

Transzlingválás az egyenlő esélyekért: romani beszéd az iskolában

szerkesztette
Heltai János Imre & Tarsoly Eszter



A kötet szerzői	– 4
A videók listája	– 6
Magyar betűkészlet a helyi romani és magyar megszólalások írásbeli megjelenítésére	– 7
Előszó	– 9
1.1 Nem standardizált beszédmodok és nyelvpolitikai rezsimek – Petteri Laihonon, Heltai János Imre, Szabó Tamás Péter	– 13
1.2 Romák, romani és az etnikai és nyelvi kategorizáció kihívásai – Heltai János Imre	– 22
1.3 A feszültségek és együttműködés perspektívái Tiszavasváriban és Szímón – Heltai János Imre – Ábri Izabella – Kerekesné Lévai Erika – Lakatos Elisabeth – Lakatos Józsefné Réca – Lakatos Mária Csomma – Lakatos Sára Zsanu – Makula Attiláné Melinda	– 31
2.1 Adatgyűjtés: Nyelvészeti etnográfiai kutatás és részvételi megközelítések – Heltai János Imre, Tarsoly Eszter, Tündik Zita, Kerekesné Lévai Erika, Lóthi Blanka	– 43
2.2 Az adatok feldolgozásának módszerei és alapelvei: a nézőpontok és egyéni hangok sokféleségének megtartása – Tarsoly Eszter, Boros Petra Réka, Czumpft Krisztina, Jani-Demetriou Bernadett, Olexa Gergely	– 52
2.3 Koncepció és elemzés: a transzlingválás mint nem hierarchikus sokféleség – János Imre Heltai	– 64
3.1 Nyelvi repertoár: egy lenézett “kevert” nyelv mint erőforrás a tanuláshoz – Heltai János Imre, Boros Petra Réka, Jenei Kamilla, Kozmács István, Székely Márk	– 69
3.2 Transzlingválás és transzformáció: A tanár-diák szerepek fejlődése – Majzikné Lichtenberger Krisztina, Tündik Zita, Wesselényi Tamás	– 84
3.3 Mediáció a transzlingváló iskolai helyzetekben: az identitások és politikák nyelvi finomhangolása – Tarsoly Eszter, Schulcz Patrik, Olexa Gergely, Ballai Míra, Székely Márk, Lakatosné Makula Gizella Réca	– 101
3.4 A tanári beszéd a transzlingváló osztályteremben: egynyelvű tanárok két- és többnyelvű osztálytermekben – Heltai János Imre, Demeterné Berencsi Tünde, Jani-Demetriou Bernadett, Flumbort Ábel, Tündik Zita	– 118



- 3.5 Transzlingváló váltás és intézményi környezet: osztálytermen túli hatások** – Heltai János Imre, Czumpft Krisztina, Falb Georgina Lilla, Kerekesné Lévai Erika, Köves Gabriella, Molnár Zsuzsa, Vágner Richárd – **131**
- 3.6 Az iskolai nyelvi tájkép és reflektív gyakorlatok szerepe transzlingváló terek létrehozásában** – Szabó Tamás Péter, Laura Castañe Bassa, Jani-Demetriou Bernadett, Kerekesné Lévai Erika – **147**
- 3.7 A közösségi tudáson alapuló kulturális transzformáció a pedagógiában** – Tarsoly Eszter, Cselle Gabriella, Hoyt-Nikolič Eva, Makuláné-Lakatos Gizella Réca, Puskás Erika, Wesselényi Tamás – **163**
- 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 – **180**
- 3.9 Adaptív iskola, hatékony tanulásszervezés és transzlingválás** – Majzikné Lichtenberger Krisztina, Bárdi Árpád, Flumbort Ábel – **194**
- 3.10 Stilizálás, hang és keresztezés a tanteremben** – Jani-Demetriou Bernadett, Bodó Csanád, Boros Petra Réka – **210**



1. **Ábri Izabella**, helyi résztvevő, Tiszavasvári, pedagógiai asszisztens a Mágiszter Óvodában
2. **Ballai Míra**, alumna főiskolai hallgató, Károli Gáspár Református Egyetem
3. **Bárdi Árpád**, főiskolai docens, Károli Gáspár Református Egyetem, Pedagógiai Kar
4. **Bodó Csanád**, egyetemi docens, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet
5. **Boros Petra Réka**, MA egyetemi hallgató, Károli Gáspár Református Egyetem
6. **Castañe Bassa, Laura**, MA egyetemi hallgató, Jyväskyläi Egyetem
7. **Cselle Gabriella**, alumna BA egyetemi hallgató, Károli Gáspár Református Egyetem
8. **Czumpft Krisztina**, alumna BA egyetemi hallgató, Károli Gáspár Református Egyetem
9. **Demeterné Berencsi Tünde**, tanár, Mágiszter Általános Iskola, Tiszavasvári
10. **Falb Georgina Lilla**, tanár szakos egyetemi hallgató, Károli Gáspár Református Egyetem
11. **Flumbort Ábel**, alumnus tanár szakos egyetemi hallgató, Károli Gáspár Református Egyetem
12. **Gergely Viktória**, egyetemi adjunktus, Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Közép Európai Tanulmányok Kara
13. **Heltai János Imre**, egyetemi docens, Károli Gáspár Református Egyetem, Magyar Nyelvtudományi Tanszék
14. **Hoyt-Nikolić, Eva**, alumna BA egyetemi hallgató, Károli Gáspár Református Egyetem
15. **Jani-Demetriou Bernadett**, doktorvárományos, Eötvös Loránd Tudományegyetem
16. **Jenei Kamilla**, BA egyetemi hallgató, Károli Gáspár Református Egyetem
17. **Kerekesné Lévai Erika**, iskolavezető, Mágiszter Általános Iskola, Tiszavasvári
18. **Köves Gabriella**, főiskolai tanár, Károli Gáspár Református Egyetem, Tanítóképző Kar
19. **Kozmács István**, egyetemi docens, Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Közép Európai Tanulmányok Kara
20. **Laihonen, Petteri**, tudományos főmunkatárs, Jyväskyläi Egyetem, Alkalmazott Nyelvtudományi Központ
21. **Lakatos Elizabeth**, helyi résztvevő, Tiszavasvári
22. **Lakatos Mária Cs.**, helyi résztvevő, Tiszavasvári
23. **Lakatos Sára Zs.**, helyi résztvevő, Tiszavasvári
24. **Lakatosné Makula Gizella R.**, helyi résztvevő, Tiszavasvári
25. **Lőrincz-Kovács Izabella**, alumna BA egyetemi hallgató, Károli Gáspár Református Egyetem
26. **Lóthi Blanka**, iskolavezető, Jedlik Ányos Általános Iskola, Szímő
27. **Majzikné Lichtenberger Krisztina**, egyetemi adjunktus, Károli Gáspár Református Egyetem, Tanárképző Központ
28. **Makuláné Rostás Melinda**, helyi munkatárs, Tiszavasvári
29. **Molnár Zsuzsanna**, tanár, Jedlik Ányos Általános Iskola, Szímő
30. **Oláh Magdolna**, tanár, Jedlik Ányos Általános Iskola, Szímő
31. **Olexa Gergely**, alumnus tanár szakos egyetemi hallgató, Károli Gáspár Református Egyetem
32. **Puskás Erika**, tanár, Mágiszter Általános Iskola, Tiszavasvári

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



- 33. **Schulcz Patrik**, doktori hallgató, Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Közép Európai Tanulmányok Kara
- 34. **Szabó Tamás Péter**, egyetemi docens, Jyväskyläi Egyetem, Tanárképző Tanszék
- 35. **Székely Márk Attila**, tanár szakos egyetemi hallgató, Károli Gáspár Református Egyetem
- 36. **Tarsoly Eszter**, egyetemi docens, University College London, Szlav és Kelet-Európai Tanulmányok Intézete
- 37. **Tündik Zita**, tanár, Magiszter Általános Iskola, Tiszavasvári
- 38. **Vágner Richárd**, tanár szakos hallgató, Károli Gáspár Református Egyetem
- 39. **Wesselényi Tamás**, alumnus tanár szakos hallgató, Károli Gáspár Református Egyetem

Közreműködés és tanácsadás

- 40. **M. Pintér Tibor**, egyetemi docens, Károli Gáspár Református Egyetem, Magyar Nyelvtudományi Tanszék
- 41. **Vančo Ildikó** professzor, Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Közép Európai Tanulmányok Kara



Erasmus+

Erasmus+ Program

A videók listája

1. A transzlingválás mint kulturális mediáció
2. Átalakuló tanári kérdések
3. Beszélés korlátok nélkül
4. Felcserélődő szerepek
5. Transzlingválás matekórán
6. Transzlingválás a szóbeli számonkérésben
7. Szaknyelvi kifejezések
8. Az otthon nyelve az óvodában
9. Innovatív megoldások írásban
10. A romani növekvő presztízse a csoportban
11. Transzlingválás a tanári beszédben
12. „Transzlingváló folyam”
13. A tanár mint nyelvtanuló a transzlingváló órán
14. Fordítási feladatok a transzlingváló órákon
15. Iskolai nyelvpolitika
16. Transzlingválás és az óra eleji jelentés
17. Kijelölt út nincs
18. Közösségi alapú tanulás: a tanári nyelvi közeledés gesztusa
19. Romani szöveg olvasása mint transzlingválás gyakorlat
20. Szülői aktivitás az iskolában
21. A romani „felnőtt beszéd” iskolai imitációja
22. A diákok észrevételei a közösen készített mesekönyvről
23. Történelmi és érzelmi tényezők a roma önmeghatározásban
24. Romani szövegalkotás írásban
25. Közösségi alapú tanulás és kulturális relevancia a transzlingváló osztályteremben
26. Tanulói reflexiók a roma identitás képi megjelenítésére
27. Reprezentációk: a transzlingválás koncepciója és a nyelvi tájkép
28. A változó nyelvi tájkép hatása: növekvő otthonosság és magabiztosság
29. A gyerekek nyelvi ideológiái
30. A gyerekek az iskolai transzlingválásról
31. Multimodális tapasztalatszerzés
32. Multiszenzoros nyelvtanulás
33. Kreatív folyamatok a transzlingválás tanulásban
34. Interkulturális reflexió: szülők, tanárok és iskolai nyelvi gyakorlatok
35. Transzlingválás a mindennapi rutinokban

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



(1) Mássalhangzók és a mai sztenderd magyarban használatos írásmódjuk¹

	bilabiális	labiodentális	alveoláris	poszt-alveoláris	palatális	veláris	glottális
explozív	p b	f v	t d		ty [c] gy [ɟ]	k g	
nazális	m		n		ny [ɲ]		
frikatíva			sz [s] z	s [ʃ] zs [ʒ]			h
affrikáta			c [tʃ] dz [tʃ]	cs [tʃ] dcs [dʒ]			
spiráns			r				
laterális					j		
approx.			l				

(2) A transzlingváló vagy heterográf romani írásban használt további szimbólumok

	bilabiális	alveoláris	veláris	veláris/uvuláris
hehezetes explozív	ph [p ^h]	th [t ^h]	kh [k ^h]	
frikatíva				[x] or [χ]
heterográf változatok	p, ph	t, th	kh, h	k, kh, h, ch

(3) Magánhangzók és a mai sztenderd magyarban használatos írásmódjuk

	rövid				hosszú			
	magas		mély		magas		mély	
	-K	+K	-K	+K	-K	+K	-K	+K
felső	i <i>	y <ü>		u <u>	i: <í>	y: <ű>		u: <ú>
középső	e <é>	ø <ö>		o <o>	e: <é>	ø: <ő>		o: <ó>
alsó	ε <e>			ɒ <a>				a: <á>

(4) A helyi romani magánhangzói és heterográf változataik²

	magas		mély	
	-K	+K	-K	+K
felső	i <i>			u <u>
	e <e>			o <o>
középső	<é>			
alsó			a:	ɒ <a>

¹ A magyar mássalhangzók hangértékét abban az esetben tüntetjük fel a nemzetközi fonetikai ábécé (IPA) szimbólumaival, ha a magyar saját írásrendszere és az IPA átírás eltér egy bizonyos hang vonatkozásában.

² A szürkével kiemelt hangok fonéma státusza bizonytalan; valószínűleg kontaktus hatás eredményei.

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

<a>

<á>

(5) Zárójelezés és egyéb nem helyesírási szimbólumok

Kúpos zárójel < >	(1) betűk írásban való jelölésére (a hangjelöléstől megkülönböztetendő); (2) a megszólalások közötti átfedés jelölésére a dialógusok átírásánál;
Szögletes zárójel []	(1) hangok írásban való jelölésére (a betűtől megkülönböztetendő); (2) rövid szerkesztői megjegyzések, adatok, idézetek kiegészítésére; (3) címek angol fordítása a hivatkozás listában;
Kettőskereszt #	az érthetetlen vagy bizonytalan értelmű diskurzus részletek, nyelvi elemek és kihagyásuk jelölésére az átírásban (a kettőskereszt szimbólumok száma megegyezik a kihagyott szótagok számával);

(6) Nyelvi elemzésben használt rövidítések

3PL	többes szám, harmadik személy
3SG	egyes szám, harmadik személy
ACC	tárgyeset (accusativus)
DAT	részes eset (dativus)
IMP	felszólító mód (imperativus)
INS	eszköz- és társhatározós eset (instrumentalis)
PFV	befejezettséget jelző igeekötő
PL	többesszám
SG	egyesszám
SUBJ	kötőmód
SUBL	sublativusi eset (-ra, -re)
K+/K-	ajakkerekítéses és ajakkerekítés nélküli (magánhangzó)



Ez a több szerzőt tömörítő kötet bemutatja, hogyan lehet a transzlingválással támogatni a kétnyelvű roma tanulók tanulását az alapvetően egynyelvű iskolarendszerekben. A kötet egy nyelvészeti etnográfiai kutatás és egy részvételi jellegű nyelvpedagógiai projekt eredményeit tekinti át, amelyet Magyarországon és Szlovákiában végeztek kutatók, általános iskolai tanárok, tanárjelöltek és kétnyelvű roma résztvevők. Ami lehetővé tette számunkra, hogy a kutatás utolsó szakaszait és az írás nagy részét elvégezzük, az egy Erasmus+ által finanszírozott projekt volt, ami jelen kötetnek is a címét adja: Transzlingválás az egyenlő esélyekért: romani beszéd az iskolában (a továbbiakban a TRANSLANGEDUROM rövidítést a projektekre utalva használjuk).

A könyv holisztikus módon mutatja be a transzlingválást mint nyelvpedagógiai hozzáállást. Minden fejezet ugyanazon a projekten alapul, és a transzlingválás egy-egy eltérő aspektusát helyezi előtérbe a kutatási helyszínekről származó empirikus adatok, köztük 35 rövidfilm segítségével, amelyek mindegyike videofelvételen rögzített transzlingváló tantermi pillanatokból és azokhoz fűzött kommentárokból áll. Ez az adattár lehetővé teszi az olvasó számára, hogy közvetlenül tanúja legyen az osztálytermi pillanatoknak, anélkül, hogy pusztán a kutatók beszámolóira kellene hagyatkoznia. A könyvben a kutatással hivatásszerűen foglalkozó és azzal egyébként nem foglalkozó résztvevők közösen írták, a kötet pedig utóbbiak hangját is az akadémiai írás hagyományaihoz igazodva idézi meg. A szerzők között vannak olyan tanárok, akik a projekt iránti hosszú távú elkötelezettségüknek köszönhetően a legszélesebb körű tapasztalatokat gyűjtötték össze a transzlingváló megközelítésekkel kapcsolatban, tanárjelöltek, egyetemi hallgatók és doktori kutatók, akik részt vettek az adatgyűjtésben és a projekt megvalósításában, illetve helyi szülők, akik az iskola és a projekt iránti elkötelezettségüknek köszönhetően vettek részt a transzlingváló tevékenységekben. A hivatásszerűen kutatással foglalkozó szerzők különböző diszciplináris perspektívákat képviselnek, mint például a neveléstudomány, a tanárképzés, az alkalmazott nyelvészet és a szociolingvisztika.

A kötet legfontosabb módszertani vállalása, hogy valamennyi résztvevő csoport tagjait társszerzőként kezeli, akiknek a hozzájárulása különböző nézőpontokkal gazdagítja a könyvet. Ez a módszertani hozzáállás határozza meg a kötet nem lineáris és nem hierarchikus felépítését: a fejezetek mind többféleképpen kapcsolódnak egymáshoz, és a transzlingválás különböző, de egyaránt fontos jellemzőit mutatják be. A kereszthivatkozások gazdag, mégis világos rendszere lehetővé teszi az olvasónak, hogy a számára legmegfelelőbb sorrendben és módon ismerkedjen meg a könyv fejezeteivel. A különböző tudásformák – beleértve az akadémiai és a helyi tudást is – iránti elkötelezettségünk azt jelentette, hogy minden közreműködőt bevontunk az írás folyamatába, és mindenki írásai főszöveggént szerepelnek. Ez magyarázza a kötet társszerzőinek magas számát. Minden fejezetnek volt egy fő szerzője, aki a többi szerző munkájának koordinálásáért felelt, ami magába foglalta az íráshoz szükséges műhelymunka szervezését, valamint a többi szerzői csoport tagjai által írt szövegek megvitatását és összegyűjtését.

Írásmódunk a szerkesztői feladatokra gyakorolt háromféleképpen is hatással volt. Először is, miközben több fejezet fő szerzői vagy társszerzői voltunk, arra is figyeltünk, hogy az egész könyv átfogó narratíváját megalkossuk. Másodszor, a nagyrészt koherens narratíva és az a tény, hogy a kötet egyetlen projekt eredményeit tárgyalja, olyan szövegműfajt eredményezett, amely a monográfiákra jellemző vonásokat mutat. Ugyanakkor minden egyes fejezet önálló tanulmány, saját témával és módszertani megközelítéssel. Harmadszor, a kötetben szereplő szövegek különböző műfajokat képviselnek, beleértve az

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

esettanulmányokat, reflexiókat, terepmunkanaplókat, leíró részeket, valamint az elemző, kifejtő prózát. A többféle nézőpont és szövegműfaj bevonásával célunk, hogy reflektáljunk a résztvevő csoportok tudásgyakorlatainak sokféleségére.

A kötet három fő részre oszlik. Ezek közül az első bemutatja a kutatási helyszíneket és az ott élő embereket jellemző társadalmi és nyelvi ideológiákat és gyakorlatokat. A második rész bemutatja munkamódszereinket és elméleti elkötelezettségünket. A harmadik rész olyan fejezetekből áll, amelyek a projekt helyszínein folytatott transzlingváló oktatási gyakorlatok egy-egy sajátos perspektíváját tárgyalják.

Az 1.1. fejezet a nyelvpolitika globális trendjeinek összefüggésében tekinti át a történelmi és kortárs nyelvpolitikákat Európában általában és különösen a kutatásunkban részt vevő országokban. Kiemeli, hogy a nem sztenderdizált és transzlingvális beszédmódok az intézményi keretek peremén léteznek az egynyelvűségi és a kettős egynyelvűségi magyarországi és szlovákiai kontextusokban, amelyeket az államok hivatalos nyelveként elfogadott, néven nevezett nyelvek (magyar és szlovák) uralnak. Az 1.2 fejezetben elemzői álláspontunk eltávolodik a néven nevezett nyelvektől, és a romani nyelvhez kapcsolódó beszédmódokra összpontosítunk, amelyeket a transzlingválás elméleti keretében, heterogén repertoárok részeként írunk le. A fejezet rámutat, hogy a romani nyelvre irányuló sztenderdizációs kísérletek ellentmondásosak, és amellet érvel, hogy a transzlingváláson alapuló oktatás bevezetése reálisabb esélyt kínál a romani nyelvet beszélők számára iskolai sikereik fokozására. Az 1.3 fejezet, a bevezető rész utolsó fejezete a két kutatási helyszínt, Szímőt (Zemne), egy dél-szlovákiai falut, és Tiszavasvárit, egy kelet-magyarországi várost három nézőpontból mutatja be, a jellemző társas viszonyokra összpontosítva. A leírás szinergiái három perspektívában bontakoznak ki: a kutatóé, a helyi többségi tapasztalatot képviselő tanáré és a szülőké, akiknek a hangja a helyi kisebbség nézőpontját képviseli.

A kötet második tematikus egysége a módszertani megfontolásokra összpontosít. A 2.1 fejezetben a nyelvészeti etnográfiai kutatási tevékenységeket és azokat a kísérleti projekteket mutatjuk be, amelyek megalapozták részvételi megközelítésünket, és a TRANSLANGEDUROM projekt elindításához vezettek. Ennek jellemzői, sajátosságai mellett tárgyaljuk e fejezetben az adatgyűjtés módszertani és etikai dilemmáit is. A 2.2 fejezet az adatfeldolgozás három szempontjára összpontosít. Először is, leírjuk az adatgyűjtés elveit és folyamatait, köztük a transzlingváló osztálytermi pillanatok filmezéshez való kiválasztásának módját. Másodszor kifejtjük, hogyan tematizáltuk a 35 rövidfilmet a nyers felvételekből kirajzolódó szempontok alapján. Itt ismertetjük az online munka szerepét, amely nagyrészt a Covid-19 következménye volt, valamint a romani részek magyar, illetve az egész kötet angol nyelvre való fordításával kapcsolatos etikai és gyakorlati megfontolásainkat. A 2.3 fejezet bemutatja a koncepcióval és az elemzéssel kapcsolatos megfontolásainkat, különös tekintettel arra, hogy a rizóma metaforája hogyan alakította a transzlingválásról való gondolkodásunkat, és hogyan befolyásolta e könyv felépítését.

A könyv harmadik része tíz fejezetre tagolódik, amelyek mindegyike a transzlingválás egy-egy aspektusát tematizálja. Egy-egy fejezetet olvasva az olvasó a transzlingválás egy-egy központi eleméhez jut el, de ezek összekapcsolódnak a többi fejezetben tárgyalt más központi elemekkel. Ezt a koncepciót erősíti a videóanyag, például mivel a különböző fejezetek más-más szemszögből hivatkoznak ugyanarra a videofelvételre. A 3.1 fejezet a többnyelvű romákra jellemző nyelvi repertoár jellemzőit tárgyalja a tiszavasvári romák példáján keresztül, kitérve arra a kérdésre is, hogy a tanárok transzlingváló álláspontja hogyan alakul a tanulók komplex repertoárjából kiindulva. Az elemzés rávilágít arra, hogy a többnyelvű roma beszélők másképp érzékelik a nyelvi határokat, mint az egynyelvű környezetben szocializálódott beszélők, például a tanárok, aminek fontos következményei vannak a

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

gyerekek iskolai tanulmányaira nézve. A 3.2 fejezet azt követi nyomon, hogy a transzlingváló hozzáállás hogyan strukturalja át a meglévő hierarchiákat az osztálytermi interakciós gyakorlatokban. Kiválasztott osztálytermi pillanatok elemzésével feltárjuk, hogy pontosan hogyan történik ez az átalakulás. A transzformatív osztálytermi folyamatokat és hatásaikat mind a tanár, mind a tanulók tekintetében tárgyaljuk, különös tekintettel arra, hogy a transzlingválás hogyan szolgál a reflektív pedagógiai gyakorlatok eszközeként, és hogyan növeli a belső motivációt mind a pedagógusokban, mind a gyermekekben. A 3.3 fejezet bemutatja a kulturális mediáció és a nyelvi kreativitás típusait és jellegzetességeit a transzlingváló osztályteremben. Azáltal, hogy a tanulók az egy sor kontextusban (pl. a tanulók otthonában) elsajátított konstrukciós mintákat más kontextusokban (pl. az iskolában) aktiválják, a tanulók a tantárgyi diskurzusokat saját beszédmódjaikhoz igazítva sajátíthatják el, ezáltal átrendezve a diskurzusok határait és jellegzetességeit. Az ilyen gyakorlatokat konkrét példákon keresztül tárgyaljuk, különös tekintettel a tanulók közvetítői szerepére az otthoni és az intézményi környezet között. A 3.4 fejezet a tanárok transzlingváló interakciós gyakorlatainak különböző formáit és azok visszhangját vizsgálja az osztályteremben: azt, hogy ez milyen módon támogatja a diákok tanulását. A tanárok transzlingválásának a tanulási folyamatra gyakorolt hatását a tanárok és a diákok megváltozó partnerségében határozzuk meg, mivel kapcsolatuk támogatóbbá válik, miközben a hierarchia helyett a közös bizalomra épül. A 3.5 fejezet kifejti, hogy akár csak néhány tanár transzlingváló hozzáállása hogyan befolyásolhatja az attitűdöket és a nyelvpolitikát az egész iskolában, kiterjesztve a transzlingválás hatókörét az osztálytermen túlra. A fejezet tartalmazza a gyermekek iskolaérettségét értékelő, kísérleti transzlingváló teszt eredményeit, amely kimutatta, hogy a kétnyelvű nyelvi szocializáció nem befolyásolja hátrányosan a tanulmányaikat magyar nyelven megkezdő kétnyelvű tanulók teljesítményét egy olyan intézményi környezetben, amely egyre inkább teret enged a transzlingvális beszédmódoknak.

A 3.6 fejezetben a transzlingválás és az iskolai környezet közötti kapcsolatot vizsgáljuk: a tanulók és a tanulási környezet közötti interakciótípusokat, amelyek támogatják a tanulók kommunikációs kompetenciáját. A tanulási környezet vizuális és fizikai összetevőinek kritikai értékelése rávilágít arra, hogy a transzlingváló megközelítések hogyan járulnak hozzá az iskolai környezet átalakításához. A 3.7 fejezet a közösségi alapú tanulás olyan lehetőségeit vizsgálja, amelyek figyelembe veszik a helyi tudásgyakorlatokat és epiztemológiákat az iskolai tanulási tevékenységek kontextusában. Különböző tanórán kívüli projekteken és rögzített tantermi pillanatokon keresztül áttekintjük, hogy az etikus gondoskodás és a transzkulturális tanulási megközelítések milyen módon játszanak szerepet a kulturálisan felszabadító oktatásban, és amellet érvelünk, hogy a közösségi alapú transzlingváló oktatási megközelítések – helyi szinten – hozzájárulnak a tanterv közösséghez való igazításához. A 3.8 fejezet a helyi írásbeliséggel kapcsolatos gyakorlatokat írja le, és foglalkozik a sztenderdizáció és a heterografikus írás kérdéseivel. Rávilágítunk a tanulók által már ismert magyar ábécét hasznosító, arra alapuló romani szövegek olvasásában és írásában rejlő lehetőségekre. Ennek a megközelítésnek köszönhetően a tanárok az írás-olvasási készségek fejlesztésére mint olyan általános nyelvi kompetenciák támogatására összpontosíthatnak, amelyek nem kötődnek egy adott megnevezett nyelvhez. Bemutatjuk a gyerekek kreativitását, amikor lehetőséget kapnak arra, hogy romani nyelvű szövegeket olvassanak és írjanak. A 3.9 fejezetben a videók alapján azt elemezzük, hogy a transzlingválás és a hatékony tanulásszervezés hogyan támogatják egymást. A tanulók otthoni nyelvi gyakorlatai a tanár által vezetett frontális tanulási helyzetekben is jelen vannak, de sokszor rejtett módon. A tanulóközpontú tevékenységekben, például a páros és csoportmunkában a tanulók otthoni nyelvi gyakorlatai szükségszerűen felszínre kerülnek, és a tanárok nagyobb mértékben

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

építhetnek rájuk. A fejezet az adaptív iskolai oktatás kontextusában vizsgálja a transzlingváláson alapuló tanulási megközelítéseket. A 3.10 fejezetben megvilágítjuk a különböző beszélői hangok megidézésében rejlő lehetőségeket az oktatás kontextusaiban. Olyan transzlingváló pillanatokkal foglalkozunk, amelyek stilizációval járnak, például a diákok utánozzák a felnőttek beszédét, a szülők megszemélyesítik a tanárokat és fordítva. A tanulók, szülők és a tanárok hangját a heteroglosszia perspektívájából elemezzük. A transzlingválás során a különböző hangok megjelenése stratégiai lehetőséget nyújt a szereplőknek arra, hogy saját szerepükre és társas pozícióikra reflektáljanak.

The book is intended to support researchers, postgraduate students, pre- and in-service teachers of Romani speaking students in Europe and, more generally, experts working with students whose home language practices are different from the teachers' and/or the school curricula. It brings the results of current trends in translanguaging theory to bear on specific, live school situations and illustrates translanguaging as a stance on a rich collection of field materials. The chapters report on the possibilities of translanguaging in a Central European context characterised by monolingual ideologies. Our project presents translanguaging as an opportunity for speakers of Romani, a language with only sporadic literacy, to enhance their success at school. Romani is the home language of hundreds and thousands of students across Europe. These students are always taught in another language, depending on the country or region where they live. Romani is neither an official language nor the language of public administration or school system anywhere in the world. This situation is in some respects similar to contexts of the global south, where students often speak a local non-standardized language different from the language of the school system. Our research sites are a small-town and village setting in Central Europe, characterised by bilingual practices in the intersection of a standardised, official state language and local ways of Romani speaking. These contexts, however, reflect a pattern which is repeated in numerous localities across Europe.

A könyv célja, hogy segítséget nyújtson kutatóknak, hallgatóknak, romaniul (is) beszélő diákokat tanító tanároknak, valamint általában azoknak a szakembereknek, akik olyan diákokkal foglalkoznak, akiknek az otthoni nyelvi gyakorlatai eltérnek a tanáraiktól és/vagy az iskolai tantervben foglaltaktól. A könyv a transzlingválás aktuális irányzatainak eredményeit konkrét, valós iskolai helyzetekre vonatkoztatja, és a transzlingválást mint pedagógiai hozzáállást gazdag anyagon szemlélteti. A fejezetek a transzlingválás lehetőségeiről egynyelvűségi ideológiák által meghatározott közép-európai kontextusban számolnak be. Projektünk a transzlingválást úgy mutatja be, mint a csak szórványos és nem sztenderdizált írásbeliséggel jellemezhető romani nyelv beszélői számára az iskolai sikeresség fokozásának lehetőségét. A romani több százezer diák otthoni beszédmódjait határozza meg Európa-szerte. Ezeket a diákokat mindig más nyelven tanítják, attól függően, hogy melyik országban vagy régióban élnek. A romani nem hivatalos nyelv, és nem is a közigazgatás vagy az iskolarendszer nyelve sehol a világon. Ez a helyzet bizonyos szempontból hasonlít a globális délen gyakori nyelvi helyzetekhez, ahol a diákok gyakran az iskolarendszer nyelvétől eltérő, nem sztenderdizált helyi megszólalási módokat követnek. Kutatási helyszíneink közép-európai kisvárosi és falusi környezetben találhatók, amelyeket a standardizált, hivatalos államnyelv és a helyi roma beszédmódok metszéspontjában alakuló kétnyelvű gyakorlatok jellemeznek. E kontextusok mintái azonban Európa számos településén megismétlődnek.

Heltai János Imre és Tarsoly Eszter

Budapest, 2022. március 27.

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

1.1 Nem standardizált beszéd módok és nyelvpolitikai rezsimek

Petteri Laihonon, Heltai János Imre, Szabó Tamás Péter

Magyarországi és szlovákiai terepmunkánk helyszíneinek oktatási nyelvpolitikai alapjai a 19. században az Osztrák-Magyar Monarchia részeként létező Magyar Királyságban alakultak ki. Európa legnagyobb részén ebben az időszakban alakították ki a közoktatás kereteit. A Magyar Királyság soknyelvű állam volt, és az elit oktatása is alapvetően többnyelvű volt. A különböző nyelvek különböző funkciókat töltöttek be: a francia például a kultúra, a latin a tanulás és a közigazgatás, a német a kereskedelem nyelve volt, a helyi nyelveket (pl. magyar, román, szlovák) a köznapi kapcsolatokban használták.

A 19. századi nemzetépítés során a nyelv és a standardizálás – azaz a nyelv formai és hivatalos egységesítése révén – egyetlen közös nyelvet alakítottak ki, ami az egységes nemzeti lét alapjaként szolgált és az állami függetlenség zálogának tartották. Ennek a folyamatnak az eredményeként a 20. században a származás, a társadalmi státusz és a vallás mellett az "anyanyelv" is megkülönböztető tényezővé vált. Ezeket az elképzeléseket az Osztrák-Magyar Monarchia népszámlálásai hatékonyan terjesztették a tömegek körében (lásd Anderson 1991; Gal 2011: 42).

A 19. század vége felé, ahogy a nyelvet egyre inkább a tömegeket egyesítő és megkülönböztető jellemzőnek tekintették, a Monarchia Magyar Királyság által uralt részein az egynyelvű oktatási ideológiák váltak uralkodóvá. Gal (2011: 33) a 19. századi egynyelvű ideológiákat olyan nézőpontokként írja le, amelyek szerint: "az emberek természetes állapota az egynyelvűség; a második nyelv tanulása kognitív szempontból veszélyezteti az első nyelvet". Politikai szempontból a többnyelvűségre úgy tekintettek, mint ami felveti annak a veszélyét " hogy a beszélők egynél több államhoz is lojálisak". Ezen nézetek Nyugat-Európából érkeztek a Magyar Királyság területére, ahol az egynyelvűség a "civilizáció" és a "modernizáció" részeként honosodott meg (Gal 2011: 33), és ahol a nyelvi kisebbségek általában a közoktatás perifériáján maradtak, és ahol a korábbi többnyelvűségi gyakorlatok idővel eltűntek. A 19. század során fokozatosan elterjedt Európában a közoktatás és a mindenki számára elérhető iskola-rendszer, ugyanakkor a nemzeti nyelv fogalma népeket egyesítő és azokat megkülönböztető tényezőként vált elfogadottá.

1.1.1 A nyelvi standardizáció, az egynyelvűség és a közoktatás terjedése Európában

A többség és a kisebbség koncepciói a nyelvpolitika kritikai értelmezéséhez kapcsolódnak, amely szerint a nyelvpolitika a hatalomnak és az erőforrásoknak különböző csoportok közötti nyelvi alapú megosztására utal. A többség valahol a hierarchia csúcsán áll, a kisebbségek pedig a hierarchia alján. A nyelvoktatási politika középpontjában elsősorban az oktatás nyelvének megválasztása áll (lásd Tollefson 2013). A Magyar Királyságban – amely a többnyelvű régió fontos európai példája – a 20. századra egységesítették az oktatás nyelvét. A hangsúlyt a magyar nyelvű oktatásra és az elismert nemzetiségek (pl. románok, szlovákok, németek stb.) nyelvén történő alapfokú oktatásra helyezték, melybe a "hazafias" tantárgyak (pl. történelem és földrajz) magyar nyelven történő oktatása is beletartozott (lásd pl. Berecz 2013). Az első világháborút lezáró békeszerződés alapján Magyarország elvesztette területének kétharmadát, és ezáltal több mint kétmillió magyar anyanyelvű személy került kisebbségi beszélőként a környező országokba. Ezek az országok pedig a korábbi magyar nyelvpolitikát alkalmazták a magyarokkal szemben. Az első világháború után

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

Magyarországon még mindig viszonylag sok olyan beszélő élt, akik egy kisebbségi nyelvet is beszéltek, köztük több mint félmillió német anyanyelvű és számos romani anyanyelvű beszélő. Azonban, mint Szarka (2011: 85) megállapítja, "a cigány nyelvek [...] nem kaptak hivatalos elismerést" az 1920-as évek Magyarországon.

Ma a kisebbségi nyelveket – amennyiben ezt a kisebbségi csoportok igénylik –, Európa-szerte taníthatják kisebbségi nyelvi revitalizációs és nyelvmegőrzési programokban, azonban ezek a nyelvek ritkán szolgálnak az oktatás (hivatalos) nyelveként, mivel az oktatás nyelvét leggyakrabban csak a többségiek számára elérhető közösségi nyelvoktatás-politikai jogokkal hozzák összefüggésbe (lásd pl. Extra és Gorter 2008, 31–32). Az európai nyelvoktatási politikában még mindig az egynyelvűség ideológiái uralkodnak. Azok, akik a normától eltérnek, tehát nem a többségi, hivatalos és állami nyelvet beszélő fehér európai polgárok, több szempontból is hátrányos helyzetben vannak. Piller (2016) ilyen érzékeny területként említi az alapvető jogok kérdését is, többek között az oktatást, a biztonságot és a nemek közötti egyenlőséget. Mindezek mellett a mentális jólét, a foglalkoztatás, a társadalmi státusz és az életszínvonal is gyakran veszélyeztetett, különösen olyan helyzetekben, amikor a nyelvi másság például eltérő bőrszínnel párosul (Piller 2016).

A nyelvek standardizálására úgy tekintenek, mint ami nagyobb, "elképzelt közösségek" kialakulásának előfeltétele (Anderson 1991). A standardizálás az egy adott nyelven belüli sokféleség csökkentését jelenti. A változatosság kiiktatása a felvilágosodás és a modernizáció ideológiájához köthető, amely a közös nyelv praktikusságát hangsúlyozza: a fejlett eszmék és a technológiai fejlesztések gyorsan terjedhetnek nagy területeken élő tömegek között. A nyelv tisztasága pedig a nemzeti eszméhez kapcsolódik: a nyelvek közötti világos "határok" a beszélők csoportjai között is határokat húznak. A nyelvek elkülönítése és értékelése végső soron mindig a beszélők értékeléséről szól. Európa többnyelvű és nyelveken belüli sokszínű valóságában a nyelvi ideológiai folyamatok elválasztották az embereket, miközben a nyelvi standardizációs folyamatok a beszélők bizonyos csoportjainak kedveztek.

A nyelv egységesítésének, az elkülönülésnek és a nyelvi tisztaság ápolásának helye elsősorban az iskola. Az utóbbi időben azonban alternatív fejlemények is megfigyelhetők, különös tekintettel az olyan, egyes nyelveken túlmutató, illetve a heteroglosszián alapuló pedagógiákra, például a transzlingválásra, amelyek a nyelvi határok csökkentését vagy megszüntetését természetesnek tekintik (lásd Blackledge és Creese 2014). Másrészt azonban a nyelvek "kevert használatának" mint elkerülendő jelenségnek az elképzelése továbbra is él az európai oktatásban. Spolsky (2021: 200) úgy foglalja össze az ezzel kapcsolatos jelenlegi megközelítéseket, hogy azok egyrészt tartalmazzák "az utóbbi időben egyre erősödő akaratot az osztálytermi sokszínűség elismerésére, amelyet a transzlingválás új kifejezésével ünnepelnek", másrészt jelen van bennük az az uralkodó tendencia is, hogy "a nyelvpolitikák döntéshozói ... és a tanárok általában a bizonyosságot preferálják, és úgy tartják, hogy létezik a néven nevezett nyelveknek egy helyes és kívánatos változata".

1.1.2 A többnyelvűek és a nem-területi és nem-standard nyelvek az oktatásban

Európában az etnikai és nyelvi hovatartozásról általában úgy beszélünk, hogy jól elkülöníthető csoportokat látunk és láttatunk. Ezt a gondolkodásmódot, amelyet az elmúlt évszázadokban az európai nemzetállamok kialakulásával párhuzamosan felemelkedő ideológiák határozták meg, Brubaker csoportszemléletnek (groupism) nevezi (2002, 2004). E megközelítés szerint például Magyarországon a legtöbben magyarul, Szlovákiában szlovákul beszélnek, ugyanakkor vannak olyan etnikai csoportok is, amelyek a nemzeti nyelv mellett "saját", többnyire standardizált nyelveket beszélnek: Magyarországon például a lakosok egy része szlovák, román és német etnicitású, ugyanakkor Szlovákiában sok magyar etnicitású

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

ember él. Ezek a kisebbségi beszélők többnyire "kétnyelvűeknek" számítanak, de mégis viszonylag könnyedén találunk "egynyelvű" kisebbségi beszélőket (például olyan szlovákiai magyarokat, akik nem vagy alig ismerik a szlovák nyelvet).

E jól elkülöníthető csoportok tagjai a nyelv(ek)et gyakran jól körülhatárolható, egymástól egyértelműen elválasztható egységként fogják fel, amelyeknek van egy tiszta és eszményi megvalósulásuk (egy standard változatuk), amely fontos részét képezi identitásuknak, és amelyet "tiszta" vagy "eredeti" formájában, más nyelvek befolyásától "védve" kell megőrizni és ápolni. A nyelvi gyakorlatok ilyenfajta felfogásának hosszú és erős történelmi hagyománya van; az emberek a nyelvkeveredést vagy egy másik nyelvnek a saját nyelvükre gyakorolt bármiféle hatását veszélyesnek és károsnak tartják (Li 2018: 14). Ilyen körülmények között a kétnyelvűségre gyakran úgy gondolnak, mint két nyelvnek a beszélők tudatában és társadalmi életében való egymás mellett való létezése. Ezt a fajta kétnyelvűséget kettős egynyelvűségnek, párhuzamos egynyelvűségnek (Heller 2006 [1999]: 34) vagy elkülönült kétnyelvűségnek (Creese és Blackledge 2010) nevezik, kifejezve azt az elképzelést, hogy az emberek két egynyelvű énnel és társadalmi élettel rendelkeznek. Ez olyan általános felfogás a kétnyelvűséggel kapcsolatban az európai gondolkodásban, amely a 20. századi nyelvészeti megközelítésekre is hatással volt.

A mai Európában a "hivatalos államnyelvek" (Extra és Gorter 2008; a fogalmakhoz lásd Spolsky 2021) – mint az európai országok, valamint az Európai Unió és más nemzetközi szervezetek hivatalos nyelvei – rendelkeznek a legnagyobb elismertséggel, és így a legtöbb erőforrással. Extra és Gorter az európai "regionális kisebbségi nyelvekre" vonatkozó tipológiájában öt nyelvi kategóriát említ. Az általuk említett utolsó, ötödik nyelvi csoport a "a területhez nem köthető nyelvek"; melyek közül a "legjelentősebbek" a "romani és a jiddis" (Extra & Gorter 2008: 28). E két nyelv azonban Extra és Gorter európai nyelvi státuszról és oktatáspolitikáról adott egyébként részletes leírásában a későbbiekben kevés figyelmet kap. A "nem-területi nyelv" megjelölés arra utal, hogy a romani nyelv beszélői a perifériáján helyezkednek el azoknak a nyelvi alapú európai nemzeti mozgalmaknak (lásd pl. May 2012), amelyek a terület és a nyelv közötti ideológiai kapcsolat révén a mai európai nemzetállamok megteremtéséhez vezettek. A nyelvi jogokat (az oktatásban) ugyanis általában azok a kisebbségi csoportok kapják meg, amelyek "történelmi hagyománnyal rendelkező területi nyelvekkel" (Piller 2016: 35) azonosulnak, mint például a számik az Északi-sarkvidéken vagy a baszkok Baszkföldön, amely autonóm régió Spanyolországban. Mindez mutatja, hogy a nyelvi jogok együtt járnak bizonyos politikai képviselettel és hatalommal is az adott régióban. A romani nyelvi gyakorlatok nemcsak a nyelvek standard és az egynyelvűségi hagyományokon alapuló európai oktatás számára jelentenek vakfoltot (a jelnyelvek még kevésbé elismert nyelvi kategóriába tartoznak), hanem úgy tűnik, hogy még az új európai többnyelvűségi megközelítés sem tudja értelmezni őket. Az Európa Tanács (1992) többnyelvűségi politikája ugyanis nem képes kezelni a romani nyelv helyzetét, és így nem képes (nyelvi) jogokat biztosítani a romani anyanyelvűek számára (vö. Vallejo és Dooly 2020).

