



3.8 Transzlingválás és nem standardizált írott nyelv: heterografikus írásbeliség az iskolában és az iskolán kívül

Heltai János Imre, Gergely Viktória, Jani-Demetriou Bernadett, Lakatosné Makula Gizella Réca, Lőrincz-Kovács Izabella, Székely Márk Attila, Tarsoly Eszter, Olexa Gergely

Nehéz elképzelni az iskolát egységes nyelv és annak írott formája nélkül. Tiszavasváriban zajló kétnyelvű programunkban mind az egységes nyelv, mind annak írott formája a többségi nyelvhez, a magyarhoz, Szímön pedig a magyarhoz és a szlovákhöz kapcsolódik. A transzlingváló projekt a helyi, nem sztenderd nyelvi gyakorlatokat a sztenderdizációs törekvések mellőzésével vezette be a tanulás és az iskolai élet új területeire. De nincs iskola írás nélkül, és a résztvevők számára a romani nyelven való írás a romani nyelv és beszélők emancipációja szempontjából kulcsfontosságú tényezőnek tűnt. E felismerés alapján a résztvevők olyan megoldásokat kerestek, amelyek következményeképpen a tanulók, családjaik, az iskolai tanárok, az iskolavezetés, a helyi nyilvánosság és a tudományos diskurzusok mindkét nyelvet az iskolai írásság hordozójaként ismerhetik el. Ennek érdekében megkíséreltük szétválasztani a sztenderd nyelvi gyakorlatokat és az írást, amelyeket Európában és a globális északon általában elválaszthatatlannak tekintenek. Figyelmünket a heterografikus, alulról szerveződő, helyben zajló írási tevékenységekre fordítottuk, és feltártuk azok szerepét és helyét az iskolai oktatásban.

3.8.1 A romani írása: helyesírás és heterográfia

A romani nyelv standardizálási kísérleteinek egyik alapkérdése az ábécé kidolgozása. Ezek az ábécék többnyire az adott ország nemzeti nyelvének ábécéjén alapulnak, vagy legalábbis ahhoz kapcsolódnak azokban az országokban, ahol a standardizálásra kísérletet tesznek. A magyarországi romani standardizálása során az 1980-as években az aktivisták egy, a magyar ábécén alapuló ábécét dolgoztak ki, "a grafémák értékének némi módosításával" (Mátra 1999: 489). Nem ez az egyetlen Magyarországon használatban lévő ábécé, de ezt használják leggyakrabban a nyomtatott dokumentumokat – többek között szótárt (Rostás Farkas és Karsai 1991) és nyelvtant (Choli Daróczi és Feyér 1988) – kiadó roma és nem roma aktivisták. E kiadványok szerzői magukat oláh lovárakként határozzák meg, és az általuk kidolgozott és ajánlott standardot lovárinak nevezik. Magyarországon lehetőség van érettségi vizsga és nyelvvizsga letételére lovári nyelvből, amellyel bizonyos egyetemi szakok felvételijén vagy zárásakor, esetleg állás pályázatokon is többletpontokat lehet szerezni. Ezeket általában "könnyű" vizsgáknak tekintik. Ennek fő oka, hogy a nyelv státusza és korlátozott használati területei miatt az írásbeli vizsga leginkább történetekre és mesékre épül, és nem szerepelnek benne sem újság-, sem szaknyelvi szövegek. Hasonlóképpen, a szóbeli vizsga a magánélethez kapcsolódó témák megvitatására korlátozódik. Mivel a romák a vizsga iránt csupán kis mértékben érdeklődnek és annak letételéből kevés gyakorlati előnyük származik, a lovári nyelvvizsgát nagyrészt egyetemi hallgatók és néha a közigazgatásban dolgozó szakemberek teszik le.

Akik levizsgáztak, azok azonban gyakran mondják, hogy nehezen tudnak romani nyelven kommunikálni a Magyarországon élő romákkal. Ennek oka egyrészt az, hogy az általuk tanult nyelv eltér a beszélt romani nyelvtől, másrészt pedig az, hogy a szóban forgó

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



vizsgákat a fentiek szerint viszonylag korlátozott nyelvtudással is le lehet tenni. Az (1. példában Ella, a tiszavasvári romani (lovári) nyelvvizsgával rendelkező óvónő és kolléganője, Viktória reflektál a helyi gyakorlatok és a tanult lovári nyelv különbségeire (idézi Heltai 2020a: 115, a nevek álnevek):

(1) Ella *A telepen élő cigányok, ők hallás alapján tanulják meg, tehát tölleg édes anyanyelv, mert ahogy az anyukájuk beszél, és ahogy az anyukájuktól hallják, úgy fogják beszélni a nyelvet.*

Viktória *Amit aki esetleg szintiszta lovári nyelvet beszél, vagy beás nyelven beszél, nem feltétlenül ért meg.*

A beás olyan nyelv, amelyet cigánynak tartott emberek beszélnek (elsősorban) a Dél-Dunántúlon, Romániában és Szerbiában. A beás nyelvtipológiai szempontból egy archaikus román nyelvjárás (vö. Tálos 2001, Landauer 2009). Magyarországon a beást a romántól független nyelvnek tekintik, és ennek következtében a standardizálási törekvések körül jelentős tudományos irodalom alakult ki (vö. Orsós és Kálmán 2009; Orsós 2012). Ugyanakkor az óvónő kommentárjában egybeveti a romani és a beás nyelvet anélkül, hogy tudatában lenne a két nyelv alapvetően különböző voltának.

Visszatérve a romanira: az, hogy a nyelvet tanfolyamokon tanulók nem értik a helyi romák nyelvi gyakorlatait, a következő két okra vezethető vissza. Egyrészt a lovári sztenderd megalkotói több olyan elemet is felvettek a szótárba, amelyek "nemzetközi szavakra" épülnek, még akkor is, ha ezek az internacionalizmusok, amelyeknek van magyar megfelelőjük, a magyarországi romani nyelvben nem elterjedtek. Például a magyar *cím* szóra a szótár a romani *adreso* tételt adja, ami mind az egynyelvű magyarok, mind a romani-magyar kétnyelvű romák számára érthetetlen. Utóbbiak általában a magyar megfelelője alapján képezik a szót: *címo*. A "nemzetközi szavakon" alapuló elemeket tehát a készítők előnyben részesítik a szótárban azokkal szemben, amelyek az általuk beszélt változatban felismerhetően "magyar eredetű szavak". Másrészt purista alapállás által inspirált egyéni szerzői jelentésmódosítások és szóalkotási kísérletek is jellemzők a sztenderdizált anyagokra. Ezek olyan tendenciák, amelyek a roma sztenderdizációt általában jellemzik; Abercrombie (2018) a koszovói Prizrenben is hasonló tendenciákra mutat rá.

Ami az írásbeliséget illeti, a lovári egységesítés hívei által javasolt ábécében több olyan betű is van, amely különbözik a magyar ábécében használt betűtől, de ugyanazt a hangot jelöli. A következő felsorolásban először a sztenderd romanira javasolt betűket, majd kerek zárójelben a magyar ábécé betűit, s végül szögletes zárójelben a grafikus szimbólumokhoz tartozó, hozzávetőleges fonetikai értékeket jelölő IPA szimbólumokat adjuk meg: ch (cs) [tʃ]; sh (s) [ʃ]; zh (zs), [ʒ]; dy (gy) [j]; s (sz) [s]; dzh (dzs) [dʒ]. A lovári sztenderdhez javasolt ábécé tartalmaz a romaniban meglévő, de a magyarból hiányzó aspirált mássalhangzókat. Továbbá része a magyarból szintén hiányzó zöngétlen veláris frikatíva [x] jelölésére az <x> betű. Ezek az ortográfiai különbségek egy nyelvész számára jelentéktelenek, azonban sok beszélő számára zavarók. A standard írásmódhoz szokott lovári nyelvtanulók nem értik, hogy a romák miért nem úgy írják (mivel magyarul tanultak olvasni és írni, nem tudják úgy írni) a romani nyelvet, ahogy nekik azt nyelvtanáraik tanították. Másrészt a roma gyerekek és felnőttek, akik gyakran kevésbé jártasak az írásbeliség világában, "nem tudják leküzdeni az iskolában megtanulttól eltérő helyesírás támasztotta akadályt" (Réger 1995: 86).



