



3.9 Adaptív iskola, hatékony tanulásszervezés és transzlingválás

Majzikné Lichtenberger Krisztina, Bárdi Árpád, Flumbort Ábel

A diákok iskolai oktatásának kulcsfogalma a tanulás, a tanulók tanórai tevékenysége. Az utóbbi évtizedekben a tanulás fogalma jelentősen megváltozott, elsősorban a több tudományterületet érintő kognitív forradalom (Baars 1986; Royer 2005; Pléh, Gurova and Ropolyi 2013; Evans 2019), illetve az alternatív pedagógiák terjedése miatt. A tanulás fogalmának átértelmezése a tanulásszervezés egészére is kihat, a pedagógus tevékenységét is érinti, így egy transzlingváló osztályterem történéseit is meghatározzák ezek a paradigmaváltások. A fejezet amellett érvel, hogy a tanulási tevékenységet is érdemes egy iskolakoncepcióba, egy tágabb, értékek, pedagógiai alapelvek mentén definiált nevelési-oktatási rendszerbe illeszteni, hiszen a tanulásról vallott felfogás összefügg a pedagógus szerepéről, az iskola funkciójáról és céljáról kialakított elképzelésekkel. Az adaptív-elfogadó iskola (Rapos és mtsai 2011; Gaskó és mtsai. 2011) gondolati háttere és értékei mentén leírható egy korszerű tanulási és tanulásszervezési mód, és ebbe szervesen illeszkedhet a transzlingválás gyakorlata.

Az oktatáseméletben az utóbbi évtizedekben zajló tudományelméleti változások hatására az oktatás középpontjába a hatékony tanulás kutatása került. A didaktika tehát a tanulást helyezi a középpontba (Ollé 2003; Falus 2007), és ezt a hatékony tanulási folyamatot szolgálja a tanítás – amit éppen ezért ma már tanulásirányításnak (Földes 2009), tanulásszervezésnek, a tanulás segítésének is neveznek –, a módszerek és munkaformák kiválasztása, a tananyag elrendezése, a tanulás időbeli és térbeli kereteinek megszervezése. A tanulásról való diskurzus, és az új pedagógiai, pszichológiai tanuláseméletekre való reflektálás a szakirodalomban fontos szerepet kap. Új megközelítések születtek a tanulás folyamatának leírására, és ezek az új paradigmák tovább differenciálódtak.

Jörg, Davis és Nickmans (2007) amellett érvelnek, hogy az oktatásnak az új tanuláseméletek megfogalmazása során figyelembe kell vennie annak a valóságnak a komplexitását, amelyből a tanulók érkeznek. Nahalka (2009) többek között ehhez kapcsolódva a tanulás tudományának átalakulásában négy tendenciát azonosít és mutat be: 1. Fontossá válik a memorizálás mellett, vagy inkább helyett az iskolát körülvevő világ tevékenység útján történő, aktív megismerése. Beemelhető, sőt beemelendő tehát az iskolai életbe minden korábbi tanulói tapasztalat, tudás, azaz a diákok otthoni nyelvi gyakorlatai is. 2. Rámutat arra, hogy a konstruktivista tanuláseméleteknek köszönhetően (Glaserfeld 1995) a tanulás folyamatára már nem tekinthetünk úgy, mint kívülről jövő tartalmak passzív befogadására (azaz induktív folyamatra). Fontos a diákok előzetes tudásának, kognitív struktúráinak, nyelvi viselkedésüknek a diagnózisa, elfogadása és az ehhez való kapcsolódás. 3. A helyi, lokális kultúrák felértékelődése átalakítja a tanulók pedagógusi percepcióját is. Egyéneket tanítunk, elfogadva és a lehetőségekhez mérten alkalmazkodva az egyéni szükségletekhez, akár a roma diákok nyelvi gyakorlataihoz (vö. Brown, Metz és Campione 1996). 4. Ezzel párhuzamosan a kompetenciák megismerése és fejlesztése kerül középpontba. Mindez az aktivitást és a tevékenykedtetést, a tanulói interakciók motiválását teremti meg. Ezek az elméleti alapvetések mára már láthatóan jelen vannak a közép-európai pedagógusképzésben, a pedagógusok gondolkodásában, így az iskolai gyakorlatban is. Ebből következően a tanulás megszervezése is ehhez igazodik, lehetőségeivel ezt az újfajta tanulást segíti.

A tanulásszervezés komplex kifejezés, amit nem 'classroom management' értelemben kívánunk használni. Utóbbi ugyanis egy olyan tanári tevékenységegyüttes, amely nemcsak azt

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



eredményezi, hogy a tanár a felmerülő problémákat kezelni tudja, hanem azt is, hogy olyan módon tudja megszervezni a tanulási folyamatot, hogy megelőzze a deviáns viselkedés megjelenését (Brophy 1983; Szivák 2007). Ebben az értelemben a tanulásszervezés elsősorban a tanulás viselkedési kereteinek megteremtését és fenntartását jelenti, jelen fejezet azonban tanulásszervezésként értelmezi a tanulási folyamat egészének megszervezését és lebonyolítását, a tanulás munkaformájának, módszerének kiválasztását, a felmerülő problémák kezelését.

A ma korszerű és hatékony pedagógiai alapelvek és tanulásszervezési módok részben átfedést mutatnak a korábban oktatási módszerként meghatározott fogalmakkal. (Pl. kooperatív módszer – kooperatív tanulásszervezés), másrészt magukba sűrítik azokat a tudományos újításokat, jó gyakorlatokat, amelyek az oktatáseméleti kutatásokban jelen vannak, például projektmunka, differenciált rétegmunka, tanítási dráma. (Mindehhez vesd össze például Woolfolk Hoy és Weinstein 2006; McCaslin és mtsai 2006, Hickey és Schafer 2006). A hatékony tanulásszervezést alkalmazó tanár épít a differenciálásra, azaz figyelembe veszi a diákok közötti egyéni különbségeket. Ez fontos szempont egy olyan iskolában, ahol a diákok nyelvi gyakorlatai nagyban eltérnek a tannyelvtől és/vagy a tanárok nyelvi gyakorlataitól. A pedagógus, ha tanulásszervezési munkája hatékony, rugalmasan kezeli a tanítási tartalmat, időt és helyszínt, figyel a szociális készségek fejlesztésére, motiváló módszereket alkalmaz, fejleszti a divergens gondolkodást, a problémamegoldó képességet és a kommunikációt. A tanár munkájának középpontjában a tanuló és annak tanulása áll. Előre megtervezi és megszervezi, hogy az egyes gyerekek tanórai tanulásához milyen körülmények és eszközök szükségesek. Tevékenységének nagy része tehát az előkészítő munkára tevődik át, munkája a tanórán arra szorítkozik, hogy az egyéni tanulási folyamatokat figyelemmel kísérje és segítse. A fejlesztő tevékenység így a tanóra része, a diákok aktív munkája közben valósul meg. Ez a tanári szerep már nem az oktató, előadó, tudásátadó tevékenységet hangsúlyozza, sokkal inkább a segítői, facilitatori, szervezői munkát helyezi a középpontba. A további alfejezetek azt vizsgálják, hogy a transzlingválás mely pontokon tud kapcsolódni a hatékony tanulásszervezéshez.

A következő két alfejezet bemutat négy olyan videót, amelyek különböző tanórai helyzetekben és a tanóra különböző fázisaiban, hatékony tanulásszervezési eljárásokhoz köthetően mutatják be a transzlingválás lehetőségeit. A transzlingváló osztálytermi helyzetek, amelyek a videókon szerepelnek, egyrészt a diákok hatékonyabb tanulását segítő tanári kezdeményezésekből, másrészt diákok spontán nyelvi viselkedéséből adódnak annak érdekében, hogy a tanulás, a megértés eredményesebb legyen (vö. 3.4 fejezet, Heltai et al. xx – xx) Ezekben videóknál jól láthatók a tanulásszervezés speciálisan a transzlingváló osztályteremben előforduló lehetőségei és problémái. A kooperatív munkára épülő tanóra megszervezése hatékony a tanulás több rétege (szociális tanulás, egyéni tanulási út, önállóság tanulása) szempontjából is, és kedvez a spontán transzlingváló pillanatok létrejöttének is. Az 5. (*Transzlingválás matekórán*), 12. (*Transzlingváló folyam*) és 14. (*Fordítási feladatok transzlingváló órákon*) videóknál arra láthatunk példákat, hogy az együttműködésben már jártas diákok hogyan alkalmazzák a tanár segítségével csoportokban végzett feladat során a transzlingválást a tanulás céljainak eléréséhez. A 31. (*Multimodális tapasztalatszerzés*) videó elemzésével pedig arra mutat rá a fejezet, hogy a frontális tanulásszervezési mód mellett is lehetséges a transzlingváló hozzáállás alkalmazásával a tanár-diák viszony és ezzel a tanulás újraértelmezése. A videó egy természetismeret órát mutat be, ahol a pedagógus a multimodalitás lehetőségeinek és a transzlingválás alkalmazásának közös pontjait találta meg. A fejezet emellett érvel, hogy a transzlingváló pedagógiai hozzáállás (translanguaging

stance) része lehet egy általánosabb érvényű iskolakoncepciónak, amit a záró alfejezetben adaptív iskola elnevezéssel mutatunk be.