A területiség szempontján túl, ahhoz, hogy egy nyelv elismert legyen és ehhez megfelelő státusszal rendelkezzen (a társadalomban és az oktatásban), gyakran a nyelv standardizációjára van szükség. Ahogy Tamburelli és Tosco (2021:7) megállapítják, az előíró (preskriptív) irodalmi változat meglétét túl gyakran értelmezik úgy, mint „az egyetlen életképes dimenziót, amely mentén a 'nyelvek' meghatározhatók”. A nyelv standardizációja fontos eleme volt azoknak az elképzelt közösségeknek (Anderson 1991) a kialakulásában, amelyek Európában a legtöbb jelenlegi nemzetállam alapját képezik, s amelyek aztán jellemzően tovább folytatják a hivatalos államnyelvek (nemzeti nyelvek) standardizációs

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

folyamatát. Ez a standardizációs folyamat az európai államok és nemzetközi szervezetek, köztük az európai uniós intézmények hathatós támogatását élvezi (lásd Extra & Gorter 2008: 13–14). Jellemző az az elképzelés, hogy ahhoz, hogy egy nyelvet az iskolában használni lehessen, annak széles körben elfogadott, standardizált változattal kell rendelkeznie, amely aztán az iskola nyelve (célnyelv vagy tanítási nyelv) lehet. Spolsky (2021: 41) szerint a legtöbb esetben az iskola előírja "a standard nyelv használatát annak ellenére, hogy a diákok (és gyakran a tanárok) általában egy stigmatizált vernakulárist beszélnek".

Ily módon, követve az elterjedt, a nemzeti standard nyelvek iskolai oktatáson keresztül történő ápolásának és fejlesztésének európai ideológiáját (Gal 2011), a legtöbb közoktatási rendszerben van egy normatív oktatási nyelv, változat vagy regiszter, amely eltér az otthoni nyelvtől és a helyi változattól. Az ilyen oktatás révén aztán megvalósul a nemzet (standardizált) egysége, amit gazdaságilag is előnyösnek tartanak (Spolsky 2021, 8. fejezet).

A romani anyanyelvűek Európa-szerte többnyelvűek. Az európai oktatás, egynyelvű habitusának köszönhetően (Gogolin 1997), kedvezőtlen a többnyelvű népességek számára (lásd pl. Piller 2016; Gorter és Cenoz 2017). A több fehér európai nyelv beszélésével létrejövő elit többnyelvűséget (Rosa és Flores 2017) gyakran ünneplik, míg a „másfajta” nyelvi sokszínűséget "egy sor társadalmi hátránnyal hozzák összefüggésbe, és úgy tekintenek rá mint valamire, amit meg kell fékezni, esetleg még félni is kell tőle" (Piller 2016: 2). Az alkalmazott nyelvészeti kutatások sem voltak sikeresek a többnyelvűség és a növekvő nyelvi sokszínűség kihívásának oktatásban történő kezelésére. A második nyelv elsajátításával (SLA, second language acquisition) kapcsolatos kutatások középpontjában például az angol nyelv elsajátítása áll (Cenoz & Gorter 2019: 130). Ez tovább növelte azt a problémát, hogy a legtöbb európai országban a nyelvoktatás az angolra és az oktatás hivatalos nyelvére korlátozódott, és kevés figyelmet fordított a tanulók által ismert egyéb nyelvekre.

Összefoglalva, a nyelvi egyenlőtlenség terén a romani beszélőknek olyan kihívással kell szembenéznük, amely az oktatáson belüli nyelvi sokszínűség iránt mutatott kedvezőtlen és kirekesztő nyelvoktatás-politikai tendenciák, a nyelvet az oktatásban magától értetődőnek tartott fogalmi és ideológiai keretek, valamint az egynyelvű kommunikációs normákoz igazodó európai pedagógiák együttes jelenlétén alapul (Pennycook 2018; Ortega 2019; Cenoz és Gorter 2019; Piller 2016). Mindezek ellenére May (2012: 44) szerint "a romák Európa-szerte továbbra is reprodukálják etnikai hovatartozásukat [beleértve a nyelvet is], még akkor is, ha ez csökkenti a jóléthez és a politikai hatalomhoz jutásuk esélyeit". Ennek megfelelően szociolingvistaként, alkalmazott nyelvészként és pedagógusként a mi felelősségünk abban áll, hogy alternatívákat keressünk a romani beszélők oktatásba való jobb bevonására.

1.1.3 Romani nyelvhasználat Nyugat-Európában? Ideológiák és gyakorlatok Finnországban

A romák egyharmada ma a magyarokkal közös területen él (Szuhay 2011: 620). Gal (2012: 34) szerint "a nyelvi sokszínűséget" az olyan kelet-európai területeken, mint a szlovákiai magyar többségű régiók, "a kaotikus és elmaradott politikai gazdaság jelének" tekintik a nyugat-európaiak, akik mind az egyének, mind az országok számára az egynyelvűséget látják az egyetlen "fejlett" és "modern" lehetőségnek. A történelmi nyelvi sokszínűség fennmaradását kelet-európai anomáliának tartják, amely nyugatról nézve a perifériák politikai elmaradottságával párosul. Fontos azonban megjegyezni, hogy hasonló helyzetek Nyugat-Európában is léteznek. Ráadásul alig születtek kézzelfogható megoldások a nyugat-európai nyelvi jogok hiányának kezelésére. A következőkben Finnország példáján és az ottani felmérésünkön keresztül röviden tárgyaljuk a romák nyelvi gyakorlataival kapcsolatos kérdéseket a nyugat-európai oktatásban. Finnországra részben a Jyväskyläi

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

Egyetemnek a projektben való részvétele miatt esett a választásunk, részben pedig azért, mert Finnország kétnyelvű mintaoszággként ismert, vagy ahogy Kamusella megjegyzi, Finnország az európai országok közül talán az egyetlen, amely nem "igazi" etnolingvisztikai nemzetállam" (2012: 57).

A romák a legperifériusabb csoportként voltak és vannak jelen Finnországban. A svéd birodalom idején (1809-ig) a romák nem rendelkeztek állampolgári jogokkal, és nem járt büntetés egy roma megöléséért. 1809-ben Finnország a cári Oroszország alá tartozó nagyhercegség lett, ahol megtűrték a romákat, ha felvették a többség szokásait (Finitiko romaseele 2004: 6.)

A 19. század végi finn nacionalizmus alakulása során a romákat faji másságuk és területhez nem köthető életmódjuk miatt vetették meg. A Z. Topelius 1875-ben megjelent kanonikus Boken om vårt land/ Maamme kirja (Hazánk könyve, eredetileg svédül, első finn fordításban: 1876, kritikai digitális kiadás, 2018) műve az 1950-es évekig Finnországot, annak régióit és népét bemutató tankönyvként szolgált (Hatavara et al. 2018). A finn nemzeti földrajz és Finnország különböző etnikumairól alkotott sztereotípiák megkonstruálásának ebben az alpművében a romák a zsidók mellett "hontalan" és "szétszórt" népként szerepelnek.

Egy másik idegen és szétszórt nép is érkezett ide Finnországba, miközben a világot járta. Ez a nép a roma nép. Néhány százan élnek itt közülük, ismertető jegyük barna bőrük és sötét déli szemük [...] Maguk között saját idegen nyelvüket beszélik, de másokhoz az ország nyelvén szólnak [...] szegény menekültek, mint a zsidók [...] a zsidókról és a romákról láthatjuk, milyen nagy szerencsétlenség, ha nincs hazánk [...] Idegenként élnek és halnak meg a Földön (Topelius [1876], 2018: 94/246, magyar fordítás: Kozmács István).

A finn nemzetkép konstruálásának (lásd Hatavara et al. 2018) és a finnek más ('idegen') népektől való elkülönítésének e kulcsfontosságú forrásában a romákat bőrszínük ('barna') és sötét 'déli' szemük révén határolják el a fehér észak-európaiaktól. A fő hangsúly azonban azon van, hogy a 'cigányok' (svédül: ziganer; finnül: mustalaiset), akárcsak a zsidók, nem rendelkeznek saját önálló területtel, és arra a sorsra vannak ítélve, hogy idegen földön éljenek és haljanak meg. A nyelvükkel kapcsolatosan megemlítik, hogy egymás között saját nyelvüket használhatják, másokkal azonban az 'ország nyelvén' kell beszélniük. Ez a passzus jól jelzi a romák (nyugat/észak)európai státuszát: a másodosztályú, 'szegény', faji megkülönböztetésben részesülő hazátlanokként kezelik őket. A romák elvileg beolvadhatnak a többségbe, mivel már beszélik a nyelvet, és ismerik esetleg a lakhelyükön való letelepedéssel kapcsolatos szokásokat, de Topelius e konstrukcióját követve, faji jellegzetességeik miatt a romák stigmatikus vonásai valószínűleg maradandóak Nyugat- és Észak-Európában.

A legtöbb nyugati országhoz hasonlóan a kisebbségek erőszakos faji-kulturális asszimilációs politikája Finnországban az 1950-es években többek között sok roma gyermek erőszakos áthelyezésében csúcsosodott ki. Csak az 1970-es években fogadták el az első diszkriminációellenes törvényeket, és az 1990-es években kapott a romani nyelv némi elismerést a finn törvényi szabályozásban (Finitiko romaseele 2004: 21.) A mai Finnországban a romákkal és a romani nyelvvel szembeni hozzáállást toleránsnak, de közömbösnek lehetne nevezni. Az ERCML legutóbbi szakértői jelentése többek között azt ajánlja Finnországnak, hogy tegyen azonnali lépéseket "a romákkal szembeni tudatosság és tolerancia növelése érdekében, mind az oktatásban, mind a médiában" (ERCML 2020: 9).

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

1.1.4 Az egyetemi hallgatók véleménye a romaniról mint kisebbségi nyelvről

A "Transzlingválás az egyenlő esélyekért: Romani beszéd az iskolában" című projekt az egyetemi oktatásban részt vevő hallgatók számára tevékenységeket és képzési eseményeket szervezett. 2020. tavaszán a Jyväskyläi Egyetemen online kérdőíves felmérést zajlott a finn nyelvű tanárképzésben (N=19), a "Neveléstudományok" nemzetközi mesterképzésben (N=9) tanulók, valamint a Jyväskylában tanuló nemzetközi cserediákok (N=4) körében. A kérdőív a hallgatóknak a roma kultúrával és a roma nyelvvel kapcsolatos általános percepciójára és tudatosságára kérdezett rá az oktatás kontextusában, valamint tartalmazott a többnyelvű pedagógiára vonatkozó kérdéseket is.

Az eredmények azt mutatják, hogy a diákok többsége (12 fő) soha nem találkozott romákkal az oktatásban, beleértve saját iskolai éveiket, szakmai gyakorlatukat vagy munkatapasztalatukat. Ugyanakkor, amikor a roma tanulók körül a finn oktatásban felmerülő társadalmi feszültségekről kérdezték őket, a válaszadók többsége azt feltételezte, hogy komoly társadalmi feszültségek létezhetnek.

A kérdőív tematizálta a romani nyelvet is, és felmérte a diákok általános ismereteit a romani beszélőkkel kapcsolatosan. A tanulóknak lényegesen eltérő elképzeléseik voltak a finnországi roma anyanyelvűek számáról. Egy nyílt kérdésre adott válaszában néhány diák úgy nyilatkozott, hogy nem rendelkezik ismeretekkel ("fogalmam sincs"), mások 3000-től 100 000-ig terjedő számokat adtak meg. A finn igazságügyi minisztérium (<https://oikeusministerio.fi/muut-kielet>) becslése szerint Finnországban 10 000-12 000 ember beszélhet romani nyelven, azonban valószínűleg mindannyian másodnyelvi beszélők (Hedman 2009). Úgy tűnik, hogy Finnországban nagyon kevés lakos jelölte meg a romani nyelvet "anyanyelveként"; 2015-ben a népességi nyilvántartásban számuk 23 volt (ERCML 2017: 13). Finn tisztviselők szerint (Ibid.) "a romák félnek a nyelvi alapú etnikai regisztrációtól". A finnországi romák számáról hivatalos adatok nem léteznek, mivel Finnországban tilos az etnikai hovatartozás nyilvántartása (lásd Granqvist 2006:1).

Mivel úgy tűnik, hogy bár a legtöbb diáknak nincs első kézből származó tapasztalata romani anyanyelvű tanulókkal kapcsolatosan, mégis – talán a kisebbségi nyelvek oktatásban betöltött státuszának általános ismerete okán – 14-en úgy gondolták, hogy a roma háttérű tanulók tanítása során speciális pedagógiai megközelítésre van szükség. A diákok a nyitott kérdésekre adott válaszaikat különböző módon indokolták. A speciális pedagógiai megközelítést támogatók az emberi jogi szempontoktól (pl. "hogy ne legyenek kirekesztve és azonos lehetőségekhez jussanak") a kulturális sajátosságok védelméig (pl. "eltérő szokások és magatartás, eltérő értékek"; "kulturális háttér, nyelvhasználat, vegyes család", "roma kultúra védelme") terjedő érveket használtak. Néhány részletesebb válaszban ezek a szempontok egy meglehetősen összetett oktatási elképzeléssé olvadnak össze:

Meg kell érteni, hogy az ő kultúrájuk egy kicsit eltérhet a "rendes" finn kultúrától. De mindenekelőtt azt kell megérteni, hogy a romákat a történelem során Finnországban diszkriminálták, és a velük szembeni hozzáállás nem mindig volt tisztességes és barátságos. Fontos, hogy a tanár megértse, hogy a roma tanulók (és családjaik) előítéletekkel szembesülhetnek a környező társadalomban, és ezek a tapasztalatok hatással lehetnek a tanulók önbizalmára és iskolai barátságaira. Ezek a problémák meg hatással lehetnek a tanulásukra.

A romák általában az oktatásban és különösen a tanárképzésben való jelenlétének kérdése kapcsán az egyik hallgató megkérdezte: "Finnországban hány roma származású tanár van? Hogyan érezhetik az emberek azt, hogy helyük van az oktatásban, ha nincsenek roma

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



tanárok, és nem veszik figyelembe őket?". Ezek a kérdések kérdéseket vetnek fel az oktatási rendszerek strukturális problémáival kapcsolatban, amely struktúrák a roma háttérrel és általában a roma anyanyelvű tanulókat marginalizálják a nyugat-európai országokban.

A válaszolók közül 4 diák azzal érvelt, hogy a roma tanulók számára nincs szükség semmilyen speciális pedagógiai megközelítésre, mert – mint írták – "a gyerekek mindenhol egyformák", és "a romák ugyanolyan bánásmódot érdemelnek, mint mindenki más". Vagyis nem szabad különbséget tenni a különböző kisebbségi csoportok között, hanem mindenkinek azonos támogatást kell nyújtani. A kérdőívben azt is megkérdeztük a diákoktól, hogy szerintük lehetséges-e a roma nyelv használata az iskolában. A legtöbb diák azt válaszolta, hogy nem tudja (8 fő), a többiek igen (6 fő) vagy nemet (4 fő) jelöltek meg. Ezek a válaszok, hasonlóan az általánosságban a beszélők számával kapcsolatos válaszokhoz, azt mutatják, hogy a finnországi romani nyelv oktatásban való használatának lehetőségeivel kapcsolatban alacsony a tudásszint.

Finnországban a tanítás nyelve alapértelmezés szerint a finn vagy a svéd nyelv, de lehetőség van a számi, a roma nyelv vagy a finn jelnyelv használatára is (628/1998. évi alaptörvény 10§ (1) bekezdés); tehát a finn kontextusban az elméletileg vagy jogilag a "helyes" válasz a kérdésünkre az "igen" volt. Talán a romák marginalizált státuszának köszönhető, hogy a finn nyelvű programban tanulók közül csak egy diák válaszolt helyesen a kérdésre. A gyakorlatban az óvodai projekteken túl nincs roma nyelvoktatás, és ahogyan a finn tisztviselők állítják: "Továbbra is komoly problémát jelent, hogy a roma gyerekek nagy része az alapfokú oktatás során nem részesül romani nyelvoktatásban" (ERCML 2017: 60). Kompenzációs tevékenységként a finn hatóságoknak 2021-ig véglegesíteniük kell egy roma nyelvi revitalizációs projekttervet (ERCML 2020: 8).

Egy finn hallgató a kérdőív végén a következőképpen nyilatkozott erről a kérdéssel:

Finn vagyok. Annak ellenére, hogy Finnországban jártam iskolába, és helyettesítő tanárként dolgoztam finnországi általános iskolában, nem sokat tudtam a romák hivatalos helyzetéről. Ennek oka lehet, hogy egy vidéki kisvárosban jártam iskolába és ott is tanítottam, ahol nem sok roma diák volt. De talán ez is mutatja azt a tényt, hogy a roma/romani kérdések nem kapnak megfelelő hangsúlyt a finnországi/finn nyelvű iskolában.

Ez a megjegyzés azt mutatja, hogy nagyon kevés ismeret van az oktatásban résztvevő romani anyanyelvűekről vagy romákról Finnországban a tanárjelöltek körében, akik egyébként kíváncsiak lennének és többet szeretnének tudni a romani nyelv oktatásban való használatáról. A kis létszámú felmérés azt is jelzi, hogy a romákkal kapcsolatos ismeretek általában véve nagyon alacsony szintűek a nyugat-európai társadalmakban, ahol a romákkal kapcsolatos információk gyakran néhány kormányzati jelentésre és tudományos cikkekre korlátozódnak.

Hivatkozások

- Anderson, Benedict. 1991. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Berecz Ágoston 2013. *The Politics of Early Language Teaching: Hungarian in the primary schools of the late Dual Monarchy*. Budapest: Central European University Press.
- Blackledge, Adrian & Angela Creese 2014. *Heteroglossia as practice and pedagogy*. London: Springer.
- Brubaker, Rogers 2002. Ethnicity without groups. *European Journal of Sociology* 43: 163–189.

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



- Brubaker, Rogers 2004. *Ethnicity without groups*. Cambridge: Harvard University Press.
- Council of Europe. 1992. *The European Charter for Regional or Minority Languages*. Strasbourg.
- Creese, Angela & Adrian Blackledge. 2010. Translanguaging in the bilingual classroom. A pedagogy for learning and teaching? *Modern Language Journal* 94: 103–115.
- ECRML 2017. *European Charter for Regional or Minority Languages. Fifth periodic report submitted by the Government of Finland on the implementation of the Charter*. Strasbourg: Council of Europe.
- ECRML 2020. *European Charter for Regional or Minority Languages. Evaluation by the Committee of Experts of the Implementation of the Recommendations for Immediate Action contained in the Committee of Experts' fifth evaluation report on Finland*. Strasbourg: Council of Europe.
- Extra, Guus & Durk Gorter. 2008. The constellation of languages in Europe: an inclusive approach. In: Guus Extra & Durk Gorter (eds.), *Multilingual Europe: Facts and Policies*. Berlin: Mouton de Gruyter. 3–62.
- Finitiko romaseele 2004. *Finland's Romani People*. Helsinki: Ministry of Social Affairs and Health.
- Gal, Susan. 2011. Polyglot nationalism: Alternative perspectives on language in 19th century Hungary. *Langage et Société* 136: 31–53.
- Gogolin, Ingrid. 1997. The "monolingual habitus" as the common feature in teaching in the language of the majority in different countries. *Per Linguam* 13(2): 38–49.
- Gorter, Durk & Jasone Cenoz. 2017. Language education policy and multilingual assessment. *Language and Education* 31(3): 231–248.
- Granqvist, Kimmo 2006. *Selvitys Suomen romanikielen nykytilasta sekä kielentutkimuksen ja -huollon tarpeista*. [A report on the current state of Romani language of Finland and the needs for research and language cultivation]. Kotus: Helsinki.
- Hatavara, Mari, Reeta Holopainen, Sakari Katajamäki & Ossi Kokko. 2018. Johdanto [Introduction]. In: Topelius, Zacharias. *Boken om vårt land/Maamme kirja* [Book of our land]. Digital edition, Holopainen, Reeta, Sakari Katajamäki and Ossi Kokko (eds.). Helsinki: SKS and SLS.
- Hedman, Henry 2009. Suomen romanikieli: sen asema yhteisössään, käyttö ja romanien kieliasenteet. [Romani language in Finland: its position in the community, language use and language attitudes of the Roma]. Kotuksen verkkojulkaisuja [Internet publications of the Centre of Domestic Languages of Finland] 8. Accessed 29 Oct. 2021 at: kaino.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk8/Suomen_romanikieli.pdf
- Heller, Monica. 2006 (1999). *Linguistic Minority and Modernity. A Sociolinguistic Ethnography*. London: Bloomsbury Publishing.
- Kamusella, Tomasz. 2012. *The Politics of Language and Nationalism in Modern Central Europe*. Basingstoke: Palgrave.
- Li Wei. 2018. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics* 39. 9–30.
- May, Stephen. 2012. *Language and Minority Rights: Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language*. New York: Routledge.
- Ortega, Lourdes. 2019. SLA and the Study of Equitable Multilingualism. *The Modern Language Journal* 103(S1). 23–38.
- Pennycook, Alastair. 2018. *Posthumanist Applied Linguistics*. London: Routledge.
- Piller, Ingrid. 2016. *Linguistic Diversity and Social Justice*. New York: Oxford University Press.

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



- Rosa, Jonathan & Nelson Flores. 2017. Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. *Language in Society* 46. 621–647.
- Spolsky, Bernard. 2021. *Rethinking Language Policy*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Szarka László 2011. Nation States and Minorities in Central Europe. In Bárdi Nándor, Fedinec Csilla & Szarka László (eds.), *Minority Hungarian Communities in the Twentieth Century*. New York: Columbia University Press. 81–91.
- Szuhay Péter 2011. Hungarian-Speaking Gypsies in the Carpathian Basin. In Bárdi Nándor, Fedinec Csilla & Szarka László (eds.), *Minority Hungarian Communities in the Twentieth Century*. New York: Columbia University Press. 618–627.
- Tamburelli, Marco & Mauro Tosco. 2021. What are contested languages and why should linguists care? In Tamburelli, Marco & Mauro Tosco (eds.), *Contested Languages: The hidden multilingualism of Europe*. Amsterdam: John Benjamins. 3–17.
- Tollefson, James. 2013. Language Policy in a Time of Crisis and Transformation. In Tollefson, James (Ed.) *Language Policies in Education: Critical Issues*. Second edition. Routledge: New York.
- Topelius, Zacharias. 2018 (1875). Boken om vårt land/Maamme kirja [Book of our land]. Digital edition, Holopainen, Reeta, Sakari Katajamäki and Ossi Kokko (eds.), Helsinki: SKS and SLS. Accessed 29 October 2021 at: maammekirja.fi
- Vallejo, Claudia & Melinda Dooly. 2020. Plurilingualism and translanguaging: Emergent approaches and shared concerns. Introduction to the Special Issue. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1). 1–16.



1.2 Romák, romani és az etnikai és nyelvi kategorizáció kihívásai

Heltai János Imre

Ez a fejezet eltávolodik az adott nyelveket elemző állásponttól, és a romani nyelvhez kapcsolódó beszédmódokra összpontosít, azokat heterogén repertoárok részeként bemutatva. A romani beszédmódokat transzlingváló keretben közelítjük meg, megkérdőjelezve az olyan hagyományos értelmezéseket, mint hogy a romani "a nem jövevényszóként értelmezhető szavak nagyon korlátozott szókincsével rendelkező nyelv" (Boretzky 1989: 357) vagy a romaninak kontaktusváltozatként ("Para-Romani", Bakker 2020) való jellemzése. A fejezet rámutat arra, hogy ezek a megközelítések olyan hagyományból erednek, amelyek a nyelvnek mint az emberi kommunikáció leírása alapegységének a fogalmán alapulnak, és amellett érvelünk, hogy a transzlingválás fogalma, amely kiindulópontként a nyelvet a nyelvi repertoár fogalmával helyettesíti, alternatívát kínál a romanizációhoz köthető nyelvi gyakorlatok jellemzésére. A fejezet arra is rávilágít, hogy a romani nyelv standardizálási kísérletei, amelyek az Európában uralkodó egynyelvű és standard ideológiákból erednek, bár folyamatosan jelen vannak, mégis ellentmondásosak. Ennélfogva továbbra is problematikus a romani nyelv oktatási környezetbe való beemelése. A transzlingválás-alapú oktatás megvalósítása reálisabb esélyt kínál a romani nyelvet beszélők számára iskolai sikereik fokozására, mint egy standardizált romani nyelvváltozat tanítási nyelvként való bevezetése.

1.2.1 A romákról

A kelet- és közép-európai roma kulturális és identitáspolitika (pl. Mírgha és Gheorghe 1997; Marushiakova és Popov 2001, 2021) gyakran követi a csoportokon alapuló nemzetállami mintákat, nemcsak a nyelvi standardizálás kérdésében, hanem a politikai egység megteremtésére tett kísérletekben is (antropológiai szempontú kritikai áttekintéshez vö. Fosztó 2003). Az ilyen szemléletű megközelítésekkel szerény eredmények érhetőek el (Barany 2011), és az antropológiai nézőpontok kritikusan tekintenek rájuk (pl. Fosztó 2003; Surdu 2016; Law és Kováts 2018), rámutatva a roma etnikai küzdelmek nacionalista gyökereire és ellentmondásaira (a kapcsolódó viták kritikai elemzését lásd Acton 2018).

Behatárolható terület, nemzetállam vagy államszerű entitás hiányában feltűnően problematikusvá válik a fő irányvonalat jelentő, csoportszemléleten alapuló identitáspolitika (Brubaker 2002, 2004, vö. 1.1.2. fejezet), és az etnikai kategorizáció társadalmilag konstruált jellege (Ladányi és Szelényi 2001) szembevetőbb, mint a többi közép-európai etnikai csoport esetében. Marushiakova és Popov például a csoportszemlélet szemszögéből a romákat "csoportközi etnikai közösségként" határozza meg, ami "különálló csoportosulások kiterjedt szigetvilágára oszlik, amely különböző módon metacsoportokra, csoportokra és alcsoportokra tagolódik" (2001: 33). Ezzel szemben Stewart azt állítja, hogy antropológiai szempontból a cigányok, "akik mindig a többségi népességen belül elvegyülve és szétszóródva élnek, és kivétel nélkül két- vagy többnyelvűek, egyáltalán nem illenek bele az "egy kultúra, egy terület, egy társadalmi struktúra" modelljébe" (2013: 417).

Az etnikai hovatartozás mellett a roma kifejezés Európa-szerte és Magyarországon is egy bizonyos társadalmi kategóriához való tartozást jelöl. A sötét bőrszín és a fekete hajat gyakran a romákhoz kötik a többségi, néha pedig maguk a romák is. A társadalmi hovatartozást összefüggésbe hozzák a rossz társadalmi-gazdasági státusszal, de bizonyos foglalkozásokkal és még a nem – esetleg félig – letelepedett (perifériára szorult) életmóddal is (Törzsök 2001; Janko Spreizer 2013; Mírgha 1992). Ennek megfelelően örökzöld kérdések az

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

olyanok, mint hogy „ki a roma?”, „ki döntheti el, hogy ki a roma?”. Mind az önazonosítás, mind a kívülállók általi besorolás részben etnikai, faji és társadalmi, illetve kulturális és szokásbeli kritériumokon alapul, amelyek gyakran a megbélyegzés problémájával függenek össze (vö. Lucassen 1991). Mi több, vannak olyan tanulmányok, amelyek szerint gazdasági válságok idején a leginkább marginalizálódott társadalmi csoportok tagjait egy generációval később romáknak tekintik (Nagy 2007, 2015, 2020). Az ellenkezőjére is vannak példák: a társadalmi diskurzusokban a középosztály életszínvonalát elérő személyek gyakran elhatárolják magukat a romáktól.

Nem mindenki, akit romaként vagy cigányként kategorizálnak, vagy annak kategorizálja magát, beszél romaniul. Magyarországon, Romániában és Szerbiában sokan, akiket mások cigánynak bélyegeznek, kétnyelvűek, beszélnek a nemzeti nyelvet és a beás nyelvet (ezt nyelvtipológiai szempontból a román nyelv egy változataként írják le, pl. Tálos 2001; Landauer 2009), és beás identitást vallanak (Sorescu-Marinković, Kahl és Sikimić 2021). Mivel a *roma* etnonima a romani 'emberek' jelentésű, többes számú szóra vezethető vissza (a *rom* 'ember' többes száma), a magyarországi beás beszélők magukat a *cigány* etnonimával jelölik, ezáltal különböztetve meg magukat a romáktól. Ezt a gyakorlatot a magyarországi tudományos diskurzusokban is átvették, és a *cigányt* gyakran gyűjtőfogalomként, a *romáknál* nagyobb csoportként értelmezik, ami magába foglalja a beás embereket is. Ráadásul sokan, akiket cigánynak/romának tekintenek, és akik magukat is cigánynak/romának vallják, a nemzeti nyelven kívül sem a roma, sem a beás nyelvet nem beszélnek. (A nyelvi ideológiák elemzését a romák tudományos besorolásában lásd Bodó 2016: 159–174).

1.2.2 A romaniról

A romani nyelvhez kötődő beszédmódok a legtöbb vagy valamennyi európai államban jelen vannak, és milliók mindennapjainak részét képezik. A kisgyerekek vagy a társadalmilag erősen elszigetelt személyek kivételével a romani nyelvet beszélők általában a többnyelvű gyakorlatokat követik: a romani mellett beszélnek annak a régiónak a többségi nyelvét is, amelyben élnek. Romani nyelvük általában nem egyetlen presztízsváltozat (standard) felé orientálódik, és gyakran más nyelvek elemeinek magas arányát tartalmazó nyelvként, vagy romani és más nyelvek elemeit is tartalmazó keverékként érzékelik. A romani és más nyelvek közötti kölcsönös nyelvi hatások kutatásának nagy hagyománya van (Boretzky 1989; Bakker és Courthiade 1991). A para-romani (Mátra 2002: 242–248) a variációs nyelvészet paradigmájában "a kontaktusváltozatok olyan halmazának gyűjtőfogalma, amelyben a lexikon nagy része a romani nyelvből származik, de a nyelvtani rendszer nagy része más nyelvhez rendelhető hozzá" (Bakker 2020: 353). A lexikára összpontosító „titkos nyelv” és a különféle „zsargonok” koncepcióit szintén gyakran kapcsolják össze a romákkal és a romanival (Matras és Tenser 2020), különösen Nyugat-Európában, azonban ez a jelen kontextusban irreleváns. Közép- és Kelet-Európában a roma közösségek szociolingvisztikai szempontból gyakran egységessége egyértelműbbként jelenik meg a beszélők előtt, és a romani inkább számít különálló nyelvnek, annak ellenére is, hogy számos különböző változatban jelenítik meg, és erősen kapcsolódik más nyelvekhez (Matras, Bakker és Kyuchukov 1997; Boretzky és Igla 2005; Bakker és Courthiade 1991; Matras 1995, 1998).

Magyarországon a romaniul beszélő romák többségét „oláh cigánynak” nevezik, akik a diakrón alapú megközelítés szerint az vlah-romani nyelvjárás csoport több változatát beszélik, amelyekben nagy a román eredetű szavak aránya (Bakker és Mátra 1997: xvii). A tiszavasvári kutatási helyszínünk beszélői számára a helyi romani nyelv ezen diakronikus kapcsolatait,

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

illetve az ezekből adódó jellegzetességek észrevétlenek maradnak. Azonban a tiszavasvári romani beszélőket foglalkoztatja az általuk is magyar eredetüként számon tartott szavak gyakorisága és magas aránya. Vagyis a románnal és más nyelvekkel való korábbi érintkezésekből származó erőforrások a beszélők számára az aktuálisan romani nyelvként értelmezett társas konstrukció részét képezik, de a magyarral való közelmúltbeli és jelenlegi érintkezés eredményeit a régi romani nyelv tiszta formájának elvesztéseként értékelik (vö. Abercrombie 2018). A romani nyelv változatainak széles spektruma ellenére a tiszavasvári kutatási helyszínünk oláh cigány (Szalai 2007; Baló 2017) beszélői nem tesznek említést további különbségekről nyelvükkel kapcsolatban. A másik, szlovákiai kutatási helyszínünkön, Szímőn (Zemné) a romani beszélők magyar nyelvű környezetben (kisebbségi településen) élnek; ők is egy vlah-romaninak minősített változatot beszélnek. Ugyanakkor e többnyelvű (magyar, szlovák, roma) beszélők nyelvi gyakorlataiban érezhetően enyhébb a magyar hatás.

Több európai államban is történnek kísérletek a romani nyelv egységesítésére, mely törekvéseknek többnyire nemzeti vagy helyi szinten van hatásuk. E a tevékenységeket általában értelmiségiek és aktivisták egy szűk csoportja folytatja, gyakran civil vagy akadémiai támogatással (Halwachs 2020), és (állam vagy államszerű hatalmi központ hiányában) decentralizált, valamint pluralista módon valósítják meg (Matras 2015). Magyarországon például lehetőség van érettségi vizsgát vagy nyelvvizsgát tenni a standardizált romani nyelvváltozathoz (az oláh cigány nyelv lovári változatából). Az emberek ezt a nyelvvizsga-bizonyítványt az egyetemi tanulmányi követelmények teljesítéséhez vagy álláskeresőkhöz is felhasználják. Mindenesetre a magyarországi romák többsége általában nem foglalkozik a standardizálási törekvésekkel és azok eredményeivel. A romák talán tudnak néhány standardizálási kísérletről (a kutatási helyszíneinken élő romáknak lehet, hogy van a Bibliából vagy más művekből készült romani fordításuk), de saját romani gyakorlataik érezhető távolságot tartanak a standardizált formáktól (vö. Abercrombie 2018).

A romani nyelv intézményes használatának hiánya miatt (például az iskolákban és más társadalmi intézményekben nincs jelen a romani nyelv) a romani beszélőknek nem áll érdekében, hogy standard formákat kövessenek, és beszédmódjukat egy standard változathoz igazítsák (Busch 2012). Azokban az országokban, ahol élnek, a társadalmi fejlődés és az oktatásban való versenyképesség a standard romani nyelv helyett az adott nemzeti nyelv standard változatához kapcsolódik. Mindazonáltal az erős egynyelvű és standard ideológiák által formált társadalmakban élve a standard ideológiák a romani beszélőkre is nagy hatással vannak. Ennek eredményeképpen a beszélők saját nem standard romani megnyilatkozásait egyre inkább nem tisztának, kevertnek és ezért kevésbé értékesnek tekintik. Vagyis a romani standardizációs központjai a standard nyelvi formákat nem, de a standard ideológiákat sikeresen terjesztik (Abercrombie 2018). A tiszavasvári romák például jellemzően feltételezik, hogy máshol létezik tiszta romani változat, még ha nem is ismerik azt. (Ezt a tiszta változatot különbözően tételezték a beszélgetésekben. Voltak, akik a környező falvakhoz, mások Budapesthez kapcsolták).

A romanit is beszélő kétnyelvűek iskoláztatása a nyelvi alapú nehézségek tekintetében az oktatási egyenlőtlenség paradigmatis példáját szolgáltatja (New és Kyuchukov 2018). A méltányos oktatás Európa-szerte a romanitól eltérő nyelven zajlik, mivel a nem standard beszédmódnak – nem is beszélve a több nyelvhez kötött gyakorlatokról – nincs helye az európai iskolarendszerekben. A romani nyelvet nem használják oktatási nyelvként (Gažovičová 2012). Ez a helyzet a standardizálás körüli viták szükségszerű következménye: standard hiányában a romani nem lehet az oktatás nyelve úgy, ahogyan a standardizált nemzeti nyelvek betöltik ezt a szerepet. Abban a néhány esetben, amikor a romani nyelv jelen van az oktatásban, örökségi vagy idegen nyelvként, és jellemzően a nemzeti vagy helyi

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

standardizálási kísérletek melléktermékeként jelenik meg. Magyarországon a 21. század első évtizedében számos iskolában idegen vagy örökségi nyelvként volt biztosítva a romani (Lakatos Sz. 2012, kritikai áttekintéshez lásd Orsós 2015; Lakatos P. 2018), és a helyzet azóta sem változott jelentősen. Mivel romani tanárok számára nincs pedagógusképzés, a romani nyelvet nyelvvizsgával és más szakterületen szerzett diplomával rendelkező roma vagy nem roma tanárok tanítják. A kevés romani tananyag az 1980-as években a romani standardizálási projekt keretében kidolgozott ábécét követi (Choli Daróczi és Feyér 1988; Rostás-Farkas és Karsai 1991, kritikai áttekintéshez lásd Heltai 2020), amely olyan betűket is tartalmaz, amelyek nem tartoznak a magyar ábécéhez. Az ezen a standardizált helyesíráson alapuló szövegek nehezen olvashatók azoknak a romáknak, akik az iskolában a magyar ábécét tanulták (Réger 1995: 86). Ráadásul ezeknek az anyagoknak a szerzői vagy fordítói egyéni szóalkotásokat vagy olyan szavakat használnak, amelyek saját beszédmódjaik részei, de mások számára ismeretlenek.

1.2.3 A romani és a transzlingválás

A fent leírt ellentmondások rámutatnak arra, hogy a romani aligha illeszkedik a csoportszemlélet kategóriáihoz, ahogyan a roma etnicitás sem. Ennek ellenére a nyelvtipológia területén vannak kísérletek a romani nyelv osztályozására, mint például a romani és a para-romani skála-alapú szétválasztása, vagy genealógiai és diffúziós modell a romani változatok leírása (Bakker és Matras 1997; Matras 2005; Boretzky 2007; Elšík és Benišek 2020: 390). Ezek a modellek a romani nyelvi változatosság sokoldalú leírását nyújtják, anélkül, hogy széles körben elfogadott konszenzusra jutnának.

A transzlingválás más kérdésekre összpontosít. Ez a koncepció egyaránt szolgál az emberi nyelvi gyakorlatok leírására és új szempontokra épülő pedagógiák felépítésére. A transzlingválás mint gyakorlati nyelvelmélet (Li 2018) az emberi beszéd sokféleségének megértését célzó megközelítés, amely nem igényli a különböző nyelvek és nyelvváltozatok osztályozását és elkülönítését. Auer (2019: 16) kritizálja a transzlingválás koncepcióját, azt állítva, hogy abban a "a nyelvi érintkezés egymástól független jelenségei és a rendkívül változatos kétnyelvű gyakorlatok mind az új fogalom alá kerülnek". Véleményünk szerint a transzlingválás nem helyettesíti a nyelvtipológiai és dialektológiai megközelítéseket, és a nyelvi formák leírásában nem versenyez a nyelvi érintkezés és a nyelvváltozatok kutatásával. Sokkal inkább alkalmas a beszélők nyelvi gyakorlatainak és ideológiáinak megértésére; vagyis annak megragadására, hogy a beszélők hogyan használják a különböző nyelvi formákat, és hogyan értékelik azokat.

A transzlingválás, ahogy jelen kötetben értelmezzük (a fogalom eredetéről, sokszínűségéről és egymással versengő irányzatairól lásd a 3.4 fejezetet), olyan megközelítési mód, amely abból indul ki, hogy a beszélők repertoárja nem tagolódik nyelvekre, hanem egységes (García 2014; Vogel és García 2017), és a nyelvekről való tudás, illetve az egy- két- vagy többnyelvűség megélése társadalmi tanulás eredménye. Vagyis a nyelvek társadalmi tényként léteznek (Kleyn és García 2019; Otheguy, García és Reid 2015), de ahogy a transzlingválás képviselői érvelnek, nem érdemes "a társadalmi kettősségnek megfelelő kognitív kettősséget" feltételezni (Otheguy, García és Reid 2019: 626–627). A transzlingválás további fontos jellemzői a multimodalitás, azaz a testbeszédet és gesztusokat is magában foglaló emberi kommunikáció bevonása a beszéd mint cselekvés értelmezésébe (García és Otheguy 2020: 25), és a kognitív rendszerek összekapcsoltsága (Li 2018: 20). A transzlingválás kutatói a beszéd sokszínűségét nem (csak) nyelvek és változatok rendszereként értelmezik, hanem a beszélőkre és a repertoárjukban megjelenő nyelvi erőforrásokra koncentrálnak. Ebben a megközelítésben központi szerepet kapnak a beszélők

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

mindennapi életében dinamikusan és komplex módon kialakuló kategóriateremtő eljárások. A transzlingváló megközelítés azt vizsgálja, hogy a beszélők hogyan látják és értelmezik a különböző nyelveket és az általuk azokhoz rendelt nyelvi erőforrásokat.

Ezek az eljárások különleges jellemzőkkel bírnak a romanit is beszélő, a nyugat-, közép- és délkelet-európai nemzetállamokban gyakran nagy számban a társadalom peremén élő romák esetében. A többi európai polgárhoz hasonlóan ők is különböző nemzeti és európai nyelvpolitikák célpontjai. Ugyanakkor nem standardizált romani nyelvüket más (többnyire nemzeti) nyelvekkel együtt beszélik. Többnyelvűségük nem illeszkedik a (párhuzamos) egynyelvűségi vagy többnyelvűségi nemzeti és európai nyelvpolitikákhoz. Többnyelvűségüket a különbözőségi nyelvi ideológiái övezik, melyek a kevert státuszhoz és a folyamatos változáshoz kapcsolódnak. Gyakran azt is állítják róluk, hogy többnyelvűségük csak az otthoni és a közösségen belüli nyelvi gyakorlatokra (vö. titkos nyelvek), valamint bizonyos életmódokhoz kapcsolódik és/vagy tevékenységekre (vö. szakzsargonok) korlátozódik. A transzlingválás lehetővé teszi, hogy e (két- vagy többnyelvű) beszélők nyelvi gyakorlatait a nyelvek és változataik eszméjétől elvonatkoztatva írjuk le. A transzlingválás az egységes, de sokféle repertoár gondolatát javasolja, "amely semmilyen módon nincs kapcsolatban a néven nevezett nyelvek társadalmilag és politikailag meghatározott határaival" (García és Kleyn 2016: 14). A 3.1. fejezetben az egyik kutatási helyszín példáján keresztül részletesen tárgyaljuk, hogyan mutatható be a magyarországi kétnyelvű romák nyelvi repertoárja, hogyan értékelik azt ők maguk és a körülöttük élő magyar egynyelvűek, és milyen ideológiák alakítják a beszélők (nyelvi) viselkedését.