A sztenderdizációs törekvésekkel párhuzamosan léteznek a romani írásbeliségnek alulról jövő hagyományai is, amelyek a tiszavasvári roma közösségben is jelen vannak. Ezen alulról jövő megoldások alkalmazásakor a helyi romák a magyar ábécé betűit használják, ami nem meglepő, hiszen az iskolában magyarul tanultak meg írni-olvasni, a magyar ábécét ismerik. A kutatók és az egyetemi hallgatók már tiszavasvári munkájuk kezdetétől fogva találkoztak a közösségi média felületein ezekkel a helyi gyakorlatokkal. A romani nyelvű bejegyzések és kommentek sokkal ritkábbak, mint a magyar nyelvűek. A romani bejegyzések többsége rövid, egy-két mondatos komment, de hosszabb szövegek, például köszöntések, ugratások is rendszeresen előfordulnak (egyéni tapasztalatok alapján Heltai János Imre). 2020 nyarán a kutatás diák résztvevői Tiszavasváriban legalább 20 roma lakost kerestek fel, hogy beszélgessenek velük az írásbeliség, különösen a romani írásbeliség szerepéről az életükben. Ezek nem strukturált interjúk voltak, hanem a diákok körbementek a romák lakta utcákban és beszélgettek az emberekkel. Arról érdeklődtek, hogy a közösségben milyen tapasztalataik vannak az írástudással, könyvekkel, mesékkel kapcsolatban: mennyit és mit írnak romani nyelven, milyen könyveket és újságokat tartanak otthon, hogyan kommunikálnak egymással az interneten, milyen meséket ismernek és mesélnek.

A diákkutatók a helyi mesékről és mesemondásról nem sok információt tudtak gyűjteni. Szinte mindenki azt mondta nekik, hogy a klasszikus értelemben vett (roma) meséket már nem mesélnek a gyerekeknek, mivel az azokat ismerő idősek meghaltak. Emlékeztek arra, hogy a "régvi világban" a családok összejártak és meséltek egymásnak, gyakran helyben kitalált történeteket, és azokat viccnek vagy a gyerekek ijesztgetésére használták. Kiderült, hogy romani nyelvű nyomtatványokat, újságokat, Bibliát stb. a helyi romák egy része tart az otthonában. Ezeket nagy becsben tartják, bár gyakran nem, vagy csak nagy nehezen tudják elolvasni őket. Az írástudásról folytatott beszélgetések során a helyi romák a kutatóknak romani nyelvű magánjegyzeteket is mutattak. Ezek többnyire vallási tevékenységekhez kapcsolódnak, például az istentiszteleten énekelt énekek romani fordításai. (Tiszavasváriban egy tajvani székhelyű neoprotestáns gyülekezet végez missziós munkát a romák között – a romani szerepéről a közösségi életben lásd Heltai 2019). A diákok terepmunkanaplókban rögzítették tapasztalataikat, néhány megállapításukat az alábbiakban foglaljuk össze.

A közösségben talált romani írott szövegek közül sok a vallással kapcsolatos. Vannak, akiknek magyar nyelvű Bibliájuk van, de megemlítették, hogy családjukkal romani nyelven beszélgetnek róla. Mások azt mondták, hogy mindkét nyelven írt Bibliájuk van. A többség magyar nyelvű Bibliát említett, és sokan még soha nem találkoztak romani nyelvű Bibliával. Néhány családnak van egy Jehova Tanúi által kiadott lovári nyelvű könyvecskéje. A helyiek közül ketten azt mondták, hogy sok mindent megértettek a szövegből, de volt, amit nem. Egy harmadik beszélgetőpartner azt mondta, hogy szinte semmit sem értett belőle. Az egyik nő megmutatott egy jegyzetfüzetet, amelyben összefoglalta az istentiszteletek tartalmát és az olvasott bibliai történeteket. Ezeket értelmezte, hozzáfűzve saját gondolatait, többnyire magyarul, néha romani nyelven. Látszott, hogy ez a füzet fontos volt számára, és büszkén mutatta meg másoknak.

Az egyik téma, amelyről a kutatást végző diákok kifejezetten érdeklődtek, az volt, hogy a helyi romák a mindennapi életben hogyan írják bevásárlólistáikat. A legtöbben azt mondták, hogy magyarul írják, mert a boltos ezt érti, de néhányan azt is elmondták, hogy bizonyos dolgokat, például a kenyeret romani nyelven írják fel. Egy asszony elmondta, hogy régebben a börtönben ülő romák a romani nyelvet egyfajta kódként használták a leveleikben, mert a magyarul beszélők számára ez a nyelv nem volt hozzáférhető. Az egyik



terepmunkanapló rövid kivonata ezt bővebben kifejti: „Régebben, akik börtönbe kerültek, cigányul írtak, és ezen a nyelven írva tartották a kapcsolatot szeretteikkel, családtagjaikkal – egyfajta kódként, amit a magyarok nem értettek. Az asszony, akivel beszélünk, felajánlotta, hogy a következő látogatásunk alkalmával meghívja a nővérét. Azt mondta, hogy a kora és a börtönben töltött idő miatt a nővére erről talán többet tudna nekünk mondani, mint amennyit ő.”

3.8.2 Romani heterográfia iskolai kontextusban

Az 1.2 fejezet felvázolta a romani sztenderdizációja körüli ellentmondásokat, valamint azokat az okokat, amelyek miatt a romani nem jelenik meg sztenderdizált nyelvként az iskolákban – sem szóban, sem írásban. A transzlingválás – mint pedagógiai megközelítésmód – sok tekintetben kiváltja a standardizálás szükségességét. A nyelv helyett a beszélőkre összpontosítva a projekt résztvevői a helyi, alulról jövő írásmódok iskolai tevékenységekre való bevonásával foglalkoztak, ahelyett, hogy a romani sztenderdizáció aktivistái által kifejlesztett és ajánlott írásrendszert vették volna át. Az első iskolai transzlingváló kísérletek többnyire a szóbeli gyakorlatokra korlátozódtak, de a résztvevők már a kezdetektől fogva észrevették, hogy a gyerekek spontán módon, minden különösebb erőfeszítés nélkül írták le gondolataikat romani nyelven. Ennek alapján reálisnak tűnt, hogy a tanár által irányított transzlingváló tevékenységek során is erre az írásmódra építsenek a pedagógusok. Valójában ez nemcsak reális, hanem szinte elkerülhetetlen volt: ahogy a szóbeli transzlingváló tevékenységek kezdtek megjelenni az órák részeként, a tanulók elkezdték jegyzeteiket a füzetükbe és a táblára helyi romani nyelven írni.