3.9.1 Változatos tanulásszervezési módok a transzlingváló osztályteremben (órarészletek)

Ezekben az órarészletekben a kooperatív tanulásszervezés számos alapelve érvényesül. Az együttműködés során megvalósuló tanulói interakciók támogatják a társaktól való tanulást, és spontán lehetőségeket kínálnak a transzlingválásra is. Együttműködésre készítheti a diákokat a feladatok felépítése, ha annak megoldásához minden diák közreműködésére szükség van. A feladatok csoporton belüli elosztására motiválnak a nehéz, közös erőfeszítést kívánó feladatok (amiknek megoldásához többek együttgondolkodása szükséges) és a feladatmegoldásra szánt kevés idő. Ez elkerülhetetlenné teszi, hogy a tanulók együttműködjenek, elosszák a feladatokat, segítsenek egymásnak, mindenki dolgozzon. A feladat akkor jó, ha felkelti a tanulók érdeklődését, ha gondolkodásra készítet, esetleg több megoldást takar, érdekes, sikert nyújt minden tanuló számára és sokféle készséget, képességet, magatartásformát igényel (Gillies és Ashman 2003; Gillies 2007; 2016; Orbán 2011). Az együttműködés során a diákok kommunikálnak egymással, ilyenkor sokszor spontán módon történik meg a transzlingválás. A videóknak ugyanakkor azt láthatjuk, hogy a csoportos feladat előkészítése és ellenőrzése is lehetőséget ad a tanár által kezdeményezett transzlingválásra.

Az 5. videón (*Translanguaging in Math class / Transzlingválás matekórán*) egy 3 osztályos matematikaórának a részleteit láthatjuk (további elemzéshez lásd chapter 3.5, Heltai et al 2022x). A tanulók az alpműveleteket gyakorolják csoportos munkaformában, egy több lépésből álló és absztrakt gondolkodást igénylő feladat segítségével. Minden csapat kap egy papíron számokat, illetve 12 kártyát. Minden kártyán van egy matematikai művelet. Miután a csoportok elvégezték a műveleteket, meg kell találniuk, hogy a 12 kártyán szereplő eredmények közül melyeket lehet megtalálni a papíron is. A kisegér azt a négy kártyát kapja ajándékba, amelynek az eredménye a papíron is szerepel. A feladat igen komplex, az alsó tagozatosoktól nagyon összetett tevékenységsort kíván meg, különböző lépések egymásutánosságát, amelyek végül a feladat végeredményéhez, az ajándékkártyák kiválasztásához vezetnek. Itt a feladatra szánt idő és a sok számolás „kényszerítette” a gyerekeket az együttműködésre, a jól dolgozó csoportokban belátták, hogy a feladatot felosztva előbb végeredményhez jutnak. Alsó tagozatban csoportokban dolgozni nehéz feladat, az ehhez szükséges szociális készségek gyakran még hiányoznak. Matematikaórán különösen nehéz több tanulónak együtt dolgoznia, mivel mindenki a saját logikai struktúrái szerint old meg egy-egy feladatot. Ennek ellenére jól tud működni a csoportmunka egy alsó tagozatos matematikaórán is, ez a tanóra jó példa erre: itt a transzlingválás teszi működőképessé a csoportos munkavégzést.

A videó 1. jelenetében ([5. videó: 0:40–1:35](#)) a csoportok már rendeződtek, a feladat kiosztást láthatjuk. Az első lépés a sikeres feladatmegoldáshoz annak megértése, hogy pontosan mit is kell csinálni. A csoportos munkát igénylő összetett feladatoknál valójában a munka hatékonyságát nagyban befolyásolja a feladat pontos megértése. Lényeges, hogy ebben a motivációkkal teli, érzelmileg is felfokozottabb, már munkára, „csoportos nyüzsgésre” hívó néhány percben minden diák a tanári utasításokra irányítsa figyelmét, és minden, a feladat pontos megoldásához szükséges információt dekódoljon. Zita, az órát tartó pedagógus magyarul mondja el a feladatutastást. Jól látható a felvételen, hogy a tanulók többsége nem figyel oda: rajzolgatnak a padra, a füzetet nézegetik, szót váltanak egymással halkan, a tekintetük elkalandozik. Zita elmondása szerint ([5. videó: 2:29–3:03](#)) ez gyakori

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

jelenség, tanulócsoporthoz tagjai gyakran nem értik az utasítást, vagy elvesztik közben a fonalat. Korszerű és motiváló tehát a csoportos feladatmegoldás, de sok múlik az előkészítésen, bevezetésen. A diákoknak nagyobb felelősséget és önállóságot ad ez a tanulásszervezési mód, de a sikere nem magától értetődik.

Valószínűsíthető, hogy a magyarnál rendszerint jobb romani kompetenciákkal rendelkező gyerekek számára a műveletek elvégzésénél nehezebb volt ennek a komplex feladatnak a megértése magyar nyelven. A csoportos feladatok kiadásánál fontos a pontosság és a megértés ellenőrzése. A feladat kiadása ilyenkor összetett, a csoportok munkájához a csendes, nyugalmas légkör akkor biztosított, ha előtte az instrukció minden fontos keretet tisztáz. A feladatot mindenki számára érthetővé és egyértelművé kell tenni, a célokat és a kívánt viselkedést tisztázni kell. A hatékony együttműködés szempontjait érdemes újra és újra elismertetni, az időkereteket tudatosítani, az értékelés szempontjait és módszereit szintén előre ismertetni. Ezzel elkerülhetők a további kérdések és bizonytalanságok, ezt szolgálja még a tanulók visszajelzése arról, hogy megértették-e a feladatot (vö. Orbán 2011). Ez történhet bólogtatás, ismétlés, összefoglalás révén. A transzlingválás ezen a ponton lép be az óra menetébe: Zita megkéri az egyik tanulót, hogy foglalja össze romaniul a feladatutastást. Miután a felszólított diák beszélni kezd, azt láthatjuk, hogy a többiek hirtelen elkezdnek figyelni (5. videó: 1:39–2:28): jelzik egymásnak, hogy koncentráljanak az éppen beszélő tanulóra, csendre intik egymást, feszülten figyelnek. A romaniul elhangzó feladatutastást megértették a tanulók, az erre irányuló tanári kérdésekre adott válaszok megerősítették ezt.

Az órarészletben tehát a transzlingválás ezt a feladatmegértést szolgálta, illetve a csoportmunka egészének előkészítését. Mindez frontális formában történt, ami a tanulói figyelem fenntartása szempontjából a legnehezebb, ugyanakkor azonos feladatokon dolgozó párhuzamos csoportok esetében logikus forma. A videó alapján megállapíthatjuk, hogy hatékonyan működött a transzlingválás a tanár által kezdeményezett, tudatos módon, frontális munkaformában. A csoportmunka előkészítésének gyakorlati lépései a tartalmi és hangulati előkészítés frontális munkaformában (vö. Nádasi (2007; lásd még: Gillies és Ashman 2003), a csoportfeladatok kiosztása vagy választása, a rendelkezésre álló idő meghatározása. Ezen a matematika órán a csoportmunkát bevezető, magyarul elhangzó tanári instrukció nem sikeres e lépések megvalósításában.