A transzlingváláson, azaz a tanulók sokféle, de egységes (nyelvekre nem osztható) repertoárján alapuló pedagógiák megkérdőjelezik az egynyelvűségi pedagógiákat (Creese és Blackledge 2010; García 2014), és a tanulók teljes nyelvi repertoárjára építve törekszenek a verbális és tanulási készségeik fejlesztésére (García és Kleyn 2016). Ily módon "a transzlingválás elmélete segít a tanároknak abban, hogy szétválasszák az egy adott nyelvhez köthető *nyelvspecifikus képességeket* (...) – az *általános nyelvi képességektől*, mint például a az érvelés, következtetések levonása, komplex gondolatok közlése, szövegek értelmezése, egy szöveg fő gondolatainak azonosítása, viccek mesélése és így tovább" (García és Kleyn 2016: 24, dőlt betű az eredetiben). A transzlingváló hozzáállású tanár a tanulók által beszélt összes nyelvet bevonja az oktatásba, és ezekre az általános nyelvi kompetenciákra összpontosít az egyetlen nyelvhez kötött kompetenciák helyett.

A pedagógiában a transzlingválás alapvető jellemzője, hogy a nyelvfenntartás vagy a nyelvi revitalizáció kérdései helyett a beszélőkre koncentrál. A transzlingváló pedagógia nem feltétlenül igényel standardizálást az alkalmazása előtt vagy azzal párhuzamosan. Ily módon a transzlingváló pedagógia képes a romani nyelvet nem standardizált státuszában is bevinni az iskolába, és közvetíteni az iskolai és az otthoni nyelvi gyakorlatok között. A transzlingváló hozzáállás lehetővé teszi a tanárok számára, hogy a nem standardizált státusz ellenére is használják a romani nyelvi erőforrásokat, és hogy az akadémiai hagyományokkal nem rendelkező írásbeliség ellenére is bevezessék azokat az iskolai írásbeli tevékenységekbe (lásd a 3.8 fejezetet). Projektünk megmutatta, hogy lehetséges a tanárok kialakult egynyelvű és standard ideológiáinak leküzdése, és ezáltal az intézményi környezet átalakítási folyamatának elindítása.

A transzlingváló pedagógia komoly potenciállal rendelkezik a rasszizmus kétnyelvű áldozatainak (García et al. 2021), vagy tágabb értelemben a nemzetállamok peremén és/vagy a globális kapitalizmus perifériáján élő beszélők támogatásában is (García és Otheguy 2020: 28.). A transzlingválás transzformatív ereje (Li 2018: 23) azonban nem magától értetődő: az oktatás egy összetett társadalmi rendszer része, aminek sikere számos tényezőtől függ. A

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



Erasmus+

Erasmus+ Program

nyelv csak az egyik tényező, amely megakadályozhatja vagy elősegítheti a sikert (Jaspers 2018). Ez a kötet a transzlingválást mint hozzáállást és mint a résztvevők személyközi kapcsolatait átalakító inkluzív pedagógiák részét értékeli (lásd még a 3.9 fejezetet). Ugyanakkor a transzlingválás által elért átalakulás sokrétű és nem csak politikai jellegű: a diákok és a tanárok önbizalmában és jóllétében bekövetkező változások mind fontos tényezői az átalakulásnak. Kötetünkben a transzlingválással kapcsolatos tapasztalatainkra, dilemmáinkra és eredményeinkre reflektálunk.

Hivatkozások

- Abercrombie, Amelia. 2018. Language purism and social hierarchies: Making a Romani standard in Prizren. *Language in Society* 47. 741–761.
- Acton, Thomas. 2018. Alternatives to Romani identity politics. *Ethnic and Racial Studies* 41(13): 2329–2336
- Auer, Peter. 2019. ‘Translanguaging’ or ‘doing Languages’? Multilingual practices and the notion of ‘codes’. Author’s copy, pre-reviewing version, 1–31. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/332593230_%27Translanguaging%27_or_%27doing_languages%27_Multilingual_practices_and_the_notion_of_%27codes%27 (accessed 28 March 2022) Written for: Jeff MacSwann (ed.), *Language(s): Multilingualism and its Consequences*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bakker, Peter & Marcel Courthiade. 1991. *In the Margin of Romani. Gypsy Languages in Contact*. Amsterdam: Instituut voor Algemene Taalwetenschap, Universiteit van Amsterdam.
- Bakker, Peter & Yaron Matras. 1997. Introduction. In Yaron Matras, Peter Bakker & Hristo Kyuchukov (eds.), *The Typology and Dialectology of Romani*. Amsterdam: John Benjamins. vii–xxx.
- Bakker, Peter. 2020. Para-Romani Varieties. In Yaron Matras & Anton Tenser (eds.), *The Palgrave Handbook of Romani Language and Linguistics*. Cham: Palgrave Macmillan. 353–386.
- Baló, András Márton 2017. Oláh cigány dialektusok Magyarországon. [Vlach Romani dialects in Hungary]. In Rosenberg Mátyás & Cserti Csapó Tibor (eds.), *Horizontok és dialógusok. VI. Romológus konferencia, tanulmánykötet [Horizons and Dialogues. VI Romani Studies Conference, Volume of papers.]*, 203–223. Pécs: University of Pécs.
- Barany, Zoltan. 2002. Ethnic mobilization without prerequisites: The East European Gypsies. *World Politics* 54(3). 277–307.
- Bodó, Csanád. 2016. *Nyelvi ideológiák és különbségek [Language ideologies and differences]*. Kolozsvár/Cluj Napoca: Nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- Boretzky, Norbert & Birgit Igla. 2005. *Kommentierter Dialektatlas des Romani*. Wiesbaden: Harrasowitz.
- Boretzky, Norbert. 1989. "Zum Interferenzverhalten des Romani". *Language Typology and Universals* 42(3). 357–374
- Boretzky, Norbert. 2007. The differentiation of the Romani dialects. *Language Typology and Universals* 60(4). 314–336.
- Brubaker, Rogers. 2002. Ethnicity without groups. *European Journal of Sociology* 43. 163–189.
- Brubaker, Rogers. 2004. *Ethnicity without groups*. Cambridge: Harvard University Press.
- Busch, Brigitta. 2012. Romani zwischen Stigmatisierung und Anerkennung: eine transnationale Sprache im Korsett nationalstaatlicher Bildungssysteme. In Peter Cichon & Konrad Ehlich (eds.), *Eine Welt? Sprachen, Schule und Politik in Europa und anderen Kontinenten*. Wien: Praesens. 71–92.
- Choli Daróczi, József & Levente Feyér. 1988. *Zhanes romanes? [Do you speak Romani?]* Budapest: Magyarországi Cigányok Kulturális Szövetsége.
- Elšík, Viktor & Michael Beníšek. 2020. Romani dialectology. In Yaron Matras & Anton Tenser (eds.), *The Palgrave Handbook of Romani Language and Linguistics*. Cham: Palgrave Macmillan. 389–427.



- Erdős, Kamill 1959. *A Békés megyei cigányok. Cigánydialektusok Magyarországon* [The Gypsies of Békés county. Gypsy dialects in Hungary]. Gyula: Erkel Ferenc Múzeum.
- Fosztó, László. 2003. Diaspora and nationalism: An anthropological approach to the international Romani movement. [*Regio – Minorities, Politics, Society – English Edition*](#). 6(1). 102–120.
- García, Ofelia & Ricardo Otheguy. 2020. Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 23(1). 17–35.
- García, Ofelia & Tatyana Kleyn. 2016. *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. New York: Routledge.
- García, Ofelia, Nelson Flores, Kate Seltzer, Li Wei, Ricardo Otheguy & Jonathan Rosa. 2021. Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals: A manifesto. *Critical Inquiry in Language Studies* 18(3). 203–228.
- García, Ofelia. 2014. Countering the dual: Transglossia, dynamic bilingualism and translanguaging in education. In Rani Rubdy & Lubna Alsagoff (eds.), *The Global-local Interface, Language Choice and Hybridity* 100–118. Bristol: Multilingual Matters.
- Gažovičová, Tina. 2012. The Romani language in the Slovak educational system. *Human Affairs* 22(4). 510–523.
- Halwachs, Dieter W. 2020. Language policy and planning in Romani. In Yaron Matras & Anton Tenser (eds.), *The Palgrave Handbook of Romani Language and Linguistics*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Heltai, János Imre. 2020. Translanguaging instead of standardisation. Writing Romani at school. *Applied Linguistics Review*. 11(3). 463–484.
- Janko Spreizer, Alenka. 2013. Roma, Gypsy Travellers, gens du voyage: People who travel? *Domovini* 38. 87–95.
- Jaspers, Jürgen. 2018. The transformative limits of translanguaging. *Language and Communication* 58. 1–10.
- Kleyn, Tatyana & Ofelia García. 2019. Translanguaging as an act of transformation: Restructuring teaching and learning for emergent bilingual students. In Luciana C. de Oliveira (ed.), *Handbook of TESOL in K-12*, 69–82. Malden: Wiley.
- Ladányi, János & Iván Szelényi. 2001. The social construction of Roma ethnicity in Bulgaria, Romania and Hungary during the market transition. *Review of Sociology* 7(2). 79–134.
- Lakatos, Péter. 2018. *A romani-magyar kétnyelvűségéből eredő iskolai hátrányok okai és megoldási lehetőségei* [Schoolhandicaps resulting from Romani-Hungarian bilingualism and possible solutions]. Budapest: Eötvös Loránd University dissertation.
- Lakatos, Szilvia. 2012. *A romani nyelv közösségi használatának és közoktatási helyzetének vizsgálata Magyarországon*. [Analysis of the use of Romani and its situation in public education in Hungary]. Pécs: University of Pécs dissertation.
- Landauer, Attila. 2009. Adalékok a beás cigányság korai történetéhez. In Attila Landauer & Pál Nagy (eds.), *Írások a magyarországi beásokról*. [Writings about Boyash in Hungary], 79–95. Gödöllő: Szent István University/Cigány Néprajzi és Történeti Egyesület.
- Law, Ian & Martin Kováts. 2018. *Rethinking Roma: Identities, Politicisation and New Agendas*. London: Palgrave Macmillan.
- Lucassen, Leo. 1991. The power of definition. Stigmatization, minorization and ethnicity illustrated by the history of Gypsies in the Netherlands. *The Netherlands Journal of Social Sciences* 27(2). 90–91.

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

- Marushiakova, Elena & Vesselin Popov. 2001. Historical and ethnographic background: Gypsies, Roma, Sinti. In Will Guy (ed.), *Between Past and Future. The Roma of Central and Eastern Europe*, 33–53. Hertfordshire: University of Hertfordshire Press.
- Marushiakova, Elena & Vesselin Popov. 2021. Introduction. In: Elena Marushiakova & Vesselin Popov (eds.), *Roma voices in History*, xviii–xxxvi. Paderborn: Brill.
- Matras, Yaron & Anton Tenser. 2020. Introduction. In Yaron Matras & Anton Tenser (eds.), *The Palgrave Handbook of Romani Language and Linguistics*, 1–10. Cham: Palgrave Macmillan.
- Matras, Yaron, Peter Bakker & Hristo Kyuchukov eds. 1997. *The Typology and Dialectology of Romani*. Amsterdam: John Benjamins.
- Matras, Yaron. 1995. *Romani in Contact. The History, Structure and Sociology of a Language*. Amsterdam: John Benjamins.
- Matras, Yaron. 1998. *The Romani Elements in Non-standard Speech*. Wiesbaden: Harrasowitz.
- Matras, Yaron. 2002. *Romani: a Linguistic Introduction*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Matras, Yaron. 2005. The classification of Romani dialects: A geographical-historical perspective. In Barbara Schrammel, Dieter W. Halwachs & Gerd Ambrosch (eds.), *General and applied Romani linguistics: Proceedings from the 6th International Conference on Romani Linguistics*, 7–26. München: Lincom Europa.
- Matras, Yaron. 2015. Transnational policy and ‘authenticity’ discourses on Romani language and identity. *Language in Society* 44(3). 295–316.
- Mirga, Andrzej & Gheorghe Nicolae. 1997. *The Roma in the Twenty-first Century: A Policy Paper*. Princeton: The Project on Ethnic Relations.
- Mirga, Andrzej. 1992. Roma territorial behaviour and state policy. The case of the socialist countries of East Europe. In Michael J. Casimir & Aparna Rao (eds.), *Mobility and Territoriality. Social and Spatial Boundaries among Foragers, Fishers, Pastoralists and Peripatetics*. London: Routledge.
- Nagy, Pál. 2007. „Gádzsósodás – cigányosodás”. Akkulturáció és parasztosodás a cigányok magyarországi történetében [“Becoming Gadjo – becoming Gypsy” Acculturation and assimilation to peasant society in the history of the Roma in Hungary]. *Amaro Drom* 17(2). 20–22.
- Nagy, Pál. 2015: Ki beszél itt cigány történelemről? [Who is talking about Gypsy history?] In Cserti Csapó, Tibor (ed.), *Alapirodalmak a hazai cigány/roma népességre vonatkozó társadalomtörténet, társadalomismeret oktatásához* [Basic literature for teaching social history and social studies of the Roma/Gypsy population in Hungary], 50–127. Pécs: University of Pécs BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.
- Nagy Pál. 2020. Parasztok, cigányok, proletárok. Az alsó kaszt és a cigány etnicitás történeti értelmezéséhez (19–20. század) [Peasants, gypsies, proletarians. For a historical understanding of the lower caste and Gypsy ethnicity (19th–20th centuries)]. *Aetas* 35. 166–184.
- New, William & Hristo Kyuchukov. 2018. Language education for Romani children: Human rights and capabilities approaches. *European Education* 50(4). 371–384.
- Orsós, Anna. 2015. *Cigány/roma nemzetiségi oktatás. Kutatási beszámoló*. Pécs: University of Pécs BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék/Wlislocki Henrik Szakkollégium.



- Otheguy, Ricardo, Ofelia García & Wallis Reid. 2015. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6(3). 281–307.
- Otheguy, Ricardo, Ofelia García & Wallis Reid. 2019. A Translanguaging view of the linguistic system of bilinguals. *Applied Linguistics Review* 10(4). 625–652.
- 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 & Karsai Ervin. 1991. *Cigány–magyar, magyar–cigány szótár*. [Romani – Hungarian, Hungarian – Romani vocabulary]. Budapest: Kossuth.
- Sorescu-Marinković, Annemarie, Tede Kahl & Biljana Sikimić eds. 2021. *Boyash Studies: Researching “Our People”*. Berlin: Frank & Timme.
- Stewart, Michael. 2013. Roma and Gypsy “ethnicity” as a subject of anthropological inquiry. *Annual Review of Anthropology* 42. 415–432.
- Surdu, Mihai. 2016. *Those who Count: Expert Practices of Roma Classification*. Budapest/New York: Central European University Press.
- Szalai, Andrea. 2007. Egységesség? Változatosság? A cigány kisebbség és a nyelvi sokféleség [Unity? Diversity? The Roma minority and linguistic pluralism]. *Nyelvtudományi Közlemények* 103: 163–204.
- Tálos, Endre. 2001. A cigány és a beás nyelv Magyarországon [Romani and Boyash in Hungary]. In Katalin Kovalcsik et al. (eds.), *Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből* [Studies on the social situation and culture of the Roma]. Budapest: IFA–OM–ELTE. 317–324.
- Törzsök, Judit. 2001. Kik az igazi cigányok? [Who are the real Gypsies?] In Katalin Kovalcsik, Anna Csongor & Zsuzsanna Bódi (eds.), *Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből*. Budapest: IFA–OM–ELTE. 29–52.
- Vekerdi, József. 1981. *A magyar cigány nyelvjárás nyelvtana*. [Grammar of the Hungarian Romani dialect]. Pécs: Pécsi Tanárképző Főiskola.
- Vogel, Sara & Ofelia García. 2017. Translanguaging. In George Noblit & Luis Moll (eds.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 1–22. Oxford: Oxford University Press.



1.3 A feszültségek és együttműködés perspektívái Tiszavasváriban és Szímón

Heltai János Imre – Ábri Izabella – Kerekesné Lévai Erika – Lakatos Elisabeth – Lakatos Józsefné Réca – Lakatos Mária Csomma – Lakatos Sára Zsanu – Makula Attiláné Melinda

Ez a fejezet terek és helyek, valamint az azokban élő és a velük interakcióba kerülő beszélők közötti kapcsolatokra összpontosít a projekt helyszínein, Szímón (Zemné) (falu Dél-Szlovákiában) és Tiszavasváriban (város Kelet-Magyarországon). A tanárok és a szülők beszámolóit, valamint a kutatók és a tanárjelöltek megfigyelései alapján foglalkozunk a helyben jellemző nyelvi gyakorlatokkal, a romák és nem romák közötti interakciókkal, valamint azzal, hogyan használják és látják a gyerekek és a felnőttek az őket körülvevő földrajzi helyeket és tereket.

Bemutatjuk mindkét projekthelyszínt, de a jelentősebb változatosság és a helyi nézőpontok nagyobb száma miatt Tiszavasvári nagyobb hangsúlyt kap az elemzés során. Ez az alfejezet azzal foglalkozik, hogy a földrajzi értelemben vett periféria hogyan kapcsolódik a társadalmi marginalizálódáshoz, valamint hogy a marginalizálódás és a szegénység reménytelensége elleni küzdelem hogyan kapcsolódik a városközpont és a magasabb társadalmi státusz felé irányuló mozgásokhoz. A fejezet három nézőpontot egyesít: i) a külső szemlélettel rendelkező, nem helyi kutatókét, ii) a Tiszavasváriban dolgozó és élő magyar egynyelvű pedagógusokét, és iii) a Tiszavasváriban élő kétnyelvű roma szülőket. A fejezet a kutatók kívülálló nézőpontjával kezdődik, s nagy vonalakban bemutatja mindkét projekthelyszín társadalmi jellemzőit (1.3.1). Ezután a szöveg a tanári nézőponttal folytatódik, hangot adva egy helyi, nem roma származású személy felelős gondolatainak (1.3.2). Ezt követik a helyi roma résztvevők írásai (1.3.3), amelyek a terek, a helyek és az ott élők viszonyát a bennfentes szemszögből mutatják be.

2021 nyarán a kutatók, a hallgatók és a helyi roma szülők egyhetes műhelymunkát szerveztek a tiszavasvári kutatási helyszínen. Ez alatt az egy hét alatt a helyiek, az egyetemi hallgatók és a kutatók célja az volt, hogy a jelen kötethez alkossanak szövegeket. A résztvevők a jelen projekt keretében készültek és ebben a kötetben elemzett transzlingváló tantermi videókból is megnézték néhányat, melyekre együtt reflektáltak. A hallgatók és a helyi résztvevők mindig együtt dolgoztak, főként a következő séma szerint: először részletesen megfogalmazták gondolataikat a helyi roma résztvevők, ezt a hallgatók a részletekre is ügyelve leírták, majd visszaolvasták a helyi résztvevőknek. A két fél közösen, de a helyi résztvevők kívánságai és ideológiái szerint véglegesítette a szövegeket. Így módon a projekt résztvevői elválasztották egymástól a szöveg megfogalmazásának és a szöveg lejegyzésének folyamatát. Az 1.3.3 alfejezet az így rögzített prózai szövegekből mutat be válogatást.

1.3.1 Tiszavasvári és Szímó mint kutatási helyszínek

A romák mind Magyarországon, mind Szlovákiában változó társadalmi körülmények között élnek, és különböző társadalmi rétegekbe tartoznak. Azonban sok romának tekintett ember szegénységben és kirekesztettségben él (Virág és Váradi 2018; Rochovská és

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

Rusnáková 2018), és a nem romák a romákat gyakran szegénység és szociális hátrányok által sújtott embereknek tekintik. A romák a kutatási helyszíneinken a helyi nem romák számára első pillantásra homogén közösségeknek tűnnek. Ezen közösségek tagjait a nem romák helyi diskurzusaikban gyakran társadalmi és/vagy földrajzi értelemben marginalizált emberekként azonosítják. A romák mindkét helyszínen rendkívül kiszolgáltatottak, és folyamatos társadalmi nyomással néznek szembe, ami a társadalmi státuszuk megváltoztatására irányuló törekvéseiket nagyban ellehetetleníti (Tiszavasvári esetében lásd Lengyel 2013). Ugyanakkor mindennapos diszkriminációval is szembesülnek. Mindennek ellenére a családok anyagi helyzete és szociális szokásai között jelentős különbségek vannak, és a két helyszín között is jelentős eltérések mutatkoznak. A romák és nem romák közötti, továbbá a roma társadalmon belüli határok kialakításának kérdésével és a téma tudományos diskurzusokban való megközelítésével az 1.2. alfejezetben foglalkozunk. A kutatási helyszíneinken jellemző helyi diskurzusokban a roma vagy nem roma lét megítélése többnyire a lakóhely és/vagy az életmód bizonyos társadalmi (alacsony társadalmi-gazdasági státusz) és kulturális (a roma közösségekhez való tartozás elismerése és megélése) jellemzői mentén történik: a magukat nem romának tekintők jellemzően a társadalmi-gazdasági jellemzőket, a magukat romának tekintők pedig inkább a kulturális jellemzőket hangsúlyozzák a romákról szóló diskurzusokban. Az alacsony társadalmi-gazdasági státusz például az egyik napról másira éléshez, a közép- és hosszú távú pénzügyi tervezés hiányához, az alkalmi munkákhoz (pl. napszámos munka) és a takarékoság nélküli fogyasztás mintáihoz kapcsolódik. A megkülönböztető kulturális jellemzők közé tartozik a marginalizált közösséghez való tartozás érzése, bizonyos öltözködési szokások (hosszú szoknya, papucs), szabadidős tevékenységek, táplálkozási szokások és rituálék (pl. temetésekhez és ünnepekhez kapcsolódó rituálék) megtartása.

Szímő (szlovákul Zemné) egy délnyugat-szlovákiai község, kb. 2150 lakossal. A 2018/2019-es országos önkormányzati felmérés szerint a lakosok 11-20%-a roma nemzetiségű (Atlas 2019). A 2011-es népszámlálás szerint (Štatistický Úrad 2012) a 2281 lakos közül 445-en szlovák nemzetiségűnek, 1605-en magyarnak és 184-en romának vallották magukat. A községi tisztviselőkkel 2022 januárjában folytatott személyes kommunikáció szerint Szímőnek 2098 lakosa van. A romák számát 400 körülire becsülik. A szlovák anyanyelvű lakosok száma 200 és 300 között van. Az 1947-48-as kitelepítések és áttelepítések (magyar-csehszlovák lakosságcsere, lásd Murashko 2000; Rieber 2000; Waters 2020) során közel 300 embert telepítettek át Magyarországra és Csehszlovákiába. Magyarországról szlovák családokat telepítettek Szímőre, de ezek többsége később a mai Észak-Szlovákia magyar lakossággal nem rendelkező területeire és a mai Csehország területeire költözött. Körülbelül 50-60 szlovák etnikumú család maradt Szímőn, akiknek többsége beszélt vagy később megtanult magyarul is. Ma szlovák anyanyelvűek elsősorban házasságkötés révén költöznek a faluba. Ugyanakkor Szímőn eladó házak vannak megfizethető áron, s ez egyre nagyobb számban vonzza a fiatal szlovák etnikumú családokat a faluba. Ezek a beköltöző családok kevés erőfeszítést tesznek a magyar nyelv elsajátítására (személyes kommunikáció Szímő polgármesterével, 2022. január).

A faluban két általános iskola működik; a szlovák anyanyelvűek számára szlovák tannyelvű iskola van. A magyarok otthon és általában a faluban a magyar nyelvet használják a mindennapokban; gyermekeik többsége a szímői magyar tannyelvű általános iskolába, illetve a közeli városok magyar tannyelvű középiskolaiba jár. Ennek oka egyrészt az, hogy a magyar nemzetiségűek gyakran csak korlátozottan tudnak szlovákul, másrészt pedig az, hogy a magyar tannyelvű iskolák támogatják a magyar nemzetiségűek magyar anyanyelvűségének fenntartását. A romák otthon többnyire romaniul beszélnek. A roma gyerekek Szímőn

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

általában roma-magyar kétnyelvűként nőnek fel, korlátozott szlovák nyelvtudással (a roma gyerekek kizárólag magyar tannyelvű iskolába járnak). Mivel azonban a helyi romák számos kapcsolatot ápolnak az észak-szlovákiai szlovák-roma kétnyelvű roma csoportokkal, és gyakran kereskednek az országon belül, a roma felnőttek általában rendelkeznek valamilyen szintű szlovák nyelvtudással. A szlovákok vagy a magyarok ritkán beszélnek romaniul.

A helyi roma közösség néhány száz tagja a faluban szétszórta, különböző utcákban él. Ennek ellenére viszonylag zárt helyi közösséget tartanak fent, saját társadalmi eseményekkel és szokásokkal. A 2021 szeptemberében végzett egyhetes terepmunkánk során például a roma közösség tagjait egy családi konfliktus utóélete tartotta lázban, amelyet az érintett felek a közösség egy idős tagja elé terjesztettek megoldásra. Ezt a szituációt a kutatócsoport által felkeresett összes roma családdal megbeszéltük. A helyi romák jellemzően fizikai munkát végeznek vagy munkanélküliek. Alacsonyabb társadalmi rangot képviselnek, mint a nem romák, akikkel a romák kevés kapcsolatot tartanak fenn. Az állás nélküli romák gyakran kereskednek mindenféle áruval (a zöldségektől a műanyag termékekig) Szlovákia és Magyarország területén.

A szímői romák általában a társadalom periferiáján élnek mind helyi, mind országos értelemben. Két példával illusztráljuk ezt. Az első, hogy az évente megrendezésre kerülő falufesztiválon egy helyi roma egyesület önkormányzati támogatást kap arra, hogy párhuzamos rendezvényeket szervezzen a romák számára. Így a romák nem a falu fő fesztiválján vesznek részt. Amikor a kutatók megkérdezték az egyesület egyik tagját erről a gyakorlatról, ő inkább a roma rendezvények alulfinanszírozottsága miatt aggódott, mint magáért az etnikai elkülönülésért. A második példa, hogy az óvodai oktatásban is tapasztalható az elkülönülés. Szlovákiában egy év óvodába járás mindenki számára kötelező, de Szímőn a roma gyerekek nem minden esetben járnak óvodába. Sőt, a romák óvodai távolmaradása a Covid-19 megszorításai miatt 2020 óta még erőteljesebbé vált.

A község két külön iskolát működtet egy épületben, az egyik oktatási intézményben szlovák, a másikban magyar tannyelvű oktatás folyik. A szlovák tannyelvű iskolát kb. 60, a magyar tannyelvű iskolát kb. 100 tanuló látogatja. A magyar iskolában, ahová roma gyerekek is járnak, a tanulók kb. 70%-a roma. Sok magyar család a szlovák tannyelvű iskolát választja, vagy autóval gyermekeit a közeli városok magyar tannyelvű iskoláiba viszi. A 70 roma diákból 40-nél diagnosztizáltak tanulási zavarokat. Azonban csak kevés tanár rendelkezik a tanulási zavarokkal küzdő diákok oktatására alkalmas képesítéssel. Az iskola kis létszámú osztályokkal működik.

Másik kutatási helyszínünkön, Tiszavasváriban a nem roma helyiek a legutóbbi, 2011-es népszámlálási adatok szerinti 13 459 lakosból általában 3 500 és 4 500 közé becsülik a romák számát (KSH 2011). A település az 1950-es években két falu összevonásával jött létre. Az egyik faluban a helyi diskurzusokban egy egynyelvű, magyar cigánként kategorizált csoport élt, míg a másik falut kétnyelvű oláh cigánként emlegetett családok lakták. Ez azóta sem változott, jelenleg a helyi felfogás szerint a település egyik végén legalább 1000 magyarul beszélő, a másik végén pedig legalább 2500 kétnyelvű roma él. Szinte mindannyian az alsóbb társadalmi rétegekhez tartoznak, bár az egynyelvű, magyarul beszélő romák kedvezőbb helyzetben vannak az oktatás, a munka és a lakhatás tekintetében. A kétnyelvű romák a város szélén lévő szegénynegyedben élnek. Ezen a területen, amely alapvetően a Keskeny út és a Széles út elnevezésű utcából áll, a legtöbb házati állami szociálpolitikai kezdeményezésre építették az 1980-as és a 2000-es években. A 2000-es években a viszonylag nagy, 80-90 m² alapterületű házak nagyon közel épültek egymáshoz, a telkek pontos telekkönyvi kimérése nélkül. Ezek az épületek kezdettől fogva rossz minőségűek voltak, és

megfigyeléseink szerint ma már többnyire szétesőben vannak, gyakran több mint 15 embernek adva menedéket.

Tiszavasvári sokszor vált társadalmi-politikai harcok színhelyévé. A legutóbbi incidens 2015-ben történt, amikor a hivatalban lévő polgármester a rend fenntartásának jelszavával félkatonai alakulatokat hívott a városba. Valójában az akció a helyi romák ellen irányult (Hain 2019: 14). A nem helyi félkatonai csoportok az elképzelés szerint állandó járőrözést végeztek volna a roma negyedben. Az országos felháborodást és tiltakozásokat követően ezt az éppen megkezdett tevékenységet gyorsan beszüntették, de az eset súlyosan károsította a romák és a magyarok közötti helyi kapcsolatokat.

A társadalmi feszültségek a városban a mindennapokban is jelen vannak, és gyakran a mindennapi találkozások során kialakuló heves vitákban nyilvánulnak meg. A helyi nem romák panaszkodnak, hogy a romák helytelenül viselkednek a szupermarketben vagy az orvosi rendelőben (pl. hogy a romák megkerülik a sorokat, nem ápolnak stb.). A helyi romák viszont az ugyanezekben a helyeken jellemző mindennapos diszkriminációra és megaláztatásra panaszkodnak. Ezek a kölcsönös panaszok a romák és a nem romák társadalmi helyzete közötti jelentős különbségből fakadnak, valamint abból, hogy a nem romák nincsenek tisztában a romák helyzetével. A roma családok nagy része mélyszegénységben és a legsúlyosabb szociális nehézségek közepette él (lásd Lengyel 2003, 2004, 2013). A legtöbb roma család házában például nincs víz, és a nyomortelep kétezer lakója a kevés számú közkútból kénytelen vizet hordani. A roma felnőttek körében magas a funkcionális analfabetizmus aránya, és alacsony az alapfokú oktatást befejezettek aránya is. A romák nagy százalékban államilag támogatott, nem piaci alapú foglalkoztatási programok keretében dolgoznak, ha egyáltalán dolgoznak. Néhány felnőtt napszámosként vagy gyárakban dolgozik. Még ha rendelkeznek is képesítéssel, a romák gyakran nem találnak munkát a régióban. Ennek egyik oka a mindennapos diszkrimináció, amellyel szembesülnek. A másik ok, hogy hiányoznak azok a szociális készségeik, például társadalmi kapcsolatteremtő képességük és a mobilitás képessége, amelyek szükségesek a nem alkalmi munkavállaláshoz. A kevés vállalkozó szellemű roma család több vállalkozást is működtet. A közelmúltbeli gazdasági fellendülésnek, az állami támogatási programoknak és a roma integrációs politikának köszönhetően (áttekintésért lásd Hornyik 2020) néhány roma család megragadta a lehetőséget, hogy a Széles utca körüli, szűken vett nyomortelepen kívül vásároljon házat. A nyomornegyed körülvéő utcákban vásároltak ingatlanokat. Ezt a Külső-Majoros néven emlegetett területet egy vasútvonal választja el a város többi részétől. Ez az új tendencia azonban az érintett utcákban az ingatlanárak gyors csökkenéséhez vezetett, mivel a szomszédok attól tartanak, hogy a romák például zajos ünnepekkel, gondozatlan kertekkel stb megsértik a viselkedési normákat.

A nyomornegyedben élő kétnyelvű roma gyerekek néhány kivételtől eltekintve a pünkösdi egyház által működtetett óvodába és általános iskolába járnak, amelyet a nem romák elkerülnek. Az iskola korábban olyan intézmény volt, amelyet főként olyan középosztálybeli diákok látogattak, akiknek szülei a helyi gyógyszergyárban dolgoztak. Ez a gyár a kommunizmus bukása után hanyatlani kezdett. Abban az időben a roma gyerekeket külön épületben tanították. Ezt a kirívó szegregációt egy nagy botrányt követően szüntették meg, amelyről az országos média is beszámolt (különbölgés, lásd Kóczé 1997). Ez időtől kezdve a nem roma tanulók elkezdtek elhagyni az iskolát, így az néhány év alatt spontán módon szegregálódott. Ez az az iskola, ahová közel 500 roma tanuló jár, és ahol projekttevékenységünk zajlik. A nem roma középosztálybeli családok elkerülik mind a romákkal való szomszédságot, mind pedig azt, hogy gyermekeiket olyan iskolába küldjék, ahol roma tanulók tanulnak.

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

Tiszavasváriban ezen kívül csak egy másik általános iskola van. Ebbe a másik, állami fenntartású iskolába járnak az egynyelvű, magyarul beszélő romák, de ide jár a kétnyelvű romák kis része is (akik többnyire a közeli Józsefháza nevű településen élnek, ahová az 1990-es években költöztek). Ez az iskola hasonló méretű, mint a pünkösdi egyház által működtetett, de a roma tanulók aránya egy tanár becslése szerint 40% körüli. (A diákok etnikai hovatartozására vonatkozóan nincsenek hivatalos számok. Szlovákiával ellentétben az állami szervek nem készítenek etnikai alapú statisztikákat). Néhány évvel ezelőtt a harmadik iskolát, ahová csak magyarul beszélő egynyelvű roma diákok jártak, beolvasztották az állami iskolába. Ez egy nem helyi, egyenjogúságért küzdő civil szervezet kezdeményezésére történt (lásd Kerülő 2018). Ma mind a roma, mind a nem roma szülők elégedetlenek a helyzettel, előbbiek leginkább a távolság miatt, amelyet a gyerekeknek meg kell tenniük, hogy iskolába jussanak, ami buszos átszállással jár. A nem roma gyerekek egy része más városok iskoláiba jár, de a 18 év alattiak körében enélkül is többségi-kisebbségi helyzet alakult ki (Geldof 2018: 45), azaz a "másként" megjelenő, a kisebbséghez tartozók aránya nagyobb, mint a magyar nemzetiségűeké.

A következő fejezetek a tiszavasvári helyi viszonyokat helyi, belső nézőpontból tárgyalják. A 3.1.2 részt a projektünknek otthont adó iskola igazgatója, a 3.1.3 részt pedig a 2021 nyarán a műhelymunkának szentelt hét roma résztvevői írták.

1.3.2 Életlehetőségek és oktatás Tiszavasváriban

Tiszavasvári 210 km-re található Budapesttől. A mai város két falu egyesítésével jött létre 1950-ben. A lakosok a mai napig használják a bűdi és a szentmihályi kifejezéseket, utalva a két korábbi falura. Tiszavasvári társadalmát hármasság jellemzi. A Bűd külterületén élők a helyiek magyar cigányoknak, a Szentmihályi külterületén (az úgynevezett külő majorosi negyedben) élők oláh cigányoknak nevezik. A belvárosban a viszonylag tehetősebb lakosok élnek. Új helyen, szintén a külterületen egy harmadik, zárt közösség, az ún. Józsefháza-telep jött létre. Lakói eredetileg az oláh cigány csoportokhoz tartoztak, de egyre inkább eltávolodnak ettől a csoporttól.

Az 1990-es években azonban leépülés indult el, és ezért a gyógyszergyárhoz kötődő műszaki értelmiség is elköltözött a városból. Tiszavasvári nem roma lakossága, de a város vezetése számára is mindig nagy problémaként jelentkeztek az ezen a területen most már három zárt közösségben élő roma lakosság ügyei. Ráadásul a bűdi területen a magyar cigányság, és a szentmihályi területen élő oláh-cigányság sem tud egymással együttműködni. A bűdi magyarul beszélő romák az oláh-cigányság szerint is magasabb szintűnek gondolják magukat. Tény az, hogy a bűdi romák között szélesebb a relative képzetesebb, módosabb réteg (vö. Lengyel 2004). Máshogy fogalmazva, az ott élők a társadalom alsó, legszegényebb rétegéhez tartoznak, és kevesebb köztük a társadalom peremére szorult, nincstelen ember. A város lakossága is jobban elfogadja őket. Ezzel is magyarázható, hogy a két roma közösség között házasságok csak elvétve vannak.

A létszám és a szegénységi mutatók mértéke alapján mindig a régi Szentmihályon, a külő majorosi telepen élők voltak nehezebb helyzetben (vö. Lengyel 2004). Külő-majorost, ahol egy főúri kastély és az azt kiszolgáló majorság gazdasági épületei, illetve cselédlakások voltak, egy vasútvonal választja el a város többi részétől. Mivel itt először egy utca volt, ami a Széles út nevet viselte, a városban Széles utcai lakosoknak nevezik őket. Azóta már egy újabb utcával (Keskeny utca), később több bekötőúttal bővült ez a terület. A városrészben a második világháborúig az egyébként református Szentmihályi katolikus főúri családjának katolikus cselédje lakott. Az ötvenes években a korábban a város más peremterületein élő roma

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

családokat ide költöztették. A Széles és a Keskeny utcában egyszobás, komfort nélküli, rossz minőségű épületek épültek. A következő években-évtizedekben épültek további, valamivel nagyobb, de szintén rossz minőségű lakások a területen, illetve a környező utcákban lévő házakat roma családok vették meg. A nem roma lakosság elköltözött, így a telepi környezet nőtt. A majorosban élők mai létszáma csak becsülhető, körülbelül 2000-2500 fő körül mozog. Ez a szám inkább több, de a népszámlálási adatok vagy a helyi számítások sem pontosak.

A város vasúton túli részébe is beköltöztek roma családok, de számuk egyelőre elenyésző. A majorosi negyed korábban nem romák lakta, a Széles és a Keskeny úton kívül eső, de még a vasúton innen lévő házainak megvásárlása az általános helyi ítéletek szerint az életszínvonal javulását jelenti, ezt maga a roma közösség is így ítéli meg. Ezekben az épületekben már több szoba, illetve fürdőszoba is van. A házak többsége kazánnal rendelkezik, ahol, ha fizetik, akkor gázfűtés is lehetséges. Ezek a családok már kiemelkedtek a Széles és a Keskeny úton élők közül, de nem hagyták ott a közösséget. Olyan családok tehették ezt meg, ahol az apa már korábban is egy üzemben, vagy valahol máshol, de nem közmunkában dolgozott. (A közmunka egy Magyarországon jellemző állami, nem piaci alapú foglalkoztatási rendszer, melynek célja, hogy időleges, rendszerint önkormányzati foglalkoztatással segítse az egyének munkaerőpiacon való megjelenését). Házat az tud tehát venni a Széles és a Keskeny utcán kívül, aki viszonylag jól keres, biztos munkahelyet tud felmutatni, és így megkapja az érvényben lévő állami támogatásokat, valamint pénzintézettől vehet fel kölcsönt.

Már a lakások megvásárlása is jelzi, hogy többen szeretnének kitörni a zárt, telepi környezetből. A környező, magasabb komorfokozatú lakások már egy újabb állomást jelentenek ebbe az irányba, de ez még mindig csak közbülső lépés, de jelentős lépés. Ezeket a lakásokat nem csak azért veszik meg a korábban rosszabb körülmények között élők, mert olcsóbbak a központi fekvésű (vasúton túli) lakásoknál, hanem azért is, mert nem akarnak elszakadni (úgymond nincs elég bátorságuk elszakadni) a saját közösségüktől, családjuktól és rokonaiktól.

Közrejátszik ebben az is, amit már évszázadok óta viselnek a romák, hogy a polgári városi közösség lenézi őket, fél tőlük, előítéletesek, és ennek a költöző roma családok nem akarják kitenni magukat. Biztonságosabb számukra a saját közösségük. A városi lakosság is fél a romák beköltözésétől, mert a helyben jellemző diskurzusok szerint a beköltözők szemetesek, nagy hangon szólaltatják a zenéjüket, még éjszaka is. Nem törődnek a mellettük lakókkal, és ha szólnak nekik, akkor mindenben csak agresszivitással válaszolnak. (Én két városba költöző családot figyelek, és őrájuk ezek nem jellemzőek. Tehát aki vállalja a beköltözést, többségük fel van arra készülve, hogy nekik bizonyítaniuk kell az általánosítások megcáfolására).

Az oláhcigányság nagy része továbbra is a majorosi telepen él egy különálló mikrotársadalmat alkotva, amiben a saját kultúrájukat és az ehhez kapcsolódó gondolkodásukat is megőrizték. Ennek a lakókörnyezetnek a magját a Széles utca és a Keskeny utca jelenti, de hozzá érthetők és értendők a környező, korábban nem romák, ma már nagy részben romák lakta környező, vasúton túli utcák. Az tény, hogy ez a zárt közösség is kezd felbomlani, és magán viseli a bomlás mindazon a jegyeit, amit bármilyen más közösség felbomlásakor is tapasztalhatunk. Ez azonban lehet periodikus is; mindenképpen a gazdasági fellendülések és válságok azok, amelyekben másképp viselkedik a közösség. De a visszatérő ciklusoknál már semmi esetre sem hasonlóan, mint az előzőnél. Most a gyermekvállalást ösztönző, a sokgyerekes családokat (munkaviszony esetén) támogató állami támogatási rendszereknek köszönhetően és a 2010-es években fokozódó országos munkaerőhiány miatt jellemzővé vált a közösség (elsősorban férfitagjainak) fokozott mobilitása. Más városokban

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

dolgoznak a férfiak, de a nők többsége nem megy el, hanem a családdal marad. Viszont az apa hiányát megérik a gyerekek, főleg a fiúk. Ha ismét egy gazdasági válság jön, ami már csak a törvényszerűségek miatt is várható, már nem úgy fogják megélni azok, akik más városokban, illetve gazdagabb polgári családoknál dolgoztak, mint előtte, amikor évtizedekig munkanélküliek voltak. Egyrészt a magasabb munkabérből jobb lakást vettek, és talán a gazdasági folyamatokra is másképpen néznek. Keresni fogják azokat a lehetőségeket, amivel biztosítani tudják a családjuk addigi életszínvonalát. Ez mindenképpen más gondolkodást is feltételez. Sajnos azok, akik nem lesznek elég rugalmasak, vissza is süllyedhetnek a korábbi szegénységi szintjükre.

Ugyanakkor a külső majorosi telep társadalmában is nyílik az olló. A gazdagabb családok, akik már vagyonosak, nem szívesen segítenek a szegényebb rokonnak sem. Itt ez azért nem okoz nagy lelkiismereti kérdést, mert nagyon sok a rokoni szál, tehát mindenkinek nem segíthetnek. A nagycsaládok között is jellemző, hogy kik a gazdagabbak és kik a szegényebbek. A közösség tagjai hét-nyolc családnéven osztoznak. A nagycsaládnevek említésekor gyakran már hozzá is teszik az ott élők, hogy az adott mikrocsoportnak milyen anyagi státusza van. A külső majorosi részen ez azzal is jár, hogy a szegényebbek csicskáznak a gazdagabbaknak. A csicskázást modern kori rabszolgaságnak is nevezik, és bérezés nélküli munkavégzést jelent. Ez lehet tartozás fejében, vagy szállás és élelem megszerzése céljából.