Ezeket az alulról jövő roma írásrendszereket a heterográfia (vö. Blommaert 2008) és a kiejtés szerinti írásmód jellemzi. A beszédhangok a romani és a magyar nyelvben nagyjából hasonlóak, és a magyar helyesírási rendszerben erősen érvényesül a kiejtés elve, a legtöbb esetben fennáll a betű=fonéma megfelelés. A magyar és a romani nyelvek fonémakészletét összevetve a romaniban csak néhány mássalhangzótöbblet van a magyarhoz képest: a romani zöngétlen veláris frikatíva [x] és az aspirált mássalhangzók [ph, th, kh]. A magyar ábécé betűinek használata heterogenitást eredményez e hangok betűjelzését illetően. A [x] írásához a helyi romák a <k>, <kh>, <ch> vagy <h> betűket/betűkapcsolatokat használják. Az aspirált mássalhangzók esetében változó, hogy jelölik-e az aspirációt, pl. <ph>, vagy nem, pl. <p>. A heterográfia további forrása a diakritikus jelek használata (vagy annak hiánya) egyes magánhangzójelek esetében. Például a standard magyarban az <a> betű a rövid labiális [ɒ] jele, míg az <á> betű az illabiális hosszú [a:] hang jele. A labiális rövid [ɒ] nem található meg a romani hangkészletében. Ennek eredményképpen az [a:] jelölése történhet mind az <á>, mind az <a> betűvel. A heterográfia nemcsak a hangok és betűk megfeleltetésének kérdését jelenti. A beszélők – mind a felnőttek az otthon készített jegyzeteikben, mind a gyerekek az iskolában – nem feltétlenül tartják be a sztenderdizált írásmód által nyelvtani érveléssel megszabott szóhatárokat. A tagmondatokat és mondatokat elválasztó írásjelek is használata is változó. Ezek a jellemzők – és megbélyegzettek – a sztenderdizált nyelvek kevésbé képzett íróinak gyakorlataiban is. Az egyértelmű ortográfiai norma hiánya azonban megszabadítja a helyi romani nyelvet leírókat az ilyen jellegű megbélyegzéstől.

Az iskolában sok energiát és időt fordítanak a helyesírás gyakorlására. A tanárok gyakran nem, vagy csak kevésbé tesznek különbséget a jó helyesírás és más, az írással kapcsolatos kompetenciák, például a fogalmazáskészség vagy a stílussal kapcsolatos képességek között. E kompetenciák közül a helyesírás a legjobban mérhető, a legkönnyebben meghatározható. Hasonlóképpen, a legtöbb beszélő számára az iskolán kívüli világban is a

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



helyesírási hibák könnyebben azonosíthatók – és bélyegezhetők meg –, mint a stilisztikai vagy más szövegalkotási következetlenségek. Ez lehet az egyik oka annak, hogy a legtöbb európai oktatási rendszerben miért fordítanak olyan sok időt a helyesírásra. A helyesírás tehát nemcsak az iskolai sikerességre, hanem az iskolán kívüli életlehetőségekre is nagy hatással van.

A helyesírás jelentőségét figyelembe véve nem meglepő, hogy a romani heterográfia bizonyos fokú zavart okozott az iskola tanárai körében, és a projekt résztvevői között kezdetben nézeteltérések alakultak ki. A legtöbb tanár, akit az egynyelvű standard ideológiák vezéreltek, és aki hozzászólt ahhoz, hogy az írást szigorú szabályok alakítják, továbbra is a "helyes megoldást" kereste, amikor a diákok romaniul írtak az osztályteremben. A magyar nyelv és általában a standardizált nyelvek nem szabványos írásmódjai erősen megbélyegzettek, és azokat a beszélők rendszerint alacsony társadalmi-gazdasági státuszhoz kötik (vö. Jaffe és Walton 2000). A magyarra vonatkozó ideológiákat a beszélők hajlamosak a romanira is kivetíteni. A tanárok azonban azzal szembesültek, hogy az egyik diák által írt mondatot vagy szót egy másik diák kritizálta, és nem volt olyan igazodási pont (egy sztenderd), ami eldöntötte volna, hogy mi helyes és mi helytelen. Ez gyakran megzavarta az óra menetét, és kellemetlen élményt jelentett a tanárok számára. A kezdeti tapasztalatainkat áttekintő műhelymunkákon tanárok, diákok és kutatók megvitatták és dekonstruálták a beszédbeli és írásbeli helyesség fogalmait. Ez olyan reflektív tevékenység volt, amelynek célja a nyelvi helyesség és helytelenség közötti ellentétért felelős sztenderd ideológiák azonosítása és az azok következményeivel való kritikus szembenézés volt. A romani nyelv esetében nincs sztenderd változat, ami azt jelenti, hogy a helyes/helytelen oppozíciót a heterogenitás váltja fel. A műhelybeszélgetéseken szóba került, hogy ez az írásra és a helyesírásra is vonatkozik, és a szabályokat előíró hiteles forrás hiányában lehetetlen és legfőképp szükségtelen eldönteni, hogy melyik alkalmazott írásmód helyes és melyik helytelen.

Ugyanakkor a heterografikus írás esetén is lehetséges, hogy a szavakat nem megfelelően írjuk le, de ez ilyenkor azt jelenti, hogy az írott forma mások számára érthetetlen. Ez néha megtörtént az osztálytermekben. A tanárok, akiknek romani kompetenciái a projekt kezdeti szakaszában erősen korlátozottak voltak (és később is hiányosak maradtak), gyakran nem voltak abban a helyzetben, hogy felismerjék és kijavítsák az ilyen eseteket. Ennek eredményeképpen a következő ajánlásban egyeztek meg a műhelymunkák résztvevői: a tanulókat arra ösztönözték, hogy romani nyelven írjanak, és hangsúlyozták, hogy mindig több lehetséges megoldás létezik, és ha mindenki érti, amit a táblára írnak, akkor nincs értelme vitatkozni azon, hogyan lenne jobb. Ha azonban valami érthetetlen, akkor érdemes megállni és megvizsgálni, mi lehet a megoldás.

A helyi írásgyakorlatok bevezetése megkövetelte a tanári szerepfelfogás megváltoztatását. A tanár az ilyen helyzetekben gyakran maga válik tanulóvá, ahelyett, hogy az abszolút tudás képviselője lenne. A jogot, hogy eldöntse, hogy valami megfelelő-e vagy sem, átengedi a tanulók közösségének vagy egy olyan tanulónak, aki kompetenciái révén tekintélyt szerzett. Ez egy hosszú, összetett és izgalmas folyamat, amelyen több tanár is keresztülment, és amire többen reflektáltak is (vö. 3.2 fejezet az osztálytermi hierarchiák átalakulásáról és 3.4 fejezet a tanári beszédről). Zita például a közelmúltban szerzett



tapasztalatait a tiszavasvári helyi csatorna által 2022 februárjában készített, a programunkról szóló televíziós riportban a következőképpen írta le,¹ (2. részlet).