Érdekes kérdés, hogy a diákok nyüzsgésének, és elkalandozó figyelmének mi a valódi oka. Magyarázat lehet az, hogy a hangulati előkészítés és motiváció megtörtént, a feladat érdekesnek ígérkezik, így magával ragadja az izgalom a diákokat, a feladat pontos instrukciójára azonban már nem figyelnek. A másik ok az lehet, hogy az összetett instrukció közben valahol többen elvesztették a megértés fonalát, a figyelmet feladták, mással foglalkoznak. Bármi is legyen a magyarázat, Zita, a tanítónő nagyon tudatosan és sikeresen a romani nyelvet hívja segítségül. A romaniul elhangzó instrukció (amit az egyik diák mond el), motivációt teremt, és némileg meghökkent, ezért a figyelmet újra koncentrálttá teszi. A megértést ellenőrző kérdésekkel a tanítónő bizonyosságot nyer, hogy a diákok a feladatot pontosan és részleteiben is értik, a munka tehát megkezdődhet a kiscsoportokban. Ez a látszólag hosszadalmas frontális előkészítés az eredményes kiscsoportos munka feltétele, ezzel biztosítja mindenki számára a közös tudáshoz való egyenlő hozzáférést (Arató és Varga 2012: 143; 2015: 92). Mivel itt a diákok nyelvi gyakorlatai nagyban eltérnek a tannyelvtől, valószínűsíthető, hogy a tanulók a csoporton belüli kommunikációban is élnek a transzlingválás lehetőségével. Erre a feladat ilyen módon történő előkészítése is motiválja őket.

A következő felvételen, a 12. videóban (*Translanguaging corriente/Transzlingváló folyam*) egy 5.osztályos, felső tagozatos történelemóra részleteit láthatjuk. A téma az ókori

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



Róma, annak társadalomtörténeti vonatkozásairól esik szó, a szegények és gazdagok szociális és anyagi helyzetével foglalkoztak a tanulók. A tanórai munkavégzés csoportokban történik, a tanulók mondatokat kaptak, amelyekről el kellett dönteniük, hogy melyik vonatkozik a szegényekre, melyik a gazdagokra. Az óra ezen része is lehetőséget biztosít a transzlingválásra, mivel a tanulók csapatokban dolgoznak, ami a frontális munkában zajló tanórai beszédhelyzettől jelentősen különbözik. Egymás között vannak, úgy beszélnek, ahogyan nekik kényelmes, úgy használják a nyelvi erőforrásaikat, ahogyan leginkább kívánatos számukra a feladatmegoldáshoz. Általános tapasztalat Tiszavasváriban és Szímőn is, hogy az ilyen helyzetekben a romanihoz köthető nyelvi erőforrásaikat is használják a tanulók, viszont ez a felvételeken technikai okok miatt nem feltétlenül hallatszik.

A 2. jelenet ([12. videó: 1:39–2:58](#)) a feladat ellenőrzését mutatja be. Ebben a tanórai szakaszban is vannak transzlingváló pillanatok. A csoportos feladat megoldása a gyakorlást szolgálta, a feladat ellenőrzése pedig két lépésben a rendszerezés és rögzítés didaktikai feladatát. Ezek a tanítási lépések és szakaszok gyakran problematikusak fegyelmi és figyelmi szempontból, ugyanakkor a tudás minősége és használhatósága szempontjából kiemelten fontosak. A rendszerezés és rögzítés tanórákon történő szisztematikus és folyamatos beiktatása garantálja, hogy az elsajátított ismeretek tartósan megmaradjanak, könnyebben felidézhetőek legyenek, de főként alkalmazhatóak a konkrét feladat- és problémamegoldás esetében. Ez a feladat a nehézsége miatt lehetett alkalmas az együttműködésre, a tananyag újdonsága miatt egyéni munkában kevésbé lettek volna sikeresek a diákok. A munka első része egy zárt végű, párosító feladat volt, ahol a megoldás egyértelműen ellenőrizhető, a további részben azonban szóbeli szövegalkotás történt, a feladat részben nyílt végű volt, a romani és magyar nyelvi erőforrások is szerepet kaptak.

Tünde, az órát vezető pedagógus kezdeményezi a transzlingválást: beemeli az órára a romanihoz köthető *csóro – bárvalo* ('szegény' – 'gazdag') szópárt. A tanulók feladata az, hogy az egyes mondatok után mondják a megfelelő szót, melyik társadalmi csoportra vonatkozik az elhangzott állítás. A felvételen láthatjuk, hogy a diákok eleinte magyarul mondják a megoldást, Tünde hatására viszont hamarosan előkerülnek a romani megnevezések is. A tanulók egyre motiváltabbak lesznek, a negyedik csoport beszámolójánál már többen jelentkeznék is, mondani szeretnék a feladat megoldását. Ebben a jelenetben a transzlingválásnak egy másik típusú tanórai alkalmazása látható. Itt a csoportos feladat beszámolójánál tanári kezdeményezésre kerülnek elő a romanihoz köthető nyelvi erőforrások, és lesznek egyre motiváltabbak a tanulók a transzlingválás lehetősége miatt.

A romanihoz köthető 'csóro'-'bárvalo' szópár ismételtetése a rögzítést segítette, hiszen a többszöri elmondás tartósabb bevésődést eredményez. Másrészt a transzlingválás itt a tanulás azon aspektusa szempontjából is fontos, hogy az új tudást segíti a meglévő kognitív struktúrához kapcsolni (Nahalka 2002, Richardson 2003). A történelem tantárgy elvont fogalmainál különösen fontos a diákok számára, hogy érthetővé tegyék a maguk számára a megtanulandó tartalmakat, különben pusztán magolássá válik a tanulás, és a motivációt is elveszítik. Itt a transzlingválás azt szolgálja, hogy a frontális munkaformában zajló feladatellenőrzés során a diákok figyelmét fenntartsa. A csoportos feladatok ellenőrzése ugyanis sokszor problematikus. A feladatmegoldás izgalma, a csoportos együttgondolkodás lendülete már elmúlt, a feladat készen van. A figyelmet fenntartani ebben a helyzetben nehéz, hiszen egyszerre csak egy diák aktív, a többiek passzív megfigyelők, ugyanakkor éppen a rögzítés miatt ezek a pillanatok nagyon fontosak. A romani szavak szokatlansága megtöri a monotóniát, ismételtetésük aktivitásba fordítja a passzív diákokat. Az eljárás segít a diákoknak az új ismereteket a saját mindennapi életükhöz, fogalomrendszerükhöz kötni (a videó más szempontú elemzését lásd a 3.4 fejezetben).

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



A 14-es számú (*Translation tasks in translanguaging/Fordítási feladatok transzlingváló órákon*) videó ugyanabban az osztályban készült, mint az előbb elemzett, 12. videó, a téma is ugyanaz. A transzlingválás is hasonló funkcióban jelenik meg, de más formában. Itt a tanulók szintén csoportokban dolgoznak, végig kell gondolniuk, hogyan éltek a szegények és a gazdagok, majd be kell számolniuk arról, hogy mire jutottak. Az egyik csoport magyarul mutatja be a szegények életét, a másik romaniul, a harmadik magyarul a gazdagokét, a negyedik pedig romaniul. Szintén a megoldásról való beszámolás során kerül előtérbe a transzlingválás – valamint a csoportok belső megbeszélésén is előkerülhet, mint minden csoportos munkaformában végzett feladat esetén –, viszont itt komplett mondatokat kell elmondani. Így a romanihoz köthető nyelvi erőforrások a pedagógus ösztönzésére még inkább felszínre kerülnek és felszínen maradnak az előző videóban látható feladathoz képest.

Az 1. jelenetben a magyarul referáló csoport kezdi a beszámolót, utána a romaniul megnyilatkozó csapat következik. Ezen a ponton szükségessé válik a fordítás, a tanárnő, Tünde kérdésére rögtön érkeznek a lelkes válaszok a tanulók részéről. A diákok attitűdjéből, reakcióiból és a lelkesedésükből láthatjuk, hogy kölcsönös bizalom van az osztály és Tünde között, ami lehetővé teszi a nyelvi gyakorlatok különbözőségének azonnali és problémamentes áthidalását az osztály és a pedagógus között. A tanulók rögtön fordítanak a pedagógus számára, ha szükséges. A bizalom megléte ebben az esetben elengedhetetlen, mert egy ilyen szituációban felcserélődnek a szerepek: a diákok a tudás birtokosai, a pedagógus pedig a tanuló szerepébe helyeződik át. A videón látottak alapján megállapítható, hogy a tanórai transzlingválás úgy is működik, és hozzájárul a tanulási folyamat sikerességéhez, ha a tanár nem ismeri és használja maradéktalanul a tanulók nyelvi gyakorlatait. A tanóra további részében az ismereteket aktívan alkalmazva szóbeli szövegalkotásra kerül sor. Itt a romani és magyar nyelvű megoldások párhuzamos elvárása a tanárnő részéről tudatos, ami több szempontból is segíti a tanulás eredményességét. Egyrészt így kétszer is elhangzik a szegények és gazdagok életének bemutatása, egyszer romani, egyszer magyar nyelven. Így az ismétlés segíti a bevéődést. Másrészt a diákok mindegyike egyenlő esélyt kap a teljes megértésre, a romani és a magyar nyelvi erőforrások egyenrangúak a csoportokban. A tanárnő számára történő fordítás, és az ezzel átalakuló tanár-diák kapcsolat motivációt ad a tanuláshoz („neked megtanulom”), illetve újra elhangzanak a megtanulandó információk, immár sokadszor.