Kulturális szinten, a hagyományok megtartásában még mindig inkább érzik otthon magukat az itt élők, akár szegények, akár gazdagok. Bár a fentebb említett közösségen kívüli hatások egyre inkább betörnek a korábban zártabb közösségbe, még mindig vannak olyan belső hagyományok, szokások, amelyek jellemzik az itt élőket. Például a hosszú haját a mai napig nem vágatják le a lányok, asszonyok, mert úgy gondolják, hogy akkor elmegy a szerencse. A halottak virrasztása is egyedi szokásrendszer. A népviseletet nem hordják már, de nagyon sok asszony csak szoknyában jár, még akkor is, ha alá felveszi a szűk nadrágot. Lehetne még ilyeneket sorolni. Ezek nem nagy különbségek, sőt akik nem ismerik a közösséget, talán fel sem figyelnek ezekre, de még mindig összekötő szálak lehetnek az ittenieknek.

1.3.3 Központ és periféria

Az én nagyapám, édesapám vándoroltak tanyáról tanyára és faluról falura, mert bizony bádigosak voltak, így keresték meg a kenyérre valót. Volt olyan, hogy én is elmentem édesapámmal. Nagyon jó volt látni, hogy foltozta meg a lyukas fazekat, tálat, kannát, sparheltokat, amit már most ki is dobnak. Pedig ezek még mindig értékes tárgyak, és ez a munka is szép volt. Ezért szeretném, hogy az unokáim és mások is tanulnának erről.

Régen jobb volt az összetartás, jobban megértették egymást, pedig sokkal szegényebben éltünk. Mindenhol gyalog jártunk, kézzel csináltunk mindent. Például, ha az egyiknek nem volt lisztje vagy más, és nekem volt, akkor én azt elosztottam. Édesanyámmal is sokat jártam el magyaroknál beszélgetni, ma már ezt nem tehetjük. Nekem ez hiányzik, mert akkor meséltek nekünk az idősek, és mi olyan értelmesen hallgattuk, és ez bennem megmaradt, ez a hagyomány. Nem is hagyom elfelejteni, mert én még most is szoktam régiesen viselkedni, tehát kisütök cigány vakarót, és mikor megyek bevásárolni, akkor felveszem a lepedőmet, és abba nagyon sok minden fér. Azt összekötöm, a hátamra veszem, a két vállamon megkötöm, s azzal könnyebben viszem haza a táskát meg mindent. Viselem a bő szoknyát és kötényt, nem szégyellem.

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



A szüleimmel lentebb laktunk, itt a cigánytelepen, de nem azon a részen, ahol most lakom. Egy vályogos házban laktunk, amit a szülöm épített. Olyan rendes egy szoba, egy konyha. Utána, mikor kikerültem a szüleimtől, akkor laktam először anyósomnál, dehát nekik is olyan vályogból volt, azt is az apósom építette. Volt ott is egy szoba, egy konyha, meg egy olyan szép kis kiugró. A szüleim háza már nincs meg. Utána, hogy megszülettem a harmadik gyerekemet, utána mi is saját kezűleg vályogot vetettünk, én és a párom, igen. Kivetettük a vályogot, s mi is építettünk magunknak egy szoba egy konyhát. És ott éltünk. Most már nem, mert bejött ez a szocpolos építkezés. Vállalkozó kivállalta, és így építettek nekem egy olyan házat, amibe négy szoba van, fürdő, véce, és akkor mi abba élünk most.

Nagyon messze vannak a cigányok a magyaroktól elkülönítve, és jó lenne, ha közelebb kerülnénk egymáshoz, például munkahelyen, vagy ha szomszédok lehetnénk. Ha együtt tudnánk tölteni jövő nyáron egy hetet magyar asszonyokkal, az jó lenne. Elbeszélgetnénk a múltunkról, ki milyen házi munkát csinál, mivel foglalkozik, ki hol dolgozott, mi a foglalkozása, kinek hány gyereke van, hány unokája, a főzésről. Ez egy közös beszélgetés lenne, az is benne lehetne, hogy egy orvosi rendelőben mi zajlik le. Van, aki azt mondaná, hogy igen, egyetért velem, hiszen mind magyar állampolgárok vagyunk, az hogy én roma vagyok, egy más kérdés. De lehet, hogy van, aki azt mondaná, nem nekem van igazam. Arról beszélnek velük, amit én megtapasztaltam. Mikor bejött az egyik hölgy az orvosi rendelőbe és szétnézett, hogy hány roma van ott, a szemem láttára kivette a telefonját, felhívta a doktornőt, mintha időpontot kért volna. Visszajött a várakozóba, s azonnal ajtót nyitottak neki. Nem tudom, lehetne-e egy teljes délutánt a köré szervezni, hogy erről beszélgetünk. Meg lehetne úgy oldani, hogy érkezési sorrendbe megyünk be az orvoshoz. Akkor nem lenne konfliktus a magyar közt meg a cigány közt se.

Most az iskolába sokkal másabb, mint volt, mert most a tanárok úgy veszik a cigány szót, hogy értékelik, sőt, ők is elbeszélgetnek a gyerekekkel külön cigányul. A mi korunkban meg egyáltalán nem lehetett cigányul beszélni. Most meg pár tanár tud valamennyit cigányul, sokat tanultak a gyerekektől meg mitőlünk is. Amikor itt dolgoztunk. Dolgoztam én is, itt is az iskolánál, három évig dolgoztam itt. Azt nem tudom, hogy felszedték-e vagy nem a nyelvet a tanárok, de elbeszélgettünk velük. Volt olyan időszak is, hogy beültünk az igazgatónőnek a termébe. És ott kérdezték tőlem, hogy például a tálnak hogy mondjuk cigányul, hát én azt mondtam, *tyárom*. Mondta, hogy a fazékat hogy szoktuk cigányul nevezni, *péri*. Akkor mondtam, hogy a kenyeret hogy szoktuk nevezni cigányul. *Máro*. Azt, hogy hogy eszünk. Mikor mondjuk azt, hogy *eszel*, akkor én úgy mondom a kisunokámnak meg a gyerekemnek, *életem, phász?* Igen, ilyeneket szoktunk mondani. Vagy a szoknyának, hogy mondjuk cigányul. Cigányul úgy mondjuk neki, *coha*. A kötőnek *ketrinca*. A blúznak *zubunu*. Ilyeneket mondtunk nekik. A hajnak *bala*.

Az én gyerekeim, az unokáim nem szoktak nekem olyasmiről beszélni, hogy mi történik az iskolában, nem pletykásak. Hazajönnek az iskolából, esznek, lefürödnek, bemennek az ő szobájukba, tanulnak, nézik a TV-t. Akik nagyobbak, azok már a telefont olvassák. De most már beszélhetnek cigányul az iskolában. Azt mondják, hogy jól van, mert beszélhetnek cigányul. Ezt el szokták mondani. Megkérdezték tőlem azt is, hogy „mama, amikor te az iskolába jártál, szoktál beszélni cigányul?” Mondtam, hogy igen, és „a tanárok mit szóltak hozzá?” „Hát kaptam tőlük.” „Na dehát mi nem most, mi beszélhetünk.” Mondtam nekik, „hát örülj neki”. Nem minden iskolában van így. Az egyik fiamnak a gyerekei nem ide járnak, hanem a Kabayba, és ott nem beszélhetnek cigányul. Abszolút nem, de ők otthon se beszélnek. Ritkán beszélnek cigányul, meg a viselkedésük se olyan, mint az otthoniaknak. Nem laknak a telepen. A viselkedésük olyan kitartósabb, olyan kis büszkék, olyan kis elegánsak. Ők úgy tartják magukat. Mondjuk, mikor lemegyek náluk, ők nem

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



mamá-nak szólítanak, hanem *nagyi*. Nekik is nehéz volt eleinte az iskolában, mert őkvelük sem beszéltek otthon magyarul, csak cigányul. De utána az apjuk kéz alá vette őket, és ő beszélt velük mindig magyarul, és értelmezte nekik a magyar szót. Mondta nekik, hogy az iskolában ne beszéljenek cigányul, mert ott nincsenek cigányok, csak magyarok, hanem csak magyarul beszéljenek, és a gyerekek ezt bevették az agyukba, hogy nekik csak magyarul kell beszélni.

Az lenne a szívem álma, hogy elköltözzek a Keskeny útról. Nagyon sok a roma ott. Mindig is úgy volt, de már megúntam én ezt nagyon. Azt szeretném, hogy magyarok legyenek a szomszédaim és velük jobban összeismerkedjek. Maga a Keskeny utca is megváltozott, meg maguk a romák is. Sokkal többen vannak egybe, mint valamikor. Egy-egy házban nem lakott ennyire sok ember, vagyis nem laktunk ennyire közel egymáshoz. A szocpolos házak nagyon közel épültek. Régen a vályogházak között nagyobb tér volt, messzebb voltunk egymástól, nem voltunk így összekötve, a gyerekek se. A gyerekek el tudtak egyedül, a saját maguk portáján játszani. Most meg a gyerekek összekeverednek a szomszéd gyerekekkel. Régen mindenki a saját portáján messzebb volt egymástól. Így hamarabb összekapnak a gyerekek.

Tiszavasvári egy kis város. Nagy részben a cigányok külön élnek a magyaroktól. A központi terület nagyon szép, vidám. A roma telep elhanyagolt, nem rendezett, nem megfelelő. Szeretek itt élni, itt születtem, de szeretnék kikerülni innen a gyerekeimmel és a párommal. Vannak, akik a magyarok közt laknak. Vannak jó szomszédok is, de a legtöbb magyar cigányellenes. Lenézik a cigányságot nagyon. A legtöbb helyen kiközösítenek minket. De vannak olyan magyarok, akik szívesen fogadnak. De az nagyon kevés. Így nem is engedik, hogy alkalmazkodjunk hozzájuk. Az óvodás gyerekek mind cigány óvodába járnak, az iskolában is csak cigánygyerekek vannak. A munkahelyen, közmunkában csak cigányok dolgoznak. Vannak olyan helyek, ahová nem engednek be minket. A boltban nem tudunk normálisan vásárolni, mert a hátunk mögött követnek minket. Olyankor elszégyelljük magunkat mások előtt. Az orvosi rendelőben sokszor kivételeznek. Több alkalommal meg se vizsgálják a gyerekeket. A gyerekeinket nem tudjuk kivinni a játszótérre, mert elzavarnak minket.

Strandra ritka, hogy cigány jár, a roma aszonyoknak nem szokása strandra járni. A boltokban vannak, akik normálisan fogadják a cigány vevőket, de vannak olyanok is, akik lekezelően bánnak a romákkal. Általában, amikor az orvosi rendelőben cigányok tartózkodnak, visszahúzódoan viselkednek. Több boltban csak magyarul beszélhetünk, mert már a cigány beszédétől is irtózik a boltos. Vannak olyan romák, akik magyarok mellett laknak, és szeretik őket a magyarok. Itt Tiszavasváriban közmunkán csak cigányok dolgoznak, magyarokat, ha fel is vesznek, csak irodai munkára. Vannak olyan szórakozóhelyek, ahova cigány nem léphet be, tilos.

Többnyire magyarok közt is szeretek barátkozni. Vannak olyan magyarok, akik nagyon szerethetők, de vannak olyanok is, akik csak lenézik a cigányokat, mert egy kalap alá vesznek minden cigányt. De vannak olyan magyarok is, hogy jó a barátság köztünk. Nagyon jó lenne a cigány-magyar barátság. Jó lenne, ha kialakulna a magyar-cigány kapcsolat, hogy ne legyen annyi ellenségeskedés. Vannak olyanok, akik szeretnek velünk barátkozni. De vannak, akik nem fogadnak minket. Szeretném, hogy szépen beszélnének velünk, mert mi is szépen beszélünk velük. Elvárjuk azt, hogy tiszteletben tartsák a cigány kultúrát. Például ha elmegyünk valahova, például piacra, és mind a két nyelvet használjuk, akkor lenéznek minket, nem értem miért. Mert cigánynak születünk.

1.3.4 Köztes lét

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

Tiszavasváriban vannak romákhoz kötődő helyek. Ezek olyan földrajzi helyek a város periferiáján, amelyek mind a romák, mind a nem romák számára jelentéssel és különleges értékkel bírnak (Gieryn 2000). Az egyik ilyen hely Külső-Majoros, illetve a terület magja, a Széles utca, ahol a kétnyelvű romák élnek. A helyi kétnyelvű romák közötti diskurzusok szoros kapcsolatot konstruálnak a térbeliség és a lét között (Horner és Dailey-O' Cain 2019: 4, Soja 1989: 80-ra hivatkozva). Külső-Majorost a szenvedés és kilátástalanság helyeként értékelik, míg Tiszavasvári város egészéhez pozitívan viszonyulnak. Külső-Majorost gyakran zsúfolt és piszkos helyként írják le, ahol túl sok roma él túl szorosan egymás mellett. A legtöbb nem roma tiszavasvári lakos még soha nem is járt a Külső-Majoros (Széles utca) közelében. A nem romák számára nemcsak ismeretlen hely, hanem a helyi beszélgetésekben (Lefebvre 1991) veszélyesnek és kaotikusnak, azaz inkább elkerülendőnek konstruált tér.

A romák és nem romák közötti találkozások helyszínei behálózják a várost; ezek lehetnek bárhol, például üzletekben vagy az orvosi rendelőben. A romák általában nem érzik magukat biztonságban és jól az ilyen helyeken, szégyellnek úgy beszélni, ahogy otthon beszélnek, vagy egyszerűen csak úgy érzik, hogy gyanakvással kezelik őket. Ráadásul vannak olyan terek is, ahol egyértelműen szegregálódnak: vannak olyan kocsmák és éttermek a városban, ahol a romákat nem látják szívesen, sőt korlátozzák a belépésüket. A város utcái és terei is a gyanakvás, méltánytalan találkozások vagy szegregáció helyszínei.

A helyi fesztiválokat, programokat többnyire a belvárosban, vagy a Külső-Majorostól távolabbi rekreációs területen rendezik. A kutatócsoport 2021 nyarán egy szabadtéri mozi rendezvényt figyelt meg a városközpontban. A program ingyenes volt, a város székeket helyezett el a főtéren a vetítövásznon elé. Az emberek a székeken ültek, vagy a büféasztalok körül állogáltak. A rendezvényen jelen volt néhány nagyra becsült roma férfi (néhányan közülük családdal) és néhány kíváncsi roma tinédzser. Ők nem a székeken ültek, és nem is a büféasztalnál falatoztak, hanem a tér körüli utcában álltak és beszélgettek. A program második felében néhány család, illetve személy bement a térre, de nem ültek a székekre. A kutatócsoport tagjai szemtanúi voltak annak, hogy a városi találkozások tereibe a romák bizonytalansággal és félelemmel lépnek be, ezeket a tereket gyakran rossz élményekkel és megalázottsággal társítják.

Hasonló folyamatok és jelenségek más téren is, például a lakhatási kérdések és a lakóhely tekintetében is megfigyelhetők. Vannak olyan találkozási – és konfrontációs – terek (ilyenek a vasútvonal Külső-Majoros felőli oldalán az alacsonyabb ingatlanárakkal rendelkező utcák), ahová a romák bejuthatnak, ha elindulnak a társadalmi mobilizáció útján. Vannak olyan terek is (gyakorlatilag az összes többi városrész), amelyek a középosztályi státuszhoz kötődnek, ahová a romák csak kivételes esetben jutnak be. A romák által bejárt terek, mind a mindennapi találkozások, mind a társadalmi mobilitás tekintetében táguló körökhöz hasonlíthatók. Külső-Majoros földrajzi elhelyezkedését elhagyva a romák új lehetőségekkel, de ugyanakkor kihívásokkal is találkoznak, amikor teljes jogú állampolgárként próbálnak eligazodni ezekben a terekben. A gazdasági fellendülés idején a lehetőségek mindenki számára bővülnek. Egyesek ki tudják használni ezeket az időszakokat, mások kevésbé. Nehéz időkben is léteznek új gazdasági és kulturális lehetőségek, de csak a szerencsésebbek és erősebbek férnek ezekhez hozzá. Mindez nyomot hagy a helyi kétnyelvű romák kulturális örökségén és mindennapi életén, akik átalakulásokon mennek keresztül. Meg kell birkóznuk azzal, hogy a társadalmi mobilitás egyben a saját kulturális háttérüktől való elszakadást is jelenti, amely nemcsak a szegénységet és a szociális hátrányt, hanem a biztonságot és az összetartozást is magában foglalja. Az új terekbe való költözés egyben a régiekhez való viszony megváltozását is jelenti.

A nyelv fontos szerepet játszik mindebben. A Magiszter Iskola kivételes hely: a transzlingváló projekt révén átalakult. Ez egy nagyon fontos, transzformatív erejű tér a kétnyelvű romák életében: a gyerekek itt találkoznak először a nem roma társadalommal, annak értékeivel és normáival. A többségi társadalomnak ez az intézménye biztonságos hely a roma diákok számára. Ez az első hely, ahol a romanihoz köthető beszédmodok a Külső-Majoroson kívül is pozitív konnotációt kapnak. Ezt a biztonságos helyet nem-roma tanárok biztosítják, akik támogatják, vagy legalábbis elismerik a roma családok szokásait és lehetőségeit. Ennek ellenére a roma diákok nem találkoznak nem-roma diákokkal vagy többségi szülőkkel az iskolai környezetben.

A város más területein azonban más a helyzet. A romák számára állandó kihívást jelentenek a találkozások terei. A kétnyelvű romák beszédmodjai éppúgy megbejegyzettek, mint maguk a beszélők. Felismerve, hogy a romani nyelv és a személy megbecsülésének kérdései összekapcsolódnak, a romák nem érzik magukat biztonságban és kényelmesen olyan terekben, ahol a roma beszédmodokat nem fogadják szívesen. A társadalmi konfliktusok és a szegregáció egyik oka abban rejlik, hogy a társadalmilag konstruált találkozási terekben bizonyos beszélőket elhallgattatnak.

A köztesség, a hagyományos kulturális, társadalmi és gazdasági minták elhagyása, valamint a gazdasági és kulturális átalakulások kihívásaival való szembenézés olyan életérzések, amelyek nemcsak a tiszavasvári romák és sok más európai roma számára lehetnek ismerősek, hanem bármely más, nem feltétlenül és kizárólag a modern nemzetállamok követelményei szerint szerveződő kisebbségi közösség tagjai számára is. Ezek az emberek köztes helyzetben, az átalakulás folyamatában vannak mindenütt, és kénytelenek új utakat, új hangokat és új beszédmodokat (gyakran új nyelveket) találni, hogy a nemzetállamok és a globális kapitalizmus keretei között kialakított mindennapi életük erőforrásait megteremtsék.

Hivatkozások

- Rochovská, Alena & Jurina Rusnáková. 2018. Poverty, segregation and social exclusion of Roma communities in Slovakia. *Bulletin of Geography. Socio-economic Series* 42. 195–212.
- Atlas 2019. *Atlas rómskych komunit 2019* [Atlas of the Roma communities 2019]. Bratislava: Ministerstvo Vnútra Slovenskej Republiky.
- Geldof, Dirk. 2018. Superdiversity as a lens to understand complexities. In Angela Creese & Adrian Blackledge (eds.), *The Routledge Handbook of Language and Superdiversity*. Routledge. 30–42.
- Gieryn, Thomas F. 2000. A space for place in sociology. *Annual Review of Sociology* 26. 463–496.
- Hain Ferenc 2019. *Adalékok az „Érpataki Modell” történetéhez*. Budapest: ELTE Reader.
- Horner, Kristine & Jennifer Dailey-O’Cain. 2019. Introduction: Multilingualism, (Im)mobilities and Spaces. In Horner, Kristine & Jennifer Dailey-O’Cain (eds.), *Multilingualism, (Im)mobilities and Spaces of Belonging*. 1–18.
- Hornyik Zsuzsanna. 2020. A diagnózisalapú felzárkózási stratégia és annak végrehajtása. Interjú Vecsei Miklóssal, a Magyar Máltai Szeretetszolgálat alelnökével, a diagnózisalapú felzárkózási romastratégia előkészítésének és végrehajtásának koordinálásáért felelős miniszterelnöki biztossal [The diagnosis-based social inclusion strategy and its implementation. An interview with Miklós Vecsei, Vice President of the Hungarian Maltese Charity Service, the Prime Minister's Commissioner responsible for

- coordinating the preparation and implementation of the diagnosis-based Roma inclusion strategy]. *Belügyi Szemle* 68(3). 113–118.
- Kerülő Judit. 2018. A tiszavasvári helyzet [The situation in Tiszavasvári]. In Fejes József Balázs & Szűcs Norbert (eds.), *Az én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról* [My fault. A snapshot of educational segregation]. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. 301–319.
- Kóczé Angéla. 1997. „Ebben az esetben ez nem volt szerencsés választás”. Különböztetés Tiszavasváriban [“In this case, it was not a lucky choice”. Separate graduation in Tiszavasvári. *Fundamentum* 1(2). 135–138.
- KSH 2013. 2011. Évi népszámlálás, 3. Területi adatok, 3.16. Szabolcs-Szatmár-Bereg megye. Központi Statisztikai Hivatal. Debrecen. 148.
- Lefebvre, Henri. 1991. *The production of space*. Translated by Donald Nicholson-Smith. Oxford: Blackwell Publishing.
- Lengyel Gabriella 2003. Részletek Tiszavasvári Cigányságának népességeiréséből [Details from the demography of Tiszavasvári's Roma population]. *Kisebbségkutatás* 12(2). 316–336.
- Lengyel Gabriella. 2004. Tiszavasvári cigány népessége [The Roma population of Tiszavasvári]. In Kemény István – Jankó Béla – Lengyel Gabriella (szerk.) *A magyarországi cigányság 1971–2003* [Roma in Hungary 1971–2003] Budapest: Gondolat/MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet. 157–179.
- Lengyel Gabriella. 2013. A cigány–magyar együttélésről. Tiszavasvári jegyzetek [About Roma–Hungarian co-existence]. In Szuhay Péter (ed.), *Távolodó világaink. A cigány–magyar együttélés változatai* [Our distant worlds. Variations of Roma–Hungarian co-existence]. Budapest: Magyar Néprajzi Társaság. 57–80.
- Stewart, Michael. 2013. Roma and Gypsy “ethnicity” as a subject of anthropological inquiry. *Annual Review of Anthropology* 42:415–432
- Soja, Edward W. 1989. *Postmodern Geographies: The Reassertation of Space in Critical Social Theory*. London: Verso.
- Štatistický Úrad 2012. *Zo sčítania obyvateľov domov a bytov 2011. Obyvateľstvo podľa národnosti* [From the 2011 Census of Houses and Dwellings. Population by nationality]. Bratislava: Štatistický Úrad Slovenskej Republiky.
- Virág Tünde & Váradi Monika. 2018. Spatial Exclusion and Boundary-Making in Different Roma Neighbourhoods in Hungarian Rural Small Towns. *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie* 109(4). 485–498.
- Murashko, Galina P. 2000. The fate of Hungarian minorities in Slovakia after the second world war: Resettlement and re-Slovakization: Moscow's position. *Journal of Communist Studies and Transition Politics* 16(1–2). 83–95.
- Rieber, Alfred J. 2000. Repressive population transfers in central, eastern and South-Eastern Europe: A historical overview. *Journal of Communist Studies and Transition Politics*, 16(1–2). 1–27.
- Waters, Leslie M. 2020. Communities of resettlement. Integrating migrants from the Czechoslovak–Hungarian population exchange in post-war Hungary, 1947–1948. In Włodzimierz Borodziej, Joachim von Puttkamer (eds.), *Immigrants and Foreigners in Central and Eastern Europe during the Twentieth Century*. London: Routledge.

2.1 Adatgyűjtés: Nyelvészeti etnográfiai kutatás és részvételi megközelítések

Heltai János Imre, Tarsoly Eszter, Tündik Zita, Kerekesné Lévai Erika, Lóthi Blanka

A kötetben bemutatott projekt kezdetei 2016-ra nyúlnak vissza. Az évek során a résztvevők köre jelentősen változott, de egy tendencia állandó maradt. A projekt, amely több színterű nyelvészeti etnográfiai kutatásként indult (vö. Marcus 1995), fokozatosan részvételi jelleget öltött. Ez nem feltétlenül egyenes fejlődés A-ból B-be, hanem bizonyos feltételek megvalósulásának következménye és egymást kiegészítő folyamatok párhuzamos alakulásának eredménye. A nyelvészeti etnográfia azt vizsgálja, hogy a helyi körülmények és az egyének tapasztalatai hogyan nyilvánulnak meg a kommunikáció absztrakt struktúráiban (Rampton, Maybin & Roberts 2015: 16–17), és ezeket a jelenségeket a maguk komplexitásában közelíti meg. A valóság sokféleségét igyekszik megragadni a lokalitások, valamint a beszélők és ideológiáik jellegzetes vonásainak felismerésével. A "kutatott" alanyok iránti elkötelezettségnek és felelősségnek Labov megfigyelői paradoxona óta komoly hagyománya van. A részvételi kutatást a "másik ember" felé tett további lépésként értelmezzük, amennyiben transzformálja a kutatók és a kutatottak közötti hierarchikus megkülönböztetést azáltal, hogy az összes résztvevőt ugyanazon valóság részeként pozicionálja. A kutatók többé nem "vizsgálják" a kutatottak világát, hanem minden résztvevő együtt dolgozik a közös világban felmerülő kérdéseken. Ebben az értelemben a részvételi megközelítések túlmutatnak a résztvevő megfigyelésen: az együttműködésen alapulnak, valamennyi résztvevőt bevonják a kutatási tevékenységbe és az ügy iránti közös elkötelezettségbe (Rappaport 2008). A részvételi kutatásban a kutatással szakmaszerűen foglalkozó résztvevők szerepe nem úgy képzelhető el, hogy azok a "külső" világot analitikus kategóriákra bontogatják és magyarázzák; ők is a helyi valóság egy – bár távolabbi – dimenzióját alkotják. Ez a megközelítés megkérdőjelezi az olyan kategóriák hagyományos értékítéleteit is, mint a "sebezhető" helyi közösségek és a "szakértő" kutatók. Azáltal, hogy a részvételi kutatás mindkét fél közös bevonásával működik, a kiszolgáltatott közösség fogalmát viszonylagossá teszi (vö. Marino és Faas 2020).

A részvételi megközelítések az ezredforduló óta egyre nagyobb teret nyertek az etnográfiaiban, a kulturális antropológiában és a közgazdaságtanban (Reason 1998; Lamphere 2004; Balakrishnan és Claiborne 2017; Duke 2020). Ezeknek a kutatásoknak két fontos jellemzője van. Először is, egyes adatgyűjtési és értelmezési módszereket kívánnak meg, anélkül, hogy az episztemológiai lehetőségeket a hagyományos akadémiai módszertanokra korlátoznák. Ezáltal a helyi tudást és tudásgyakorlatokat a tudástermelés egyformán érvényes formáiként kezelik (Lykes és Hershberg, 2007; Schubotz 2019). Másodszor, maguk a részvételi megközelítések nagyon sokfélék lehetnek. Nincs egyetértés a kritériumaikat illetően, de a kezdeményezés, a téma, az érdekek és a célok kérdései nagy jelentőséggel bírnak (vö. Lajos 2017). Az ideális részvételi kutatásban a résztvevők együtt kezdeményezik és együttműködéssel határozzák meg a kutatás témáit és céljait, ami minden érintett fél érdekeit szolgálja.

Az akadémiai szereplők számára a kutatás szükségszerűség, és proaktív szerepük nyilvánvaló. Sokkal összetettebb kérdés, hogy egy civil (nem kutatással foglalkozó személyek által indítványozott) kezdeményezés figyelembe veszi-e, és milyen mértékben az akadémiai kutatást mint lehetőséget egyes társas problémák, társadalmi kérdések megismerésére, megoldására. Ez az egyik legkomolyabb dilemma a részvételi kutatás megvalósításában:

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

hogyan lehet elérni, hogy a kezdeményezés ne az akadémiai oldalról jöjjön, de az akadémiai (kutatási) tevékenység fontos szerepet játsszon a folyamatban. Ebben a tekintetben a részvételi kutatási megközelítések nem mindig választhatók el könnyen az akciókutatástól (Whyte, Greenwood és Lazes 1991; Greenwood és Levin 2007), amelyben a társadalompolitikai célok, sőt a politikai tevékenységek is egyértelműbben jelennek meg (magyarországi, roma vonatkozású kérdésekkel kapcsolatban lásd például Málovics, Méreiné Berki és Mihály 2021).

A fenti dilemma feloldásának egyik módja az, hogy a kutatási módszerek és episztemológiák fogalmát kiszélesítjük, hogy a tudományos világban jellemzően érvényesnek tartott módszerek és eredmények mellett más, "nem tudományos" tevékenységeket és eredményeket is bevonjunk a kutatás ugyanolyan érvényes megközelítései és eredményei közé. A mi projektünk például olyan tevékenységeket tartalmazott, mint színielőadás- és filmkészítés, valamint a helyi résztvevők bevonásával történő közös mesekönyvírás és -fordítás (vö. 3.3. és 3.7. fejezet). Ezek egyike sem klasszikus kutatási tevékenység vagy eredmény, de fontos részei voltak a kutatási projektnek, mivel támogatták az iskolán kívüli és belüli nyelvészeti etnográfiai és nyelvpedagógiai tevékenységeket. A fenti dilemma feloldásának másik módja a részvételi kutatás négy kritériumával (kezdeményezés, téma, érdekek, célok) kapcsolatos különböző kompromisszumok megkötése. Az utóbbi mellett döntöttünk e könyv esetében, amely mind szerkezetében, mind legtöbb írásmódjában klasszikus akadémiai kötet, de az akadémiai műfaji követelmények átforgalmaztak az írás részvételi szemléletének eredményeként. E kötet írása ugyanis együttműködésben, az összes érintett fél – tanárok, tanárjelöltek és a közösség tagjai – bevonásával történt.

2.1.1 A tiszavasvári és a szímői tevékenységek részvételi jellemzői

Projektünk egészét tekintve azt a kutatással hivatásszerűen foglalkozó résztvevők kezdeményezték. Később a különböző alprojektekbe a résztvevők egyre szélesebb köre kapcsolódott be. A kutatással hivatásszerűen foglalkozó résztvevők mellett egyetemisták és tanárjelöltek, helyi tanárok, roma tanulók, sőt később roma szülők is mobilizálódtak a projekttel kapcsolatos különböző feladatokban. Ezek a szereplők részt vettek mind az adatgyűjtési, mind az adatfeldolgozási és adatértelmezési munkákban, és tevékenységük egyre sokrétűbbé vált. A kötet szerzői között így kutatással hivatásszerűen foglalkozó munkatársak, tiszavasvári és szímői tanárok, egyetemi hallgatók és tanárjelöltek, valamint tiszavasvári szülők egyaránt szerepelnek. Mindegyik szereplő hozzájárulása a kötethez egyformán értékesnek tekinthető. Ezért az utóbbi szereplők által írt szövegek nem keretes írásban vagy más módon elkülönítve, hanem a főszöveg részeként jelennek meg. Ez a kötet tehát az egyre inkább részvételi jellegűnek tekinthető kutatásunk egyik fontos eredménye. Ebben a fejezetben azokat a lépéseket ismertetjük, amelyek a kötet létrejöttéhez vezettek. Néhány részvételi megközelítésen alapuló alprojektet a kötet más részeiben részletesen leírunk, ezekre itt kereszthivatkozások találhatók.

A projekt az elmúlt években a résztvevő iskolákban végzett nyelvpedagógiai tevékenységeken alapul. A pedagógusok mind Tiszavasváriban, mind Szímőn már a tudományos kutatókkal való kapcsolatfelvétel előtt igyekeztek megfelelni a sebezhetőnek ítélt, az 1.3. fejezetben részletesen bemutatott családokból érkező tanulók igényeinek. Az iskolák vezetősége és a tanárok már a projektet megelőzően is kísérleteztek olyan pedagógiai megközelítésekkel, amelyek nemcsak a tanulókat, hanem családjaikat is bevonják az iskolai tevékenységekbe. A tanárok és az iskolák arra törekedtek, hogy együttműködő kapcsolatot alakítsanak ki és tartsanak fenn a szülőkkel és más helyi romákkal.

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

A Tiszavasvári Magiszter Iskolában 2009 óta tevékenykedik a jelenlegi vezetés. Az iskola nagyjából ekkor kezdett el dolgozni egy komplex életpálya programon, amely jelenleg is működik, és amely túlmutat az iskola közvetlen feladatkörén. Ebben az intézményben az általános iskola mellett óvoda is működik. Ez a komplex intézményi keret képes arra, hogy a születéstől az élet végéig támogassa a rászorulókat. Az óvoda külön szakmai irányítással rendelkezik, de az azonos intézményi keretek között való működés előnye, hogy az iskola és az óvoda így jobban össze tudja hangolni pedagógiai céljait és vállalásait. Az iskola számos egymást követő, külső forrásból finanszírozott projektet valósított meg. Mindegyik projekt más-más keretet biztosított ahhoz, hogy rendszerszintű fejlesztéseket hajtsanak végre az intézményben. Már 2009-ben elindult egy program, amely a hátrányos szociális háttérrel rendelkező fiatalokat (17–25 évesek) célozta meg. Ez a tevékenység sikeresen megmutatta, hogy az iskola elkötelezett egy olyan program iránt, amely túlmutat az intézmény határain. A program az általános iskolából kikerült fiatal felnőtteknek szólt, akik közül sokan lemorzsolódtak a középiskolából. Ez a program a saját környezetükben próbálta elérni azokat a fiatalokat, akik valamilyen módon tehetségesek. A programok (foci, festés, szülői klubok, táborok) mind-mind a társadalom peremére szorult fiataloknak segítettek abban, hogy új célt találjanak. Volt hová menniük, és volt egy közösség, amelyhez tartozniuk lehetett. Eközben a program tervezői folyamatosan tartották a kapcsolatot a családokkal és a szülőkkel. Többek között tehetségkutatókat és versenyeket szerveztek; ezeken az alkalmakon a szervezők megismerkedhettek az iskola által kiszolgált területen élő családokkal. Később, 2012-ben a szervezők egy többlépcsős, fokozatos iskolakezdő programot dolgoztak ki az óvodából az általános iskolába való átmenet támogatására, amelyet egy moduláris tanterv kialakítása követett, lehetővé téve a fiatalok számára, hogy a délutáni szabadidejüket konstruktívan töltsék el. Az iskola csapata szabadidős programterveket is kidolgozott; családi napokat és szabadidős tevékenységeket szerveztek (további részletekért lásd Kerekesné Lévai összefoglalóját in Heltai 2020: 131).

A szími iskolai egyénileg szentel figyelmet az iskolai nehézségekkel nehezen megküzdő tanulóknak, amit az osztályok alacsony csoportlétszáma tesz lehetővé. Továbbá az elmúlt években az iskola az alsó tagozaton a tanulók egyéni képességeihez igazodó differenciált képességfejlesztésre összpontosított, és végigvitt egy programot, amelynek célja az volt, hogy a tanárok érzékenyebbé váljanak a roma tanulók kulturális sajátosságai iránt. A tanárok különös figyelmet fordítanak a tanulókra az iskolakezdés idején. Szlovákiában az óvodai oktatás csak egy évig kötelező, de az iskolakezdés sikeressége vagy sikertelensége egy életre meghatározhatja a gyermek jövőjét. A magyar tannyelvű iskolába járó szlovákiai roma gyerekek még nehezebb helyzetben vannak, mint magyarországi társaik: az iskolakezdéskor nemcsak a magyar, hanem a hivatalos államnyelvet, a szlovákot is tanulniuk kell. Ráadásul negatív sztereotípiák által megerősített intoleranciával is szembesülhetnek. A szlovákiai roma gyerekek iskolai kudarcának fő oka a romák közösségi oktatási gyakorlatainak hagyományos formái és a hivatalos oktatási rendszer közötti különbség, amely a romák számára az iskolát sokszor a félelem és az üldöztetés helyévé teszi. Az iskolai tantárgyak és az ottani sajátos diskurzusok ismeretlenek a roma gyerekek számára, amikor elkezdenek iskolába járni, noha otthoni környezetükben a legkisebb nehézség nélkül kommunikálnak. E különbség áthidalása érdekében az iskola, amikor erre mód volt, megragadta a lehetőséget, hogy időlegesen segítő munkatársat alkalmazzon, a helyi közösség felnőtt tagjait, akik jól ismerik a közösség nyelvi gyakorlatait. Ennek több előnye is volt. Az asszisztens segít a tanár-diák és a tanár-szülő kommunikációban, ami a gyerekek jobb beilleszkedését és az óvodából az iskolába való átmenet zökkenőmentességét eredményezi. Ezek a lépések elengedhetetlenek az érdemi óvodai nevelés hiányának kompenzálására.

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



Heltai János Imre 2016-ban járt először Tiszavasváriban egy hallgatókból álló kutatócsoporttal. Az ezt követő hónapokban és években mintegy 115 napot töltöttek a városban az Erasmus partnerség 2019. novemberi kezdetéig. Majzikné Lichtenberger Krisztina és Tarsoly Eszter is csatlakozott a csapathoz a 2019-es Erasmus+ tevékenység megkezdése előtt. Ebben az időszakban a hallgatók és a kutatók nyelvészeti etnográfiai terepmunkát végeztek. Több mint 70 résztvevővel (tanárokkal és szülőkkel) készítették interjúkat és nem irányított beszélgetéseket, amelyek 24 órányi rögzített hangfelvételt eredményeztek. Részt vettek különböző tevékenységeken és eseményeken, például istentiszteleteken, családi és közösségi összejöveteleken, tanórán kívüli oktatási tevékenységeken stb. Emellett több mint 90 tanítási órát figyeltek meg az iskolában.

A helyi romák nyelvi gyakorlataival kapcsolatos első megállapítások alapján (vö. Heltai 2020: 89–112, 2021 és e kötet 3.1.1. fejezete), valamint Lévai-Kerekes Erika igazgatóval szoros együttműködésben a résztvevők műhelymunkákat szerveztek (2019 novemberéig 20 workshop, több mint 20 óra rögzített anyag) a helyi tanárokkal, hogy megvitassák a kutatócsoport megállapításait, és feltárják a transzlingválás mint pedagógiai hozzáállás bevezetésének lehetőségeit az iskolában. A közös munka helyzetelemzéssel és eszmecserével kezdődött, amelynek során a különböző résztvevői csoportok megosztották egymással tapasztalataikat. A résztvevők elkészítettek és áttekintettek egy "Transzlingváló katekizmust" (amelyet Heltai állított össze García és Kleyn 2016; García, Johnson és Seltzer 2017 alapján, <http://translanguedu.hu/forrasok-2/dokumentumok-tanaroktol-tanaroknak/>). Ez a dokumentum felvázolja a transzlingválás mint pedagógiai módszer néhány alaptételét, foglalkozik a Magyarországon uralkodó egynyelvűségi ideológiákkal, és elemzi a magyar és a romani nyelv presztízsvizszonyait. Rámutat arra, hogy ezek tudatos tanári reflexióval az utóbbiak javára transzformálhatók. Ezzel a munkával párhuzamosan a kutatók, a hallgatók és a tanárok közösen több mint 15 kísérleti órát készítettek elő a tanulók helyi romani gyakorlatait bevonva a mindennapi tanulási folyamatokba, hogy tapasztalatokat szerezzenek a tanítás transzlingváló gyakorlatainak kialakításához.

E feltáró munka első eredményeit a helyi roma szülők részvételével szervezett találkozókra vitatták meg a résztvevők, hogy a szülők is megismerkedhessenek az új koncepcióval, és a projekt elnyerje a támogatásukat. Erre azért volt szükség, mert az uralkodó nyelvi ideológiák miatt a romani nyelvet elnyomták az iskolán belül és kívül, és a helyi romák internalizálták, belsővé tették az egynyelvű magyar iskoláztatás szükségszerűségével kapcsolatos ideológiákat. A transzlingválással kapcsolatos kísérletek, miközben a Majoros környékén jellemző tényleges nyelvi gyakorlatokat tükrözték, ellentmondtak az elmúlt évtizedek iskolai gyakorlatainak. Így a helyi beszélőket meg kellett nyugtatni arról, hogy a magyar nyelvi kompetenciák fejlesztése továbbra is fontos cél, és hogy a transzlingválás hozzájárulhat ezek gyorsabb fejlődéséhez is. A diákok és a kutatók a helyi mindennapok részévé váltak az iskolában és azon kívül is, hiszen sokszor megjelentek az iskola vagy más helyi szervezetek által szervezett rendezvényeken. A résztvevők, kutatók, diákok, tanárok és a helyi roma gyerekek és szülők a nyári szünetekben tanórán kívüli projekteket végeztek, amelyek transzlingválással kapcsolatos tevékenységek köré épültek. 2018-ban egy cigány mese alapján készített színdarabot állítottak színpadra, amelynek kétnyelvű forgatókönyvét az egyetemi hallgatók és a helyi gyerekek közösen írták; a darabot helyi közönség előtt kétszer, egyszer pedig a fővárosban adták elő (vö. 3.7.2. fejezet). 2019-ben a résztvevők helyi felnőttek és gyerekek bevonásával rövidfilmeket készítettek, amelyek a helyi kulturális gyakorlatok szempontjából releváns tartalmakat mutattak be, azzal a szándékkal, hogy a filmeket az iskolai oktatásban és tanórákon az oktatás szereplői felhasználják (vö. 3.7.2. fejezet). 2020-ban a résztvevők egy otthon és az iskolában használható mesekönyvet

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

készítettek, amely a helyi roma beszéd- és írásmódokon alapul (vö. 3.3.4. fejezet). 2021-ben a résztvevők projekthez szerveztek, hogy a helyi felnőttekkel együtt dolgozzanak a jelen köteten. E projektek célja hármas volt. Fontosak voltak ezek a tevékenységek azért, hogy biztosítsák az új transzlingváló oktatási orientáció sikerét, valamint hogy az új álláspontot és az iskolai nyelvpolitikát megismertessék és elfogadtassák a helyi romákkal. E közös tevékenységek további célja a részvételi kutatás lehetőségeinek kiépítése volt. Végül a projektek célja volt annak hangsúlyozása, hogy a transzlingválást nem annak úgynevezett gyenge vagy támogató változatában (García és Lin 2016: 20; García és Kleyn 2016: 21) – amelynek célja a magyar nyelvtanulás megkönnyítése – kínálják a résztvevők, hanem úgynevezett transzformatív változatában, melynek céljai között szerepel a nyelvek és beszélők közötti helyi presztízsvizonyok átrendezése (vö. pl. García et al 2021).