- (2) Zita *Említettem már, hogy 18 éve itt tanítok, én egy szót nem tudtam romani nyelven négy évvel ezelőttig. Érdekes módon – nem célja a projektnek, hogy mi megtanuljuk a romani nyelvet – de akarva-akaratlanul is nagyon sok kifejezés, szó megragadt az én fejemben is, és a gyerekek ezt még jobban értékelték, hogy már néha nem is kellett fordítani, vagy értettem, amit mondanak nekem, és én is be tudtam egy-két általuk használt szóval csatlakozni az órába. (...) Énbőlőlem mint tanítóból tanuló lett. Mert szívesen tanították a nyelvet, tanultam én is a nyelvet, és voltak helyzetek, amikor a diákok kompetensebbek voltak, tehát jobban tudtak valamit, mint én, a nyelvi készségeikből adódóan. Tehát ezek mind olyan motiválóerők, a hatásuk visszahat a tanulásra, a tanulási folyamatra (17:38–18:50).*

García és Kleyn (2016: 24) alapján a kutatók a műhelymunka során is hangsúlyozták, hogy a transzlingváló pedagógia "segít a tanároknak abban, hogy az egyes, néven nevezett nyelvekhez köthető, tehát nyelvspecifikus kompetenciákat elkülönítsék az általános nyelvi kompetenciáktól (a diákok képessége az érvelésre, következtetések levonására, komplex gondolatok közlésére stb.)." A szövegek írását és a jegyzetelést a kutatók általános nyelvi kompetenciaként, a helyesírást pedig az adott nyelven, esetünkben a magyar nyelven nyújtott teljesítményként mutatták be. Az összes kompetencia fejlesztése fontos, de a magyar helyesírással való megismerkedés és az íráskészség formálása, az írásgyakorlat megszerzése elválaszthatók egymástól. Ily módon a romani írás a szövegalkotásra vonatkozó általános nyelvi kompetenciák fejlesztését segíti. A magyar helyesírás elsajátítása szintén fontos, de más jellegű cél az iskolában (vö. Heltai 2020b: 481).

A heterográfia gyakorlatainak megvannak a maga kockázatai, mivel a romani nyelvben kevésbé jártas tanárok olyan értelmetlen írásformákat fogadhatnak el, amelyek az olvasók számára felismerhetetlenek. Az ilyen formák kívül maradnak a heterográfiából adódó alternatív helyesírási lehetőségeken. Ez a potenciális buktató azonban a kortárs csoport általi ellenőrzés növekvő szerepével előnyre is fordítható. A diákok felelőssége a "helyes" (elfogadható) írásmódok azonosítása, így szakértői szerepben jelennek meg. Továbbá, ez a helyzet hozzájárul a tanár mindentudó szerepének megszüntetéséhez, és növeli a tanár és a tanulók közötti kölcsönös függőséget. Ez az átalakulás – amely végső soron nagyobb bizalmat tesz szükségessé a tanulóközösség tagjai között, és a tanulók számára is lehetővé teszi a nagyobb autonómia megtapasztalását – az iskolában kialakult tanulási partnerség jellemzője. A tanároknak időre volt szükségük, hogy ehhez hozzászokjanak, akár csak magukhoz a heterografikus írásmódokhoz. Ez a fajta iskolai roma írásbeliség, amely a heterográfián és a kiejtés elvén alapul, mindenütt kialakítható, ahol a tannyelv (helyes)írása hangjelölő ábécén alapul. A heterográfia mértéke legalábbis részben az iskolai tannyelv és a romani hangrendszer közötti különbségektől függ. A magyarul írni-olvasni tanított beszélők esetében a romani írást támogatja a magyar ortográfiában erős hangjelölő elv, ami miatt a magyar helyesírás kevés kivételtől eltekintve hang-betű megfeleltetésen alapul. A fejezet következő részeiben példákon keresztül mutatjuk be tapasztalatainkat. A 3.8.3 fejezet a tiszavasvári heterografikus gyakorlatokat tárgyalja közösségi mesekönyvprojektünk alapján

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=Sf001La5MDM&t=345s>



(ennek részletes tárgyalását lásd a 3.3.4 fejezetben). A 3.8.4 fejezet a videótárból vett példák alapján a heterografíával kapcsolatos tantermi gyakorlatokra összpontosít.

3.8.3 A heterografikus írás mint kreatív folyamat

Az írásbeli kifejezési formákkal összefüggésben Deumert a mimikri fogalmát úgy írja le, mint nem szokványos írásmódok szándékos manipulálását vagy létrehozását, amelyek eredményeként a létrejövő új formák másságuk révén további jelentést közvetítenek. Ezek, a kodifikált helyesírási rendszerek konvencióitól eltérő újítások mindazonáltal mindig érthetőek az adott csoport tagjai számára, sőt gyakran szélesebb körben is. Ez a gyakorlat a 20. század eleji futurista poétikában széles körben elterjedt, majd a reklámparban és a digitális írásbeliségben újrakontextualizálódott. Ennek során az írók a betűk elrendezésével, méretével vagy térbeli helyzetével játszanak, vagy bizonyos betűket például számjegyekkel vagy írásjelekkel helyettesítenek (2018: 13). A futuristák célja az volt, hogy elidegenítő hatást keltsenek a szövegben; a reklámcégek célja pedig az, hogy felkeltsék a jövőbeli vásárlók figyelmét. Ami a projektünk szempontjából még fontosabb, Deumert szerint a mimikri típusú kreatív kifejezések erőteljes kulturális állásfoglalások az online kommunikációban. Az újítások célja gyakran az, hogy jelezzék az író kommunikációs szándékát, és hogy az innovatív forma az alakján keresztül kommunikáljon (vö. Deumert 2018). A mimikri az írásban rövidített formákat is tartalmaz (*4ever* 'örökké'; *tudó* 'tudhat'), amelyeknek egy része gyakorlati kihívásra adott kreatív válasz eredménye (például a korábban jellemző, korlátozott karakterszámú üzenetküldési lehetőségek eredménye), míg mások az író személyiségéről vagy az író és a címzett kapcsolataról kívánnak további jelentéseket közvetíteni.

A mimikri típusú kreatív megoldások sok tekintetben hasonlítanak a nem sztenderd romani nyelvi gyakorlatokon alapuló írásokban megjelenő formákhoz. A heterografikus írásban több megoldás is lehetséges bizonyos hangok leírására, és használóik nem tesznek különbséget a lehetőségek között a helyes/helytelen oppozíció szerint. Helyesírás hiányában, tehát amennyiben nincsenek követhető normatív modellek, az összes írásbeli megjelenítésre és az egyes megjelenítések változataira a nyelvi kreativitás termékeiként lehet tekinteni. Kulturális állásfoglalásként értelmezhető, hogy a heterografikus írásbeliséget követők megpróbálnak elhatárolódni az egynyelvű normák által előírt és a standard nyelvi ideológiákból eredő "nyelvi korrektség" nyomásától.

A kreatív innováció az írásbeliségben az írásformák sokféleségét eredményezi, hasonlóan az európai nyelvek korai írásformáinak heterografikus gyakorlataihoz. Az alábbiakban bemutatott példák a 2020 nyarán készült, helyi beszéd- és írásmódok szerint írt mesekönyvből származnak (vö. 3.3.4 fejezet). A könyv részben a résztvevők által romani nyelven írt meséket tartalmaz (*E vajdaszko történeto* 'A vajda története'; *A bagolyiszke trin próbi* 'A bagoly három próbája'), részben pedig magyar nyelvű roma népmesegyűjteményekből származó meséket (*Kinni tyúkjai*; *Miért nem tudnak a fák járni?*; *Legenda a hegedűről*). Ez utóbbiak szövegét több résztvevő párhuzamosan fordította le, és ennek a folyamatnak az eredményeként egyes meséknek akár négy lefordított változata is született. A párhuzamos fordítások szövegei nemcsak nyelvi jellemzőikben, hanem helyesírási választásaikban is különböztek egymástól. Ezt a sokféleséget szerettük volna érzékeltetni és megőrizni, ezért négy párhuzamos kötetet adtunk ki, amelyek a lefordított szövegek mind a négy változatát tartalmazzák. Összesen ötszázhatvan kötet jelent meg nyomtatásban, minden változathoz száznegyven példány (Tiszavasvári Transzlingváló Műhely szerk. 2020). Mind a négy kötet ugyanazokat a lefordított szövegeket tartalmazza, de a fent említett nyelvi és helyesírási eltérésekkel. Az 1. ábra a *Kinni tyúkjai* (Bari 1990: 419-421) című mese kezdetének négy különböző változatát mutatja be.