Az elemzett órarészletekben csoportos munka előkészítésére és ellenőrzésére láttunk példákat, ahol a transzlingválás hatékonyan segíti a tanulási folyamatot. Azonban nem csak ez a tanulásszervezési forma ad lehetőséget a transzlingválás alkalmazására. A következő alfejezet azt mutatja be, hogy a transzlingválás és a multimodalitás hogyan segíti akár frontális munkaszervezés mellett is a tanulást, és hogyan lehet ilyen munkaszervezés mellett is figyelembe venni az eltérő egyéni tanulási utakat.

3.9.2 Egyénre szabott tanulási utak, a tanulói sokféleség figyelembevétele a természetismeret órán

A 31. videó (*Multimodális tapasztalatszerzés*) Szímón 5. osztályban, természetismeret órán készült. A videón látható tanórarészleteket két szempontból vizsgálja az alfejezet. Egyrészt, hogy a nyelvi elsajátítási lehetőségekből kiinduló – differenciáló – tanulási légkör mennyire jellemzi és befolyásolja a természetismeret órai tevékenységet. Másrészt, hogy a természettudományos megismerési módszerek – különös tekintettel a megfigyelésre, a csoportosításra és a leírásra – használata hogyan valósul(hat) meg transzlingváló környezetben.



A környezetismeret/természetismeret tantárgyi terület tanításának legfontosabb célja azon képességek, szokások fejlesztése, melyek a felsőbb évfolyamokon a természettudományos tárgyak (biológia, földrajz, kémia, fizika) tanulásához szükségesek. A vizsgált tanóra videón látható részei frontális munkaszervezésűek, elsősorban tanári irányításra épülő, egyéni tanulói válaszokat váró megnyilvánulásokkal. A tanulási folyamat során az ismeretszerző módszerek elsajátításán keresztül a megismerési képességek fejlesztése (is) zajlik. Ezek a természettudományos ismeretszerző megismerési módszerek a következők: megfigyelés, leírás, összehasonlítás, csoportosítás. Ezeket a módszereket használva alakul ki a gyermekek megfigyelő, leíró, azonosító és megkülönböztető képessége. Azon képességek sora, amelyek megalapozzák a felsőbb évfolyamok természettudományos tartalmainak tanulását. Különösen fontos, hogy a pedagógusok a lehető legszélesebb körben biztosítsák a tanulás egyéni útját, és ezt személyre szabottan a megszerzendő tanulási tapasztalatokhoz igazítsák, segítve ezzel a valamilyen szempontból marginalizált tanulókat is.

A tiszavasvári és a szimői tanulók közül sokan mind szociális-anyagi helyzetük, ezzel összefüggésben marginalizált társadalmi pozícióik, mind az iskola nyelvétől nagyban eltérő otthoni nyelvi gyakorlataik miatt vannak olyan helyzetben, hogy csak a személyre szabott tanulási utak alkalmazása segítheti őket iskolai sikerekhez. A vizsgált természetismeret órán a pedagógus több szempontból is keresi az ezzel kapcsolatos lehetőségeket. Például akkor, amikor a fali tablón lévő állatok megmutatására és megnevezésére kéri a gyerekeket. Ebben az esetben azzal a felszabadító lehetőséggel él, hogy a táblához kimenő gyerekek válaszaikat, az órához való szóbeli hozzájárulásukat mondhatják, ahogy akarják, magyar, romani vagy éppen szlovák nyelven. *Mi ugyanerről tanulunk a tanító nénivel szlovák órákon is, természetismeret órán magyarul, illetve mondtuk, hogy el lehet mondani romául is a nevüket,* mondja a tanárnő az instrukciók kiadása közben ([31. videó 1:01–1:22](#)). Ez a motiváló hozzáállás nemcsak a verbalításban jelenik meg, hanem a tanár mosolygós, a gyermeki választ örömmel váró kiállításában, arcmimikájában és gesztusaiban is megfigyelhető. Ennek példája a nyuszi romani megnevezésére való tanári felszólítás, amikor elismeréssel és dicsérettel illeti a romani nyelvi erőforrást ([31. videó: 1:23–1:28](#)):

Tanár: *„Nyuszi bizony. monddjad el, olyan szép neve van neki romául!”*
Diák: *Sosoj. Szlovákul pedig zajac.*

A pedagógus a gyermekek mindennapjaihoz köthető tapasztalatokból kiindulva szervezi az óra menetét, alakítja ki a feladatokat, s nem csupán a tankönyv szövegének megtanulását és a lexikális tudásátadást tekinti eredménynek. Példát láttunk erre az eper képenek felismerése kapcsán. Az ötödikes fiú általános érvényű tanári kérésre nem tudja megnevezni a képen látható növényt, azonban azután, hogy a tanárnő a mindennapjaihoz kapcsolja azt, rögtön felismeri és megnevezi az eper növényt ([31. videó: 2:29–2:36](#)):

Tanár: *Melyiket nem tudod? [a tanár odamegy a gyermekhez] Ez mi? Hát mit árulnak a szüleid mindig?*
Tanuló: *Hát... [rájön a válaszra, elkezd írni]*
Tanár: *Hát ... na. Ugye, ugye!*

A vizsgált természetismeret órán frontális tanulásszervezésben, magyarul megfogalmazott, irányított kérdésekkel törekszik a pedagógus megismertetni a tanulókkal az őket körbe vevő aktuális természeti valóságot, miközben a tanulók ezzel kapcsolatos érzelmi beállítódására is alapoz (pl. ősszel kapcsolatos érzéseik, szántóföldi növényekhez köthető

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

tapasztalások). A gyerekek máshogyan nyilvánulnak meg tanári felszólításra, és máshogyan, amikor spontán beszélgetnek társaikkal: utóbbi esetben szívesen beszélnek romaniul. Egy romani kompetenciákkal nem rendelkező tanár által frontálisan megszervezett óraszakaszban például e beszédhelyzetek váltakozása által jelenhet meg elsősorban a transzlingválás. Másrészt azonban kiemelt jelentőségű az is, hogy a pedagógus tudatosan és tervezetten is szeretné a teljes nyelvi repertoárt használni a tanulás során. Ennek egyik első lépése lehet – A 31. videón is többször visszatérően látható – a tanár folyamatos bátorító és motiváló felszólítása: mondhatod romani nyelven is!

Tanár: „...*Megkérlek Krisztofer, mondd el mi mindent lehet elkészíteni krumpliból... te magyarul... Krisztián pedig romául*” ([31. videó: 1:34–1:44](#)).

Ez a törekvés tovább erősíthető más tanulásszervezési módok és változatos munkaformák használatával, mint például a természettudományokhoz közel álló jelenség alapú oktatás (Symeonidis és Schwarz 2016), a probléma alapú, projekt alapú, kutatás alapú vagy felfedezéses tanítási módszerek alkalmazásával (Halász 2018). De ugyanezt segíthetjük az általános pedagógiai gyakorlatban jelen levő, differenciálásra fókuszáló kooperatív technikákat, drámapedagógiai elemeket is felvonultató csoportos munkaformák beépítésével.