E tevékenységek mellett a résztvevők elindították a jelen kötet alapjául szolgáló tevékenységeket, a *Translanguaging for equal opportunities: Speaking Romani at school* (TRANSLANGEDUROM) című Erasmus+ projektet. Az eredetileg 24 hónapra tervezett projektet a Covid-járvány miatt 30 hónapra hosszabbították meg. A résztvevők két szellemi termék előállítását vállalták: ezt a kötetet és egy [videótárat](#), amelyen a kötet alapul. Ez utóbbi 35, egyenként körülbelül 5–10 perces videót tartalmaz. A videók három részből állnak. A középpontban egy transzlingváló osztálytermi jelenet áll, amely a transzlingválással jellemezhető iskolai tanulás és tanítás fontos pillanatait emeli ki. Minden egyes transzlingváló osztálytermi pillanatot bevezetés előz meg, amelyet jellemzően az a tanár mond el, akinek az óráján a felvétel készült. Ezt követi az osztálytermi pillanat, amit pedig a harmadik részben tanárok, kutatók és tanárjelöltek reflexiói egészítik ki. A videók angol nyelvű feliratozást kaptak.

A szímői iskola 2019 novemberében, az Erasmus+ által finanszírozott stratégiai együttműködés kezdetén csatlakozott a projekthez. Az első projektidőszakban a tiszavasvárihoz hasonló tevékenységeket (interjúk, kerekasztal-beszélgetések, workshopok) terveztünk a helyi romákkal és az iskola tanáraival együttműködve. A Covid-19-cel kapcsolatos korlátozások azonban megghiúsították terveinket. 2019 decemberében még a szímői iskola tanárainak lehetősége nyílt arra, hogy meglátogassák a tiszavasvári iskolát, de később kénytelenek voltunk a közös tevékenységeket arra korlátozni, ami online munkával lehetséges volt. A havi rendszerességgel online műhelymunkák során az iskolából 3 (kb. 15 főből) elkötelezett pedagógus ismerkedett meg a transzlingválással, és alakított ki transzlingváló hozzáállást az online beszélgetések és a Tiszavasváriban gyűjtött korábbi jó gyakorlatok alapján. Csak 2021 szeptemberében nyílt lehetőség a helyszíni tevékenységekre Szímőn. A kutatócsoport tagjai egy hetet töltöttek a helyszínen. Megkeresték a helyi roma családokat, beszélgettek a közösség felnőttjeivel, és részt vettek az iskolában tanórákon. Emellett a tiszavasvári projekt helyi és nem helyi résztvevői a szímői/zemnői iskola összes pedagógusa számára szerveztek egy foglalkozást, hogy megosszák egymással a Magszterben elért legfontosabb eredményekről és dilemmákról szóló gondolataikat. A résztvevők a szülőket is meghívták az iskolába egy közös délutáni foglalkozásra. Mintegy húsz szülő vett részt a műhelymunkán, amelybe mindenki aktívan bevonódott, és ahol megvitatták, hogy hol és hogyan van jelen a helyi romani nyelv a faluban, és hogyan alakult a múltban az iskola és a romani nyelvi gyakorlatok kapcsolata. Ugyanezen a héten, a fent leírt projektmegvalósítási tevékenységek mellett, a teljes projekt megvalósításához szükséges idő korlátai miatt a résztvevők elkészítették az iskolában a transzlingváló tanórai pillanatok felvételeit. Az adattárunkban található filmek közül 30 film Tiszavasváriban, 5 pedig a Szímőn felvett tantermi jelenetek alapján készült.

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

2.1.2 Etikai megfontolások

Amint azt az 1.3. fejezetben kifejtettük, a kutatási helyszíneken a legtöbb roma a helyi társadalmak peremén él, és a többszörös társadalmi függőségek miatt kiszolgáltatott. A nyelvészeti etnográfiai kutatás, valamint a transzlingválás kezdeményezése a gyermekeik által látogatott iskolákban megkövetelte a projekt résztvevőitől, hogy az adatgyűjtési folyamatok során a következő etikai kérdéseket figyelembe vegyék: 1. Hogyan kerülhető el a társadalmi függőségek, a szegregáció erősítése; 2. Hogyan biztosítható, hogy a kutatási tevékenységek a helyi romák által elfogadottá váljanak, más szóval, hogyan alakítható ki érzékeny megközelítés a projekt céljairól való tájékoztatásukban, és hogyan vonhatók be ők is a kutatási tevékenységekbe részvételi megközelítéssel; 3. Mivel a projekt osztálytermi videofelvételeken alapul, hogyan lehet biztosítani az Európai Unió GDPR törvényében meghatározott valamennyi személyes jogot, és természetesen nem csak jogszerűen, hanem etikusan is eljárni; 4. Az eredetileg helyszíneinek tervezett munkák nagy része a világjárvány okozta körülmények miatt online kommunikációs térbe helyeződött át. Ez módszertani és etikai kérdéseket is felvetett. Ez az alfejezet (és a 2.2. fejezet) ezeket a kérdéseket tárgyalja.

A kutatók, diákok és tanárok közös tevékenységeik során a romák stigmatizációjának csökkentésére törekedtek, és azzal érveltek, hogy a romani és a magyar erőforrások együttes aktivizálása jobb általános nyelvi kompetenciákhoz vezet (García és Kleyn 2016: 24), és így a magyar nyelvtudás is javul. Az iskolák vezetőségének támogatása ellenére nem minden tanár érezte úgy, hogy hasznára válna a projektben való részvétel, ami a mélyen gyökerező ideológiák és sztereotípiák átírásának nehézségeiről tanúskodik. Sok tanár, aki nap mint nap szembesül a tanulók romani gyakorlataival, nem volt hajlandó elfogadni vagy akár csak megismerni a transzlingválás álláspontját. A romani nyelv jelenlétével szembeni ellenérzések és a romani beszélők megbecsülésének hiánya az iskolán kívül még erősebb, mint az iskolai környezetben. Ennek következtében a helyi romák úgy érezhetik, hogy kiszolgáltatottabbá válnának, ha transzlingváló gyakorlataikat láthatóvá tennék: a romani kompetenciák tagadásának ebben az ellenséges környezetben hosszú és erős hagyománya van a romani beszélői körében; szokásuk, hogy elrejtik romani kompetenciáikat. Transzlingváló projektünk elköteleződött amellett, hogy változást hozzon abban a környezetben, ahol a nem romák gyakran minden tekintetben igyekeznek elhatárolódni a romáktól. A nem roma többség tagjai általában nem vállalnak felelősséget a városban jelenlévő társadalmi feszültségekért. Minden pozíciójukat igyekeznek megtartani abban a többségi kisebbségi helyzetben, ahol a romáknak tekintett lakosok száma nagyobb lesz, mint a nem romáké, és ami – a jelenlegi tendenciák folytatódását feltételezve – kibontakozóban van.

Ilyen körülmények között a projekt tagjai úgy döntöttek, hogy nem folytatnak több fronton nyílt háborút a kétségtelenül jelenlévő társadalmi igazságtalanságok ellen. Ehelyett arra törekedtünk, hogy a szakmai tevékenységek alapján finom és fokozatos változásokat érzünk el a jelenlegi társadalmi viszonyokban. Az igazságtalanságokkal való szembenézésünk módja az volt, hogy transzlingváló tereket (Li 2011) hoztunk létre, amelyek transzformatív erőt ígérnek, és amelyek "új identitásokat, értékeket és gyakorlatokat egyesítenek és generálnak" (vö. Li 2018: 23). Az e tevékenységeket szervező projektcsapat tagjai jelenleg azt remélik, hogy egyre több embert érnek el a városban, meghívják őket, hogy gondolkodjanak ezekről a kérdésekről, és az új ötletekre való nyitottságuktól függően együttműködnek velük a körülmények javítása érdekében.

Az iskolákban több változás is látható. A tanárok egyöntetűen arról számolnak be, hogy a diákok egyre gyakrabban beszélnek romaniul nemcsak a tanórákon, hanem a szünetekben és az iskola utáni tevékenységek idején is. Azok a tanárok, akik nem vesznek részt a projektben, kezdenek alkalmazkodni ehhez az új helyzethez, például azzal, hogy nem szólnak rá a

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

romaniul (is) beszélő gyerekekre, nem szabnak gátat a romani nyelvi gyakorlatok megjelenésének és terjedésének. A szülők hozzáállása is megváltozott; miután megtapasztalták az otthoni nyelvi gyakorlatok iskolába való bevonásának sikereit, már nem törekszenek a magyar egynyelvűségre. Változások történtek az iskola nyelvi tájképében is (vö. 3.6. fejezet). Mindez azonban alig vagy egyáltalán nem befolyásolja a város (Tiszavasvári) és a falu (Szímő) romákkal kapcsolatos attitűdjét. A projekt résztvevői folyamatosan terjesztik a tevékenységükről szóló információkat a helyi és az országos sajtóban. Felelősséggel vizsgáljuk, hogy az iskolai kontextusban és annak közvetlen környezetében elindított folyamatok hatással lehetnek-e és hogyan hatnak az iskolán kívüli társadalmi életre. Ezért folyamatosan reflektálunk tevékenységeinkre. Későbbi részvételi tevékenységek előkészítéseként Heltai János Imre továbbá egy olyan kutatást indított, amely a helyi romák és nem romák egymásról szóló vélekedéseivel, és az ennek során megjelenő (nyelvi) ideológiákkal foglalkozik.

A jogi integritás fontos volt a filmek készítése során, valamint a filmre vett diákok és a közösség más tagjainak védelme szempontjából. Minden szülő beleegyező nyilatkozatot írt alá a filmezés engedélyezéséhez. A beleegyező nyilatkozat és az adatvédelmi tájékoztató tartalmát, amelyet a koordinátor egyetem adatvédelmi tisztviselője készített, az azt aláíró pedagógusok szóban is elmagyarázták a szülőknek, akik kérésre a tájékoztató másolatát is megkapták. A tiszavasvári diákok és szülők a korábbi tevékenységekből adódóan ismerték a kutatócsoport tagjait, és bíztak bennük, valamint tudták, hogy jelenlétük a romani nyelvi gyakorlathoz kapcsolódik. A helyi tanulók védelme érdekében a projekt résztvevői úgy döntöttek, hogy a videótárba csak olyan tantermi pillanatokat vesznek fel, amelyek pozitív színben tüntetik fel a tanulókat, bemutatják kisebb-nagyobb iskolai sikereiket, és amelyek nem nyitnak teret rasszista vagy más sztereotípiákon alapuló támadásoknak és lealacsonyító véleményeknek.

A filmek fogadtatását a projekt során folyamatosan teszteltük. A kutatók a rövidfilmek egy részét finnországi és magyarországi tanárképzésben részt vevő egyetemi hallgatóknak mutatták be, és közösen értékelték azokat. Az Egyesült Királyságban az első elkészült filmeket közép-európai területi tanulmányokra szakosodott egyetemi hallgatóknak mutatták be, akik közül néhányan úgy döntöttek, hogy a témáról írják meg a szakdolgozatukat, reflektálva a transzlingválás transzformatív potenciáljára. Magyarországon létezik egy „Roma Szakkollégiumok”-ként hivatkozható intézményhálózat, amely a felsőoktatásban tanuló roma hallgatókat köti össze egymással. Ez a felsőoktatási hálózat a hátrányos szociokulturális háttérű roma hallgatók támogatását tűzte ki célul (Biczó 2021). Heltai Jánosnak 2021-ben az egyik ilyen intézményben lehetősége volt néhány filmet bemutatni a felsőoktatásban tanuló roma hallgatóknak. Néhány visszajelzésük kiemelte, hogy a filmekben bemutatott diákok rendkívül kiszolgáltatottak. A roma felsőoktatási hallgatók közül a filmek megtekintése közben és után sokan visszaemlékeztek gyermekkori nehézségeikre és megaláztatásaikra. Ez az alkalom fontos emlékeztető volt a projekt résztvevői számára a tekintetben is, hogy a nézők perspektívái jelentősen eltérhetnek egymástól, és ezeket a különbségeket figyelembe kell venni; ezért a filmek készítése közbeni megbeszéléseink során többféle lehetséges nézőpontot is figyelembe vettünk. Feltétlenül szükségesnek tartjuk kiemelni, hogy a filmek, bár nem zárkoznak el a kihívások bemutatásától, szándékosan kerülnek a gyerekek esetleges nehézségeinek és kudarcainak középpontba állítását. Nem az a szándékunk, hogy ezeket elrejtjük, de inkább a gyerekek sikerélményeit, képességeit és lehetőségeit kívánjuk előtérbe helyezni.

2.1.3 Az osztálytermi jelenetek forgatása

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

Egy kamera jelenléte az osztályteremben nem szokványos helyzet sem a diákok, sem pedig a pedagógus számára. A harmadik osztályos tanulók elsős koruk óta nagyon sok nyílt- és bemutató órán vettek részt, így hozzászótkak a látogatókhoz. Vannak diákok, akik szeretnek szerepelni és kifejezetten aktívabbá válnak a plusz figyelemtől, de vannak olyanok is, akik szégyenlősebbek, visszahúzódóbbak lesznek az idegenek és a kamera jelenlétében. Kezdetben nagy odafigyelést igényelt az előbbieket visszafogása és az utóbbiak motiválása a szereplésre. A kooperatív tevékenység jelentette erre is a legjobb megoldást, hiszen a csoportos feladatvégzés nem kíván olyan sok egyéni szereplést, így az introvertált személyiségű diákok is bátran dolgoztak, az extrovertáltabbak pedig szívesen szerepeltek a feladatok ellenőrzése során. Így szép lassan szinte megszokott bútordarabbá vált a kamera számukra és számomra is.

A hangulat nyugodtnak tűnt azokban az órarészletekben, amelyeket a kutatók láttak, és amelyekből a filmekben szereplő pillanatokat kiemelték. Még ha időnként érezhető volt is az izgatottság a tanulók részéről, ami legalábbis részben a kamera jelenlétének tudható be, bőséges bizonyíték van arra, hogy a felvételek nem voltak megrendezettek. A felvételeken és az azok alapján készült filmekben a tanulók elkötelezettségének intenzitása több tényezőtől függően változik. Ezek között szerepel a csoportban való munka szemben az egyéni vagy frontális munkával; azok a pillanatok, amikor bátorítás vagy saját döntés alapján határozták el, hogy úgy beszéljenek, ahogy otthon, szemben a csak magyar tanítási nyelvű órák nyelvi gyakorlataival; és azok az alkalmak, amikor egy-egy helyzetben a tanulók magabiztosan viselkedtek egymással, szemben azzal, amikor kihívásnak érezték a nehezebb feladatok megoldását. Ez a változatosság nyilvánvaló volt a kutatók számára, akik a Covid-19 korlátozások miatt csak a kamera lenszén keresztül láthatták az osztálytermi jeleneteket. Mindezek a felvételek hitelességéről és valóságáról tanúskodnak.

References

- Balakrishnan, Vishalache & Lise Claiborne. 2017. Participatory action research in culturally complex societies: Opportunities and challenges. *Educational Action Research* 25(2). 185–202.
- Biczó, Gábor. 2021. Roma colleges for advanced studies network in Hungary. *Különleges Bánásmód* 7(1). 7–15
- Duke, Michael. 2020. *Community-based participatory research*. Oxford Research Encyclopedias, Anthropology.
- García, Ofelia & Angel Lin. 2016. Translanguaging and bilingual education. In Ofelia García, Angel Lin & Stephen May (eds.), *Bilingual and Multilingual Education*, 117–130. Switzerland: Springer. Switzerland.
- García, Ofelia & Tatyana Kleyn. 2016. Translanguaging theory in education. In Ofelia García – Tatyana Kleyn (eds.), *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*, 9–33. New York: Routledge.
- García, Ofelia, Nelson Flores, Kate Seltzer, Li Wei, Ricardo Otheguy & Jonathan Rosa. 2021. *Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals: A manifesto*. *Critical Inquiry in Language Studies* 18(3). 203–228
- García, Ofelia, Susana Ibarra Johnson & Kate Seltzer 2017. *The Translanguaging Classroom. Leveraging Students Bilingualism for Learning*. Philadelphia: Caslon.
- Greenwood, Davydd. J. & Morten Levin. 2007. *Introduction to Action Research: Social Research for Social Change*. London: SAGE.

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



- Heltai, János Imre 2021. Translanguaging as a rhizomatic multiplicity. *International Journal of Multilingualism*. Ahead of Print. 1–15.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1926465>
- Heltai, János Imre. 2020. *Transzlingválás. Elmélet és gyakorlat*. Budapest: Gondolat.
- Lajos, Veronika. 2017. *Sokszínű részvétel: Új szereplők és új színterek a kortárs magyar romakutatásokban*. In János Bali (ed.), *Cigány világok a Kárpát-medencében*, 149–167. Budapest: Magyar Néprajzi Társaság/ELTE BTK/Néprajzi Intézet.
- Lamphere, Louise. 2004. The Convergence of applied, practicing, and public anthropology in the 21st Century. *Human Organization* 63(4). 431–443.
- Li, Wei. 2011. Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics* 43(5). 1222–1235.
- Li, Wei. 2018. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics* 39. 9–30.
- Lykes, M. Brinton, Rachel M. Hershberg. 2007. Participatory and action research and feminisms: Social inequalities and transformative praxis. In Sharlene N. Hesse-Biber (ed.), *Handbook of Feminist Research: Theory and practice*, 297–326. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Málovics, György, Boglárka Méreiné Berki & Melinda Mihály. 2021. Policy reform instead of policy transformation? Experiences of participatory action research (PAR) on desegregation policy in Szeged, Hungary. *International Journal of Action Research* 1-2021. 81–101.
- Marcus, George E. 1995. Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology* 24. 95–117.
- Marino, Elisabeth. K & A. J. Faas. 2020. Is vulnerability an outdated concept? After subjects and spaces. *Annals of Anthropological Practice* 44(1). 33-46.
- Rampton, Ben, Janet Maybin & Celia Roberts. 2015. Theory and method in linguistic ethnography. In Julia Snell, Sarah Shaw & Fiona Copland (eds.), *Linguistic Ethnography: Interdisciplinary Explorations*, 14–50. Palgrave Macmillan.
- Rappaport, Joanne. 2008. Beyond participant observation. Collaborative ethnography as theoretical innovation. *Collaborative Anthropologies* 1(1). 1–31.
- Reason, Peter. 1998. Political, epistemological, ecological and spiritual dimensions of participation. *Studies in Cultures. Organizations and Societies* 4(2). 147–167.
- Schubotz, Dirk. 2019. Participatory action research. In Sara Delamont, Alexandru Cernat, Joseph W. Sakshaug & Richard A. Williams (eds.), *Sage Research Methods Foundations*. London: Sage.
- Whyte, William F., Davydd J. Greenwood & Peter Lazes. 1991. Participatory action research: Through practice to science in social research. In Whyte F. William (ed.), *Participatory Action Research*, 20–56. London: Sage.

2.2 Az adatok feldolgozásának módszerei és alapelvei: a nézőpontok és egyéni hangok sokféleségének megtartása

Tarsoly Eszter, Boros Petra Réka, Czumpft Krisztina, Jani-Demetriou Bernadett, Olexa Gergely

Ez a fejezet három szempontból tekinti át az adatfeldolgozás alapelveit, amelyeket a TRANSLANGEDUROM projektben végzett munkánk során alkalmaztunk. Az első szempont (2.2.1) a 35 rövidfilmből álló videótár összeállítására vonatkozik, és a videók kiindulópontjaként szolgáló transzlingváló óravázlatok tematizálását és osztályozását tárgyalja. A második adatfeldolgozási alfejezet (2.2.2) az online munkamódszerekkel foglalkozik. A Covid-19 világjárvány következtében a projekt számos eleme jelentős módosításra szorult, hogy alkalmazkodni tudjunk az online kommunikációs térben rendelkezésre álló módszerekhez és lehetőségekhez. A projekt időtartamának több mint felében online kellett dolgoznunk, és következésképpen újra kellett gondolni az osztálytermi megfigyelések, a műhelymunka, a filmezés és az órákon felvett nyersanyag feldolgozásának mikéntjét. Bár a projekt egyes részeit szükségszerűen korlátozott terjedelemben sikerült csak elkészítenünk (különösen a szlovákiai Szímőn a projektbe újonnan felvett iskola bevonásának módját kellett újragondolnunk), ezt a kihívást előnyünkre fordítva már kezdetben felismertük, hogy az online munkamódszerek az adatfeldolgozás bizonyos részfolyamatainak előnyére válhatnak. Az online kommunikációs tér sok tekintetben nem pótolhatta azt az összetett, egyéni megfigyelői tapasztalatra épülő munkamódszert, ami minden etnográfiai megközelítés lényege, ugyanakkor arra készítette a résztvevőket, hogy nagyobb hangsúlyt fektessenek a kamerával rögzített jeleneteken megfigyelhető jelenségekre és azok több nézőpontból történő értelmezésére.

Az adatfeldolgozás harmadik kérdése a fordítás és lejegyzés szerepére vonatkozik adataink reprezentációjában (2.2.3). Ez elsősorban a filmek angol nyelvű feliratozására és jelen kötet angol nyelvű változatára vonatkozik, ezért itt csak rövidített terjedelemben közöljük. A kötet angol fordítóinak és a filmfeliratok készítőinek elkerülhetetlenül szembe kellett nézniük azzal a kihívással, hogy az eredetileg csak magyarul író és beszélő résztvevők számára megtalálják a megfelelő hangot az angol nyelvű szövegekben és feliratokban. Ez elsősorban a tiszavasvári helyi közösségből származó közreműködők, a tiszavasvári és szímői helyi tanárok, valamint néhány egyetemi hallgató és tanárjelölt által írt szövegeket érintette. A tudatos választás az egyik vagy a másik néven nevezett nyelv között (García et al. 2021: 216) sehol sem olyan nyilvánvaló, mint a fordításban és a transzlingváló adatok írott megjelenítésében. A transzlingváló adatok fordítása és leírása olyan helyzetekben jelent kihívást elsősorban, amikor a transzlingválásba bevont nyelvi erőforrások (esetünkben főként a magyar és a romani) nincsenek átfedésben azzal a nyelvvel, amelyen az adatokat reprezentáljuk (angol), illetve amikor írásban jelölünk, rögzítenünk kell egy olyan jelenséget, amit a kétnyelvű, transzlingváló beszéd folyamatában figyelemre méltónak tartunk. A rögzítés és az egyes beszélt nyelvi jelenségek figyelemre méltó voltát ábrázoló vizuális formai megjelenítés következtében ilyenkor épp olyan vonások sérülnek vagy vesznek el, amelyeket bemutatni szeretnénk. A transzlingváló nyelvi adat például a beszédfolyamatból kiragadott, kimerevített képként tűnik fel, ha írásban reprezentáljuk, melynek része az is, hogy a történetileg különböző néven nevezett nyelvekhez tartozó nyelvi elemeket másféle tipográfiai módszerekkel (pl. nagybetűvel) ábrázoljuk, hogy a megszólalás transzlingvális voltát érzékeltessük írásban. A transzlingváló beszédmód, mint folyamat, lényege viszont épp abban

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

áll, hogy a beszélő számára a történetiségükben és társadalmi reprezentációjukban elkülönülő néven nevezett nyelvekhez társított nyelvi jelenségek nem különböző nyelvekből származó elemekként vannak jelen, hanem mint a beszélő egyéni beszédfolyamatának elkülöníthetetlen részei. Az írásbeli megjelenítéssel, ami az angol nyelvű írott szöveg tipográfiai megoldásaiban külön jelzi a romani vagy magyar eredetű elemeket, épp ez a fluiditás és feloszthatatlanság veszik el. A második kihívás elsősorban a fordításban jelenik meg, de ugyanígy jellemzi az írásban való ábrázolás nehézségeit is. Ez a nyelv egyes elemeihez való ideológiai és (nyelv)politikai hozzáállással kapcsolatos szempont magában foglalja az olyan kulcsszavak kezelését, amelyeknek a célnyelv és forrásnyelv elemei között még a feltételezett megfelelői is hiányoznak a nyelvek között található kulturális, társadalmi és politikai ideológiai eltérések miatt. A harmadik kihívás a fordítás során felvetődő olyan problémákra vonatkozik, amelyet a posztkolonializmus kontextusában vizsgáltak (Gal 2015: 234; lásd még Clifford 1997, 2013; García 2020). Minden fordítás magában foglalja az értelmezést (pl. Moll 2017), amelynek során a fordító a nyelvi és kulturális kifejezési formákkal kapcsolatos tapasztalatait és saját társadalmi felelősségét is érvényre juttatja a szöveg fordítását illető döntései során. Különös felelősséggel jár az olyan szövegek fordítása, melyeknek írói vagy alkotói gyakran nem kapnak esélyt arra, hogy saját nyelvükön vagy beszédmódjukon is megszólaljanak (Bosseau 2021; Deane-Cox 2013; Glowacka 2012). A transzlingválás mint alkalmazott nyelvelmélet (Li 2018) céljai között szerepel az ilyen ritkán hallható, alárendelt hangok előtérbe helyezése, és ez a transzlingváló adatok fordításon keresztüli reprezentációjára nézve is következményekkel és dilemmákkal jár. Az alábbiakban az angol nyelvű kötet számára készült angol fordítások, illetve a filmek angol feliratainak módszereire csak annyiban térünk ki, amennyiben a munka során alkalmazott elveink lényegesek a projektben és a kötetben alkalmazott általános szemléletünk szempontjából.

2.2.1 A videótár összeállítása

Ez az alfejezet azokat a módszereket mutatja be, amelyeket a transzlingváló tanórai pillanatok bemutatató és azokra reflektáló 35 rövidfilm elkészítése során alkalmaztunk. A feldolgozási folyamatban közvetlenül vagy közvetve részt vevő számos közreműködő között voltak iskolai tanulók, szülők, tanárok, kutatók és egyetemi hallgatók. Ezek a résztvevők különböző társadalmi és szakmai háttérrel rendelkeztek, és az osztálytermi pillanatok kiválasztása és elemzése során különböző látásmódokkal és háttértudással gazdagították a feldolgozás szempontjait. Munkánkat az együttműködésre és kölcsönösségre alapoztuk, melynek része volt az is, hogy hagyatkozni tudtunk egymás szakértelmére. Így a különböző résztvevők szerepe egyformán fontos volt.

A videótár összeállítása a 2019–2020-as tanévben kezdődött. A tanárok és a kutatók 90 transzlingváló tanórai pillanatot gyűjtöttek össze az akkor még jelenléti oktatásban tartott tanórákon, hogy a filmek tartalmát adó ötletek minél szélesebb skáláját állítsák össze. A résztvevők létrehoztak egy óravázlat-formátumot, amelyet a tanárok arra használtak, hogy dokumentálják és rendszerezék a transzlingváló osztálytermi pillanatokkal kapcsolatos tapasztalataikat, akkor és úgy, ahogy azok az órán előfordulnak. A vázlat a tanulásszervezés és a tevékenység típusára vonatkozó megfigyelési szempontokon alapult (pl. hogy a szóban forgó osztályteremben a tanár vezette-e vagy a diákok kezdeményezték-e a transzlingválást, tervezett vagy spontán transzlingváló pillanatról van-e szó, írásban vagy beszédben történik-e stb.). Az osztálytermi pillanatok összegyűjtésével nem az volt a szándékunk, hogy a spontán megfigyelt pillanatokat később forgatókönyvként használva megrendezett transzlingváló pillanatok kerüljenek a filmekre; ezek csupán kiindulópontként szolgáltak a későbbi filmek tematizálásához.

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

A 90 óravázlat áttekintése során kiderült, hogy az óravázlat-formátumban használt megfigyelési és osztályozási szempontok csak részben voltak alkalmazhatóak az osztálytermi pillanatok rendszerezésében. Ezért a projekt résztvevői úgy döntöttek, hogy a bináris kritériumok mentén való rendszerezés helyett hasznosabb a transzlingválás egyes tantermi pillanatokban megmutatható hatásaira összpontosítani, úgymint a feladatok vagy a tanított anyag megértésének elősegítése, a tanulók meglévő kompetenciáinak felismerése, a tanár-diák kapcsolatok alakítása, a különböző identitásfolyamatokra való rámutatás, vagy a közösségi összetartozás kifejezése stb. Ez azt jelentette, hogy az osztálytermi pillanatok vázlatát a transzlingválás jellemzői szerint csoportosítottuk, és nem kizárólag pedagógiai szempontok alapján, ahogyan azt eredetileg terveztük. Az így kialakult tipológia jelezte, hogy a résztvevők milyen típusú osztálytermi pillanatokot kívántak rögzíteni a filmekhez; a 90 vázlatból 30 transzlingváló osztálytermi pillanatot határoztunk meg.

Következő lépésként a Magiszter iskola tanárai felvették néhány órájukat, amelyeken megpróbálták a 30 kiválasztott pillanathoz hasonló helyzeteket létrehozni. A tanárok ésszerű kiigazításokat végeztek az óraterveken, attól függően, hogy a felvételek készítésének időpontjában milyen évfolyamot, tanulócsoportokat és a tanterv mely szakaszait tanították. A pedagógusok integritásának és az osztályterem intimitásának megőrzése érdekében a tanárok és a kutatók megegyeztek abban, hogy a nyers felvételeket csak a projektvezető és egy másik kutató nézi át, nem pedig az egész csapat. A projektvezető és közvetlen munkatársa kiválasztotta és kivágta a nyers felvételekből azokat a részeket, amelyek a rövidfilmek elkészítése szempontjából a legrelevánsabbak voltak. Ezeket a 10-15 perces részleteket aztán nyersanyagként bemutatták az összes résztvevőnek, hogy tovább rövidítsék és értelmezzék őket a filmekhez.

A transzlingváló tantermi pillanatok videótárának összeállítása része volt az eredeti projekt tervnek; ugyanígy a kamerával rögzített adatok elemzése is. A kezdetekkor nem láthattunk előre azonban, hogy e tevékenységek köré egy részben új, online munkacsoportot kell majd kialakítanunk. A TRANSLANGEDUROM 2019-es, élőben, szemtől-szemben tartott nyitóülésére szinte egy időben került sor a Covid-19-et okozó vírus megszületésével. 2020 márciusában, egy héttel a korlátozások életbe lépése előtt, egy újabb jelenléti formában megvalósult képzést tartottunk a szlovákiai Nyitrán. Ezt követően a világjárvány miatt az egész projektet újra kellett gondolni: a kutatószemináriumokat és a tantermi pillanatok megvitatására és szerkesztésére szolgáló képzési eseményeket online kellett megtartani. Körülbelül egy éven át nem tudtuk meglátogatni azokat az iskolákat, ahol az osztálytermi adatokat rögzíteni terveztük.

A projekt munkálatainak tervezése az új helyzetben a következőképpen alakult. Amíg az általános iskolák nyitva tarthattak és működhettek (de nem látogathatták őket kívülállók, például kutatók és egyetemi hallgatók), a tanárok rendszeresen elküldték a teljes tanórák videofelvételeit a projektvezetőnek. E felvételek első átnézése után a különböző hosszúságú osztálytermi tevékenységeket ábrázoló videókat a projektvezető online kutatószemináriumokon mutatta be a többi kutatónak és tanárjelöltnek heti két alkalommal, 2020 novemberétől körülbelül egy éven át. Minden szeminárium egy vagy két felvételre összpontosított, ahol közösen döntöttünk, hogy mely részek kerüljenek be a végső változatába a készülő filmnek.

A projektvezető által lerövidített felvételeket az egész munkacsoport újra átnézte. Ebben a szakaszban a tagok megvitták a rövidített felvételtől kibontakozó központi gondolatot, annak lehetséges értelmezéseit, valamint az egyes tagok által rögzítendő reflexiókat. E részletes megbeszélések célja az volt, hogy teret engedjünk az egyéni értelmezéseknek, miközben azokat a rögzített és szerkesztett osztálytermi pillanatok köré

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

rendezzük. Szímon az osztálytermi pillanatok rögzítése némileg más megközelítést igényelt, mivel a projekt megvalósítását részben megszakították a Covid-19 világjárványhoz kapcsolódó körülmények. Míg az online tapasztalatcserére épülő események folytatódtak a tanárok részvételével, a közösségben végzett etnográfiai alapozó munka nélkül nem lehetett elkezdni az osztálytermi jelenetek rögzítését. A korlátozások 2021 szeptemberében bekövetkezett enyhülése átmenetileg lehetővé tette, hogy néhány kutató és egyetemi hallgató egy hetet a helyszínen töltsön, és a 2.1. fejezetben tárgyalt nyelvészeti etnográfiai tevékenységeken túlmenően, látogatásuk utolsó két napján, tanórákat is filmezzenek. Az osztálytermi pillanatok kiválasztásának kritériumait a látogatás előtt egyeztettük a helyi tanárokkal a rendszeres online megbeszélések során.

Az elkészült kisfilmek három fő részből állnak: először a tanárok kontextusba helyezik a videón szereplő transzlingváló pillanatot, kifejtve a jelenetek megértéséhez szükséges óratervezési és pedagógiai megfontolásokat. Ezt követi a felvett osztálytermi jelenet vagy jelenetek. Végül a filmet a tanárjelöltek, kutatók, szülők, vagy maguk a tanárok által adott kommentárok egészítik ki. Minden kommentár más-más elemző betekintést nyújt az osztálytermi jelenetbe. Az alkotók célja ezzel az volt, hogy a nézők (a tanárképzésben résztvevő hallgatók vagy a transzlingváló beszédmódok iránt érdeklődő kutatók és diákok) is hozzá tudják ehhez adni majd saját elemző szempontjaikat a filmek megvitatása során.

2.2.2 Az online munka módszertani következményei

Bár mind a virtuális etnográfiának, mind az online óralátogatásoknak létezik jól bevált kutatási gyakorlata (pl. Hine 2000), ezeket csak korlátozott értelemben tudtuk alkalmazni a munkánk során. Az osztálytermekben rögzített felvételek feldolgozását eredetileg úgy terveztük, hogy jelenléti kutatószemináriumokon zajlik majd a munka, a 2015-ben indult transzlingváló és nyelvészeti etnográfiai szemináriumok hagyományára építve. A pandémia okozta helyzetben azonban a munkacsoport tagjai – különösen azok, akik korábban csak korlátozott terep tapasztalattal rendelkeztek a kutatás helyszínein – egy átalakult kommunikatív térben találták magukat (Nguyen et al. 2020), amelynek főbb jellemzői a következőképpen foglalhatók össze.

(1) Az osztálytermekben végzett megfigyelés helyett a transzlingváló tanítási és tanulási gyakorlatról szerzett tapasztalataink videofelvételekből származtak, és így a kamera lencséjének közvetítésén át láthattuk és értékelhettük csak őket.

(2) A tanárok, tanárjelöltek és kutatók jelenléti formában tartott képzési események helyett online oszthatták csak meg tapasztalatainkat.

(3) Az osztálytermekben rögzített anyagok elemzésére és a kommentárok elkészítésére kijelölt heti jelenléti szemináriumi ülések helyett hetente kétszer online kutatói szemináriumokat tartottunk, és a kommentárokat vagy egyénileg, vagy az online szemináriumokon vettük fel, kamera helyett a különféle videókonferencia platformok nyújtotta technikai megoldások segítségével.

A fenti változtatások számos kérdést vetettek fel az adatgyűjtés és megfigyelés lehetőségeivel és hitelességével kapcsolatban. Bizonytalan volt, hogy az adatgyűjtés, megfigyelés és filmezés megváltozott módszerei használhatók-e etnográfiai munkamódszerekként, és hogy lehetővé teszik-e, hogy a tanárok és tanulók tapasztalatainak megértése ugyanolyan elmélyült, tág látószögű, mégis részletekbe menő legyen, mint a jelenléti megfigyelések során (Hammersley 2018) lett volna. A következőkben a fent vázolt három területet tekintjük át e kérdésekre vonatkozóan.

Az online munka során felmerülő legfontosabb dilemma az volt, hogy a kamera lencséjén át látott osztálytermi jelenetek megfigyelése vajon felérhet-e egy olyan elmélyült és

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

részvételre épülő tapasztalattal, amely minden etnográfiai munka alapjául szolgál. A tét az volt, hogy képesek leszünk-e értelmezni és kibontani azokat a jelentéssztruktúrákat, melyek a tanárok és a diákok interakcióihoz, motivációihoz és attitűdjeihez kapcsolódnak az általuk létrehozott transzlingváló oktatási térben. Ehhez a módszertani kihíváshoz egy további bizonytalanság járult, mivel nemcsak a megfigyelők tekintetét irányította – és bizonyos tekintetben korlátozta is – a kamera, hanem a diákok viselkedését is befolyásolhatta.

A tanárok osztálytermi pillanatokra vonatkozó reflexióinak elengedhetetlenül fontos szerepe volt abban, hogy segítsenek a kutatók és tanárjelöltek által csak felvételtől ismert osztálytermi pillanatokat kontextualizálni. Ezek a reflexiók tágitották ki a kamera lencséje által valamelyest leszűkített perspektívát a számunkra. A tanárok észrevételei befolyásolták azt is, hogy elméletileg hogyan keretezhető egy-egy osztálytermi pillanat, így meghatározták az értelmezés módját. További fontos betekintést nyújtottak a tanárjelöltek megfigyelései, amelyeket a még szerkesztetlen, 10-20 perces videófelvevételek első megtekintése után a jelenetekhez fűztek. A legtöbb tanárjelöltnek több éves, kiterjedt tapasztalata volt a Magszter Iskolát látogató diákokkal való munkában, melyet a több éve tartó terepmunka és nyári projektek során szereztek (vö. 2.1, 3.3.4 és 3.7.2 fejezetek). Ami a tanulók kamera előtti viselkedését illeti, az első néhány felvételen és a tanárok észrevételei nyomán meggyőződünk róla, hogy az órák körültekintő előkészítésének és a tanár és diákjai közti általános bizalomnak köszönhetően a kamera jelenléte nem volt alapvető befolyással az osztálytermi interakciókra.

Az online munkamódszerekkel szerzett kezdeti tapasztalataink és az ezzel kapcsolatos magabiztosságunk kialakulását követően úgy találtuk, hogy az online óramegfigyeléseknek két fontos előnye van a munkánk szempontjából. Először is, a kamera által rögzített jeleneteknek köszönhetően a megfigyelői fókusz bár szűkebb az élőben végzett megfigyelésénél, annál lényegesen élesebb és világosabb is. Minden megfigyelő pontosan ugyanabból a nézőpontból (a kamera pozíciójából) láthatta a jeleneteket. A konkrét, vizuális élmény egységességét azonban az elméleti és tapasztalaton alapuló nézőpontok sokfélesége egészítette ki: bizonyos résztvevők erősebb elméleti háttérrel érkeztek a munkacsoportba, míg másoknak több tapasztalat volt az alkalmazott kutatásokban. Munkamódszereink második előnye éppen a nézőpontok és megközelítések sokféleségéből fakadt: ennek kulcsszerepe volt az elemzői munka során, amikor úgy éreztük, hogy az élőben megvalósuló megfigyelés és tapasztalatszerzés sokrétű élményét valamelyest pótolja a az egyéni elemző észrevételek változatossága.

A különféle cselekvések és magatartások jelentésének feltárása az etnográfiai adatgyűjtés és elemzés központi feladata. Mivel a jelenléti tapasztalat helyett a terepmunka online és kamera által rögzített helyzetekben folyt, természetesen a jelenléti megfigyeléssel járó bizonyos előnyök elvesztek, így például a véletlennek és az előre nem tervezhető körülményeknek az etnográfiai találkozásokban játszott szerepe és annak lehetősége, hogy az egyes jelenségek értelmezését röviddel a megfigyelt esemény (órai pillanat, reakció stb.) után személyesen ellenőrizzük a tanárokkal és a diákokkal. Azonban a lehetséges értelmezések sokfélesége, melyeket volt alkalmunk folyamatosan ütköztetni vagy párhuzamba állítani a megbeszélések során, kompenzálta ezt a hátrányt. Az osztálytermi jeleneteket magyarázó észrevételek a specificitás és általánosság különféle síkjait hozták be az elemzésbe. Ez a módszertani megközelítés lehetővé tette számunkra, hogy abduktív érveléssel és elemzői hozzáállással dolgozzunk az osztálytermi jelenetek értelmezése és a kommentárok elkészítése során.

Az abduktív érvelés egy olyan elemzői elv, logika, amely az utóbbi években egyre nagyobb teret nyert a társadalomtudományokban (pl. Blaikie 2019) és az alkalmazott

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

nyelvészetben (pl. McKinley 2019, 2020; Rose, McKinley és Briggs 2020). Az eredeti, peirce-i értelemben vett abdukció a hipotetikus érvelés egy olyan típusa, amely az indukcióhoz hasonlóan az adatok megfigyeléséből indul ki, és olyan következtetésekre jut, amelyek, bár kísérleti jellegűek és megközelítőlegések, mindig ellenőrizhetőek is (Blaikie 2019: 2). Esetünkben a tanárok leíró jellegű beszámolói adtak lehetőséget a saját hipotéziseink és értelmező megközelítéseink ellenőrzéséhez, amelyre az alábbiakban még visszatérünk. Az abdukciónak az alkalmazott nyelvészetben használt definíciója (Rose et al. 2020: 258) szintén érvényes volt az általunk követett módszerre. Olyan hipotetikus értelmezéseket állítottunk fel, amelyek az osztályteremben rögzített események megfigyelésén alapultak, és ezután különböző elméleti megközelítéseket (leginkább a transzlingválást) követtük az saját interpretációnk alátámasztására vagy cáfolására. Ez a három lépéses folyamat a gyakorlatban például a következőképpen valósult meg. (1) Hipotetikus értelmezés: a 2. videóban (*Átalakuló tanári kérdések*) egy tanuló a tanár tolmácsának vagy nyelvi asszisztensének szerepében jelenik meg, transzlingváló romani beszédmódjának köszönhetően. (2) Megfigyelés: a felvételen jól látható, hogy a fent említett tanuló saját kezdeményezésére fordítja romanira, amit a tanár mond. (3) Elméleti alátámasztás: a fent látott jelenetet Li (2018) és García (2017) alapján úgy értelmeztük, hogy mivel a transzlingválás *túllép* a néven nevezett nyelvek társadalmi konstruktumán és elismeri a többnyelvű beszélők beszédmódjainak rugalmasságát, arra is alkalmas, hogy *átlépje* és átalakítsa a társadalmat (például egy osztályközösség és tanáruk csoportját) jellemző hagyományos szerepeket és hierarchiákat.