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



More kedvesa **bejátá** tável amenge **bakhtalo** adi szentno rácsi!

Akanág pál egy puro rom penáv tumenge egy mesá. Ánde Vasvára beslász peszke csávehel, e Kincsohal. Szoduj gyéne ando gav csavargolinnász feszt. Taj egy gyesz karing lende vorbingyász egy gágyó. Odo pengyalenge:
- Biknav more grasztesz aven kinenlesz!
- Hát válinesztár katar to grasz? – pucsjász o puro rom.
- Me igen – penel o gágyó – biknavlesz.
- Kacsi mangesz páleszte?
- **Devase** pángy ezera taj **tirosaj avel!**

Mure kincsesa **bejátá** tável ámenge bákhtalo ádi szunto rátyi! Akánág pál egy puro rom penáv egy mesá ko ánde Vásváribá beslász peszke csávehel le Kincsohal. Szodujgyejne ando gav csavárginnász egiszó gyesz. Eke alkalmohal vorbingyá lenge egy gazda. Odi pengyasz:

- Bikimászlo hin murograsz áven kinen lesz!
- Válinesztár kátár to grasz? – pucsjász o puro rom.
- Igen me – felelingyász o paraszto – biknavlesz.
- **Kácsi mangesz vase?**
- **De vase** ötven ezret táj **tirosájável.**

Drágó bejátále tável ámenge bákhtale adó szentno rácsi! Akánág pál jek puro rom penáv történetó, ánda Vasvára beslász ó sávehel. Kinnivel. Szodujgyéne ando gav csavárginnász állandóan. Jek alkalmohal peleszte vorbingyá egy paraszto. Odi pengya:

- Aven, kinen ádo?
- Hát, csingyosz kató grasz? – penel ó puro rom.
- Még me – penáv e gágyeszke – biknavlesz.
- Kácsi mangesz páleszte?
- Demán 50 ezret, taj tirotável.

Drágó bejátále tável **báktáji** adi szentno rácsi. Akánág pál egy puro rom penáv egy történetó kó ande Vásváribá beslja peszke csávehe Kincsovehe. Szodujgyéne ando gav csavárginnász állandóan. Jek alkalmohal peleszte vorbingyá egy paraszto. Odi pengya:

- Bikimászko hí ó grasz áven kinel lesz.
- Há mukesz te grasztesz? – pucsja o puro rom.
- Hát igen, biknav lesz – felelingya o gágyó.
- Kátyi desz mán páleszte?
- De má páleszte pángy selá ezerá, táj tyiro hi.

1. ábra. A *Kinni tyúkjai* című mese négy romani fordításának első sorai (Az alternatív írásmódok kiemelése és a szóalakok írásbeli tagolása csupán szemléltető jellegű; nem minden lehetséges változat van bekarikázva).

A mese magyar szövege (Bari 1990: 419):

Kedves gyermekeim, legyen nekünk szerencsés ez a szent este!

Most egy öreg cigányról fogok mesét mondani, aki Keléden lakott a fiával, Kinnivel. Mindketten a faluban csavarogtak állandóan.

Egy alkalommal megszólította őket egy gazda. Azt mondta:

- Eladó a lovam, gyertek, vegyétek meg!
- Hát megvászl a lovadtól? - kérdezte az öreg cigány.
- Meg én! - felelte a paraszt. - Eladom.
- Mennyit kérsz érte?
- Adjál öt pengőt és a tiéd lehet!

Az itt bemutatott részekben, mint a teljes szövegben is, többféle eltérést különböztethetünk meg. Egyrészt vannak különbségek a magyarban hiányzó mássalhangzók, a zöngétlen veláris frikatíva [x] és az aspirált mássalhangzók (lásd fentebb); pl. *bakhtalo* : *báktáji* 'szerencsés' (az ábrán pirossal jelölve) esetében. A magánhangzók rövid v. hosszú oppozíciói többnyire irrelevánsak a romaniban, ahol a magánhangzóhossz jellemzően areális kontaktusjellemző, amely egyes oláh nyelvjárásokban éppen a magyarral való érintkezés miatt van jelen, és fonémikus státusza bizonytalan (Matras 2002: 59). A romani magánhangzórendszere *a, e, i, o, u*, néhány nyelvjárásban középső magánhangzóval kiegészülve, valamint az [a:] [ɔ:]-ként való realizálódásában néhány, terepmunkánk földrajzi közelségében (Dél-Szlovákia) beszélt nyelvjárásban (vö. Elšík et al. 1999: 309). A magyar és a romani magánhangzók közötti, valamint a helyi kiejtés változó jellegzetességei miatti potenciális különbségeket a beszélők érzékelik, és ezekből adódik a magánhangzók írásbeli leképezésének változatossága. Ezekre a változatokra számos példát találunk a fenti szövegekben, pl. *bakhtalo* : *báktáji* 'szerencsés', *akanág* : *ákánág* 'most', *szoduj gyéne* : *szódúgyéne* 'mindkettő' stb.

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



A heterográfia másik tipikus forrása a szóhatárok változó értelmezése. A szóhatárok meghatározása minden esetben a szöveg szerzőjének döntése és metanyelvi tudatosságának eredménye, és a javasolt megoldásokat a szerkesztés során nem változtattuk meg. Érdeemes összehasonlítani az 1. ábrán bemutatott példák utolsó mondatait, amelyek elején és végén is találkozunk ezzel a jelenséggel (3a–3d. részletek):

(3a)	<i>deváse</i> 'adj érte		<i>pángy</i> ötven		<i>ezerá</i> ezret
(3b)	<i>de</i> 'adj	<i>váse</i> érte	<i>ötven</i> ötven		<i>ezret</i> ezret
(3c)	<i>demán</i> 'adj nekem		50 50		<i>ezret,</i> ezret
(3d)	<i>de</i> 'adj	<i>má</i> nekem	<i>pálleszte</i> érte	<i>pángy</i> öt	<i>selá</i> száz <i>ezret</i> ezret
(3a)	<i>taj</i> és	<i>tiro</i> tiéd		<i>saj</i> -het	<i>avel</i> lesz'
(3b)	<i>táj</i> és	<i>tirosájável</i> tiéd lehet'			
(3c)	<i>táj</i> és	<i>tirotável</i> tiéd lesz'			
(3d)	<i>táj</i> és	<i>tyiro</i> tiéd			<i>hi</i> van'

Például (3c)-ben a névmás és az ige egy szóba van írva a *demán* 'adj nekem' kifejezésben, a (3d)-ben pedig külön van tartva. A mondat végén a *tirosájável* 'megkaphatod' hangsort az egyik beszélő három szónak (3a), a másik pedig egy szónak (3b) érzékelteti. A szövegeket a fordítók (helyi roma résztvevők) először kézzel írták le, majd a velük együtt dolgozó egyetemi hallgatók digitalizálták azokat. A digitalizálás során Heltai megjelölte azokat a helyeket, ahol a beszélők szóhatárokról alkotott elképzelései nem egyeztek meg a lovári szövegek írói által az akadémiai hagyományt követve meghatározott szóhatárokkal. Ezután a hallgatók újból átnézték a szövegeket a helyi fordítókkal/szerzőkkel, és ezen korábbi döntéseikre reflexiót, javítást vagy megerősítést kértek tőlük. Ezek a formák tehát tudatos, reflektált döntések eredményei.