A természettudományos oktatásban a megértéshez, fogalomalkotáshoz szükség van a célzott és folyamatos megfigyelésre. Nemcsak az őket körülvevő világot „nézni” szeretnénk megtanítani a diákoknak, hanem sokkal inkább „nézni” és a valóságot „látni” is. Ebben a vonatkozásban fontos kiemelni, hogy a puszta érzékelés nem azonos a megfigyeléssel. A megfigyelés során többről van szó, hiszen ilyenkor az érzékelt jelenség/élőlény/objektum lényeges jellemzőit elválasztjuk a lényegtelenek közül. Ebben nagy segítséget jelenthet a pedagógus megfigyelési szempontsora (akár írásban akár szóban), amely alapján a gyermek be tudja mutatni a jellemzésre kijelölt élőlényt és rögzíteni tudja a megfigyelt tartalmakat. A vizsgált természetismeret órán a krumpli gumó megfigyelése ilyen, a pedagógus irányított megfigyelési szempontsora alapján történik. A tanár először bemutatja – felemelve, jól látható módon – a növényi részt, majd közvetlen megfigyelésre, vizsgálatra a tanulók kezébe adja: „*El lehet mondani hogy néz ki, és mi mindenre használjuk. Nyugodtan tapogassad meg!*” ([34. videó: 1:44–1:55](#)).

A tanulás folyamatában alapot jelentő felismerés/emlékezés szintjét többször használja a pedagógus. (Az úgynevezett Bloom-féle taxonómia a tudás fejlődési szintjeit kategorizálta. Bloom [1956] a kognitív követelményeket az értelmi fejlődés szintjeire leképezve alkotta meg a ma már vitatott, de még mindig használható taxonómiáját). A krumpliról így felidézésre került építő tények, információk a tanulás első szintjét jelentik, amelyekre a következőkben jól építhetnek majd a tanulók a természettudományos tárgyak tanulása során. Ezen a természetismeret órán is igaz, hogy érzékszervek bevonásának sokszínűsége és az aktivitás mértéke fokozza az adott ismeret rögzülését (Veverka 1994, Knudson 1995): arra, amit látunk, hallunk, tapintunk, ízlelünk, illatozunk; illetve amelyek felfedezésében aktívan részt veszünk, sokkal inkább emlékszünk. A főzés saját tapasztalatának felidézése ezért megy sokkal jobban, mint pusztán a kép alapján való felismerés ([34. videó: 3:10–3:19](#)). Szintén ezért építi be a tanár az órai tevékenységekbe az érzékszervek változatos használatát: ízlelés (mogyoró), tapintás (kukorica, csipkebogyó levele), illatozás (hagymalevél illata), látvány (falitabló, valós növények). Saját tapasztalat / saját élmény / saját aktivitás magától értetődőbben jön elő verbálisan az otthoni környezethez rendelhető nyelvi gyakorlatokat követve; jelen esetben romani nyelven. Ezt a folyamatot hathatósan segíti a tanári dicséret és elismerés konkrét helyzetre reagáló megjelenése, valamint az együttes megnyilvánulásra való

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

engedő felszólítás is: *lehet mondani többen... egyre több mindent tudtok!* ([34. videó: 2:50–3:02](#)).

A transzlingválás természettudományos órán való megjelenése bátorító jelleggel bír a tanulók szóbeli megnyilvánulása folyamán. A természettudományos célok és tartalmak („szigorú” szakkifejezések) megértésének és majd későbbi biztos – felsőbb évfolyamokon várt – használatának előkészítéséhez szükséges a gyermekek otthoni tapasztalatainak felidézése, amelyet kiegészíthet az órai keretek között megvalósuló, az érzékszerveket komplex módon bevonó pedagógiai tervezés. Ezt a folyamatot támogathatja a tanulók nyelvi repertoárjából kiinduló tanulási légkör kialakítása. A természettudományos megismerési módszerek – különös tekintettel a megfigyelésre, a csoportosításra és a leírásra – és az ezekhez kapcsolódó képességek fejlesztése hatékonyabban valósulhat meg az otthoni beszédmodok spontán és tervezett alkalmazása mellett.

3.9.3 Tanulás és tanulásszervezés egy transzlingváló pedagógiai valóságban napjainkban

Ha összegyűjtjük az általános iskolás korú roma gyerekek iskolával kapcsolatos legfontosabb szükségleteit és igényeit, akkor a következőkben határozhatjuk meg azokat: Szükségük van a diákoknak arra, hogy elfogadják őket, hogy kultúrájuk, nyelvi erőforrásaik, azaz egész identitásuk megjelenhessen az iskolában. Az iskola tanítsa meg számukra az alapkészségeket. Fejlessze szociális készségeiket, hiszen a társadalomban elvárt viselkedések és társas készségek itt jól begyakorolhatóak. Alakítsa ki az iskola a saját tanulásért való felelősséget és tanítsa meg a diákokat tanulni. Biztosítsa az egyéni adottságoknak megfelelő optimális fejlődés lehetőségét. Az a tanulásfelfogás, amelyben ezek a szempontok megjelennek és a diákok hozott tudására, tapasztalataira, és így nyelvi erőforrásaira épít, a konstruktivista paradigma.

A konstruktivista szemlélet szerint a tanuló nemcsak befogadja a tudást, hanem létrehozza azt korábban megszerzett ismeretei alapján. Az előzetes tudás egy olyan rendszer az agyunkban, amely értelmezi a külvilág jelenségeit, és előre jelzi a bekövetkező változásokat. A tudásrendszer nem a külvilág tükörképe, hanem saját törvényei szerint élő rendszer (Nahalka 2002; Richardson 2003; Virág 2013). Ez az egyéni előzetes tudásrendszer a roma diákok esetében eltérő társas tapasztalataik és nyelvi gyakorlataik miatt nagyon más, mint a magyarországi és szlovákiai nem roma diákok előzetes tudása. Kíváncsi tehát, hogy eredményes tanuláskoruk érdekében teljes nyelvi repertoárjuk megjelenhessen a tanórán, illetve hogy kognitív struktúráikhoz kapcsolódjon a pedagógus a tanítás során. Mivel a tanulás ebben az értelemben egy aktív, kognitív tevékenység, ezért a tanulásszervezés akkor szolgálja az eredményes tanulást, ha a diák aktív, ha tanulás közben társaival is kommunikálhat, tehát tanulásához többféle forrást használ. Lényeges még a valós problémahelyzetekkel való találkozás és az egyéni sajátosságok lehetőség szerinti figyelembevétele (ld. a konstruktivista didaktika alapelveit: Phillips 2000; Nahalka 2002).

A transzlingválás a konstruktivista pedagógia céljaihoz és alapelveihez több módon kapcsolódhat, növelve ezáltal – roma diákok esetében – a tanulási hatékonyságot. A diagnózis elve annak felmérését jelenti, hogy milyen tudással és érdeklődéssel rendelkeznek a tanulók. A nyelvi repertoár ismerete, elfogadása és beépítése a tanulás folyamatába ennek a része, és akkor is sikerrel alkalmazható, ha a tanár nem rendelkezik romani nyelvi erőforrásokkal. Ahogy fentebb hangsúlyoztuk, a legfontosabb cél a diák eredményes tanulása, nem a tanár magyarázó, tudásátadó tevékenysége. Fontos a hídépítés a kialakítandó tudás és a meglévő kognitív sémák között. Ezt a hidat és kapcsolódást segíti a transzlingválás, hiszen a sokszor

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



Erasmus+

Erasmus+ Program

elvont, magyar nyelvű tananyag jó esetben is csak „áltudás” marad, amit a gyerekek nem tud a valóság megismerésére használni, működő tudásrendszerébe kapcsolni.

Egy tanulócsoporthoz eltérő mértékben ugyan, de mindig heterogén. A módszertani sokszínűség és a választható feladatok segíthetnek abban, hogy a diákok saját tanulásukért egyre inkább felelősséget vállalva a nekik legoptimálisabb úton haladjanak a tanulásban. A transzlingválás révén ehhez juthatunk közelebb, hiszen a diákok a neki kényelmesebb nyelven léphet interakcióba társaival, válaszolhat a tanárnak, jegyzetelhet, azaz tanulhat. A tanár bízhat abban, hogy diákjai saját tanulásukat igyekeznek optimalizálni a nyelvi erőforrások megválasztásával.

A konstruktivista tanulásfelfogás nem minden szempontból egyeztethető össze a kooperatív tanulással, de a szociális tanulás elvét előbbi is hangsúlyozza. Az egyéni konstrukciók kialakulásában fontos szerepe van annak a facilitáló közegnek, amit a tanulói munkacsoport jelent. Különösen fontos lehet, hogy a kérdést különböző szinteken értő tanulók sémái közelebb állnak egymáshoz, mint a tanár és a tanulók sémái, így a kortárs képes észrevétlenül átlendíteni a tanulót a legközelebbi fejlődési fázisba (Phillips 2000, Nahalka 2002). Előfordulhat, hogy a csoportmunkában elhangzó romani kifejezés, a társ utalása valamilyen közös élményre, tapasztalatra elegendő ahhoz, hogy a tanuló ráérezzen arra, miről is van szó.

