1). 23–51. <https://doi.org/10.17011/apples/2015090102>
- Szabó Tamás Péter. 2018. Reflections on the Schoolscape: Teachers on Linguistic Diversity in Hungary and Finland. In Marjatta Palander, Helka Riionheimo & Vesa Koivisto (szerk.), *On the Border of Language and Dialect*, 156–190. Finnish Literature Society, SKS. *Studia Fennica Linguistica*, 21. <https://doi.org/10.21435/sflin.21>
- Szabó Tamás Péter & Robert A. Troyer. 2017. Inclusive ethnographies: Beyond the binaries of observer and observed in linguistic landscape studies. *Linguistic Landscape* 3(3). 306–326. <https://doi.org/10.1075/ll.17008.sza>