A fenti sorokban megjelennek a transzlingváló beszédmódra jellemző különbségek is. A *tiro* (3a) és a *tyiro* (3d), mindkettő 'tiéd' jelentéssel, például olyan változatok, amelyek az északi oláh és a lovári nyelvekre jellemző palatalizált foghangok átmeneti státuszát tükrözhetik (Matras 2002: 50–51). A számokat – e sorok írójának szemszögéből – csak egy beszélő fordította romanira, hárman ugyanazokat az alakokat használták, mint a magyar változatban. Aki viszont lefordította őket, az átírta vagy figyelmen kívül hagyta a szám értékét az eredetiben. A fordításban egyéb eltérések is megjelennek, pl. az egyik változat valenciakeretben közelebbi hasonlóságot mutat a magyar mintához (pl. *de váse* 'adj érte'), másik inkább a helyi romani beszédmódokat követi (*de mán* 'adj nekem'). A közösségi



mesekönyvek általában véve tehát heterográf gyakorlatot követnek, és a transzlingváló írásbeliség példái.

Hasonló heterografikus írásmód jelenik meg a tanulás során írt szövegekben. A magyar helyesírás tanulásával ellentétben azonban a heterografikus írásmód nem tanulási cél, hanem eszköz a tanulási folyamatban. A tanulók ezeket a kreatív írásformákat önmaguk segítésére és egymás támogatására használják. Ennek következtében a tanároknak nem kell aggódniuk az írásformák változatossága miatt. Viszont kiaknázzhatják a folyamatban rejlő kreatív lehetőségeket, mivel a tanárok beszámolói szerint a tanulók szívesen élnek a romani nyelven való írás lehetőségével. A fejezet következő része példákat mutat be a tanulók írásbeli produktumaiból, és amellet érvel, hogy a tanulók transzlingváló írásai nemcsak formailag innovatívak, hanem tartalmilag is gazdagabbak, mint a magyar nyelven készült írott szövegek.

3.8.4 A romani heterográfiával kapcsolatos tapasztalatok

A projekthez készített videókban számos példa van arra, hogy a romani az írás és/vagy az olvasási tevékenységek részévé válik. A 27. (*Reprezentációk: A transzlingválás mint fogalom és nyelvi tájkép*) és a 28. (*Az összetartozás és az önbizalom erősítése a nyelvi tájkép átalakulásán keresztül*) videókban a diákok az iskola átalakuló nyelvi tájképére reflektálnak (vö. 3.6 fejezet). Az írás áll a 9. (*Kreatív innováció az írásban*) és a 24. (*Írott szövegek készítése romani nyelven*) videók középpontjában. A 19. (*A romani olvasás mint transzlingváló tevékenység*) és a 22. (*A tanulók észrevételei az új közösségi mesekönyvről*) videóban a tanulók a mesekönyvből olvasnak (részletesebb elemzésért lásd a 3.3.4 fejezetet). A fejezet következő részei ezeket a videókat tárgyalják, kiemelve, hogy a romani írásbeliség – a romani nyelven való írás és olvasás – a tanulók iskolai tevékenységeinek részévé vált. Az elemzés áttekinti a romani heterográfia iskolai bevezetésének előnyeit és kockázatait is.

A 9. videó (*Kreatív innováció az írásban*) egy hatodik osztályos rajzórát mutat be. Az óra elején a tanulók és a tanárnő, Erika, közösen elolvastak és megbeszéltek egy cigány népmesét, majd a tanulók egyénileg kezdtek el dolgozni, hogy illusztrációkat készítsenek a szöveghez. Néhány diák a képregényekre jellemző szövegbuborékokat is írt a képekhez. A tanárnő észrevette, hogy az egyik diák romani nyelven írt valamit a szövegbuborékba, és megkérdezte tőle, miért a romani nyelvet választotta. A diák azt válaszolta, hogy „mert általában magyarul írnak, nem cigányul, és én cigányul próbáltam” (9. videó: 0:35–1:38).

Ebben a példában az osztályteremben tartott művészeti foglalkozás megnyitotta az utat a nyelvi kreativitás előtt; a diák nemcsak illusztrációt készített, hanem otthoni nyelvi gyakorlataihoz igazított mondatokat is papírra vetett. A diák számára ez új élmény: elmondja, hogy az írás általában magyarul történik. Az írásgyakorlatot és a kísérletezést a tanuló kezdeményezi. Ilyen alkalmakkor új megoldások válnak elérhetővé a tanulók számára, mert a romani kompetenciáik általában jobbak, így változatos, magasabb színvonalú megoldások születhetnek. Érdemes megfigyelni a tanár viselkedését is. Észreveszi, hogy a tanuló romani nyelvet használ a munkájában, elismeri és bátorítja ezt azzal, hogy érdeklődést mutat a tanuló egyéni megoldása iránt. A tanár-diák beszélgetés a buborékban lévő romani írásról az egész osztály előtt zajlott, minden tanuló tanúja volt. Ez megerősítést jelent az osztály számára, hogy nem baj, ha az otthoni nyelv nemcsak szóban, hanem írásban is jelen van az iskolában. A tanárnő azt az üzenetet is megerősíti, hogy a tanulók szabadon dönthetnek arról, hogy egy probléma megoldásához milyen nyelven fejezik ki magukat. A tanároknak természetesen hatalmukban áll meghatározni a heterografikus tevékenységre (romani nyelven való írásra) szánt időt és teret, hogy az ne helyettesítse vagy akadályozza a magyar helyesírási készség fejlesztését. Ezzel azt szeretnénk hangsúlyozni, hogy ha a tanárok alkalmazkodnak a tanulók



érdeklődéséhez, és helyet adnak a nyelvvel való kreatív kísérletezésüknek, akkor a tanulók is nagyobb érdeklődéssel fognak alkalmazkodni a tanár által képviselt gyakorlatokhoz – beleértve az írás konvencionizált formáit is.

A roma kulturális utalások a tanórán hangsúlyosan megjelennek. A gyerekek elolvastak egy történetet egy szegény roma özvegyasszonyról, akinek sok gyermeke van. A nő elhagyja éhező gyermekeit, és a végén az ördög elől kell menekülnie, hogy visszataláljon hozzájuk. Végül csak a halála után tud gondoskodni róluk, egy meggyfa formájában. Könnyű érzelmileg azonosulni ezzel a főhőssel, de ráadásul a Magiszter Iskola diákjai gyakran látnak hasonló sorsokat maguk körül. Így a történet és a főszereplők körülményei itt nem úgy jelennek meg, mint valami a mesék világából, amit a tanulók életétől függetlenül kell megtanulni és megérteni, hanem mint a megélt tapasztalataik egy darabja (részletesebben lásd a 3.7 fejezetben). A tanárnak azonban el kell kerülnie azt a csapdát, hogy a roma kultúrát a szegénység kultúrájaként sztereotipizálja. Ezt mind illusztrációkkal, mind szöveges kommentárokkal meg lehet tenni. A rajzok segíthetnek a gyerekeknek kiszakadni a mindennapi körülmények sivárságából, és a szegénységgel kapcsolatos körülmények, amelyekről a történetben olvasnak, tükröződhetnek az illusztrációkban. A szövegbuborékban található romani írás egy új műfaj (képregény) keretein belül formálja újra a történetet.