Ha folyamatosan dolgoznak a tanulók és mindenkinek van feladata, nincs üresjárat, az a tanulás eredményességére pozitív hatással van. Ez leginkább a csoportos vagy páros munkaformákkal, kooperatív tanulásszervezési technikákkal, valamint együttműködésre ösztönző feladatállítással érhető el. A folyamatos munkáltatás a párhuzamos interakciók számát is növeli, ami szintén nagy jelentőséggel bír a hatékonyság szempontjából. A tanulási folyamat résztvevői egymástól, egymás révén is elsajátítanak új információkat, készségeket, képességeket, vagy hozzásegítik egymást azokhoz. A transzlingváló osztályteremben a párhuzamos interakciók talán még nagyobb jelentőséggel bírnak, mint egy hagyományos tanórán. Ugyanis a különböző munkaformák más és más kommunikációs helyzeteket idéznek elő, ez pedig hozzájárul ahhoz, hogy a tanulók teljes nyelvi repertoárja megjelenhessen az órán.

Mint ahogyan a mindennapi életben, úgy egy-egy tanórán is különböző beszédhelyzetekkel találkozhatunk. Némely tanórai beszédhelyzet (pl. csoportmunka, páros munka, tanár által kezdeményezett heterogén nyelvi magatartás plénumban) teret enged a transzlingválásnak és a teljes nyelvi repertoár megjelenésének. A tudatos és változatos tanulásszervezés a transzlingváló osztályteremben ezért is kiemelt jelentőségű. A teljes nyelvi repertoár egy transzlingváló tanulócsoporthoz hol a felszínen, hol a mélyebb rétegekben, de folyamatosan jelen van, García és munkatársai ezt transzlingváló folyamannak nevezik (García, Ibarra Johnson és Seltzer 2017: xi–xii). Érdemes azt is tudatosan a tanulás szolgálatába állítani.

Még egy fontos pedagógiai diskurzus kapcsolódik a transzlingváló osztályterem általános didaktikai vonatkozásaihoz: az adaptív oktatás elmélete (vö. például Lénárd and Rapos 2004), illetve az erre épülő, Magyarországon adaptív-elfogadó iskolának nevezett koncepció (Gaskó és mtsai 2011). Az adaptív-elfogadó iskola nem egy egészen új koncepció, sokkal inkább arról van szó, hogy a magyar szerzők a pedagógiai diskurzus különböző, ma korszerűnek tartott, és az aktuális társadalmi és gazdasági kérdésekre releváns válaszokat kínáló megközelítésekből merítenek, melyek egymás mellett alakultak ki és fejlődtek, de sokszor egymásra nem reflektálnak. Az adaptivitás kifejezés körülbelül 20 évvel ezelőtt jelent meg a pedagógiában (Glaserfeld 1995). A pedagógiai konstruktivizmus, vagy konstruktivista pedagógia az igazságérték fogalma helyett az adaptivitás fogalmára támaszkodik. A tudás

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



értékelésének szempontja tehát annak adaptivitása. A szó egyébként az evolúcióbiológia szaknyelvéből származó metafora: a kognitív struktúrák hasonlóan adaptálódnak a környezethez, mint ahogy a fajok.

Az adaptivitás fogalma ezután – valószínűleg köszönhetően a felgyorsult gazdasági-társadalmi változásoknak is, melyek gyors alkalmazkodást követelnek – megjelent a tanulással és az oktatással kapcsolatban, és egyre tágabb összefüggésben használták és értelmezték (Louis és mtsai. 1996; Lénárd és Rapos 2004; Garmston és Wellman 2016). A sokszor differenciálásként tárgyalt pedagógiai eljárást, miszerint a tanulók közötti különbözőségeket lehetőség szerint az oktatás során figyelembe kell venni (Heacox 2017), időnként szintén az adaptív oktatás kifejezéssel írják le, illetve annak kontextusába ágyazták. Ezután az adaptivitás fogalma tovább szélesedett, hiszen az oktatás érinti a pedagógus szerepét, az iskolavezetés kérdését, az iskola szereplőinek együttműködését, az iskolai nevelésről, az iskola szerepéről való gondolkodást is, tehát célszerűbb adaptív iskolában gondolkodni, amelynek tárgyalásakor a fenti szempontok mind megjelennek.

Az adaptív iskola kifejezés részben átfedéseket mutat az elfogadó iskola, a befogadó iskola, a nyitott iskola és a demokratikus iskola kifejezésekkel, melyek ugyanazokra a társadalmi változásokra keresnek válaszokat. Ezek is a társadalmi egyenlőtlenségek pedagógiai vonatkozásait (Bourdieu 1982), a gyerekközpontú oktatást, a lehetőség szerint mindenki számára hatékony oktatást, az elfogadásra nevelést kutatják. Ennek irányaként jelentek meg a szakirodalomban már több évtizede a kritikai pedagógia (Giroux 1988), a demokratikus iskola koncepciója (Rodriguez-Romero 2008, Bauman 2000), a komprehenzív iskola (Wraga 1998, Wiborg 2007), az inklúzió pedagógiája (Halstead és Haydon 2008), a személyre szabott nevelés és oktatás tendenciája (Hopkins 2006, Milband 2008), és az interkulturális nevelés (McLaren és Farahmandpur 2005; Marginson és Sawir 2011) elmélete és gyakorlata. Ezeknek az elméleteknek és az ezekkel kapcsolatos pedagógiai kutatások eredményeinek a felhasználásával született meg

Ez egy olyan elméleti keret, amelyhez a transzlingválás illeszkedik, és ami a transzlingválást hatékony pedagógiai eszközökkel és elvekkel támogatja. Az adaptív oktatás a tanulásra és a tanulásszervezésre fókuszál, de emellett érvel, hogy egy valódi innovációhoz és módszertani megújuláshoz az iskola egészének, a pedagógiai gondolkodásnak, a pedagógiáról, oktatásról vallott nézeteknek is változniuk kell. Ez látszik a transzlingválással kísérletező pedagógusok munkájában is, hiszen valódi meggyőződés, bizalom és elfogadás nélkül egyes pedagógusok kritikával illetik és problematikusnak találják a romani nyelv megjelenését a tanórákon. Azok váltak tartósan elkötelezetté, akik nyitottabbak voltak, akik pedagógiai megújulásuk részeként tekintettek a transzlingválásra. De nem csak előfeltétele volt a nyitottság és a megoldáskereső attitűd a transzlingváló pedagógiai magatartás elsajátításának. A pedagógusok folyamatosan alakulnak, változnak, elkötelezettségük nő. Ugyanakkor minden egyes pedagógus a korábbi módszertani felkészültsége és pedagógiai nézetei mentén keresi a lehetőségeket, fejleszt technikákat és eszközöket, tehát a transzlingválás sokféle, a pedagógus a transzlingváló orientációt a saját személyiségén átszűrve valósítja meg.