Az abdukciót a társadalomtudományi kutatásban a társadalmi szereplők cselekvéseire, nyelvhasználatára és ezek értelmezésére alapozott elméleteknek a megalkotására használják (Blaikie 2019: 3). A társadalmi szereplők saját mindennapi gyakorlatukról szóló beszámolóit, beleértve a cselekvéseiket alátámasztó szimbolikus jelentéseket, motívumokat, ideológiákat és szabályokat átveszik ("abduktálják" tehát "elrabolják") és újrafogalmazzák társadalomtudományos beszámolókká és tipológiákká, a kutatásban résztvevők beleegyezésével és együttműködésével. Az abdukció tehát különösen alkalmas a mindennapi tudás (beleértve a tipizálásokat, sztereotípiákat és ideológiákat) dekonstrukciójára és elméleti fogalmak mentén történő rekonstrukciójára a megfigyelhető jelenségek legvalószínűbb megértési módjának és magyarázatának mentén. Ezért az abduktív gondolkodás jól illeszkedik a részvételi kutatási megközelítésekhez is. A 3.2. fejezet mellett érvel, hogy a saját motivációkra, gyakorlatokra és ideológiákra való reflexió ideális kiindulópontja a pedagógusok szakmai fejlődésének, és rámutat, hogy a transzlingváló álláspont megvalósítását egyrészt megelőzi az ilyen jellegű reflexivitás, másrészt annak eredményeként is megvalósul. A filmekben szereplő tanári kommentárok nemcsak azért fontosak, mert a tanárok saját gyakorlatukra reflektálnak bennük, hanem azért is, mert a kutatók és tanárjelöltek hipotetikus magyarázatainak próbakövéül szolgálnak a videofelvételeken megfigyelhető – Peirce (1934: 90) szavaival élve – „meglepő jelenségekre” vonatkozóan.

Az utóbbi gondolat visszautal az eredetileg tervezett módszereink másodsorban tárgyalt módosítására, ami azzal járt, hogy a tanárok és a kutatók közötti interakciók egy „átalakított kommunikációs térben” zajlottak, akár online konzultációk (projekttalálkozó) formájában, akár a tanárok részletes reflexióiról küldött videofelvételek révén. Ezeket a reflexiókat a rögzített tantermi pillanatok feldolgozásához hasonló módon vitatták meg és szerkesztették meg a terepen nem jelenléti formában dolgozó kutatók és tanárjelöltek. A jelenléti megfigyeléshez képest a feldolgozás elkerülhetetlen lassúsága nagyobb teret engedett a tanároknak is és a kutatóknak is a reflexióra. Először is, az időzítés lehetővé tette, hogy a tanárok jobban megértsék a kutatók nézőpontját: mielőtt elkészítették volna kommentárjaikat,

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

a tanárok megnézték az online kutatószemináriumokon kiválasztott rövid, 5 perces osztálytermi részleteket. Az egyik online konzultációnkon az egyik tanár megemlítette, hogy kezdetben meglepte, hogy a kutatók milyen konkrét osztálytermi jeleneteket választottak, mivel szerinte azok semmilyen szempontból nem voltak figyelemre méltóak a tanulásszervezés szempontjából. Miután azonban megnézte a kiválasztott jelenetet és meghallgatta a kutatók és a tanárjelöltek kommentárjait, megértette a kiválasztás indoklását, és ez a megértés új megvilágításba helyezte a saját munkájára vonatkozó gondolatait, reflexióit (Tündik Zita, személyes közlés, 2021. május). Másodszor, ahogy már korábban tárgyaltuk, a tanárok kommentárjai irányítóként funkcionáltak a kutatók számára, hogy eligazodjanak a rögzített osztálytermi jelenetekben. (NB. A kutatók és a tanárjelöltek kezdetben úgy értelmezték az osztálytermi jeleneteket, hogy még nem ismerték a tanárok reflexióit; ezeket csak azután küldték el a tanárok, hogy a 3-5 percesre rövidített osztálytermi jeleneteket megosztotta velük a kutatócsoport.)

A fenti áttekintés nemcsak arra szolgál, hogy az online munkamódszerek adatgyűjtésre és elemzésre vonatkozó következményeit bemutassa, hanem útmutatót is nyújt azoknak a gyakorló szakembereknek, tanároknak és kutatóknak, akik a videótárat a könyvvel párhuzamosan használják. E felhasználók ugyanúgy nem rendelkeznek jelenléti terep tapasztalattal, mint a projekt egyes résztvevői, így ők is kizárólag a rövidfilmekben át ismerhetik meg a résztvevő iskolákat és közösségeket. Az abduktív vizsgálati módszereknek és a reflexivitás különböző szakaszainak lenyomatai, amelyek – legalábbis részben – az offline terepmunka illetve a személyes projektmegbeszélések lehetőségének hiányából fakadtak, megtalálhatók az adattárunkban lévő rövidfilmekben. A filmek és a kötet alkotói azt remélik, hogy reflexív vizsgálati módszereik hasonlóan reflexív megközelítéseket váltanak ki az olvasóban.

2.2.3 Fordítói döntések és az átírás technikai kérdései

A munka utolsó fázisa a rövidfilmek angol feliratozása és az eredetileg magyarul írott szövegek angol fordítása volt. A szóbeli transzlingváló adatok írásban, illetve fordításban való megjelenítésének a módja is ezeknek a munkafázisoknak a kérdései közé tartozott. Az alábbiakban azoknak a dilemmáinknak és döntéseinknek a bemutatására szorítkozunk, melyeknek elvi jelentősége is van a munkánk egésze szempontjából.

Az első kérdés a transzlingváló adatok megjelenítésével foglalkozik írásban és fordításban. A fordítást és a transzlingválást az elméletalkotók gyakran egymással szemben álló folyamatokként jellemzik, melyek mind történetiségükben, mind ismeretelméleti, episztemológiai sajátágaikban eltérnek egymástól (García 2020: 85). Konfliktushelyzetekben például a transzlingválást egyes kutatók megfelelőbb metaforának tartják a konfliktusmegoldó helyzetekben alkalmazott beszédmódok gyakorlatára és leírására, mivel az egyes felek között létező nyelvi, társadalmi és kulturális eltéréseket nem kendőzi el olyan mértékben, mint a fordítás (Brink-Danan 2015: 189). Episztemológiai szempontból a fordítás a tér-idő tengely mentén *onnan ide* illetve az *akkorból a mostba* mozdít el szövegeket a különféle verbális szemiotikai, kognitív és kulturális rendszerek közötti váltás során (Baynham and Lee 2019: 35). Ezzel szemben a transzlingválás térben és időben az *itt és most* sémájával jellemezhető: olyan nyelvi erőforrások vibráló összeillesztéseként képzeljük el (Pennycook 2018: 46, idézi Baynham és Lee 2019: 36), amelyeket korábban a hozzájuk kapcsolódó társadalmi terek és gyakorlatok elkülönülése távol tartott egymástól. A fordítás jellemzően egy végtermék vagy végpont felé irányul, amelyre ugyanannak a szónak a nevével utalnak, mint magára a folyamatra (tehát a *fordítás* főnév a tevékenységre utaló szó és egyszersmind a tevékenység végtermékére is). Ezzel szemben a transzlingválás nem törekszik arra, hogy eredményt,

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

végterméket hozzon létre. Természetesen beszélhetünk a transzlingválás hatásairól és eredményeiről, ám ezek magából a gyakorlatból erednek és nem öltenek testet egy kézzel fogható eredmény formájában (nem úgy, mint pl. egy szöveg fordítása, ami olvasható, kiadható, könyv formában kézbe vezető, stb.). Mind a fordítás, mind a transzlingválás a határvidéken, vagyis a „jelentésalkotás hibrid tereiben” (Bhabha 1994: 234) zajlik, de fontos különbség van abban, hogy a beszélők mennyire vannak tudatában ezeknek a határoknak, mikor fordítanak vagy transzlingválnak. Baynham és Lee a fordítást és a transzlingválást éppen a határokhoz való viszonyuk tekintetében állította szembe egymással, arra a következtetésre jutva, hogy a transzlingválás destabilizálja a nyelvi határokat, mivel nem vesz tudomást róluk, jelentőségüket elvitatja, és a kreatív és kritikai lehetőségek terévé alakítja őket. Ezzel szemben a fordítás „a lehető legnagyobb komolysággal viszonyul a nyelvi határokhoz, hiszen a fordítás egész tevékenysége a határok feloldására irányul” (2019: 41) a fordító alkotó tevékenysége folytán. Ennek értelmében mind a transzlingváló adatok írásos reprezentációja, mind pedig e reprezentáció fordítása magában foglalja a hagyomány által rögzített, néven nevezett nyelvi határok rávetítését egy olyan jelenségre, amelynek lényege épp dinamizmusában és átmenetiségében ragadható meg. A néven nevezett nyelvek közötti, társadalmilag konstruált határok rávetítésével a többnyelvű beszélők transzlingváló megnyilatkozásaira a fordítás és lejegyzés egyben tárgyiasítja is ezeket a nyelvi viselkedésformákat (vö. Baynham és Lee 2019: 38-44).

Az elméleti feszültség a transzlingválás és fordítás között azonban gyakorlati megoldásra várt a feliratozás, a fordítás és a nyelvi adatok írásbeli reprezentációja során. Ennek fontossága elsősorban a helyi, tiszavasvári és szímői résztvevők szövegeinek átírása és fordítása során mutatkozott meg. Amikor a néven nevezett nyelvi határokat rá kellett vetítenünk a szóban elhangzott adatra – például azért, hogy megmutassuk a nem magyar nyelvű olvasóknak is, hogy transzlingváló adatról van szó –, alapvetően hallgató-befogadó-centrikus álláspontot alkalmaztunk (Makalela 2019: 237). Ennek lényege, hogy a társadalmilag konstruált, néven nevezett nyelvek közötti határokat a befogadó-hallgató szempontjára való tekintettel állítja fel. Ez szembeállítható a beszélő-központú megközelítéssel, melynek lényege, hogy a többnyelvű beszélő a kommunikatív repertoárjában található nyelvi elemek összességét felhasználva e konstruált határokat figyelmen kívül hagyja, illetve rendszeresen áthágja azokat. A transzlingváló adatok írásos megjelenítésében azokat a nyelvi adatokat, melyek a magyar egynyelvű beszélők szempontjából romani megszólalásoknak tűnnek, nagybetűvel jelöltük, hogy szembe állítsuk őket azokkal, melyeket a magyar egynyelvű beszélők magyar nyelvi elemekként érzékelnének. Olyan esetekben, amikor a romani és a magyar anyanyelvű beszélők másként ítélnének meg egy-egy nyelvi jelenséget vagy beszédmódot (t.i. hogy romani vagy magyar nyelvi elemként interpretálnának-e egy megnyilatkozást), arra törekedtünk, hogy a romani anyanyelvű beszélők interpretációja szerint ábrázoljuk írásban is az adatot. Ez az ellentmondás elsősorban olyan esetekben fordult elő, amikor a helyi romaniban használt, történetileg a magyarból átvett szavakat a helyi beszélők az ő romani beszédmódjuk részeként értelmezik, de amelyeket a magyar egynyelvű beszélők magyarként érzékelnek.

A könyvben idézett transzlingváló adatok esetében a térbeli korlátok kevésbé voltak szigorúak, mint a filmek feliratozásánál. A helyszűke miatt itt nem lehetséges a transzlingváló adatok írásbeli és fordításbeli megjelenítésének különböző módjait szisztematikusan és átfogóan tárgyalni. Fontos azonban kiemelni, hogy minden olyan esetben, amikor a fordítási vagy írásbeli megjelenítés érdekében határokat kellett kijelölni, a hallgatói perspektívát vettük figyelembe, és pedig a megnyilatkozást produkáló beszélő szempontjából, és nem a többségi, sztenderdnek tekinthető beszédmódok sugallta értelmezést (ld. a *white listening subject*, a

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

'fehér/többségi befogadó' szempontját; Flores és Rosa 2015; García et al. 2021). A jövőben a szövegek párhuzamos közlése hasznos technikai megoldás lehet annak ábrázolására, hogy milyen jellegű a különbség aközött, ahogy a többnyelvű beszélők (esetünkben a romani anyanyelvű tanulók és szüleik) *kimondják*, teljes nyelvi repertoárjukat felhasználva, illetve ahogy az egynyelvű befogadók (például a tanárok) *hallják* a gyerekek megnyilatkozásainak értelmezése során az egyes diskurzus részleteket. Az egynyelvű hallgató perspektívája a társadalmilag konstruált nyelvi határok tekintetében különbözik a többnyelvű hallgatóétól.

A két további etikai dilemma elsősorban a fordítást érinti, ezért ezekre csak röviden térünk itt ki. Ezek a dilemmák a különböző verbális szemiotikai rendszerek (néven nevezett nyelvek) elemei közötti ekvivalencia, a lexikai-szemantikai és társadalmi-ideológiai egyenértékűség problémájából adódnak. Gal (2015: 233) szerint a teljes egyenértékűség egy olyan társadalmi és kulturális elvárás, amely mélyen gyökerezik az euro-amerikai gondolkodásban és kommunikációval kapcsolatos ideológiákban. Arról az elvárásról van szó, hogy az egyes nyelvek „szó-címkéi” között létezik teljes egyenértékűség, hiszen ennek a pontos megfelelésnek a záloga a „való világ valós jelenségeire való vonatkozás”. Gal ezeket az ekvivalenciával kapcsolatos ideológiákat a névadás gesztusához hasonlítja: két különböző verbális szemiotikai rendszer elemei közötti el- vagy átnevezéshez, melyek pontos megfelelést feltételeznek két (vagy több) elnevezési („névadási”) hagyomány között. A szakfordítói kézikönyvek és fordítói hagyományok célja ezeknek a megfeleltetéseknek a sztenderdizálása (t.i. hogy egy bizonyos nyelvi elemnek van elfogadott megfelelője két néven nevezett nyelvben). A fordítás, mint folyamat és mint tevékenység azonban gyökeresen eltér a pontos megfeleltetésre épülő felfogástól és a sztenderdizáló törekvésektől. A fordítás folyamata helyett inkább lehetséges megközelítések sorozataként képzelhető el, ami mindig kísérletező jellegű, és „interkulturális pillanatok sorozatának időbeli felhalmozásával” jön létre (Baynham and Lee 2019: 40). Eszerint tehát a fordítás minden egyes pillanata egy transzlingváló pillanat. A fordítási folyamat háttérében meghúzódó transzkulturális és transzlingvális eseménysorozat az indexikalitáson alapuló jelentésképzés mentén szerveződik. „Először az egyik nyelvi és kulturális rendszeren belül azonosítjuk az indexikus jelrendszereket, majd megtaláljuk a módját, hogy egy másik nyelvi és kulturális rendszerben hogyan hajtható végre hasonló, indexikalitáson alapuló jelentésképzés (Silverstein 2003: 89—90; idézi Gal 2015: 235 is).

A kötet és a feliratok fordítása során használt gyakorlatunkban a gépies átnevezés és a „szó-címkék” között következetesen alkalmazott egyenértékűsítés helyett az egyéni hangok és regiszterek finom különbözőségeinek megőrzésére törekedtünk. Ennek egy példája az a fordítói döntés, ahogy a *cigány* és *roma* szavakat, a kötet két kulcsszavát, fordítottuk angolra. Hagyományosan az angol *Gypsy* és *Roma* szavak a magyar *cigány* és *roma* megfelelőinek tekinthetők. Az angolban, ahogy a legtöbb európai nyelvben, az utóbbi számít a politikailag korrekt megoldásnak, mivel az előbbihez (a *cigány*hoz és a *Gypsy*-hez is) különféle pejoratív vagy kontextus-függő konnotációk tartoznak. Bizonyos kontextusokban a magyar *cigány* használatát is kerülendőnek tartják a *roma* javára. E politikai korrektséggel kapcsolatos ideológiai különbségtétel tekintetében viszont az érem másik oldala az, hogy a pejoratív konnotációk mellett a *cigány* használata általában a közvetlenebb hangvételre, a közösséget belülről ismerő, esetleg a közösségen belülről származó beszélőkre jellemző, míg a *roma* inkább a hivatalos, távolságtartó diskurzusok sajátja. A Magszter Iskolában és más hasonló környezetben a tanárok és a tanulók is a *cigányt* használják gyakrabban, szinte kivétel nélkül, mind a nyelvre, mind az etnicitásra vonatkozóan. A kutatók és tanárjelöltek, bár bizonyos értelemben ők is a Magszter Iskola körül felépült tágabb közösség tagjai, jellemzően a *roma* illetve a *romani* szavakat használják, bár esetünkben is változatos a két szó használatának

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

mintázata (a résztvevők gyakran figyelmeztették egymást, hogy hivatalos kontextusban illetve a filmekben a *roma* használata az elvárható). A politikai korrektség, mint nyelvi ideológia által támasztott elvárásokat sokszor a nyelvi intimitás, közösséghez tartozás megélése felülírja. Ilyen kontextusokban és a beszélők napi kapcsolata során a politikai korrektség irreleváns tényezővé válik. Az angol fordítás során igyekeztünk azt követni, ahogy egy-egy adott beszélő az eredeti szövegben utal a roma beszédmódokra és etnikai identitásra, így a *cigányt* Gypsy-ként, a *romát* Romaként fordítottuk, de nem kizárólagosan. A *cigány* ill. *cigányul* angolul Gypsy illetve *in Gypsy* lett, ha a tiszavasvári majorosi telep lakói saját identitásuk vagy nyelvhasználatuk leírására használták. Hasonlóképpen, ha a tanárok használták diákjaik beszédmódjára, ezt a legtöbb esetben megtartottuk. A magyar *roma* fordítása minden esetben az angol *Roma* lett, függetlenül attól, hogy ki használta, és ugyanígy a *romaniul* pedig *in Romani*, amit többnyire a kutatók szövegeiben hallhattunk (olvashattunk).

Természetesen a fent ismertetett megoldásoknak az érvényessége is korlátozott, hiszen az angol Gypsynek lehetnek olyan pozitív jelentéstartalmai, melyek a magyar *cigányból* hiányoznak, és amelyek a magyar formális-intim szembenállást a legkevésbé sem mutatják. Az Oxford English Dictionary definíciója szerint (OED, s.v. “Gypsy”) a Gypsyvel kapcsolatban pozitív és negatív értéktársítások is megjelennek, amennyiben “olyan személy[re utal], aki (a) rendetlen, tisztességtelen, félrevezető módon viselkedik (elavult); (b) (mai használatban) szabad lelkületű, gondtalan, aki sokat utazik a világban”. Az angol Gypsy jelentésébe tehát a jómódú világutazók is beletartozhatnak, egyéb divatos életformákkal és kellékekkel együtt. E jelentések egyike sem található meg a magyar *cigány* jelentései között. Így a fordítók minden adott beszédhelyzet tágabb kontextusát és a beszélő személyét is figyelembe véve döntöttek a Gypsy illetve a *Roma* használatáról az angol szövegváltozatokban.

A fenti elemzés lényegét Clifford (2013: 48) szavaival a következőképpen foglalhatjuk össze: „a fordítás tehát nem áttétel, nem közvetítés. Valami valóban áttevődik, átkerül, de megváltozott formában, helyi sajátosságokkal. Közben van, ami elveszik, van, ami elkerülhetetlenül félreértéshez vezet. És van olyan is, amit nyerünk a fordítás útján, valami új, ami az üzenet részévé válik”. A fordítás tehát minden esetben újraalkotással jár. Ezért a fordítók etikai felelőssége megsokszorozódik olyan helyzetekben, amelyek konfliktusokkal terheltek, mivel a félreértés lehetősége különösen aggasztó az olyan résztvevők (a fordítandó szöveget létrehozók) számára, akik bármilyen szempontból kiszolgáltatottnak, sérülékenynek érzik magukat egy másik féllel szemben (vö. Deane-Cox 2013: 312). Rövidfilmjeink tantermi jeleneteket mutatnak be, amelyekben egy elszigetelt közösségből származó gyerekek és tanáraik vesznek részt. Az ő személyiségük a filmek szerkesztett változatában ugyanúgy ábrázolódik, mint a feliratozás során. A tanárok munkáját és beszédmódját a helyi körülmények kontextusában kell értelmezni. A felvételeken szereplő tanulók szabadon jelenítik meg nyelvi és iskolai kulturális gyakorlataikat, még akkor is, ha ezek a gyakorlatok gyakran megbélyegzettek a többségi társadalom körében. A feliratokban nem lehet ilyen finomhangolt információkat közvetíteni, amelyek nem csak az adott jelenséget, hanem annak társadalmi megítélését is közvetítik a fordításban, viszont a sztereotípiák felerősítését is el kell kerülni.

A feliratozás során elkerülhetetlen egy bizonyos fokú redukcionizmus. A tanulók gyakran váltanak pillantásokat egymással vagy a tanárral, grimaszolnak, mosolyognak, hátrafordulnak, hogy megnézzék valamelyik társukat stb. Ezek a reakciók gyakran finomak, alig észrevehetőek, de ha a megszólalások feldolgozása auditív inputon alapul, akkor a néző fel tudja dolgozni a vizuális információt az auditívval egyidőben. Ha feliratokra hagyatkozunk, nehezebb, és gyakran lehetetlen, egy mozgalmas osztálytermi jelenetben

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

pontosan felismerni, hogy a tanulók a szöveg mely szakaszára reagáltak, miközben a nézőnek a feliratokat is el kell olvasnia. A mi vizsgálatunk szempontjából lényeges, hogy a kétféle vizuális input (a felirat és az osztálytermi események) feldolgozásához szükséges idő megnehezítheti annak felismerését is, hogy például egy adott osztálytermi tevékenységet nem a tanár, hanem a tanulók kezdeményeznek. Hasonlóképpen, a beszédszünetek, a fatikus és a szupraszegmentális elemek és az érzelmek nyelvi kifejezésének módjai nehezen közvetíthetők a feliratokban. Ezek ábrázolása azonban hatással van arra, hogy a néző hogyan értelmez bizonyos reakciókat. Gondoljunk olyan esetekre, mint például a 13. videóban ([13. videó: 1.10](#)) a tanár által használt *hūha*, melynek jelentése 'valami gond van, valami nem egyértelmű' volt ebben a helyzetben, de használhatta volna csodálkozás vagy épp megerősítés kifejezésére is, pl. 'ez már igen' jelentésben. A tanár intonációja a magyarul beszélő néző számára teljesen egyértelművé teszi, hogy az a szándéka, hogy finoman figyelmeztesse a diákokat, hogy valami nem egészen stimmel a válaszukban. Az angol feliratban a fordító megoldása, a lehetséges fordítások közül választás hozzájárul a tanárnő egész személyiségének és a tanulókkal szembeni attitűdjének ábrázolásához.

A fordító beszélővel szembeni felelőssége kettős. Először is célja, hogy az eredeti üzenet legjobb megközelítését adja a fordításban. Másodlagos céljuk azonban az, hogy a komplex kulturális újraalkotás során elkerüljék az író vagy a beszélő hangjának fikcionalizálását, ami azt jelentené, hogy az eredeti szöveget megfosztják identitásától és hitelességétől, annak érdekében, hogy a lefordított szöveg a célnyelvi hallgatók és olvasók nyelvi és kulturális elvárásaihoz igazodjon (vö. a gyarmati kontextusokban; García et al. 2021; García, Aponte és Le 2020). A látszólag egymás ellen dolgozó kétféle felelősség figyelembe vétele során a fordítónak tehát egyszerre három területet kell összehangolnia: a fogalmak kognitív területét, a kifejezési lehetőségek nyelvi és kulturális területét, valamint a kötelezettségek és felelősségek társadalmi területét, illetve utóbbi részeként a két néven nevezett nyelv rendszerére jellemző ideológiák, erkölcsi és politikai alapú értéktulajdonítási folyamatok összehangolását is meg kell kísérelnie (vö. Pöchhacker 2008: 14-16). Fordítói felelősségünket ezeknek az alapelveknek a mentén értelmeztük a kötetben szereplő szövegek angol változatának elkészítése során. Választásainkat sok esetben a saját tudományos meggyőződésünk és háttérünk is befolyásolta, mint például a *rendes tanár* angol fordításának esetén. Az egyik tiszavasvári helyi résztvevő jellemzi így egyik saját gyerekkori tanárát, aki mellé állt, amikor egyedül érezte magát a nem-roma osztálytársai között (ld. 3.7.1 fejezet). Az angol fordításban a *caring* 'gondos, gondoskodó' melléknevet választottuk a különféle egyéb lehetőségek közül (pl. *he was a good teacher* 'jó tanár volt' stb.). Ezt a választást elsősorban a beszélő által felvázolt kontextus motiválta (a tanár odafigyelt, egyéni törődésben részesítette diákját, tehát nem elsősorban a tanítás minőségére vonatkozó kijelentés itt a *rendes tanár*). Ugyanakkor a saját elméleti megközelítésünk is kontextualizálja a fordítandó szövegeket, szövegrészeket, és ezáltal befolyásolja a fordító választásait. A tiszavasvári résztvevő szövege a közösségeken átívelő, a különböző közösségeket összekötő, és az iskolai nevelői munkában is megnyilvánuló *gondoskodás* kontextusába ágyazódik (vö. Noddings 1986; García et al. 2012; és az őshonos kultúrák látószögéből megvalósuló elméleti írás vonatkozásában Gutturm et al. 2021: 118). Ebben az esetben tehát a saját, elméleti szempontú megközelítésünk megerősítette azt a tapasztalati alapú, megélt tudást, ami a helyi résztvevő írásában szerepelt, megerősítve fordítói döntésünket is. A nézőpontok sokféleségének értékelése és egymással összefüggésben való bemutatása – ami módszertani elveink alapja volt – tehát sok esetben olyan szövegeket eredményezett, ahol a különböző, és sokszor akár ellentétes tapasztalatokban gyökerező álláspontok egymást kölcsönösen kiegészítik és támogatják.

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

Hivatkozások

- Appiah, Kwame Anthony. 2000. Thick Translation. In Lawrence Venuti (ed.), *Translation Studies Reader*, 417–429. London/New York: Routledge.
- Bachmann-Medick, Doris. 2016. *Cultural Turns: New Orientations in the Study of Culture*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Blaikie, Norman. 2019. Abduction. In Sara Delamont, Alexandru Cernat, A. Joseph W. Sakshaug & Richard A. Williams (eds.), *Sage Research Methods Foundations*. London: Sage.
- Brink-Danan, Marcy. 2015. Faith in conversation: Translation, translanguaging, and the British God Debate. *Journal of Linguistic Anthropology* 25(2). 173–194.
- Bosseau, Charlotte. 2021. Translating Gender-Based Violence Documentaries: Listening Ethically to the Voices of Survivors. In Meng Ji & Sara Laviosa (eds.), *The Oxford Handbook of Translation and Social Practices*. Oxford: Oxford University Press.
- Clifford, James. 1997. *Routes: Travel and Translation in the Late Twentieth Century*. Cambridge: Harvard University Press.
- Clifford, James. 2013. *Returns: Becoming Indigenous in the Twenty-First Century*. Cambridge: Harvard University Press.
- Deane-Cox, Sharon. 2013. The translator as secondary witness: Mediating memory in Antelme's *L'espèce humaine*. *Translation Studies* 6(2). 309–323.
- Flores, Nelson & Jonathan Rosa. 2015. Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Education Review* 85(2). 149–171.
- Gal, Susan. 2015. Politics of translation. *Annual Review of Anthropology* 44. 225–240
- García, Ofelia, Heather Homonoff Woodley, Nelson Flores & Haiwen Chu. 2012. Latino emergent bilingual youth in high schools: Transcaring strategies for academic success. *Urban Education* 48(6). 798–827.
- García, Ofelia, Gladys Y. Aponte & Khanh Le. 2020. *Primary bilingual classrooms. Translations and Translanguaging*. In Sara Laviosa & Maria González-Davies (eds.), *The Routledge Handbook of Translation and Education*, 81–94. London: Routledge.
- García, Ofelia, Nelson Flores, Kate Seltzer, Li Wei, Ricardo Otheguy & Jonathan Rosa. 2021. Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals: A manifesto. *Critical Inquiry in Language Studies* 18(3). 203–228.
- Glowacka, Dorota. 2012. The trace of the untranslatable: Emmanuel Levinas and the ethics of translation. *PhaenEx* 7(1). 1–29.
- Guttorm, Hanna, Lea Kantonen, Britt Kramvig & Aili Pyhälä. 2012. Decolonized research-storying: Bringing indigenous ontologies and care into the practices of research writing. In Pirjo Kristiina Virtanen, Pigga Keskitalo & Torjer Olsen (eds.), *Indigenous Research Methodologies in Sámi and Global Contexts*, 113–143. Leiden: Brill.
- Hammersley, Martyn. 2018. What is ethnography? Can it survive? Should it? *Ethnography and Education* 13(1). 1–17.
- Hine, Christine. 2000. *Virtual Ethnography*. London: SAGE.
- Li, Wei. 2018. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics* 39(1). 9–30.
- Makalela, Leketi. 2019. Uncovering the universals of *ubuntu* translanguaging in classroom discourses. *Classroom Discourse* 10(3–4). 237–251.
- McKinley, Jim. 2019. Evolving the TESOL teaching-research nexus. *TESOL Quarterly* 53(3). 875–884.



- McKinley, Jim. 2020. Introduction. Theorizing research methods in the ‘golden age’ of applied linguistics research. In Jim McKinley & Heath Rose (eds.), *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics*. London: Routledge.
- Baynham, Mike & Tong King Lee. 2019. *Translation and Translanguaging*. London: Routledge.
- Moll, Yasmin. 2017. Subtitling Islam: Translation, Mediation, Critique. *Public Culture* 29(2). 333–361.
- Noddings, Nel. 1986 [1984]. *Caring, a Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- Nguyen, Minh Hao, Jonathan Gruber, Jaelle Fuchs, Will Marler, Amanda Hunsaker & Eszter Hargittai. 2020. Changes in digital communication during the COVID-19 global pandemic: Implications for digital inequality and future research. *Social media + society* 6(3). <https://doi.org/10.1177/2056305120948255>
- Peirce, Charles Sanders. 1934. *Collected Papers V*. (Charles Hartshorne & Paul Weiss eds.). Cambridge: Harvard University Press.
- Pöchhacker, Franz. 2008. Interpreting as mediation. In Carmen Valero-Garcés & Anne Martin (eds.), *Crossing Borders in Community Interpreting: Definitions and Dilemmas*, 9–26. Amsterdam: John Benjamins.
- Rose, Heath & Jim McKinley. 2017. The prevalence of pedagogy-related research in applied linguistics: Extending the debate. *Applied Linguistics* 38. 599–604.
- Rose, Heath, Jim McKinley & Jessica Briggs Baffoe-Djan. 2020. *Data Collection Research Methods in Applied Linguistics*. London: Bloomsbury.

2.3 Konceptió és elemzés: a transzlingválás mint nem hierarchikus sokféleség

János Imre Heltai

Amit „projektnek” nevezünk, mint az előző fejezetekből kiderült, különböző szereplők különböző tevékenységeiből áll, amelyek mind Tiszavasváriban, mind Szímőn sajátos szociokulturális környezetbe ágyazódnak, és amelyeket helyi, nemzeti és afölötti szinten is különböző ideológiák vesznek körül. A TRANSLANGEDUROM projekt e sorok írásakor a végéhez közeledik, de a résztvevők többsége ugyanúgy folytatja helyi tevékenységeit, mint a projekt előtt. Az évek során számos tevékenység megváltozott, és a résztvevők köre is bővült. A tevékenységek nyelvészeti etnográfiai jellegűek, de nyelvpedagógiai vonatkozásúak, és a kisebbségi nyelvi gyakorlatokhoz, valamint a nyelvi tervezés kérdéseivel kapcsolódnak. Az eddig elvégzett munka következményei a projekt helyszíneinek valóságát alakítják.

Projektünk kulcsfogalma a transzlingválás, amelyet gyakorlati nyelvelméletként jellemzünk (Li 2018), és ami az emberi nyelvi gyakorlatok leírására és a körük épülő pedagógia keretezésére szolgál. Jelen kötet a projekt különböző tevékenységeire és résztvevőire alapozva e koncepciónak a valóság más vonatkozásaival való összekapcsolhatóságára koncentrál, különböző nézőpontokból közelítve a transzlingválást és kiemelve annak különböző jellemzőit. Az első fejezetek koncentrikusan vezették be a témát, egyre közelebb vezetve az olvasót a lokalitásokhoz és a projekttevékenységekhez. Ez a fejezet meghatározza azt a fogalmi keretet, amely szerint egy ilyen sokféle tevékenységgel összefüggésben megvalósuló, transzlingválás alapú projekt adatai interdiszciplináris, de koherens módon előállíthatók, rendszerezhetők és értelmezhetők.

2.3.1 Az összekapcsoltság koncepciói

Csapatunkban az alkalmazott nyelvészek mellett olyan tanárok és tanárképzésben dolgozó szakemberek is részt vesznek, akiknek nincs speciális nyelvészeti vagy szociolingvisztikai képzettségük. A projekt etnográfiai kutatási módszerekre és részvételi megközelítésekre épül. Az akadémiai (pl. nyelvészeti, pedagógiai stb.) és a helyi tudás szimbiozisa került a projekttevékenység során. Az összes résztvevő nézőpontja befolyásolta a transzlingválás megértésének módját. Projektünk nem nyelvész, de az akadémiai szférához köthető tagjai ahelyett, hogy a transzlingválás alkalmazási lehetőségeit határozták volna meg a helyi roma diákok körében, inkább arra akartak rámutatni, hogy a transzlingválás hogyan egészíti ki a kortárs pedagógiai megközelítéseket. Ennek eredményeképpen a projekt tagjai a transzlingválás az iskolákban olyan hozzáállásnak tekintik, amely alkalmas a kortárs pedagógiai megközelítések és koncepciók befogadására, és amely újraértelmezi a tanárok munkáját és gondolkodásmódját (vö. 3.9 fejezet az adaptív iskoláztatásról). A nem akadémiai résztvevőkkel – például a helyi roma szülőkkel – közösen folytatott tevékenységek egyre inkább arra ösztönözték a résztvevőket, hogy a transzlingválást ne csak az iskolák pedagógiai koncepciójaként, hanem a kulturális és társadalmi élet egészének szervezési lehetőségeként gondolják el (vö. a 3.7 fejezet a közösségi tudásról és a transzformatív oktatásról).

Az összetett és sokszínű valóságok megragadására irányuló modellek és koncepciók szükségszerűen interdiszciplináris jellemzőkkel bírnak. Feltárják a különböző tudományágak közötti elhalványuló kapcsolatot, és emlékeztetnek arra, hogy az egyes kutatások mindig komplex rendszerek részei (vö. Larsen-Freeman és Cameron 2008). A főként másodnyelv-elsajátítással foglalkozó szakemberekből álló Douglas Fir Group (2016) állásfoglalása a

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

nyelvtanulás és nyelvtanítás területén végzett alkalmazott nyelvészeti kutatások egy ilyen holisztikus modelljét mutatja be. A szerzők komplexen és cizelláltan térképezik fel a nyelvtanítást és nyelvtanulást befolyásoló tényezőket, és három szinthez (a társas tevékenység mikroszintjéhez, a szociokulturális intézmények és közösségek mezoszintjéhez, valamint az ideológiai struktúrák makroszintjéhez) rendelik őket. Hult (2019), felismerve e modell erőnyeit, a nexuselemzésen alapuló megközelítést javasol (Scollon és Scollon 2004). Ez nemcsak az alkalmazott nyelvészeti kutatások komplex valóságba való beágyazottságát hangsúlyozza, hanem azt is kiemeli, hogy a valóság elemei hogyan kapcsolódnak egymáshoz dinamikus kölcsönhatásokkal és kapcsolatokkal egyetlen komplexitáson belül. A javasolt modell középpontjában a társas cselekvések állnak. A társas cselekvések beágyazódnak egy személy tapasztalatainak történetébe (történeti test), a személy más személyekkel folytatott beszélgetéseinek normarendszereibe (interakciós rend), valamint azokba a terekbe és helyszínekbe, ahol ezek az interakciók zajlanak (diskurzus a helyszínen). Ezzel a modellel az inter- és transzdiszciplináris kutatások nem csupán figyelembe vehetik mindezeket a dimenziókat, hanem egymáshoz kapcsolódva, egyetlen integrált rendszer részeként kezelhetik azokat. Hult szerint ez a nexuselemző megközelítés az etnográfiai leírason túl kiterjeszthető bármely társadalmi cselekvés és kontextusának elemzésére, az alkalmazott nyelvészet bármely területén (2019: 142).

Ugyanez a logika és gondolkodásmód érvényesül abban a metaforában, amelyet kötetünkben azért választottunk, hogy különböző tevékenységeinket a transzlingválás részeként mutassuk be. Van azonban némi különbség is a fent tárgyalt megközelítések és az általunk javasolt metafora között. A javasolt metafora a rizóma metaforája, amelyet Deleuze és Guattari (1987) vezetett be a társadalomtudományi gondolkodásba. Használatával nem a valóság egyes elemeire, hanem azok összekapcsolódására, és inkább az átmenetekre, mintsem a valóság dimenzióira összpontosítunk.

A rizóma eredetileg egy, a biológiában használt kifejezés, amely a gyökérzet olyan típusát írja le, amelyből hiányzik a központi szár, és több, egymással többszörösen összekapcsolt kis gyökérből áll, ahogyan azt a különböző fűféléknél láthatjuk. Ezeknek a gyökérrendszereknek nincsenek határaik, van kiterjedésük, de nincs kezdetük és nincs végük. Belső szerkezetüket tekintve nem vezethetők vissza egyetlen egységre: nincs törzs és főgyökér, mint egyes más növények esetében. A rizomás gyökérrendszerek nem oszthatók egyértelműen elkülöníthető részekre. Bármilyen méretű rész leválasztásakor új rizóma jön létre. A rizóma a kis gyökerek összetett rendszere miatt minden lehetséges irányba nyitott. Ennek következtében sokféleképpen érintkezhet környezetével.

Deleuze és Guattari (1987) az „*A Thousand Plateaus*” című művük bevezetőjében azt állítják, hogy a világ tényei és jelenségei nem hierarchikusan, hanem rizomatikusan, többszörös és változó kapcsolatokkal rendeződnek. Ez az állítás ambíciózus, mégis egyszerű, ami egyszerre erőssége és gyengesége. Arra törekszik, hogy megmagyarázza, hogyan működik gyakorlatilag minden a társas világban, és könnyen érthető jellemzőkre összpontosít: minden összefügg mindennel, semmi sem központi, semmi sem hierarchikus, és nincs kikövetkeztethető végső egység. (Érdemes a rizóma metaforájával összekapcsolni a hierarchia ellenpontjaként értelmezhető heterarchiát, "amelyben a homológ dinamikák miatt az összefüggések mindkét/több irányba terjednek egy-egy komplex rendszer összetevői között, nem pedig felülről lefelé vagy alulról felfelé" Larsen-Freeman 2019: 68).

A rizóma metaforájának egyes aspektusai a szociolingvisztikai gondolkodás elmúlt évtizedeiben váltak népszerűvé. A rizóma képét használták a diskurzusok szerveződésének (Pietikäinen 2015, Leppänen és Kytölä 2017), az osztálytermi gyakorlatoknak (Prinsloo és Krause 2019) a nyelvi tájképnek (Milani és Levon 2016), az egyének nyelvi teljesítményének

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

(Canagarajah 2018), a kutatási módszereknek (Heller, Pietikäinen és Pujolar 2018), valamint a transzlingválás és a transzlingvális gyakorlatoknak (Heltai 2021) a leírására.

A rizóma-metaphora segít rávilágítani arra, hogy a transzlingválás egy folyamatosan változó koncepció, amely elméleti és gyakorlatorientált aspektusai egymással összekapcsolódnak, és amely többféleképpen kapcsolódik a pedagógiai kérdésekhez és a nyelvpolitika kérdéseihez. A kötet fejezetei közötti kapcsolat megértésének is eszköze. A rizóma metaforájával megragadható és megérthető a projekttevékenységek és a kötetben szereplő hangok is, ami projektünket jellemzi.

2.3.2 A transzlingválás mint rizomatikus sokféleség

A transzlingválás a nyelvet olyan "multiszenzoros és multimodális rendszerként írja le, amely összekapcsolódik más [...] kognitív rendszerekkel" (Li 2018: 20). A kifejezés eredetileg egy, a tanár által irányított többnyelvű tanulásszervezési koncepciót írt le (Williams 1994), amely két nyelv egymást kiegészítő használatát segíti elő. Az átformált (García 2009, García és Li 2014, Blackledge és Creese 2010) koncepció az elmúlt évtizedben vált népszerűvé, és alakította a többnyelvűségről és a többnyelvű pedagógiáról való gondolkodást egyaránt.

A transzlingválás központi gondolata a nyelvi repertoár egységessége (Vogel és García 2017). Meg kell jegyeznünk, hogy a nyelvi repertoár nem egy emberi szerv, hanem egy fogalom, egy elképzelés, amely segít megérteni, hogy egy személy hogyan hozza működésbe a beszédhez szükséges összes erőforrást és készséget, mindig együttműködve más beszélőkkel. Ez azt jelenti, hogy a repertoár nemcsak pszichológiailag beágyazott, hanem erősen kötődik az interkorporealitáshoz (Busch 2012a, 2012b) és az interperszonális kapcsolatokhoz is. A transzlingválással foglalkozó kutatók feltételezik, hogy a két- és többnyelvű beszélők nem rendelkeznek kettős, hármas stb. repertoárral aszerint, hogy hány nyelvet beszélnek. Vagyis a beszélt nyelvek nem osztják külön egységekre a repertoárt. Ehelyett minden egyes beszélőnek csak egyetlen repertoárja van, függetlenül az általa beszélt nyelvek számától. Az egységes repertoár sok különböző nyelvi erőforrásból (szavak, szintaktikai szerkezetek, hangsúlyok stb. – vö. Blommaert és Backus 2013: 6), illetve – tágabb értelemben – szemiotikai erőforrásból áll. Ez utóbbi fogalom olyan nem verbális erőforrásokat is magában foglal, mint a gesztusok, arckifejezések stb. Ezeket az erőforrásokat gondolkodásunkban egy vagy több nyelvhez, de szituációkhoz, interakciós partnerekhez stb. is hozzárendeljük. Ez a hozzárendelés határozza meg, hogy mikor és hogyan kombináljuk a repertoár összetevőit. Maga a repertoár azonban egységes. Ez illeszkedik a rizóma képéhez, amely szintén egyetlen egység: különböző, sokszorosan összekapcsolt összetevőkből áll, egyszerre egységes és sokféle.

Az emberek sokféleképpen beszélnek. Mindannyian különböző nyelvi és szemiotikai forrásokat használnak. Beszéd közben többnyire nem törődünk azzal, hogy egy, két vagy több egységhez (nyelvhez vagy fajtához) rendelt erőforrásokat használunk-e, hanem úgy választjuk ki őket, hogy beszélgetőpartnereink számára a legmegfelelőbbek legyenek a megértéshez. Ez nem jelenti azt, hogy a nyelvek és nyelvváltozatok közötti határok nem léteznek; épp ellenkezőleg, ezek a határok nagyon is valóságosak. Ez azonban társadalmi és kulturális valóság: a határok társadalmi és kulturális folyamatok következtében alakulnak ki. Ezért állandó változásban vannak, nem teljesen pontosan meghatározhatók, és a különböző

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

közösségekben eltérően értelmezik őket. A transzlingválás képviselői nyelveket és nyelvvaltozatokat társadalmi invencióknak tekintik, amelyek a társadalmi és kulturális hagyományokból erednek (Makoni és Pennycook szerk. 2006; Blommaert és Rampton 2011; Kleyn és García 2019; Otheguy, García és Reid 2015). A kutatók azzal érvelnek, hogy a nyelvek közti határok társadalmi természetűek, nincs mentális reprezentációjuk: kognitív rendszerünk strukturált, de nem úgy, ahogyan a nyelvek strukturálják a társadalmi valóságot (Otheguy, García és Reid 2019: 626–627). A nyelveknek nincs pszicholingvisztikai valóságuk.