A 24. videóban (*Írott szövegek készítése romani nyelven*), amelyet az általános iskola felső tagozatán (ötödik osztály, néhány nyolcadikos résztvevő jelenlétében) forgattak, [videó 24: 1.46](#)-tól a kamera egy nyolcadikos lány által felolvasott, romani írással ellátott papírlapra fókuszál. Ezt megelőzően a tanulók csoportmunkában gyűjtöttek információkat a helyi roma szokásokról és hagyományokról a temetéssel és más kulturális gyakorlatokkal kapcsolatban. A csoportmunka után összegzik megállapításaikat, néhányat a táblára írnak ezek közül, jelentős részüket romani nyelven, miközben felolvassák vagy elmondják megoldásaikat az osztálynak és a tanárnak. A lány a csoportja nevében felolvassa a csoportja által összegyűjtött és maga által papírra írt romani mondatokat. Egy-egy mondat felolvasása után azonnal, szinte automatikusan lefordítja azt a tanárnak magyarra. Mind az olvasás, mind a fordítás zökkenőmentes. Ez egy összetett feladat. A romani alapú írás itt nem cél, csak egy eszköz, amely támogatja a tanulók feladattal kapcsolatos munkáját. Az a szerepe, hogy a roma szokásokkal és hagyományokkal kapcsolatos egyéb jelentésképző tevékenységeket alátámasszon. A tanulók, legalábbis ebben a csoportban, szívesebben dolgoztak romani nyelven, és minden nehézség nélkül használták azt írásban is. A lány folyékonyan, habozás nélkül olvassa és fordítja a mondatokat. Másrészt, ezen a sikeres transzlingváló foglalkozáson a magyar tannyelv is az óra része marad, és a tanár képes felügyelni a tanulási folyamatot. Nincsenek a romani heterográfiából fakadó kihívások.

Ezen az órán a nyelvspecifikus és az általános nyelvi kompetenciák elkülönülnek, és a cél egyértelmű: a roma közösség kulturális hagyományaira való reflektáláson keresztül történő jelentésalkotás. A romani heterográfia támogatja ezt a célt, és a tanár sikeresen elkerüli a magyar helyesírási vagy romani íráslehetőségekkel kapcsolatos kérdésekben való elmerülés csapdáját. A táblára írt szavak és mondatok magyar részei helyesírási hibákat tartalmaznak, de tartalmilag és nyelvileg helyesek. A helyesírás fontos, de az is fontos, hogy a helyesírás fejlesztése az erre kidolgozott és dedikált gyakorlatok segítségével történjen, és ne írja felül a szövegalkotás tanításának más szempontjait.

3.8.5 Heterografikus szövegek olvasása az osztálytermi tevékenységek során

A 19. videón rögzített órán (*Romani olvasás mint transzlingváló tevékenység*) a gyerekek megkapták a mesekönyvet, amelyben a szövegek romani nyelven vannak. A videón látható, hogy a diákok körben ülnek, és a tanárnő átadja a helyét az olvasó diáknak. A megszólított tanulók magabiztosan olvassák a rövid részleteket romani nyelven ([19. videó](#):



[1:35–2:28](#); [19. videó: 3:07–3:30](#)), miközben a többi tanuló hallgatja. Az olvasás azonban nem teljesen folyékony. Egy rövid szakasz felolvasása után az osztály és a tanár megbeszéli (magyarul), hogy miről szól a szöveg ([19. videó: 2:28–3:07](#); [19. videó: 3:30–3:44](#)). A kiválasztott tanulók által olvasott mese a gyerekek számára ismerősen hangzik, mivel szövegét helyi romák a helyi beszédmódnak megfelelően fordították le. Amikor azonban elkezdik olvasni a szöveget, úgy tűnik, hogy bizonyos esetekben a tanulóknak nehézséget okoz a szavak kiolvasása.

A tanárnő a videóhoz fűzött bevezető gondolataiban elmondja, hogy először úgy érezte, a gyerekek kevésbé folyékonyan olvasnak, mint általában ([19. videó: 3:45–4:18](#)). Ezt azzal magyarázza, hogy a gyerekeknek nincs tapasztalatuk a romani nyelven való olvasásban. Végül azonban összességében sikeres tanulási tevékenységnek tartja az olvasást. A tanárnő óvatos magyarázatát alátámasztják az olvasás közbeni szövegfeldolgozással kapcsolatos kutatási eredmények. Az empirista elméletek (például Nunan 1991) az olvasás adatvezérelt folyamatainak vizsgálatára összpontosítanak. Az olvasást alulról felfelé irányuló stratégia jellemzi: az olvasó felismeri a grafémákat, ezeket fejben hangokhoz kapcsolja, és a grafémákat összekapcsolja, hogy a szó összeálljon. Ezzel szemben az olvasás kognitív modelljei a felülről lefelé irányuló folyamatok jelentőségét hangsúlyozzák (Grabe és Fredericka 1991), azt állítva, hogy az elmében már meglévő fogalmak (Goodman 1967) segítik az írott szavak felismerését. Az olvasás konstruktív folyamat (Rumelhart 1977), mivel az olvasók az írott szöveg feldolgozása során a szóalakokhoz kapcsolódó kognitív sémákat aktiválják és azokat emlékezetükből felidézik. Az egy szóra és annak flektált alakjaira vonatkozó sematikus reprezentációk száma a nyelvtipológiai jellemzőktől is függ; például a szintetikus és agglutinatív romani morfológia egyetlen szótövön több flektált alakot eredményez, mint az izoláló angol.

Amikor egy gyermek megtanul olvasni, mind a felülről lefelé, mind az alulról felfelé irányuló folyamatok jelen vannak és fejlődnek. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy a top-down folyamatokat a korábbi tapasztalatok is vezérlik; minél többször találkozik egy gyermek egy bizonyos szóval, annál valószínűbb, hogy első látásra fel fogja idézni azt. Ebben az esetben nem szükséges betűről betűre kibogarászni a szót, azt a látás-felismerés alapján érzékeli. A látás-felismerés során a jelentést a szó egész vizuális jelként való azonosítása közvetíti (Marsh et al. 1981, Johnston 2000). Ehri (2014) szerint a látás alapján felismert szavak a hosszú távú memóriában tárolódnak. Az erre a folyamatra támaszkodó olvasás növeli az olvasás folyékonyságát és jobb szövegértést eredményez (Johnston 2000).

Esetünkben a gyerekek nem rendelkeznek széleskörű tapasztalattal a romani olvasásban. Otthon ritkán találkoznak romani szövegekkel. A fent leírt olvasási folyamatok magyarázzák, hogy a gyerekeknek miért kellett több idő a mese szavainak megfejtéséhez. A szavak látásból történő felismerése lehetetlen volt, mivel nem rendelkeztek romani olvasási tapasztalattal, így a szóalakok mint egyes egységek nem voltak elérhetőek a hosszú távú memóriájukból történő felidézésre. Olvasás közben csak az alulról felfelé irányuló folyamatokra támaszkodhattak, így azok a tanulók sem tudtak folyékony olvasást bemutatni, akiket egyébként a tanár jó olvasóknak tart magyarul.

A lassabb és bizonytalanabb olvasás megnehezítette a szöveg megértését hallgatás közben. Ennek ellenére a tanulók figyelmesen hallgatták, és a legtöbbször képesek voltak megérteni a szöveget, amint azt az utólagos beszélgetés is mutatta. Képesek voltak összefoglalni a szöveget és válaszolni a tanár kérdéseire. A konstruktív pedagógia szerint a tanulás szociális folyamat, amelyben a tudás a szociális interakciókban épül fel. Ebből a szempontból az olvasási tevékenység sikeres tanulási eseménynek tekinthető, mivel a gyerekek új tapasztalatokat szereztek a romani nyelven történő olvasásról, és ez a tapasztalat egy együttműködő szociális tanulási pillanatba ágyazódott (García 2014: 112). A tanulók helyi

tudásukra támaszkodva gyakorolhatták az olvasást. Ugyanakkor kreativitásra is szükség volt ahhoz, hogy az olvasástudást egy, a megszokottól eltérő nyelven is alkalmazni tudják.