Az adaptív oktatás koncepciója azért illeszkedik jól a transzlingválás pedagógiai attitűdjéhez, mert az iskolai különbségekre és problémákra nem a korrigáló, felzárkóztató stratégiával válaszol, hanem a megelőzés lehetőségét fejt ki. A tanulók önmaguk lehetnek, a tanítást „alkalmazkodó” tanulásszervezésként értelmezi, a tanulók közötti különbségekre mint adottságra tekint (Lénárd és Rapos 2004: 9; Gaskó és mtsai 2011). Az adaptív szemléletmód középpontjában a gyermek áll, három alapszükségletével: kapcsolat (tartozzon valahova, legyen fontos másoknak), kompetencia (képes legyen teljesíteni, és higgyen magában),

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



Erasmus+

Erasmus+ Program

autonómia (lehesen fokozatosan önálló, irányíthassa saját cselekedeteit). Erre építi munkáját a pedagógus, akit az ösztönzés (olyan feladatok nyújtása, amelyek nyitottak a diákok kezdeményezéseire, és választhatóak), a támogatás (segít abban, amit a diák egyedül nem tud megcsinálni), és a bizalom (pozitív elvárások, személyes, fejlesztő visszajelzések) attitűdje, és ehhez társuló magatartás jellemez (Lénárd és Rapos 2004: 9–10, Gaskó és mtsai. 2011)

Tanulásszervezés tekintetében az adaptív szemlélet a kapcsolati (a társakkal való kapcsolat is ide tartozik) szükséglet miatt fontosnak tekinti az interaktív tanulásszervezési stratégiát, és módszereket, ugyanakkor más stratégiáknak is teret ad. Az önálló tanulás stratégiája az autonómia kialakulása és fejlesztése miatt elengedhetetlen, a tapasztalati tanulás azért értékes, mert tanulóközpontú és tevékenységorientált, fokozza a mélyebb szintű megértést. A direkt, erőteljes tanári irányításra épülő tanulásszervezési stratégiának is helye lehet a tanórán (éppen a 3.9.1 fejezet példáiban is látható szakaszokban, amikor információkat szeretnénk átadni, illetve más tanítási módszert bevezetni, vagy a 3.9.2 fejezet példájában, amikor az egyéni tanulási utakat más módon támogatja a pedagógus). Ugyanakkor tudatában kell lennünk, hogy a frontális megközelítések csak korlátozottan alkalmasak a képességek sokoldalú fejlesztésére (Lénárd és Rapos 2006: 8–24; Gaskó és mtsai. 2011). A transzlingválást alkalmazva is ugyanezek az irányelvek fogalmazhatók meg. A nem szterderd, heterogén beszédmódok leginkább az egyéni, önálló tanulás során, a hasonlóan heterogén beszédmódokat használó diáktársakkal való kommunikációban és az indirekt, interaktivitásra ösztönző tanulási stratégiák során léphetnek be, hatékonyan segítve a gondolkodási és tanulási folyamatot.

Az adaptív-befogadó iskola nem egyszerűen és kényszerűen befogadja a mindenféle gyerekeket, hanem olyan iskola, amely tudatosan és felvállaltan a mindenkinek megfelelő pedagógiai, tanulási környezet megteremtésére törekszik, felismerve egyidejűleg az iskola tömegintézményként adott lehetőségeit is. A számtalan szempontból eltérő (családi háttér, életkor, tapasztalat, előismeret, beszédmód, iskolához való viszony) gyerekekből álló tanulócsoportokban fontos elfogadni és a pedagógiai munka kiindulópontjává tenni, hogy minden tanuló másban jó és másban szorul támogatásra (Rapos és mtsai 2011: 33; Gaskó és mtsai. 2011).

A Rapos és munkatársai (2011) által bemutatott és javasolt adaptív-elfogadó iskolakoncepció nem kötődik iskolarendszerhez, hanem a helyi értékek, lehetőségek és megoldások erejét hangsúlyozza az innovációban. A tiszavasvári és szimói lokalitások adottságainak és lehetőségeinek mérlegelésével a helyi pedagógusok kísérletezik ki a transzlingválás útjait és módjait, majd a folyamatos reflexió révén gyarapszik tudásuk és fejlődik maga a koncepció is. Természetesen nem elhanyagolható a külső szakmai támogatás, de a helyi adaptivitás döntő fontosságú. A koncepció öt alapértékre épül, amelyek együttesen rajzolják ki az elmélet lényegét. Ezek egymással szorosan összefüggnek, és valódi jelentésüket csak egymással való kölcsönhatásukban nyerik el.

Az első ilyen érték az adaptivitás (1), amely egyszerre fejezi ki a szüntelen változás és reflexió értékeit, és azt, hogy nem normatívan vezérelt, hanem reaktív, kereső válaszadásról van szó. Az adaptivitás ugyanakkor nem egyszerű alkalmazkodás, hanem folyamatos, értékeket teremtő interakció a környezettel. Ilyen kereső, reflektáló módon került bevezetésre és alakul ma is folyamatosan a transzlingválás Tiszavasváriban és Szimón, ahol a roma diákok oktatásának nehézségeire válaszolva indult el a projekt. A külső, kutatói impulzusok után a tényleges gyakorlat kimunkálása már az egyes pedagógusok munkája, amelyben az egymással és a kutatókkal való kommunikáció segít. De az egyes pedagógusok gyakorlatai eltéréseket mutatnak, ahogy a diákok életkora, a tanulócsoportok összetétele, a tantárgyak sajátosságai is. A tanulásközpontúság (2) az alternatív pedagógiák szemléletéhez, valamint a

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

folyamatos változás által kikényszerített szüntelen megújuláshoz köthető. Kifejezi az iskola tanításközpontú szemléletével való szembenállást, és törekszik a tanulás és közösség értékeinek összekötésére. A projektben együttműködő pedagógusok is észlelték, hogy saját módszertani megújulásuk és reformjaik csak akkor lehetnek sikeresek, ha a tanulók tanulását tudják vele szolgálni. A transzlingválással együtt némi elmozdulás történt a társas tanulás irányába, hiszen az első tapasztalatok azt mutatták, hogy leginkább az egymással való kommunikációban használhatják a diákok a tanulás hatékonyabbá tételére romani nyelvi erőforrásaikat.

A közösségiség értéke (3) az összetartozás, a kapcsolatok, a kapcsolódás, az együttműködés mentén jelenik meg. Tiszavasváriban is többirányú párbeszéd és együttműködés indult el az iskolában folyó munkáról: óvoda- és iskolavezetés között, szülők és pedagógusok között, a transzlingválásra nyitott pedagógusok között, egyetemi oktatók, kutatók és gyakorló pedagógusok között. Mindaz, ami ma transzlingváló gyakorlatként megvalósul, egy szerteágazó hálózatos tanulás eredménye. A kategóriák megkérdőjelezése (4) azért fontos, hogy újra és újra rákérdezzünk azokra a sémákra, amivel leírjuk és értelmezzük a világot. Fogalmi gondolkodásunk során szükségszerűen kategóriákat állítunk fel, de ezeket le is kell bontanunk, mert soha nem fejezik ki a teljes valóságot. Az első ilyen lépés a transzlingválás felé, ha a tanár el tudja engedni azt az ideológiát, amely egy tanórához egyetlen nyelvet köt, és nyitottan reagál a diákok heterogén beszédmódjainak iskolai megjelenésére. Sajnos nem minden pedagógus tudta ez idáig Tiszavasváriban sem ezt az eddigi életüket és pályájukat meghatározó kategóriát megvizsgálni és elengedni. Az identitás értéke (5) annak tudatosítását és kialakítását jelenti, hogy az iskola a tanulók identitásának alakításával párhuzamosan és azzal interakcióban alakítsa saját identitását is. Érdekes látni, ahogy az iskola alakul, ahogy a projekt révén pedagógusok szakmai konferenciákon vesznek részt, pályázatokba kapcsolódnak be. Mindez formálja a pedagógusok és az iskola identitását is.

A pedagógiai gyakorlat tehát azt mutatja, hogy a transzlingválás nem önmagában cél és önmagában nem feltétlenül vezet a tanulás hatékonyságának növeléséhez. Tudatos és korszerű pedagógiai munka részeként azonban alkalmas arra, hogy a diákok otthoni nyelvi gyakorlatait az iskolai oktatásba beemelve az iskola egésze elinduljon az adaptivitás, az elfogadás és a tanulásközpontú oktatás felé. Ehhez azonban szükséges az egész pedagógiai munka tudatos átgondolása, folyamatos reflektálása, a hatékony tanulószervezési módok megismerése, és alkalmazása, továbbá a transzlingválás mögött húzódó pedagógiai gondolkodás, tanulásfelfogás és iskolakoncepció definiálása is.