Ennek az érvelésnek messzemenő pedagógiai következményei vannak. A transzlingválással foglalkozó tudósok azt javasolják a tanulók teljes repertoárjának elismerését felhasználását az oktatás során, nemcsak azért, mert ez társadalmilag igazságos (García és Kleyn 2016: 24–25), hanem mert azért is, mert ez a tanulást is támogatja. A teljes repertoár holisztikus fejlesztését javasolják (Blackledge és Creese 2010), ahelyett, hogy kizárólag az egyik vagy a másik nyelvet támogatnánk. A transzlingválás a pedagógiában a tanulók repertoárját alkotó összes nyelvi erőforrás tudatos felhasználását jelenti. Ezt a diákok valósíthatják meg és/vagy a tanárok kezdeményezhetik, és gyakran új nyelvpolitikai megoldásokat eredményez az osztálytermekben és az iskolákban (Cenoz és Gorter 2017; Prinsloo és Krause 2019).

Ebben a kötetben a transzlingválást nem pedagógiának, hanem pedagógiai álláspontnak tekintjük, ami azon a belátáson alapul, hogy a tanulók egységes repertoárjának elismerése a tanulók teljes személyiségének elismerését jelenti. A transzlingválás mint pedagógia véleményünk szerint a felismerés és a változás mágikus pillanatán, a viselkedésben és a gondolkodásban bekövetkező fordulaton alapul, amely a vállalkozó szellemű tanárokat új pedagógiai lehetőségekkel kapcsolja össze. Ezek a lehetőségek a tanári munka számos különböző területén jelentkeznek. A kötet tíz fő fejezetében ilyen területeket tárunk fel. Ez a kötet a transzlingválást mint rizomatikus sokféleséget mutatja be, amely folyamatosan változó természetű.

Hivatkozások

- Blackledge, Adrian & Angela Creese. 2010. *Multilingualism. A Critical Perspective*. London: Continuum.
- Blommaert, Jan & Ad Backus. 2013. Repertoires revisited: 'Knowing language' in superdiversity. *Working Papers in Urban Language & Literacies* 67. London: Kings' College.
- Blommaert, Jan & Ben Rampton. 2011. Language and superdiversity. In Jan Blommaert & Ben Rampton & Massimiliano Spotti (eds.) *Diversities*. 13(2). 1–22.
- Busch, Brigitta. 2012a. Linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics* 33(5). 503–523.
- Busch, Brigitta. 2012b. *Das sprachliche Repertoire oder niemand ist einsprachig*. Klagenfurt/Wien/Celovec/Dunaj: Drava.
- Canagarajah, Suresh. 2018. Translingual practice as spatial repertoires: Expanding the paradigm beyond structuralist orientations. *Applied Linguistics* 39(1). 31–54.
- Cenoz, Jasone & Durk Gorter. 2017. Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 38(10). 901–912.
- Deleuze, Gilles & Félix Guattari. 1987. *A Thousand Plateaus. (Introduction: Rhizome)*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Douglas Fir Group. 2016. A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *Modern Language Journal* 100(S1). 19–47.

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

García, Ofelia & Tatyana Klein 2016. Translanguaging theory in education. In Ofelia García & Tatyana Kleyn (eds.), *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*. New York: Routledge. 9–33.

García, Ofelia. 2009. Education, multilingualism and translanguaging in the 21. Century. In Tove Skutnabb-Kangas, Robert Phillipson, Ajit K. Mohanty & Minati Panda (eds.), *Social Justice Through Multilingual Education*, 140–158. Cromwell: Multilingual Matters.

García, Ofelia & Li Wei. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Heller, Monica, Sari Pietikäinen & Joan Pujolar. 2018. *Critical Sociolinguistic Research Methods: Studying Language Issues that Matter*. New York/London: Routledge.

Heltai, János Imre. 2021. Translanguaging as a rhizomatic multiplicity. *International Journal of Multilingualism*. Ahead of print. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1926465>

Hult, Francis M. 2019. Toward a unified theory of language development: The transdisciplinary nexus of cognitive and sociocultural perspectives on social activity. *The Modern Language Journal* 103(S1). 136–144.

Kleyn, Tatyana & Ofelia García. 2019. Translanguaging as an act of transformation: Restructuring teaching and learning for emergent bilingual students. In Luciana C. de Oliveira (ed.), *Handbook of TESOL in K-12*, 69–82. Malden: Wiley.

Larsen-Freeman, Diane & Lynne Cameron. 2008. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Larsen-Freeman, Diane. 2019. On language learner Agency: A complex dynamic systems theory perspective. *The Modern Language Journal* 103(S1). 61–79.

Leppänen, Sirpa & Samu Kytölä. 2017. Investigating multilingualism and multisemioticity as communicative resources in social media. In Marilyn Martin-Jones & Deirdre Martin (eds.), *Researching Multilingualism. Critical and Ethnographic Perspectives*, 155–171. New York/London: Routledge.

Li Wei. 2018. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics* 39(1). 9–30.

Makoni, Sifre & Alastair Pennycook eds. 2006. *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.

Milani, Tommaso & Erez Levon. 2016. Sexing diversity: Linguistic landscapes of homonationalism. *Language & Communication* 51. 69–86.

Otheguy, Ricardo, Ofelia García & Wallis Reid. 2015. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6(3). 281–307.

Otheguy, Ricardo, Ofelia García & Wallis Reid. 2019. A Translanguaging view of the linguistic system of bilinguals. *Applied Linguistics Review* 10(4). 625–652.

Pietikäinen, Sari. 2015. Multilingual dynamics in Sámi land: Rhizomatic discourses on changing language. *International Journal of Bilingualism* 19(2). 206–225.

Prinsloo, Mastin & Lara-Stephanie Krause. 2019. Translanguaging, place and complexity. *Language and Education* 33(2). 159–173.

Scollon, Ron & Susie Wong Scollon. 2004. *Nexus Analysis*. New York: Routledge.

Vogel, Sara & Ofelia García. 2017. Translanguaging. In George Noblit & Luis Moll (eds.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford: Oxford University Press.



Erasmus+

Erasmus+ Program

Williams, Cen. 1994. *Arfarniad o ddulliau ddysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog* [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. Bangor: University of Wales dissertation.

3.1 Nyelvi repertoár: egy lenézett “kevert” nyelv mint erőforrás a tanuláshoz

Heltai János Imre, Boros Petra Réka, Jenei Kamilla, Kozmács István, Székely Márk

A nyelvi repertoár a transzlingváló megközelítés egyik alapfogalma. A transzlingválás azon a feltételezésen alapul, hogy a nyelvi repertoár egységes, és nem oszlik nyelvekre (García 2014; Vogel és García 2017). A nyelvi repertoár egy koncepció, egy idea, amely segít elképzelni, hogyan értelmezhető a kommunikációhoz szükséges erőforrások működtetése (lásd még a 2.3. fejezetet). Kognitív szempontból a repertoár a mentális folyamatokról és reprezentációkról alkotott koncepció. A mentális folyamatok és reprezentációk nem fényképezhetők le és nem dokumentálhatók (Kovács és Téglás 1999: 221), azaz nem kézzelfogható részei a megfigyelhető biológiai valóságnak. Vagyis a repertoár egységes természete feltételezés, nem pedig bizonyított biológiai tény.

A többi emberrel való kommunikációhoz szükségünk van olyan nyelvi erőforrásokra, amelyeket a körülöttünk élők hasonló módon értenek. Az erőforrások a beszéd egységei: szavak, többszavas kifejezések, fonológiai megvalósulások. Ezek lehetnek specifikusak (konkrét beszédegységek, például szavak) és sematikusak (absztrakt beszédminták, például szintaktikai egységek), vagy gyakran a kettő kombinációi (Blommaert és Backus 2013: 6). A közös erőforrások mellett a kommunikációhoz szükséges a beszélők tudása arról, hogy erőforrásaikat mások hogyan értékeli, annak elkerülése érdekében, hogy nevetségesnek vagy furcsának tartsák őket. Az emberek a környezettől függően alakítják és értékelik a beszédjüket; olyan erőforrásokat használnak, amelyeket mások megértenek és értékelnek.

Egy korai megközelítés a repertoárt erőforrások leltáraként képzelte el (Gumperz 1964). A modell a nyelvi ideológiák kutatásának előtérbe kerülésével megváltozott, és ma a repertoárt nem tárgyiasult egységnek, hanem az interszubjektivitásban folyamatosan fejlődő, működő sokféleségnek tekintik. Úgy írják le, mint ami egyszerre kapcsolódik a szubjektivitáshoz, a személyhez, és az interszubjektivitáshoz, a közösséghez és a környezethez (Busch 2012a, Blommaert és Backus 2013). Ez a megközelítés Bakhtin sokat idézett gondolatára épül: "a szó a nyelvben félig-meddig valaki másé" (Bakhtin 1979 [1934-1935]: 185 idézi Busch 2012b; Bakhtin 1981, idézi Milani és Jonsson 2012: 46; Blackledge és Creese 2014: 8). Egy személy repertoárjának erőforrásai közös tulajdont képeznek, amelyeket a beszélők más személyekkel megosztanak. Az adott környezetben mások is – de nem feltétlenül mindenki – értik és használják őket. Az erőforrások jelentése a közös nyelvi gyakorlat révén alakul ki.

Repertoárunk számos erőforrásához társadalmi jelentés is kapcsolódik. Az erőforrásokat használó beszélők közös (és folyamatosan változó) tudással rendelkeznek azok társadalmi jelentéséről. Ez a tudás sokrétű és összetett. Tartalmaz például gondolatokat és ítéleteket arról, hogy egy erőforrás melyik nyelvhez tartozik. Tiszavasváriban például a diákok meg vannak győződve arról, hogy bizonyos szavak, amelyeket tanáraik romani utótaggal ellátott magyar szónak tartanak, valójában romani szavak. Ebben az esetben a nem-romák és a romák ítéletei eltérnek egyes szavak egyik vagy másik nyelvhez való tartozását illetően. De ez nem helyi jelenség: azok a vélekedések, hogy egy-egy nyelvi forrás melyik nyelvhez tartozik, az egész világon változók, nem egységesek. Például az úgynevezett "kölcönszavak" esetében az európai nemzeti nyelvek beszélői gyakran tudják azt, hogy az adott szó korábban egy másik nyelv eleme volt, de már nem foglalkoztatja ez őket, és a saját nyelvük részeként értékelik azokat. Más szavakkal kapcsolatban a beszélők úgy érezhetik, hogy ezek idegen hatást

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



jelentenek a nyelvükre. Ezek a vélekedések gyakran változnak az idő múlásával, különböző tényezőktől függve.

Természetesen egy szó társadalmi jelentése sokkal több az egy-egy nyelvhez való tartozással kapcsolatos nézeteknél. A beszélők tudják, hogy jellemzően kik és milyen helyzetben használnak egy adott szót, és mit gondolhatnak az emberek azokról, akik azokat használják. A beszélőknek a nyelvi források politikai vagy esztétikai értékéről is vannak nézeteik. Az ilyen nézetek mindig néhány, valamilyen módon összetartozó ember közös tudásán alapulnak (Agha 2005). Ez az összetartozás-érzés, amely az egyik vagy másik erőforrással kapcsolatos közös tudáson alapul, lehet helyi jellegű, de a beszélők szélesebb körét is érintheti, például nemzeti szinten. Az összetartozásról szóló diskurzusok a mindennapi életet és a tudományos megközelítéseket egyaránt behálózzák, gyakran nagyon eltérő módon (a szociolingvisztikai skálázás koncepciója a diskurzusok fejlődésének, alakulásának módjait ragadja meg, lásd Blommaert 2007; Rymes és Smail 2021). Vannak olyan erőforrások, amelyeket egy nagyobb közösség hasonlóan értékel, például a magyarul beszélők Magyarországon. Más erőforrásoknak csak egy kisebb közösségben van társadalmi jelentőségük, például a fiatalok vagy a romák körében, vagy akár csak a tiszavasvári roma fiatalok körében. Egyes erőforrások társadalmi jelentése eltérhet a nagyobb és a kisebb közösségekben. Például vannak olyan erőforrások, amelyeket a tiszavasvári romák és nem-romák eltérően értékelnek. Ez a közös és folyamatosan fejlődő tudás tehát a nyelvi erőforrásokat a társadalmi jellemzőkkel kapcsolja össze. Az ilyen összekapcsolás ismétlődő aktusát Agha (2007: 81) regisztrálódásnak nevezi. A regisztrálás következménye, hogy beszédünk jelöli a társadalmi pozíció(in)kat. A regisztrálás különböző szinteken működik. Működik a morféma, lexéma és fonológiai jellemzők (például speciális kiejtés), de a diszkurzív stratégiák, műfajok, sémák, valamint a nem verbális gesztusok és nyelvi attitűdök szintjein is. Az emberek sajátos módon implikálják és értelmezik például a menőséget, és a különböző közösségekben különböző erőforrások regisztrálódnak "menőként".

Videótárunk 34. videóját (*Interkulturális reflexiók: szülők, tanárok és iskolai nyelvi gyakorlatok*) Szímőn vettük fel egy első osztályban, ahol a roma tanulók alkotják a többséget. A nem roma tanárnő, akinek a fia az osztály egyik tanulója, a videóban azt mondja, hogy *hazamegyünk és [a gyerekek] cigány hanglajttal beszélnek*. Ebben az esetben tehát a tanulók intonációjának egy sajátos vonásait helyben úgy regisztrálják, mint amelyek a romákat jellemzik. A nyelv ilyen jelenségei a nem-roma családok számára alacsony presztízzsel rendelkeznek. Az is lehetséges, hogy az ilyen beszédmódot a romák is a roma identitáshoz társítják, de az ő körükben az ilyen jellegzetességek bizonyára nem járnak negatív megítéléssel. Az osztályteremben ez olyan beszédmód, amely szükséges az aszertivitáshoz, a másokhoz való barátságos viszonyuláshoz. A szlovákiai magyar kisebbségi családok körében azonban az ilyen beszédmódok a "tisztá" magyar nyelvhasználaton alapuló magyar identitás veszélyeztetéseként értelmeződhetnek, és egy alacsonyabb presztízsű csoporthoz kötik e beszédmódok követőit. A szlovákiai magyarok tehát a romákra jellemző magyar beszédmódokat stigmatizálnak tartják.

3.1.1 A tiszavasvári romák nyelvi repertoárja

A tiszavasvári és a szímői romák nyelvi repertoárja több nyelvhez kötődik, legtöbbször otthon a romani és a magyar nyelvhez, Szímőn pedig a szlovákhoz is kötődő módon beszélnek. Tiszavasvári megfigyelések alapján ez a fejezet azt mutatja be, hogy a helyi romák némileg másként koncepcionalizálják, élik meg repertoárjukat, mint a standardizált nyelvek beszélői. Repertoárjuk egységességéről fogalmaznak meg kijelentéseket, amelyek azzal a közös vélekedéssel magyarázhatók, hogy az általuk beszélt romani nem standardizált nyelv.

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

Ez a nyelvi ideológia hatással van mindennapi életükre, beszédmódjaikra, nyelvi viselkedésükre az iskolában és az iskolán kívül is, és ez nyomon követhető az osztálytermi felvételeinken is. Ez az alfejezet Heltai közelmúltbeli nyelvészeti etnográfiai munkájának eredményeit foglalja össze a tiszavasvári romák körében jellemző jelenlegi szociolingvisztikai folyamatokról és nyelvi gyakorlatokról és azok helyi értelmezéseiről (részletesebben lásd: 2020a, 2020b, 2020c).

A csoportszemlélet (ami egyértelmű és elkülöníthető etnikai csoportokat [Brubaker 2002, 2004] és ezekhez köthető különálló nyelveket feltételez, vö. 1.1. és 1.2. fejezet) kisebb hatással volt a tiszavasvári roma beszélőkre, mint a legtöbb más, nem roma beszélőre Magyarországon és Közép-Európában. A roma etnicitásra vonatkozó tudományos kategorizációkban bonyolult kérdés lehet a roma csoportok és alcsoportok meghatározása és megkülönböztetése (vö. 1.2. fejezet). Tiszavasváriban azonban ez másként van. Amikor Tiszavasváriban megkérdeztük erről őket, a helyi romák azt mondták, hogy ők cigányok, és külön érdeklődésre hozták, hogy "oláh cigányok". Minden további alcsoportba sorolást elkerültek. Ezzel ellentétben mindig hangsúlyozták, hogy beszédmódjaik mennyire sokfélék, és újabb és újabb példákat hoznak a nyelvi gyakorlataik különbözőségére. Például azt mondták, hogy a nyomornegyed egyik részében másképp beszélnek, mint a másikban. Annak a véleményüknek is hangot adtak, hogy a különböző vezetéknévű romák is más-más módon beszélnek. (A több mint 2000 kétnyelvű tiszavasvári roma többsége hat-hét vezetéknévvel rendelkezik. Ezek a nevek régi roma foglalkozásokra utalnak, és Magyarországon az emberek ezeket a családneveket általában a romákhoz kötik). A helyi romák azt is elmondták, hogy a közösség tagjainak nyelvi gyakorlatai között más szempontokból is különbségek vannak. Kiemelték, hogy különbségek vannak a fiatalok és az idősek, a szegények és a gazdagok beszédje között, vagy például azoké között, akik a városban születtek, és azoké között, akik nem. A különbség egy további dimenzióját említették, amikor azt állították, hogy különbség van azok között, akiknek a házastársa a városból származik, és azok között, akiknek nem onnan. Megfigyelhető volt az is, hogy a nyelvi különbségeket mindenki másképp fogalmazta meg. Ebben a közösségben a nyelvek viszonyát is sajátos módon képzelik el. Ahelyett, hogy tipikus európai kettősségekre hivatkoztak volna, mint a "vagy-vagy" és az "és", a helyi romák inkább beszédük feszültségét és dinamikáját írták le, és kiemelik beszédük heterogenitását, feltételezve a repertoár egységét (vö. Heltai 2020a: 90–91).

Az interjúk és beszélgetések során a megkérdezettek megemléstették, hogy a helyi romák közül nem mindenki beszél romaniul. A beszélgetőpartnerek gyakran említették, hogy a családban magyarul is beszélnek. A családok között e tekintetben is különbségek vannak, amelyek számos tényezőhöz kapcsolódnak, például a roma negyeden belüli lakóhelyhez, az anyagi helyzethez vagy az egy vagy több nem-roma felmenővel (nagyszülőkkal vagy dédszülőkkal) kapcsolatos családi emlékekhez. Egyes családok "magyar cigány" felmenőket is regisztrálnak. A helyi vélemények szerint ezek olyan emberek, akik romának vallják magukat, de nem beszélik a romani nyelvet. (Ez nem feltétlenül esik egybe a "kárpati" vagy "magyar cigány", más néven "romungro" kategóriával, amelyet a magyarországi tudományosság képviselői a történelmi Magyar Királyság területén hosszabb ideje tartózkodó, és sajátos, mára többnyire elfeledett romani nyelvjárások alapján kialakult csoportként említenek, ld: Erdős 1958, 1959; Vekerdí 1981; Réger 1988; Szalai 2006).

A helyi romák általában azt mondják, hogy nyelvük nem azonos az általuk romani vagy néha lovári nyelvnek nevezett nyelvvel (így nevezi a variacionalista hagyomány a magyarországi standardizált romani változatot, amely nevét arról a változatról kapta, amelyen alapul, és amelyet a magukat "lovári oláh cigányként" azonosító emberek beszélnek [Szuhay 2005]. A magyarországi standardizációt támogató romák többsége lovári oláh cigány.

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



Bővebben a témához lásd a 3.8. fejezetet). A tiszavasvári romák szerint az igazi romani nyelvet "máshol" (Budapesttől a környező városokig és falvakig terjedő helyeket említene) vagy a régmúlt idők "öregjei" beszélik. Azt is kiemelik, hogy a helyi romani nyelv minden mástól különbözik, más a kiejtése, sajátos helyi nyelv, és nem tiszta beszédmód. Nincs egyetértés abban, hogy a helyi romani viszonylag új keletű állapotot képvisel-e, vagy mindig is ilyen volt. A beszélők a helyi romák körében a romani dominálta beszélgetések arányát sokkal nagyobbra becsülik, mint a magyar dominálta beszélgetéseket. Az arányok azonban két dologra vonatkoznak. Egyrészt a beszélők leírják a romani vagy a magyar nyelvű beszélgetések arányát. Általában úgy becsülik, hogy a romani nyelvű beszélgetések aránya meghaladja a 70%-ot. Másrészt gyakran illusztrálják számmal a magyar erőforrások arányát a romani domináns beszélgetéseikön belül (gyakran mondják azt is, hogy "vegyes nyelv"). Úgy vélik, hogy a romani források aránya 50% vagy annál több (részletesen lásd Heltai 2020a: 89-126, 2020b).

A magyarul beszélés, vagy legalábbis a magyarul beszélés képének közvetítése a majorosi negyedhez köthető megbélyegzett és marginalizált életből való kitöréshez kapcsolódik. Az iskolában és az óvodában tanuló roma fiatalok körében végzett megfigyelések szerint a magyarul beszélés a helyi roma családokban inkább diszkurzív kép, mintsem valóság. A nyelvi szocializáció dominánsan romani nyelven zajlik, de a beszélők erről szólva mindig megjegyzik, hogy a magyar nyelv is fontos szerepet játszik a szocializációban. A megkérdezettek kétféle stratégiát említettek ezzel kapcsolatban. Az első, hogy a családtagok romaniul beszélnek a gyerekekkel, de a kötelező óvodába járás előtt (Magyarországon 3 éves kortól) tudatos és ellenőrzött erőfeszítéssel megtanítanak neki néhány magyar erőforrást. A második stratégia a mindkét nyelven zajló kommunikációhoz kapcsolódik. Ily módon a gyerekek kétnyelvűen szocializálódnak és már óvodás korban beszélnek magyarul.

A helyi roma családok nyelvi szocializációjáról és gyakorlatairól nehéz a néven nevezett nyelvek kategóriáival beszélni. A helyi romák megszólalásai a helyi kontextusban érvényesülő dinamikáknak megfelelően szerveződnek. A metanyelvi tevékenység azonban a néven nevezett nyelvek koncepcióján alapul, akárcsak máshol a nyugati világban. Ily módon a nyelvi gyakorlatokról szóló beszámolók a nyelvek keveredésére és a különböző megnyilatkozásokban való jelenlétük arányára összpontosítanak. A nyelvi gyakorlatok dinamikus és egységesen szerveződnek, de a róluk való beszéd a csoportszemlélet bináris logikáját követi. Ennek eredménye, hogy a résztvevők beszámolóit gyakran ellentmondásosak, változók vagy akár zavarosak. A következőkben három példát mutatunk be (idézi és tárgyalja Heltai 2020a: 96–98).

Az (1) példában a nagypapa (Zorán), és két fiatal édesanya (Ildikó és Jázmin) beszélgetnek Heltai János Imrével. Jelen van még néhány fiatalabb anyuka és gyermekeik, akik ugyanabból az osztályteremből viszik haza gyermeküket a tanítás végeztével. A helyi résztvevők nevei álnevek.

- (1) Zorán *Nem hát ez úgy van, hogy - tegyük fel, nekem már van egy - nem csak egy, a 16 közül most csak egyet említenék meg, 8 hónapos kis unoka, hogy ő már cigányul sírt, mikor beszélünk hozzá cigányul. Tehát ugyanúgy magyarul is. Tehát a kettőt egybe tanulja meg. Nem külön-külön a magyart meg a cigányt.*
- János *Igen, persze, értem. És így volt maguknál is?*
- Ildikó *Igen.*
- Jázmin *Így- így- így születik szerintem az ember.*

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



Zorán azt állítja, hogy a gyermek romani nyelven "sír", amikor romaniul beszélnek hozzá. Aztán azt mondja, hogy a két nyelvet "egyként" tanulja meg. Ezt a nyelvi ideológiát a beszélgetésben jelenlévő anyák is osztják. Az ilyen kifejezések egyértelműen úgy utalnak a helyi nyelvi gyakorlatokra, mint egységes, a szocializációs folyamat során a nyelveket egymástól nem elválasztó megszólalási lehetőségekre. A (2) részletben egy idősebb asszony, Zsófia beszélget Heltai János Imrével:

- (2) János *Minden unoka, a kicsik is tudják, és jól? Úgy akkor itt a telepen minden gyerek cigányul beszél?*
 Zsófia *Minden gyerek. Nincs az a gyerek, ha ne tanuljon cigányul, de van köztük olyan [##], akinek- azok magyarul beszélnek- egymás- az anyjukhoz.*
 János *Kik?*
 Zsófia *Az anyjukhoz, az apjukhoz, akik-*
 János *De érteni mindegyik megérti?*
 Zsófia *Igen, de mink már így [####] cigányul beszélünk.*
 János *És akkor a gyerekek többségével otthon cigányul beszélnek, vagy magyarul?*
 Zsófia *Cigányul. De tudnak a gyerekek is magyarul.*

Ez a beszélő is a néven nevezett nyelvek koncepcióit használja a helyi gyakorlatok leírására, de a nyelvi valóságot nehezen tudja ilyen fogalmakkal leírni. Annál a kérdésnél, hogy minden gyerek beszél-e romaniul, fontosnak tartja közlendőjéhez hozzátenni, hogy vannak, akik magyarul is beszélnek. Arra az ismételt kérdésre, hogy a legtöbb gyerekekkel magyarul vagy romani nyelven beszélnek-e, ismét kétértelmű választ ad. Kijelentései arra utalnak, hogy a nyelvi kérdések nem vagy-vagy választási lehetőségek a helyi kontextusban. A (3) részlet Heltai János Imre és egy fiatal házaspár beszélgetéséből származik, amelyet a házaspár otthonában folytatnak.

- (3) Gabi *Ha százalékokban mondanám, szerintem ők [a településrész „felső” végén lakó, magukat „magyarabbnak” tartó családok] 70 százalékban beszélnek cigányul, mondjuk Zsolték, vagy lentebb, a keskeny utca lentebbik felén mondjuk- mondjuk 85 százalékban. Szóval nem olyan nagy a különbség egyébként...*
 Zsolt *Így van, így van.*

Ez a pár a majorosi negyeden kívül, a városközpontban él, Gabi nem roma, Zsolt roma, és családtagjai a majorosi negyedben élnek. Gabi megpróbálja összevetni a magukat "magyarabbnak" tartó roma családok romani dominanciájú beszélgetéseinek arányát a magukat nem ilyennek valló roma családok beszélgetéseivel, és megállapítja, hogy a különbség valójában nem nagy, és a nyelvi gyakorlatok minden családban romani dominanciájúként jellemezhetők.

A beszélgetésekben a romani és a magyar nyelv arányáról alkotott helyi nézetek aligha tekinthetők egyfélének, egyértelműnek. Mi több, a helyi nem romák véleményétől eltérhetnek a helyi romák elképzelései egyes nyelvi erőforrások valamely nyelvhez való tartozásával kapcsolatban. A helyi romani beszédben számos olyan erőforrás van, amelyet a magyarul

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



beszélők romani utótaggal ellátott magyar szóként írnak le. A történeti nyelvészet szempontjából ezek magyar eredetű "kölcsonzásnek" vagy "kölcsonszónak" nevezhetők. A helyi roma gyerekek számára ezek romani szavak. Mi több, a romák ezeket gyakran mind a romani, mind a magyar nyelv részeként érzékelik, amint azt a következő szemelvényekből látni fogjuk. A (4) és (5) részlet (lásd még Heltai 2020a: 94) kutatók és két édesanya közötti beszélgetésből származik. Az egyik édesanya, Magda a következőképpen beszél erről a témáról:

- (4) Magda *A- mi cigányul beszélünk, majdnem egyforma a magyarral. Tehát vetekszik. Valamit cigányul elmondunk, és azt megérti a magyar is, hogy én most mit mondtam. Igen. Hát mondjuk van egy, mondjuk ez pohár. Mi cigányul is annak mondjuk.*

Később a beszélgetés során Móni, egy másik édesanya, ezeket az elemeket szintén nem tartja magyar szavaknak, szerinte ezek inkább olyanok, mint a magyar szavak:

- (5) Móni *Mert mink, van olyan kifejezésünk, hogy magyar. Mintha magyarul mondanánk el, csak másként. De magyarok is megértik.*

Egy udvaron néhány roma férfival folytatott, rögzített beszélgetés során felmerült a kérdés, hogy hogyan mondják romaniul a *seprűt* (6). Három kifejezést említettek, amelyek közül az egyik, a *seprüvo* egyértelműen magyar eredetűnek tűnik a magyarok számára. Ez a szó tartalmaz egy nyelvtani nemet jelölő romani utótagot is (részletesen lásd Heltai 2020a: 106–107).

- (6) Endre *Na most például egyszer megfogtam egy cigányembert ott Máriapócon [nevezetes roma búcsújáró hely]. Azt mondja a feleséginek - ott árulták a seprűket. hogy vegyen egy - mondja cigányul, hogy kin ekh motora.*
- Ferenc *De itten már, itten mifelénk azt mondják, seprüvo. Már maga is-*
- Endre *Neeeeem úgy mondják, aki tudja!*
- Andor *Hogy kell mondani a seprűnek akkor?*
- Ferenc *Hogy mondod a seprűnek? Sepreget anyád, cigányul, mondd ki! [vki közbeveti:] seprüvo. Na tessék, fél magyar!*
- Endre *Hát mer magyarul van tisztán!*
- Ferenc *A cigányul a seprűnek lehet mondani silági.*
- Endre *Na! Ez a cerhar.*
- Ferenc *Na tessék. Köszönöm szépen!*
- János *És azt itt nem mondja senki?*
- Endre *Nem.*
- János *És akkor maga honnan tudja?*
- Ferenc *Azért mert tanultam.*
- Endre *Ez az eredeti, silági.*
- János *És maga is ismeri ezt, silági?*
- Andor *Most hallottam.*

A *silági* szót Ferenc vezeti be, aki beköltözött a közösségbe, és nem Tiszavasváriban nevelkedett. A többiek számára a *silági* kifejezést ő hozza be a beszélgetésbe, számukra ez új, ők a *seprüvo* forrást használják. A beszélgetésben a *seprüvo*-t háromféleképpen értékelik.

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



Ferenc félmagyarnak minősíti, az idősebb Endre pedig megjegyzi, hogy valójában magyar. A Ferenc kérdésére adott válaszból (valószínűleg Andor részéről) kiderül, hogy a *seprivo* kifejezést a többi beszélő is a romani részeként értelmezi.

3.1.2 Az iskolai következmények

A videofelvételeken a tanulók hasznosítják azt a nézetet, hogy egyes erőforrások több nyelvhez is tartoznak. Az új erőforrásokat könnyedén beépítik romani nyelvükbe. Ugyanabban módon használják ezeket az erőforrásokat, mint a felnőttek a fenti példákban: olyan romani szavakként, amelyek a magyarban is hasonlóak vagy azonosak. A 13. videó (A *tanár mint nyelvtanuló a transzlingváló órán*) egy ötödik osztályban tartott történelemóra részletét tartalmazza. A tanárnő, Tünde négy magyar szót írt fel a táblára: *király*, *szolga*, *pásztor* és *ikrek*. A szavak az ókori Róma mítoszaihoz kapcsolódnak, amelyekkel az osztály az előző órákon már foglalkozott. A tanulók feladata az volt, hogy e szavak felhasználásával mondatokat alkossanak, választásuk szerint romani vagy magyar nyelven. A feladat elvégzése után a tanulók a következőképpen számoltak be a mondataikról (7. részlet, [13. videó: 0:59–2:32](#)):

- | | | |
|-----|-----------|---|
| (7) | Tünde | [egy diák utolsó mondatát ismételve]: <i>o ikri pasztora hile. Nem értem. Kérhetek segítséget?</i> |
| | student 1 | <i>Azt mondta, az ikrek pásztorok.</i> |
| | Tünde | <i>Húha! Tegyük rendbe ezt a mondatot! Hogy kapcsolódnak egymáshoz a pásztor meg az ikrek? Igen?</i> |
| | student 2 | <i>A pásztor rátalált a két ikerre.</i> |
| | Tünde | <i>A pásztor talált rá az ikrekre. Emlékszel? Akkor most így mondd nekem egy cigány mondatot!</i> |
| | student 3 | <i>O pásztori opre találingya po ikri.</i> |
| | Tünde | <i>Na, ez már így nagyon jó! És akkor, hogyha átjavítod a mondatodat, akkor pipálhatod, jó?</i> |
| | student 4 | <i>O pásztori sungye vorbi- roven o ikri.</i> |
| | Tünde | <i>Húha! Segítesz, kérlek?</i> |
| | student 5 | <i>A pásztor azt mondta, hogy... a pásztor meghallotta, hogy az ikrek sírtak.</i> |
| | Tünde | <i>Nagyon ügyes vagy! Köszönöm a fordítást. Jó. Következő?</i> |
| | student 6 | <i>A pásztor vette magához az ikreket.</i> |
| | Tünde | <i>Ügyes vagy. Igen?</i> |
| | student 7 | <i>A pásztori rakja e beáto....</i> |
| | Tünde | <i>És ez mit jelent?</i> |
| | student 7 | <i>A pásztor megtalálta a gyerekeket.</i> |
| | Tünde | <i>Ó, de nagyon ügyes vagy! Szuper! Most mondd! Igen?</i> |
| | student 8 | <i>O pásztori sajnálingya e ikrek.</i> |
| | Tünde | <i>Azt jelenti, a pásztor megsajnálta az ikreket. Tudtam! Kitaláltam! Ügyes voltam! Nagyon jó volt a mondatod, tényleg így volt. Jöhet a következő!</i> |
| | student 9 | <i>O királyi phengya e szolgálake te csude andre ando pányi e ikrek.</i> |

A feladat eredményei között szerepel 5 romani alapú mondat. A tanulók a megadott négy magyar szót úgy építették be, hogy romani utótagokkal látták el őket. Nem is próbáltak meg helyettük más szót találni. Az *ikrek* szó az 1., 2. és 3. mondatban romani utótaggal (*ikri*,

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

többes szám) szerepel, a 4. és 5. mondatban még a magyar alakját is megtartotta (*ikrek*, többes szám). A mondatokban még két olyan ige szerepel, amelyet a magyarul beszélők magyar tövel rendelkező szóként azonosítanak: *találingya* (ma. *talál*) és *sajnálingya* (ma. *sajnál*), mindkét romani igealak múlt idejű és egyes szám harmadik személyű). A tanulók a magyar és a romani nyelvben egyaránt használják ezeket a szavakat a feladat megoldása során. A tanár által magyarnak tekintett szavak használata egy romani mondatban összhangban van a (4) és (5) részletben szereplő állításokkal, amelyek szerint a romani nyelvben vannak olyan szavak, amelyek nagyon hasonlítanak a magyarhoz.

Az iskolai élethez kapcsolódó nyelvi erőforrásokat a diákok gyakran hasonló módon alakítják át. A legtöbb magyar iskolában a tanórák azzal kezdődnek, hogy a diákok úgynevezett "jelentést" adnak a tanárnak. Minden héten két diák felelős az osztályban a fegyelemért, a rendért, és egyik feladatuk ennek az óra előtti jelentésnek a leadása. Ennek a beszédaktusnak a kifejezései egy több évtizedes formulát követnek, amely minden generáció közös tudását képezi szerte Magyarországon. Mindenki feláll, a két ügyeletes diák az osztályterem elejére lép, az osztály és a tanár felé fordul. Ez a kis szertartás a tanórák elején egy merev iskolai hagyomány része. A tanárok gyakran alkalmazzák, mert segít megnyugtatni a gyerekeket a szünet után. A hangosan és kórusban, de egyes szám első személyben elhangzó beszámoló a következő magyar nyelvű passzust foglalja magában (8. részlet).

- (8) hetesek *Osztály vigyázz! A tanárnőnek tisztelettel jelentem, hogy az osztály létszáma 22, ebből hiányzik hét tanuló. Az osztály a rajzórára készen áll.*

A 16-os videóban (*A transzlingválás és az óra eleji jelentés*) a hetes diákoknak szabad a jelentést romani nyelven elmondani, és ők élnek is a lehetőséggel. A szöveg szerkezete azonban változatlan marad. A diákok csak néhány romani toldalékot használnak, hogy a jelentést romani nyelven adják elő (9. részlet):

- (9) hetesek *Tanár néninek tisztelettel jelentinav, hogy az osztályi létszáma huszonkettő. Ebből hiányzinél hét tanulóvo, az osztályi rajzórára készen áll.*

A diákok az újonnan tanult szakterminológiát is hasonló módon építik be a romani nyelvbe. A 7. videóban (*Szaknyelvi kifejezések*) a diákok bemutatják tudásukat. Ha lehetőségük van a romani nyelv használatára is, ugyanezt a stratégiát követik, és olyan szavakat használnak, mint a magyar *adózik*, *harcol* vagy *nemesek*, kiegészítve a romani toldalékkal, mint *adózingya* 'adóztak', *harcolingya* 'harcoltak' vagy *nemesi* 'nemesek'. Ily módon lehetőségük van arra, hogy új, szaknyelvi kifejezéseket építsenek be a repertoárjukba, és egyúttal kövessék a helyi nyelvi gyakorlatokat. A romani szókincs bővítésnek ez a gyakorlata támogatja a magyar nyelvi repertoárjuk fejlődését is, mivel az új szavak (beleértve az új szakkifejezéseket is) így mindkét nyelven a repertoárjuk részévé válnak. További előnye ennek az eljárásnak, hogy egynyelvű magyar tanáraiknak nagyobb esélyük van arra, hogy az ilyen "közös" kulcsszavak révén követni tudják a tanulók romani nyelven történő megnyilatkozásait.

A helyi romák gyakran megvetett "kevert nyelve" egyértelmű előnyökkel jár az iskolában. A magyar egynyelvű, transzlingváló attitűdre szert tett tanárok bizonyos mértékig meg tudják érteni. Mi több, transzformatív ereje van, segítségével a gyerekek befogadhatják az iskolában tanult új szakkifejezéseket. A helyi roma gyerekek speciális nyelvfelfogásuknak köszönhetően nyitottak arra, hogy a magyarul közvetített tantárgyi terminológiát beágyazzák romani megnyilatkozásaikba. A nyelvi erőforrások ilyen értelmezése nem egyedülálló jelenség a két- és többnyelvű romák körében Európában. Az ilyen gyakorlatok részleteiben

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



vannak különbségek, de a tendenciák hasonlóak lehetnek Európa több településén. A Szímőn felvett 32. videóban (Multiszenzoros nyelvtanulás) egy fiú újrahasznosít egy szlovák mondókát a tipikus őszi időről (10. részlet, [32. videó: 1:39–1:55](#)):

- | | |
|-------------|--|
| (10) diák 1 | <i>Del o bris- (...) nem!</i>
'Esik az eső- (...)!' |
| tanár | <i>Na? Fúj a hideg szél!</i> |
| diák 2 | <i>Phurdel i bálvál sugyrész.</i>
'Hideg szél fúj.' |
| diák 1 | <i>Phurdel i bálvál.</i>
'Fúj a szél.' |
| diák 2 | <i>Sugyrész.</i>
'Hidegen' |
| diák 1 | <i>Del o brisind táj téle hullin o falevelula.</i>
'Esik az eső és hullanak falevelek'. |

A magyarul beszélők az utolsó mondatban szereplő szavakat romani végződésű magyar szavaknak tekintik: *Hullin o falevelula* ~ ma. *hullanak a falevelek*.

3.1.3 A tanárok transzlingváló hozzáállása: a teljes repertoár aktiválása

Az elmúlt évek során a tiszavasvári tanárok a 3.1.1. alfejezetben bemutatott szociolingvisztikai helyzethez alkalmazkodva alakították ki transzlingváló hozzáállásukat. Ez az alfejezet a pedagógiai kérdésekre összpontosítva, videótárunkból mutat példákat arra, hogyan lehet a tanulók kétnyelvűségét és nyelvi ideológiáit kihasználva hatékonyabbá és a gyerekek számára élvezhetőbbé tenni a tanítást. Az alfejezet három olyan területet vizsgál, amelyekkel a diákok teljes nyelvi repertoárját mozgósítani lehet: a fordítási műveleteket, a szövegalkotást és az osztálytermi dramatizálás lehetőségeit.

A leggyakoribb tevékenység a fordítás. Erre számos tantermi példa található az adattárban, itt három ilyen videót elemzünk. Az 5. videóban (*Transzlingválás matekórán*) látható osztálytermi jelenetben a tanulók csoportokban dolgoznak. A tanár először magyarul adja meg a feladatra vonatkozó utasításokat, majd megkér egy tanulót, hogy foglalja össze a feladat lényegét romani nyelven ([5. videó: 0:42–2:28](#)). A fordítás ebben a videóban a feladat kiosztás során jelenik meg. A feladat romani nyelven történő megismétlése egyrészt az információ rögzítését, másrészt a feladat értelmezését segíti, mind a fordító diák, mind a hallgató diákok részéről. A fordítás során a már (magyarul) elhangzott tartalom megismétlődik, így a tanulóknak lehetőségük nyílik a feladat újragondolására. A feladat romanira fordítása után a tanulók összefoglalják a feladat főbb pontjait magyarul, így a fordító általi fordítás után lehetőségük nyílik a magyar nyelvű utasítások értelmezésére is.

A 10. videóban (*A romani növekvő presztízse a csoportban*) a fordítás egy mese tartalmát összefoglaló feladat során valósul meg. A tanár kiosztja magyarul egy mese részleteit. A tanulóknak két körben kell összefoglalniuk a szöveg tartalmát: először magyarul, majd az általuk választott nyelven és módon ([10. videó: 0:37–1:12](#); [10. videó: 1:21–2:28](#)). Azért fontos, hogy ezt kétszer, magyarul és romani nyelven is megteszik, mert így a gyerekek kétféle módon végzik az általános nyelvi kompetenciát fejlesztő tevékenységet (szövegek összefoglalása). Az összegzés mint általános nyelvi kompetencia (vö. García és Kleyn 2016: 24) olyan absztrakt tevékenység, amelyben a beszélők – jelen esetben egy adott szöveg alapján – kiemelik, rendszerezik és megfogalmazzák a lényeges pontokat. Többnyelvű

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



környezetben egy ilyen transzlingváló gyakorlat különösen alkalmas e készségek fejlesztésére: azáltal, hogy a tanulóknak lehetőséget ad arra, hogy a szöveget a saját mindennapi nyelvi gyakorlataikat követve foglalják össze, segíti őket abban, hogy ezt a kompetenciát a tanítási nyelvi erőforrások mozgósítása során is működőképessé tegyék.