Figyelemre méltó, hogy a kreativitás központi szerepet játszik a heterográf írásbeliségben, mind a létrehozás folyamatában (írásban), mind a használatban (olvasásban). Ezek az írásbeliségek és gyakorlatok nem helyettesíthetik vagy pótolhatják a hagyományos egynyelvű írásbeliség és helyesírás elsajátítását. Tapasztalataink azonban azt mutatják, hogy a két írásrendszer egymás mellett létezhet az iskolákban. Míg az egynyelvű helyesírás fontos tanulási cél és a sikeres jövő kulcsa, a heterografikus írásbeliség egyértelműen segíthet ennek elérésében. Nem hisszük azonban, hogy az ilyen típusú írásbeliségnek kizárólag támogató szerepe van. Úgy látjuk, hogy transzformatív potenciállal rendelkezik: átalakítja a közösség tagjainak és a gyerekeknek az írásbeliséghez való hozzáállását, és erősíti a helyiek identitását és önbecsülését. A tanulók 22. videóban (*A tanulók észrevételei az új közösségi mesekönyvről*) elhangzó mondataiból is következtethetünk erre. Hasonló gondolatokat fogalmazott meg a közösségi könyv egyik szerzője, aki lányával vett részt a projektben, amikor leírta, milyen érzés volt kézbe venni a mesekönyvet nem sokkal a nyomtatás után:

Egy hideg téli napon nagy örömmel jött be a lányom. Nevetve adta ide a meséskönyvet, aminek én nagyon megörültem és sírva vettem el tőle, és az jutott eszembe, a lányomtól én még ilyet nem kaptam. Járt iskolába, de soha nem kapott még egy oklevelet sem, mert mindig csak a pajkosságon járt az esze. És én megköszönöm neki anyaként és nagymamaként, hogy ilyen lehetőségben vesz részt a [Név] lányom. Büszke vagyok az asszonyokra, hogy mindezt elvállalták, és máshol is részt kellene venniük ilyenekben. Én, Gizike mama olvasok az unokáimnak ebből a könyvből, Zsombinak, Ajsának, Márkuszkónak.

Hivatkozások

- Abercrombie, Amelia. 2018. Language purism and social hierarchies: Making a Romani standard in Prizren. *Language in Society* 47. 741–761.
- Bari, Károly (ed.). 1990. Az erdő anyja: cigány népmesék és hagyományok. Budapest: Gondolat. 419–421.
- Blommaert, Jan. 2008. *Grassroots Literacy: Writing, Identity and Voice in Central Africa*. London/New York: Routledge.
- Choli Daróczi, József & Levente Feyér. 1988. *Zhanes romanes? (Do you speak Romani?)* Budapest: Magyarországi Cigányok Kulturális Szövetsége.
- Deumert, Ana 2018. Mimesis and mimicry in language – Creativity and aesthetics as the performance of (dis-)semblances. *Language Sciences* 65. 9–17.
- Ehri, Linnea C. 2014. Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading* 18(1). 5–21
- Elšík, Viktor, Milena Hübschmannová, and Hana Sebková. 1999. The Southern Central (ahi-imperfect) Romani dialects of Slovakia and northern Hungary. In: Halwachs, Dieter W. and Florian Menz (eds.). 1999. *Die Sprache der Roma: Perspektiven der Romani-Forschung in Österreich im interdisziplinären und internationalen Kontext*, 277–390. Klagenfurt: Drava
- García, Ofelia 2014. Countering the dual: Transglossia, dynamic bilingualism and translanguaging in education. In Rani Rubdy & Lubda Alsagoff (eds.), *The Global-local Interface, Language Choice and Hybridity*. Bristol: Multilingual Matters. 100–118.
- García, Ofelia & Tatyana Kleyn. 2016. Translanguaging theory in education. In Ofelia García & Tatyana Kleyn (eds.), *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*. New York: Routledge. 9–33.
- Goodman, Kenneth S. 1967. Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist* 6. 126–135.

- Grabe, William & Fredericka L. Stoller 1991. Models of the process of reading. In: Celce-Murcia, Mariann (ed.), *Teaching English as a second or foreign language*, 195–215. Boston: Heinle and Heinle.
- Heltai, János Imre. 2019. Szuperdiverzitás Szabolcsban. In Bölcseki Andrea (ed.), *Protestantizmus, identitás és hagyomány a nyelvben*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem/L'Harmattan. 149–172.
- Heltai, János Imre. 2020a. *Transzlingválás. Elmélet és gyakorlat*. Budapest: Gondolat.
- Heltai, János Imre. 2020b. Translanguaging instead of standardization: Writing Romani at school. *Applied Linguistics Review* 11(3). 463–484.
- Jaffe, Alexandra & Shana Walton. 2000. The voices people read: Orthography and the representation of non-standard speech. *Journal of Sociolinguistics* 4. 561–587.
- Johnston, Francine R. 2000. Word learning in predictable text. *Journal of Educational Psychology* 92(2). 248–255.
- Landauer, Attila. 2009. Adalékok a beás cigányság korai történetéhez. In Attila Landauer & Pál Nagy (eds.), *Írások a magyarországi beásokról*. Gödöllő: Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar /Cigány Néprajzi és Történeti Egyesület. 79–96.
- Matras, Yaron. 1999. Writing Romani: The pragmatics of codification in a stateless language. *Applied Linguistics* 20. 481–502.
- Matras, Yaron. 2002. *Romani: A Linguistic Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marsh, George, Morton P. Friedman, Veronica Welch & Peter Desberg. 1981. A cognitive-developmental approach to reading acquisition. In Thomas Gary Waller & George E. MacKinnon (eds.), *Reading Research: Advances in Theory and Practice*. Vol. 3., 199–221. New York: Academic Press.
- Nunan, David. 1991. *Language Teaching Methodology*. Hertfordshire: Prentice Hall International.
- Orsós, Anna & László Kálmán. 2009. *Beás nyelvtan*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet/Tinta Könyvkiadó.
- Orsós, Anna 2012. *A beás nyelv megőrzésének lehetőségeiről*. Pécs: PTKE BTK Oktatókutatató Központ /Virágmandula Kft.
- Réger, Zita. 1995. The language of Gypsies in Hungary: An overview of research. *International Journal of the Sociology of Language* 111: 77–91.
- Rostás-Farkas, György & Ervin Karsai. 1991. *Cigány–magyar, magyar–cigány szótár..* Budapest: Kossuth.
- Rumelhart David E. & James L. McClelland. 1986. On learning the past tense of English verbs. In: Rumelhart, David E. & James L. McClelland (eds.), *Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructures of Cognition*, 217–271. Cambridge: MIT Press.
- Tálos, Endre 2001. A cigány és a beás nyelv Magyarországon. In Kovalcsik Katalin, Csongor Anna & Bódi Zsuzsanna (eds.), *Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből*, 317–324. Budapest: IFA–OM–ELTE.
- Tiszavasvári Transzlingváló Műhely (ed.). 2020. Hat romnya mesélinen I-IV. Tiszavasvári: Tiszavasvári Transzlingváló Műhely