Hivatkozások

- Arató, Ferenc & Aranka Varga. 2012. *Együtt-tanulók kézikönyve: Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelseibe* [A handbook for co-learners: An introduction to cooperative learning management]. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Arató, Ferenc & Aranka Varga. 2015. *A Handbook for Learning Together – An Introduction to Co-operative Learning*. Pécs: University of Pécs.
- Baars, Bernard J. 1986. *The Cognitive Revolution in Psychology*. New York: Guilford Press.
- Bauman, Zygmunt. 2000. *Community: Seeking Safety in an Insecure World*. Cambridge: Polity Press.
- Bloom, Benjamin S. (ed.). 1956. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. (Handbook 1: Cognitive domain). New York: David McKay.
- Bourdieu, Pierre. 1982. *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* [The subtle differences: critique of social judgment]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

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



- Brophy, Jere Edward. 1983. Classroom organization and management. *The Elementary School Journal* 83(4). 265–287.
- Brown, Ann. L., Kathleen E. Metz & Joseph C. Campione. 1996. Social interaction and individual understanding in a community of learners: The influence of Piaget and Vygotsky. In Anastasia Tryphon & Jacques Vonèche (eds.), *Piaget – Vygotsky: The Social Genesis of Thought*, 145–170. Hove: Taylor & Francis.
- Evans, Vyvyan. 2019. *Cognitive Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Evertson, Carolyn M. & Carol S. Weinstein (eds.). 2006. *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. New York: Routledge.
- Falus, Iván (ed.). 2007. *Didaktika: elméleti alapok a tanítás tanuláshoz* [Didactics: Theoretical foundations for learning to teach]. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Földes, Zoltán. 2009. Tanítás vagy tanulásirányítás [Teaching or guiding learning]. In Karlovitz, János Tibor (ed.), *Problémák az oktatás és képzés felnőttkori szakaszában* [Problems in the adult phase of education and training], 57–64. Budapest: Neveléstudományi Egyesület.
- García, Ofelia, Susana Ibarra Johnson & Kate Seltzer (eds.). 2016. *The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Philadelphia: Calson Publishing.
- Garmston, Robert J. & Bruce M. Wellman. 1999. *The Adaptive School: A Sourcebook for Developing Collaborative Groups*. Norwood: Gordon Publishers.
- Gaskó, Krisztina, Orsolya Kálmán, György Mészáros & Nóra Rapos. 2011. Adaptive school as a framework for school innovation and continuous professional development. In György Mészáros & Iván Falus (eds.), *Responsibility, Challenge and Support in Teachers' Life-Long professional Development*. Brussels: ATEE 2010 Annual Conference Proceedings. 390–407.
- Gillies, Robyn M., Adrian Ashman (eds.). 2003. *Cooperative Learning: The Social and Intellectual Outcomes of Learning in Groups*. Oxon: Routledge.
- Gillies, Robyn M. 2007. *Cooperative Learning: Integration Theory and Practice*. Thousand Oaks: Sage.
- Gillies, Robyn M. 2016. Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education* 41(3). 39–54.
- Giroux, Henry A. 1988. *Schooling and the Struggle for Public Life. Critical Pedagogy in the Modern Age*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Glaserfeld, Ernst von. 1995. *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. (Studies in Mathematics Education Series: 6.). London/Washington D. C: The Palmer Press.
- Halász, Gábor. 2018. “Kurrikulum-fejlesztés, kurrikulum-szabályozás és kurrikulum-implementáció: alapvető összefüggések és globális trendek” [Curriculum development, curriculum governance and curriculum implementation: basic contexts and global trends]. http://halaszg.elte.hu/download/Implementation_study.pdf (accessed 14 March 2022)
- Halstead, Mark & Graham Haydon. (eds.). 2008. *The Common School and the Comprehensive Ideal*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Heacox, Diane. 2017. *Making Differentiation a Habit: How to Ensure Success in Academically Diverse Classrooms*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Hickey, Daniel T. & Nancy Jo Schafer. 2006. Design-based, participation-centered approaches to classroom management. In Carolyn M. Evertson & Carol S. Weinstein (eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary*



- Issues*. Abingdon: Routledge.
<https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203874783.ch11> (accessed 30 March 2022)
- Hopkins, David. 2006. Introduction. In: *Personalising Education*. Paris: OECD Publishing. 17–20.
- Hudson, Brian & Meinert A. Meyer (eds.). 2011. *Beyond Fragmentation: Didactics, Learning and Teaching in Europe*. Berlin: Verlag Barbara Budrich.
- Jörg, Ton, Brent Davis & Goele Nickmans. 2007. Towards a new, complexity science of learning and education. *Educational Research Review* 2(2). 145–156.
- Kagan, Spencer. 1992. *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano: Resources for Teachers Inc.
- Knudson, Douglas M., Ted T. Cable & Larry Beck. 1995. *Interpretation of Cultural and Natural Resources*. State College: Venture Publishing.
- Lénárd, Sándor & Nóra Rapos (eds.). 2004. *MAGTár: Ötletek az adaptív oktatáshoz* [MAGTár: Ideas for adaptive teaching]. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Lénárd, Sándor & Nóra Rapos (eds.). 2006. *MAGTár: Ötletek tanítóknak az adaptív tanulásszervezéshez 2* [MAGTár: Ideas for teachers on adaptive learning management]. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Louis, Karen S., Helen M. Marks & Sharon Kruse. 1996. Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal* 33(4). 757–798.
- Marginson, Simon & Erlenawati Sawir. 2011. *Ideas for Intercultural Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- McCaslin, Mary, Amanda Rabidue Bozack, Lisa Napoleon, Angela Thomas, Veronica Vasquez, Virginia Wayman & Jizhi Zhang. 2006. Self-regulated learning and classroom management: Theory, research, and considerations for classroom practice. In Carolyn M. Evertson & Carol S. Weinstein (eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*, 223–252. New York: Routledge.
- McLaren, Peter & Ramin Farahmandpur (eds.). 2005. *Teaching against Global Capitalism and the New Imperialism: A Critical Pedagogy*. New York: Rowman and Littlefield.
- Nádasi, Mária. 2007. Az oktatás szervezési módjai [Ways to organise education]. In Falus Iván (ed.), *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanulásához* [Didactics: Theoretical foundations for learning to teach], 361–384. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nádasi Mária. 2010. *Adaptív nevelés és oktatás*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Nahalka, István. 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* [How does knowledge develop in children?]. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nahalka, István. 2009. A tanulás tudománya [The science of learning]. *Pedagógusképzés* 7(2-3). 37–59.
- Ollé, János. 2003. Egy tanulásközpontú oktatásemélet vázlata [Outline of a learning-centred theory of education]. *Iskolakultúra* 13(4). 123–126.
- Orbán, Józsefné. 2011. Kooperatív technikák: Az együttműködő tanulás szervezése [Cooperative techniques: organising cooperative learning]. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar.
- Phillips, Denis C. 2000. *Constructivism in education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pléh, Csaba, Lilla Gurova & László Ropolyi (eds.). 2013. *New Perspectives on the History of Cognitive Science*. Budapest: Akadémiai Kiadó.



Erasmus+

Erasmus+ Program

- Rapos, Nóra, Krisztina Gaskó, Orsolya Kálmán & György Mészáros (eds.). 2011. *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója* [The concept of the adaptive-accepting school]. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Richardson, Virginia 2003. Constructivist pedagogy. *Teachers College Record* 105(9). 1623–1640.
- Rodriguez-Romero, Mar. 2008. Situated pedagogies, curricular justice and democratic teaching. In *OECD: Innovating to Learn, Learning to Innovate*. Paris: OECD Publishing. 113–136.
- Royer, James M. 2005. *The cognitive revolution in educational psychology*. Greenwich: Age Publishing.
- Sawyer, Keith. 2008. Optimising learning: Implications of learning sciences research. In *OECD: Innovating to Learn, Learning to Innovate*. Paris: OECD Publishing. 45–65.
- Symeonidis, Vasileios & Johanna Schwarz. 2016. Phenomenon-based teaching and learning through the pedagogical lenses of phenomenology: The recent curriculum reform in Finland. *Forum Oświatowe*. 28(2). 31–47.
- Szivák, Judit 2007. Tanulásszervezés [Learning organisation]. In Iván Falus (ed.), *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz* [Didactics: Theoretical foundations for learning to teach], 297–316. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Virág, Irén. 2013. *Tanulásemlékek és tanítási-tanulási stratégiák* [Learning theories and teaching-learning strategies]. Eger: Eszterházy Károly Egyetem.
- Veverka, John A. 1994. *Interpretive Master Planning*. Helena: Falcon Press.
- Wiborg, Susanne. 2007. The formation of comprehensive education: Scandinavian variations. In Barry M. Franklin & Gary McCulloch (eds.), *The Death of Comprehensive High School: Historical, Contemporary, and Comparative Perspectives*, 131–146. New York: Palgrave Macmillan.
- Woolfolk Hoy, Anita & Carol S. Weinstein. 2006. Student and teacher perspectives on classroom management. In Carolyn M. Evertson & Carol S. Weinstein (eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*, 181–219. New York: Routledge.
- Wraga, William G. 1998. The comprehensive high school and educational reform in the United States: Retrospect and prospect. *High School Journal* 81(3). 121–134.