A 13. videó (*A tanár mint nyelvtanuló a transzlingváló órán*) egy történelemórát mutat be, ahol a tanár az ókori Róma alapításával kapcsolatos fontos szavakat ad meg magyarul, majd arra kéri a diákokat, hogy romani vagy magyar nyelven alkossanak mondatokat ([13. videó: 0:42–2:42](#)). Azokban az esetekben, amikor a tanulók romani mondatot fogalmaznak meg, a tanár két stratégiát alkalmaz: vagy megkér egy másik tanulót, hogy fordítsa le a mondatot magyarra, vagy megismétli a mondat lényegét az általa megértett nyelvi erőforrások alapján. Az utóbbi esetben megkéri a tanulókat, hogy erősítsék meg, jól értette-e a mondatot ([13. videó: 5:02–5:18](#)). Ezzel a tanár is tanul, és az így szerzett ismeretek hozzájárulnak ahhoz, hogy jobban megértse a diákok transzlingváló megnyilvánulásait. A fordítás lehetősége segíti a diákokat, mert a már meglévő tudásukról úgy számolhatnak be, hogy az nem az egyik vagy a másik nyelvhez kötött, és a kommunikációt nem korlátozzák nyelvi akadályok. A fordítás segít rávilágítani arra, hogy jól rögzítették-e az információkat, és mikor kell javítani egy-egy összefoglalót. A tanár nemcsak jelzi, ha valamelyik tanuló pontatlanul nyilatkozik, hanem gondoskodik arról is, hogy a javítás közösen történjen, és a pontosított mondatot magyarul és romani nyelven is megismételjék. Összefoglalva, a fordításnak, bár időigényes, megvannak az előnyei: a tanár nyomon tudja követni a diákok tudását, mert a diákok el merik mondani, amit tudnak; a gyengébb magyar nyelvtudás nem akadályozza a diákok megnyilvánulásait. Ráadásul a diákok a fordítással kapcsolatos kompetenciái is fejlődnek.

A szövegalkotás, a fordításhoz hasonlóan, általános nyelvi kompetencia, amely nem köthető egyes nyelvekhez, így fejlesztése nem függ a tanulók által beszélt egyetlen nyelvtől. Két tantermi pillanatot említünk, a 24. videót (*Romani szövegalkotás írásban*) és a 25. videót (*Tanulói reflexiók a roma identitás képi megjelenítésére*). A videókban egy tanóra két részét láthatjuk. A felvett történelemóra a magyarok és romák Kárpát-medencébe való betelepülését tárgyalja. Ezen az órán a diákok csoportokban dolgozva feljegyeznek néhány olyan szokást, amelyek a mai napig jellemzők a romákra ([24. videó: 0:56–2:25](#); [24. videó: 1:22–3:45](#)). A romani és a magyar nyelv különböző módon jelenik meg a diákok írásaiban. Egyrészt a transzlingválás segíti a tanulókat abban, hogy tudásukat és gondolataikat írásban rendszerezzék (ezt jól mutatja a tanulók romani szövegeinek hossza: a csoportmunka során viszonylag hosszú szövegeket alkotnak). Másrészt a jegyzetelés képessége is hatékonyabban fejleszthető, mivel a hangsúly nem a nyelven, hanem az írásban elsajátítandó tudás rögzítésén és rendszerezésén van. A jegyzetelés képességének transzlingváló fejlesztése – mivel ez is az egyes nyelvtől független, általános nyelvi kompetencia – segíti a tanulókat abban is, hogy ezt később más feladatokban, más műfajokban és más helyzetekben is tudatosabban alkalmazzák, például egy frontális óra anyagának lejegyzésében, egy esszé megírásában vagy egy szóbeli vizsga előtti jegyzetelésben.

Egy iskola életében a nevelők rendszerint különös figyelmet fordítanak a diákok által előadott színdarabokra és jelenetekre. A magyar iskolákban az ilyen tevékenységek általában ünnepélyekhez vagy órai dramatizálási tevékenységekhez kapcsolódnak. Ez utóbbira két példát találunk videótárunkban: az egyik a 21. videó (*A romani "felnőtt beszéd" iskolai imitációja*), ahol a diákok egy vásári jelenetet játszanak el ([21. videó: 1:01–2:27](#)), a másik a 33. videó (*Kreatív folyamatok a transzlingvális tanulásban*), ahol a diákok magyarul és romani nyelven is elmesélnek egy történetet ([33. videó: 1:44–4:06](#)).

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



A 21. videóban két diákot látunk, akik egy vásáron a vásárló és az eladó közötti alkudozás spontán jelenetét adják elő. A párbeszéd romani nyelven zajlott a két diák között, és az osztály többi tagja nézőként nézte végig. A rögtönzött előadás fejleszti a tanulók önálló szövegalkotási képességét, mivel kapcsolódik az olvasott meséhez, de a tanulóknak kellett kitalálniuk, hogy mit és hogyan mondanak. Ez a gyakorlat a szituációs tudatosságot is fejleszti, mivel segít a tanulóknak felismerni és használni a különböző helyzetekhez kapcsolódó kifejezéseket és alakzatokat. A 33. videóban egy Mátyás királyról szóló szindarabot láthatunk. A szöveg egy magyar mese alapján készült, amelyet a tanulók aztán romanira fordítottak. Ezután tanulták meg a magyar és a romani változatot is. Az osztály minden tanulója részt vett az előadásban, mindenki kapott valamilyen szerepet. A szöveg memorizálása fejleszti a tanulók hosszú távú memóriáját és nyelvi készségeit (kiejtés, szókincsbővítés). E készségek fejlődését az is elősegítette, hogy a tanulók a szöveget a tanárral közösen fordították le romanira az órai munka során, majd a jelenetet magyarul és romaniul is megtanulták és mindkét nyelven előadták.

Az ilyen jelenetek előadása, akár spontán játszva (21. videó), akár hosszú órákon keresztül előkészítve (33. videó), lehetővé teszi a nem sztenderd helyi nyelvi gyakorlatok megjelenését olyan iskolai helyzetekben, amelyekben a sztenderd tanítási nyelv "előnye" eltűnik. Mindkét feladat írásbeliséghez kapcsolódó tevékenységekre (mesék olvasása) épült, de maguk a feladatok a szóbeli készségekre összpontosítottak. (A 21. videó esetében az osztály egy olyan mesekönyvből olvasott fel egy romani nyelvű történetet, amelyet a szülők, kutatók, diákok és tanárok közösen készítettek a projekt során (vö. 3.3.4. fejezet). A 33. videó esetében az eljátszott történetet a gyerekek egy, a tanórán megírt magyar meséből fordították le. Ezek a szóbeli feladatok a mindennapi helyzeteket (bár a 33. videó esetében történelmi kontextusba ágyazva) a jelentésalkotás részévé tették. A gyerekek mindkét jelenetben megtapasztalták, hogy a munkát ugyanolyan sikeresen lehet romani nyelven végezni, mint magyarul, de nagyobb szabadsággal, örömmel és magabiztossággal. Ezért lehet a dramatizálás az egyik legfontosabb és legsikeresebb eszköze a transzlingváló oktatásnak.

3.1.4 A diákok reflexiói a repertoárjukra

A repertoárt és annak működtetési módjait nagymértékben meghatározzák az azt körülvevő nyelvi ideológiák. Ezeket a 29. (*A gyerekek nyelvi ideológiái*) és a 30. (*A gyerekek az iskolai transzlingválásról*) című videók mutatják be. A 29. videóban a tanárnő kérdésére, hogy ki beszél szívesebben romaniul ([29. videó: 1:15–1:20](#)), a gyerekek fele azt válaszolta, hogy ők igen, szívesebben beszélnek romaniul. A közösségen kívül uralkodó ideológiáknak megfelelően a tanár kérdése feltételezi és elkülöníti a két nyelvet mint zárt egységeket. A válaszadás során a gyerekek is ezt az ideológiát követték, vagy legalábbis igyekeztek megfelelni a kérdésben megfogalmazott elvárásnak.

Arra a kérdésre, hogy jó-e, ha az iskolában beszélhetünk romaniul, a gyerekek igennel válaszoltak. Válaszaik a következő érveken alapultak: 1) romának születtek, 2) szeretnek romaniul beszélni, 3) otthon is romaniul beszélnek ([29. videó 1:24–2:00](#)). Az első válasz arról tanúskodik, hogy a válaszadó számára a romani nyelv és a roma identitás feltételezik egymást. A második válasz, amely a pozitív érzelmi hozzáállást hangsúlyozza, nem teszi egyértelművé, hogy a diákok miért szeretnek romaniul beszélni. A harmadik válasz szerint a családtagok is így beszélnek, így a romani megerősíti a közösséghez tartozást. A családban a gyerekek nyelvi gyakorlatai nem képezik nyelvi korrekció tárgyát.

A kérdés, hogy a gyerekek beszélnek-e otthon romaniul ([29. videó: 2:04–2:09](#)), azt az előfeltételezést tartalmazza, hogy a gyerekek válaszai eltérőek lehetnek. Mivel a tanulók többsége otthon transzlingváló gyakorlatokat követ, a tanulóknak nem könnyű egynyelvű

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



ideológiák mentén válaszolniuk a tanár kérdésére. A következő válaszok születtek (11–14. kivonatok, [29. videó: 2:11–2:42](#)):

- (11) diák 1 *Anyukámmal cigányul, apukámmal pedig magyarul-*
- (12) diák 2 *Anyukám mindkét nyelven beszél, apukám is, meg a négy testvérem is.*
- (13) diák 3 *Nekem a családom mind cigányul beszél.*
- (14) diák 4 *Mi nem szoktunk cigányul beszélni.*

Amit az órán mondanak, nem feltétlenül tükrözi a valós nyelvi gyakorlataikat. Válaszaik azt mutatják, hogy mi hat rájuk abban a pillanatban. Az egyik ilyen befolyásoló tényező az, hogy a kérdés az egyes nyelvek koordinátarendszerében történik. Ennek következtében a tanulók válaszaiban két nyelv jelenik meg – így eleget téve a kérdésben rejlő elvárásnak – még akkor is, ha nyelvi gyakorlataik során vagy az azokra vonatkozó metanyelvi reflexióikban nem (csak) ezt a logikát követik (vö. 3.1.1.).

A tanárnő következő kérdése, hogy a romani nyelv rosszabb-e, mint a magyar, és egyáltalán beszélhetünk-e jó és rossz nyelvről? ([29. videó: 2:49–2:59](#)). Az egyik diák szerint a romani nyelv azért rosszabb, mert a magyarok nem értik. Bár a gyerekek érzelmileg közelebb érzik magukat a romani nyelvhez, vannak olyan szempontok, amelyek miatt alacsony presztízsű nyelvnek tartják.

A 30. videóban (*A gyerekek az iskolai transzlingválásról*) a jó-e kétnyelvűnek lenni, két nyelven beszélni kérdésre ([30. videó: 0:46–0:58](#)) adott válaszok azt mutatják, hogy a kétnyelvűséget a gyerekek nem tekintik előnyösnek vagy hátrányosnak. A kétnyelvűséget egyszerűen az életük jellemzőjének és mindennapi valóságnak tekintik. Válaszaikban a diákok alig tudnak állást foglalni abban a kérdésben, hogy jó-e kétnyelvűnek lenni. Inkább olyan típusú válaszokat adnak, amelyek az egyes nyelvekhez köthető nyelvhasználat gyakoriságát és a nyelvekhez való viszonyukat érintik.

A tanárok transzlingváló álláspontjának eredményei a videókban is megmutatkoznak: a romani nyelven erre a kérdésre adott válaszok ([30. videó: 1:39–1:48](#); [30. videó 2:14–2:22](#); [30. videó: 2:31–2:41](#)) azt mutatják, hogy a diákok megszokták, hogy a tanórán is így beszélhetnek a tanárokkal. Általában a gyerekek az iskolában elsősorban a magyar nyelv erőforrásaira támaszkodnak, az, hogy a romani beszéddel kapcsolatos vélekedések pozitívabbak lehetnek, s jelen lehetnek, annak lehet következménye, hogy a romani megszólalásokhoz nem kapcsolódnak a kijavítottság és az elégtelenség élményei. Az, hogy a tanulók a romanihoz képest magyar nyelvtudásukat rosszabbnak találják, ezzel függhet össze. A magyar nyelvvel kapcsolatos tapasztalatok tehát azzal kapcsolatosak, hogy az iskolai tantárgyak nyelve a magyar nyelv, ezért a gyerekek az iskolai környezetben szembesülnek azzal, hogy magyarul lehet jól és rosszul, helyesen vagy helytelenül beszélni. A romani esetében ilyen elvárások, kritériumok és normák nincsenek jelen. Az otthon és a kétnyelvű közösségben szerzett tapasztalatok mellett a gyerekek nyelvekről és beszédéről alkotott véleményét befolyásolják a tanár által képviselt egynyelvűségi ideológiák, továbbá a diákok azon törekvése, hogy megfeleljenek a feltételezett elvárásoknak.

3.1.5 Transzlingváló pedagógiai hozzáállás az egynyelvű és többnyelvű osztálytermekben: néhány hasonlóság és néhány buktató

A transzlingválással foglalkozó kutatások általában a két- és többnyelvű helyzetekre koncentrálnak. Vogel és García azonban kiemelik, hogy a fogalom a kétnyelvűek nyelvi gyakorlatai mellett a nyelv minden nyelvhasználójára vonatkoztatható (2017: 2). Li is amellett érvel, hogy a transzlingválás nem feltétlenül olyan fogalom, amely csak többnyelvű

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



helyzetekben alkalmazható: "A transzlingválás az egyén idiolektusának, azaz nyelvi repertoárjának használata, tekintet nélkül a társadalmilag és politikailag meghatározott nyelvi elnevezésekre és címkékre" (Li 2018: 19). Ahogy Otheguy és társai (2015) érvelnek, egy kétnyelvű személy idiolektusa különböző társadalmilag és politikailag meghatározott nyelvek lexikai és grammatikai jellemzőiből áll, ahogyan egy úgynevezett egynyelvű személy idiolektusa is ugyanazon néven nevezett nyelv regionálisan, társadalmi osztályonként és regiszterenként differenciált változatainak lexikai és grammatikai jellemzőiből áll.

A magyar-romani kétnyelvűséggel jellemzett helyzetben leírt transzlingváló gyakorlatok felhívják a figyelmet azokra az eljárásokra, amelyek elmaradnak az olyan egynyelvűként jellemzett helyzetekben, amikor a beszélők nyelvi gyakorlatai több beszédmódhoz kapcsolódnak. Az ilyen bidialektális helyzetek a magyar beszélőkkel kapcsolatban (és nagyon gyakran más esetekben is) a standardizált módon vagy szubstandard módon való beszéd kettősségében értelmeződnek. A transzlingváló paradigmán kívüli kutatások is rámutatnak a hasonló gyakorlatok előnyeire, amelyek az iskolai oktatásban is kihasználhatók (Parapatics 2019, aki itt Vangsnes et al. 2017-et idézi).

Az első és legfontosabb különbség a magyar kettősnyelvűnek tartott beszélők nyelvi viselkedésében a kétnyelvűekhez képest az, hogy egynyelvű környezetben az iskola által preferált, támogatott és elvárt normától való eltérést minden esetben negatívan ítélik meg. Ennek oka, hogy a homogenizáló nyelvi ideológia jegyében a közoktatás szereplői azt feltételezik, hogy minden iskolába lépő gyermek ugyanúgy beszél. Azonban egy egynyelvű gyermeknek is megvan a maga idiolektusa: "[...] egy úgynevezett egynyelvű idiolektus az azonos nevű nyelv regionálisan, társadalmi osztályonként és stílusosan differenciált változatainak lexikai és grammatikai jellemzőiből áll össze" (Li 2018: 19).

Az otthon túlnyomórészt romanihoz köthető kompetenciákat és erőforrásokat elsajátító gyermekek esetében a pedagógusok a tanítási nyelvként és államnyelvként szolgáló nyelv – esetünkben a magyar – ismeretének hiányát érzékelik. Ha a pedagógusok az egynyelvű gyermekek esetében a magyar sztenderdhez köthető kompetenciák viszonylagos hiányát érzékelik, akkor a magyar nyelvű oktatás célja ugyanaz, mint a kétnyelvű roma gyermekek esetében: a magyar sztenderd bevezetése, tanítása és elsajátítása. A kettősnyelvű gyermek esetében azonban ez valójában nem a sztenderd tanítását jelenti, hanem a sztenderdtől eltérő, nyelvi hibaként értelmezett erőforrások kiküszöbölését. Ez egy fontos különbséget jelent: a kétnyelvű roma gyerekek esetében a transzlingváló beállítottságú tanárok általában nem javítják ki a köznyelvben észlelt úgynevezett "nyelvi hibákat", vagyis nem szembesítik a tanulót azzal, hogy helytelenül beszél. Éppen ellenkezőleg, támogatják és dicsérik a tanulókat, amiért a tanítási nyelven túl is mozgósítják nyelvi erőforrásaikat. A kettősnyelvű gyermekek esetében gyakran ezzel ellenkező pedagógiai és nyelvi folyamatok figyelhetők meg, amikor egy oktatás során a saját idiolektusában beszélő tanulót a pedagógus rendszeresen szembesíti azzal, hogy az általa tanult nyelv(ek) nem jó(k). Az ilyen tanulót így megakadályozzák abban, hogy nyelvi erőforrásait gondolatainak kifejezésére használja. A magyarországi közoktatásban a beszélőktől elvárják, hogy a beszélt és írott nyelvben a nyelvjárási vagy más nem standard nyelvi formákat felülvizsgálják és javítsák, ily módon az otthon tanult beszédmódokat hibásnak mutatják be. Ez annyira elbizonytalaníthatja a beszélőt, hogy olyan – immár valós – nyelvi hibákat (hiperkorrekciónak is lehetne nevezni) követ el, amelyeket nyelvi megnyilvánulásaiba való beavatkozás nélkül soha nem követne el.

A transzlingváló pedagógiához kapcsolódó másik eljárás, hogy a tanárok az új magyar (= tanítási nyelv) szavakat a kétnyelvű tanulók magyar forrásaiba építik be, szoros ellenőrzésnek vetve alá azokat. Erre azért van szükség, mert a tananyagban megjelenő új szó, fogalom, név vagy ige nem biztos, hogy létezik a tanulók anyanyelvében, de ha létezik is, a magyar szó

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



gyakran motiválatlan a tanulók számára. Míg például egy otthon magyarul beszélő családból származó tanuló számára egy igéből képzett főnév a hasonló ige alapján azonosítható (ilyen értelemben a *tudós* mint a *tud* igéből képzett szó, motivált a tanuló számára), addig egy nem magyarul szocializálódott tanuló számára ugyanez nem feltétlenül igaz. Míg a kétnyelvű oktatásban a transzlingváló álláspont a fogalmak megértésére is figyelmet fordít, addig a kettősnyelvű gyerekek esetében hiányzik az új szavakról való beszélgetés, azaz a mainstream oktatás kvázi idegen szavakként tanítja őket. Az egynyelvű, homogenizáló oktatás abból indul ki, hogy a magyarul beszélők esetében, függetlenül attól, hogy milyen nyelven nőttek fel, az ún. új szavak automatikusan bekerülnek a beszélők nyelvi készletébe. A tapasztalat azonban azt mutatja, hogy ez nem így van. Következtetésként elmondható, hogy a transzlingváló pedagógia tanítási módszereinek alkalmazása nagyon hasznos lenne a csak egy nyelvhez kapcsolódó repertoárral rendelkező tanulók oktatása során is.

Hivatkozások

- Agha, Asif 2007. *Language and Social Relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Agha, Asif. 2005. Voice, footing, enregisterment. *Journal of Linguistic Anthropology* 15(1). 38–59.
- Bachtin, Michail 1979 (1934–1935). Das Wort im Roman. In Rainer Gröbel (ed.), *Ästhetik des Wortes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 154–300.
- Bakhtin, Mikhail 1981. *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Blackledge, Adrian & Angela Creese 2014. Heteroglossia as practice and pedagogy. In Adrian Blackledge & Angela Creese (eds.), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Dordrecht: Springer. 1–20.
- Blommaert, Jan & Ad Backus 2013. *Repertoires revisited: 'Knowing language' in superdiversity*. *Working Papers in Urban Language & Literacies* 67. London: King's College.
- Blommaert, Jan. 2007. Sociolinguistic scales. *Intercultural Pragmatics* 4(1). 1–19.
- Brubaker, Rogers. 2002. Ethnicity without groups. *European Journal of Sociology* 43. 163–189.
- Brubaker, Rogers. 2004. *Ethnicity Without Groups*. Cambridge: Harvard University Press.
- Busch, Brigitta. 2012a. Linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics* 33(5). 503–523.
- Busch, Brigitta. 2012b. *Das sprachliche Repertoire oder niemand ist einsprachig*. Klagenfurt/Wien/Celovec/Dunaj: Drava.
- Erdős, Kamill 1959. *A Békés megyei cigányok. Cigánydialektusok Magyarországon* [The Gypsies of Békés county. Gypsy dialects in Hungary]. Gyula: Erkel Ferenc Múzeum.
- Erdős, Kamill. 1958. A magyarországi cigányság [Gypsies in Hungary]. *Néprajzi Közlemények* 3. 152–173.
- García, Ofelia & Tatyana Klein 2016. Translanguaging theory in education. In Ofelia García & Tatyana Kleyn (eds.), *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*. New York: Routledge. 9–33.
- 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/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters. 100–118.
- Heltai, János Imre. 2020a. *Transzlingválás. Elmélet és gyakorlat* [Translanguaging. Theory and Practice]. Budapest: Gondolat.

- Heltai, János Imre. 2020b. Dinamika és komplexitás romák etnikai és nyelvi öndefinícióiban I. [Dynamics and complexity in Roma ethnic and linguistic self-definitions I.]. *Magyar Nyelv* 116(1). 49–54;
- Heltai, János Imre. 2020c. Dinamika és komplexitás romák etnikai és nyelvi öndefinícióiban II. [Dynamics and complexity in Roma ethnic and linguistic self-definitions II.]. *Magyar Nyelv* 116(2). 166–179.
- Kovács, Ágnes & Ernő Téglás. 1999. Amikor a kognitív rendszerek elbeszélnek a mentális reprezentációkat: a kétnyelvűség pszichológiai vizsgálata [When cognitive systems narrate mental representations: a psychological study of bilingualism]. *Erdélyi Múzeum* 61(3–4). 221–236.
- Li Wei. 2018. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics* 39(1). 9–30
- Milani, Tomasso M. & Rickard Jonsson. 2012. Who's afraid of Rinkeby Swedish? Stylization, complicity, resistance. *Journal of Linguistic Anthropology* 22(1). 44–63.
- Otheguy, Ricardo, Ofelia García & Wallis Reid. 2015. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6(3). 281–307.
- Parapatics, Andrea: A nyelvjárási háttér kezelése az iskolában: Egy attitűdvizsgálat eredményeiből [Managing the dialect background at school: results from an attitude survey]. *Könyv és Nevelés* 21(2). 101–113.
- Réger, Zita. 1988. Language groups among Gypsies in Hungary and some aspects of their oral culture. In Liam Mac Mathúna, Nora French, Elisabeth Murphy & David Singleton (eds.), *The less widely taught languages of Europe. Proceedings of the UNESCO/AILA/IRAAL Symposium*. Dublin: The Irish Association for Applied Linguistics. 111–131.
- Rymes, Betsy & Gareth Smail. 2021. Citizen sociolinguists scaling back. *Applied Linguistics Review* 12(3). 419–444.
- Szalai, Andrea 2006. Egységesség? Változatosság? A cigány kisebbség és a nyelvi sokféleség [Uniformity? Variety? The Gypsy minority and linguistic diversity]. *Nyelvtudományi Közlemények* 103. 163–204.
- Szuhay, Péter. 2005. The self-definitions of Roma ethnic groups and their perceptions of other Roma groups. *East European Monographs* 702. 237–246.
- Vangsnes, Øystein A., Göran B. W. Söderlund & Morten Blekesaune. 2017. The effect of bidialectal literacy on school achievement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 20(3). 346–361.
- Vekerdi, József. 1981. *A magyar cigány nyelvjárás nyelvtana* [Grammar of the Hungarian Gypsy dialect]. Pécs: Pécsi Tanárképző Főiskola.
- Vogel, Sara & Ofelia García. 2017. Translanguaging. In George Noblit & Luis Moll (eds.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford: Oxford University Press.



3.2 Transzlingválás és transzformáció: A tanár-diák szerepek fejlődése

Majzikné Lichtenberger Krisztina, Tündik Zita, Wesselényi Tamás

Ez a fejezet kísérletet tesz arra, hogy meghatározza a pedagógiai folyamat azon elemeit, amelyek összefüggenek a transzlingváló oktatással kapcsolatos átalakító erővel. A transzlingválás olyan pedagógiai álláspont, amelynek előfeltételeit nehéz elválasztani a hatásaitól, mivel a kettő szorosan összefonódik. Nehezen mérhető, hogy mi az, aminek megléte eleve szükséges ahhoz, hogy a közeg alkalmas és befogadó legyen a transzlingváló pedagógiai attitűd iránt, illetve, hogy annak alkalmazása milyen változásokat generál. A pedagógiai szituációk mindig egyediek, az emberi tényezők miatt ezért nehezen vizsgálható objektív módon, hogy a transzlingváló pedagógiai attitűd milyen változásokat indukál a nyelvi viselkedés megváltozásán túl. A változások leírása azért is bonyolult, mert a transzlingválás nem módszer, nem technika, nem megkövetelhető eljárás, hanem egy olyan belső döntés és meggyőződés a pedagógus részéről, amely összefügg a tanulásról, a diákokról és a tanár-szerepről alkotott nézeteivel és meggyőződéseivel.

Az alábbiakban összefoglaljuk azokat a nézeteket és meggyőződéseket, amelyek a transzlingválás osztálytermi alkalmazása esetén a pedagógusok gondolkodásában megjelennek. Ezek a nézetek természetesen folyamatosan alakulnak, a transzlingválás hatására is változnak, de a transzlingválás melletti döntéshez már szükségesek. A pedagógus akkor hisz a transzlingválásban, ha munkájában a diákok és a tanulás van a középpontban, önmagát, mint segítőt definiálja. Ezek a pedagógusok a pozitív pszichológia (Seligman és Csíkszentmihályi 2000; O'Brian és Blue 2017) elvei mentén gondolkodnak (bár inkább ösztönösen, mint tudatosan), és vallják, hogy a diákok pozitív érzésekkel több információt tudnak befogadni, gyorsabban tanulnak. Meggyőződésük, hogy a motiváció, az elégedettség vagy az elfogadás – mint a pozitív tanulási légkör elemei –, növelik a tanulói eredményességet és a jóllétet.

Mindezek a pedagógiai elvek összeérnek a konstruktivista tanuláselméletből következő pedagógiai alapelvekkel is, amelyek alkalmazása szintén lehet előfeltétele és következménye is a transzlingválási gyakorlatnak. Ilyen alapelvek: az előzetes tudás figyelembevételének fontossága, a hídépítés, az életszerűség lehetőség szerinti biztosítása. (Nahalka 2002; Richardson 2003) Ahogy a 3.9. fejezetben utalunk rá, a konstruktivista tanuláselmélet a tudás kialakítására egyéni konstrukcióként tekint, amelyet előzetes kognitív sémáink befolyásolnak, a folyamat tehát mindig deduktív. A már meglévő tudáshoz kell, hogy a pedagógus hidat építsen, azaz az új tudás ahhoz kapcsolódjon (Glaserfeld 1995). Roma diákok sajátos élettapasztalata és nyelvi viselkedése miatt a transzlingválás segíti a meglévő kognitív struktúrák és a tananyag összekapcsolódását. További előfeltétel, hogy a pedagógusok szakítsanak azzal az ideológiával, amely egy tanórához egyetlen nyelvet köt, és nyitottan reagáljanak a gyerekek nem sztenderd és ezért heterogén beszédmódjainak iskolai megjelenésére.

Az átalakulás, a változás tehát valójában már a transzlingválás megkezdése előtt megtörténik. A pedagógus nyitottsága talán az első lépés, amely az osztálytermi szerepek, viszonyok és légkör átalakulásához vezethet el, miközben a tanulás hatékonysága is nő.

3.2.1 A transzformáció megragadható pillanatai néhány osztálytermi jelenetben

A Magiszter Általános Iskolában végzett közös munka során számos alkalommal meggyőződhattünk a transzlingváló pedagógia transzformatív erejéről, megtapasztalva az

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

ebből fakadó, a tanítási-tanulási folyamatot érintő előnyöket és sikereket. A következőkben néhány olyan, példaértékű tanári attitűdöket és stratégiákat felmutató osztálytermi pillanat elemzésére vállalkozunk, amelyek láthatóvá teszik a transzlingváláshoz kapcsolódó pedagógiai koncepciók mentén megvalósuló mindennapi pedagógiai gyakorlatokat és azok által előidézett jótékony változásokat az osztálytermi légkörben.

A 4. videón egy első osztály látható, amint közösen az „Itt a szemem, itt a szám...” kezdetű mondókát szavalják el először magyarul, majd, nagy örömeikre, romani nyelven is. A jelenet elején a hagyományosnak mondható, a diák-tanár között meglévő hatalmi viszonyokat látványossá tevő osztálytermi felállás érvényesül: az osztály szemben áll tanítójával, aki az instrukciókat adja, így mind formálisan, mind a gyakorlatban megmutatkozik a közte és a tanulók között jelenlévő hierarchikus viszony. (vö. Zhang 2021: 4-5) Elemzésünk fókusza az óra eleji gyakorlat, vagyis az említett mondóka mutogatással kísért közös elszavalása. A folyamat tervezésén túl a gyerekek lelkesítésében is nagy szerepe van annak, hogy a tanárnő még a feladat megkezdése előtt jelzi: a közös szavalás magyar és cigány nyelven is el fog hangzani. (4. videó: 1:20–1:35)

Miután az osztály kórusban elmondja a verset magyarul, az egyik tanuló, fellelkesülve a tanárnő által tett előzetes ígéreten, a következő kérést fogalmazza meg: „Most cigányul is...!” Ezt követően a tanár visszakérdez a többiek felé, hogy szeretnék-e cigányul is elmondani a mondókát, mire egyértelmű igenlés érkezik az osztály részéről (4. videó: 2:04–2:10). A klasszikus osztálytermi felállás által rögzített egyértelmű hierarchia, ami gyakran a diákok kezdeményezőkéessége ellen hat, itt némileg megbomlani látszik: az óra ezen pontján a feladat megválasztása már a gyerekek és tanárnőjük közös döntése alapján történik. A diákok élménye az, hogy ők döntöttek a tevékenység mikéntjéről, így motiváltabbak, hiszen nem a tanár szavára, hanem a tanár „engedélyével” kezdik el mondani a mondókát. A tevékenység formáját ők választják meg, így a kötelességből önjutalmazó, élményt jelentő tevékenység lesz, és az ebből fakadó aktivitás számos előnnyel szolgálhat a tanulás hatékonyságát illetően. (Lee, Cawthon, és Dawson 2013: 85–86)

Ahhoz hogy ez megtörténhessen, szükség van egy már korábban említett tanári gesztusra: az óra elején maga a tanárnő említette, hogy a mondóka korábban megtanult, romani nyelvre lefordított verzióját is lesz lehetőség elszavalni. Ahhoz azonban, hogy ez megtörténhessen, egy ilyen egyszerű feladat esetében is összetett előzetes tervezés és készülés szükséges. Mivel a gyerekek és a tanárok közötti nyelvi-szocializációs különbségek következtében az iskola legtöbb pedagógusa nem, vagy alig érti és beszél a romani nyelvet, saját erőfeszítéseiken túl gyakran külső segítségre is szükség lehet. A szóban forgó fordítást egy, az intézményben dolgozó pedagógiai asszisztens készítette. A gyerekek lelkesedése és a feladat sikere is jól mutatja, hogy igény van az ilyen jellegű innovációra és tananyagok, taneszközök gyártására, a tanulói igényekhez igazítva. Azáltal, hogy akár egy tanár, akár valamely segítőtje ezeket a feladatokat elvégzi, a gyerekek lehetőséget kaphatnak a saját nyelvi gyakorlataik kamatoztatására a tanteremben, és joggal érezhetik úgy, hogy az iskola figyelembe veszi az ő igényeiket és szükségleteiket. Ez az élmény nagyban segíthet a gyerekek bátorításában, az iskolai komfortérzet, és így kezdeményezőkéesség növelésében. Az itt látható jelenet során az osztálytermi viszonyok demokratizálása a gyerekek nyelvi igényei mentén, a transzlingváló pedagógiából következő tanári gesztusok révén kezdődik meg.

Ennek meg is lesz az eredménye, ami a gyerekek lelkesedésében látszik meg: a mondóka romani nyelven történő skandalálása során érezhetően hangosabban, nagyobb intenzitással szaval az osztály, ami jól mutatja a romani nyelv használatának jótékony hatását az osztálytermi légkörre és a tanulói aktivitásra. A tanár tehát nem tekintélye által, hanem

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



hatalmának és kizárólagos tudásközvetítő szerepének pillanatnyi felfüggesztésével ér el sikert. Azonban mindentudó és kontrolláló tanári szerepről való lemondással a kikezdehetetlen hatalmi pozíciót elveszítve valami sokkal fontosabbat nyert: lelkes és kezdeményező diákokat, akik kölcsönös tisztelet és érdeklődés alapján figyelnek rá és utasításaira, kérdéseire.

Ez, a diákok felszabadításáért felelős gesztus tehát a feladat tanulói igényeikhez való igazítását és formálását segíti. Ezzel együtt jár a mindentudó pedagógusi pozícióról való lemondás, hiszen a romani nyelv ismeretének tekintetében a tanár kisebb tudással rendelkezik, mint diákjai, így készen kell állnia a tulajdonképpeni „tanulói” szerep felvételére tanár létére. A tanár önreflexióra való képessége és őszintesége alkalmassá teszi őt, hogy hitelesen és félelem nélkül vállalhassa a tanterem demokratizálásával járó „pozícióvesztést”. A magyarul mondott és elmutogatott mondóka után a következő kommentárt fűzi az eseményekhez: „Picit elrontottam a mutatót, ti jól mutassátok.” (Jelenet1 [4. videó: 2:10–2:14](#)) – A pedagógus itt kilép a mindentudó szerepből, saját maga vállalja fel és ismeri el a hibáját. Ennek, a hibázás főlvállalásával járó emberi és őszinte gesztusnak a hátterében ott van az a transzlingváló pillanatok által egyébként is gyakran előidézett tapasztalat, hogy a tanár sem tud mindent, képes hibázni, és ennek belátása nem szorul palástolásra; sőt, a diákok ettől őt még jobban elfogadják, így tanári tekintélyét mindez nem befolyásolja, nem gyengíti.

A diákok nyelvi igényei mentén transzlingváló pedagógiai gyakorlat tehát szükségszerűen egy diákközpontú szemléletet honosít meg a tanteremben, ezáltal fontos szerepet játszhat a tantermi viszonyok demokratizálásában. Mindez olyan új szereplehetőségekkel jár, amelyekhez nemcsak a tanárnak, hanem a diákoknak is alkalmazkodniuk kell. Míg a tanár pozíciójából fakadó autoritása csökken, a diákok felelőssége megnő nemcsak saját tanulási folyamataik, de társaik és az egész osztály, valamint a tanár irányába is. Az óra és a feladatok menetébe és formájába való beleszólás lehetőségének megteremtése felelős lehet az autonóm és önálló tanulás területén való fejlődés, valamint a tanulói aktivitás, és ezáltal a tanulási folyamat sikerességének növelésében.

A transzlingválás által előidézett, a diákokat is érintő új osztálytermi szerepek sikeres kiaknázására kiváló példát nyújt a 13-as számú videó. A felvétel által rögzített jelenet során az ötödikes diákoknak egy történelem óra keretében kell mondatokat alkotniuk táblára írt, az ókori Rómához kapcsolódó szópárokból. Habár a táblán kizárólag magyar szavak találhatók a tanár hangsúlyozza, hogy a romani nyelven érkező válaszokat is örömmel fogadja ([13. videó: 0:43–0:50](#)). Ennek a tanári gesztusnak meg is lesz az eredménye, és az első válasz romaniul érkezik, melyet a tanár ugyan nem ért, de egy másik diák fordítása után ő maga is elismétel: „Az ikrek pásztorok voltak.” Mivel a mondat tartalmilag problémás, a tanár a többi diákhoz fordul, akik sikeresen megfogalmaznak egy tartalmában is helytálló mondatot, miszerint „A pásztor rátalált az ikrekre.” Fontos, hogy az elhangzó magyar mondat után a tanárnő nem feledkezik meg az először jelentkező fiúról, és megkéri őt, hogy az időközben magyarul megfogalmazódó választ fordítsa le romanira, ami meg is történik ([13. videó: 0:55–1:30](#)). Így a tantárgyi tartalom (Róma alapításának mítosza) megértését segíti, hogy az anyagra mind a tanulók anyanyelvén, mind az oktatás nyelvén reflektálnak, ami lehetővé teszi, hogy a feladat megoldásában részt vevő valamennyi válaszadó sikerélményt szerezzen.

A diákok osztálytermi feladatainak vonatkozásában a jelenet egyik jelentős aspektusa egy új diákszerep megjelenése: a fordítóé, aki a romani és a magyar nyelv között tolmácsol, egyszerre segítve a társak és a tanár munkáját. A helyzet rámutat arra, hogy a transzlingválás alkalmazása a tanárnak nagyobb kitettséget, a diákok számára pedig új kihívásokat jelent, ám sikeres alkalmazása által e szerepváltozások egyaránt kedvezően hatnak az osztálytermi légkörre és a tanulási folyamatra.

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

A továbbiakban újabb és újabb válaszok érkeznek mind magyarul, mind romaniul ([13. videó: 1:35–2:41](#)). A tanár diákokba vetett bizalma lehetővé teszi, hogy kitegye magát számára idegen nyelven adott válaszoknak, és szintén bizalmi kérdés, hogy a többiek fordítását elfogadja az eredeti válaszok szöveghű megfelelőiként. A transzlingválás korábban emlegetett felszabadító ereje, és az alkalmazása által megtett diákközpontú gesztus azonban remek táptalajt jelent a bizalmi osztálytermi légkör megteremtésének. A diákok érdekeltté válnak abban, hogy segítsék a mindentudó pozícióról lemondó tanárt az órai munka gördülékeny és hatékony fenntartásában. A társaikat válaszait fordító gyerekek megszólalásai tehát merőben eltérnek a szokásos tanári kérdésekre adott válaszoktól: közléseik során ténylegesen ők a tudás birtokosai, amit az ezzel járó felelősségtudattal is kezelnek, míg a tanár tanulói szerepbe helyezkedik, az ehhez szükséges figyelmet és alázatot tanúsítva. A jelenet egyik legmegkapóbb pillanata az, amikor a tanárnő maga is megért egy romaniul elhangzó választ, és mindezt jelzi is, és fordítás nélkül, azonnali pozitív visszajelzést ad, illetve mosollyal az arcán reflektál saját tanulói folyamatának eredményességére ([13. videó: 2:12–2:20](#)). Ez az apró gesztus jól mutatja a diákoknak, hogy egy ténylegesen értékes tudás birtokában vannak, amit sikeresen képesek továbbadni, és az átmeneti nyelvi korlátok ellenére is teljes figyelem és nyitottság irányul rájuk tanári részről. Vannak azonban esetek, ahol a tanár továbbra sem érti meg a nem magyarul elhangzó válaszokat, de mindez nem jelent problémát, amíg segítséget mer kérni a már említett módon. A válaszok lefordítása esetén fontos kiemelni egy pedagógusi szempontból problémássá váló módszertani szempontot: a tanári visszajelzés mikéntjét. Mivel a transzlingválás szorgalmazásának egyik alapvető célja a magyar nyelven kevésbé magabiztos tanulók sikerélményéhez juttatása, így a tanárnak sosem szabad meglepednie a fordítások útján megérkező válasz eredeti megfogalmazójáról. A visszajelzés folyamata összetettebbé válik azáltal, ha a végleges választ több tanuló is megfogalmazza. A tanárnő az őt és a társakat egyaránt segítő fordítókat is dicséretben részesíti az adott helyzetekben, ugyanakkor nem feledkezik meg az eredeti válaszadókról sem: ha indokolt, őket is dicséri, hogyha pedig gondolataik pontosításra szorulnak, képes visszafordulni hozzájuk, segítve őket a helyes válasz megfogalmazásában, akár a többiekén keresztül történő nyelvi mediációt is segítségül hívva. Mindez ugyan időigényes folyamat, de semmiképpen sem kidobott idő: az órán jelentkező és aktívan résztvevő gyerekeknek szóló visszajelzés a tanulói kezdeményezőkészség bátorítását és megerősítését szolgálja, ami elengedhetetlen feltétele pozitív osztálytermi légkör kialakításának.

Megfelelő tanári koordináció mellett tehát a transzlingválás ösztönzőleg hathat az egyes osztályok kevésbé eredményes tanulóira is, akik a saját nyelvi repertoárjuk használatával könnyebben érhetnek el sikerélményeket. Ennek eredményeképpen a transzlingválás nemcsak a diák-tanár hierarchia dinamizmusában eredményez változást, de egy osztályon belül is képes lehet megváltoztatni a „hatalmi” viszonyokat.

A 10-es számú videó kiválóan példázza, hogy a romani nyelv iskolai presztízsének növekedése hogyan növeli az egyes tanulók esélyeit arra, hogy magukra vonják társaik és tanáraik figyelmét, elismerését. Az itt látható tanórai jelenet során az ötödikes osztály olvasás órán a Cigányasszony és az ördög című, korábban közösen olvasott mesét dolgozza fel. Fontos kiemelni, hogy a választott mese önmagában is egy olyan világot idéz meg, aminek kontextusában a romani nyelv használata nemcsak elfogadhatónak, de kimondottan odaillőnek tűnik. Miután a tanár azt az instrukciót adja, hogy a gyerekeknek vissza kell mondaniuk a mese tartalmát akár magyar, akár cigány nyelven, az első padban ülő kisfiú először megrökönyödik, majd visszautasítja a romani használatát és magyarul kezdi elmondani a történetet. Néhány paddal hátrébb azonban egy másik tanuló a lehetőség hatására látványosan kihúzza magát, felhívva a figyelmet saját magára: érzékelhetően beszélni

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

szeretne, ugyanakkor mintha bátorságot gyűjtene a tanórákon nem túl gyakori feladathoz: a saját, otthon használt nyelvén való beszéléshez. Amikor a tanár felszólítja, büszkén és ragyogó arccal folytatja a történetet romaniul, élvezve a körülötte ülők figyelmét, majd a kiérdemelt tanári dicséretet. Az így szerzett sikerélménynek a többiekre is hatása van, és ezt követően a padtársa is vállalkozik rá, hogy elmondja a mese tartalmának egy részét a romanihoz köthető nyelvi erőforrások használatával. Így megszólalni, úgy látszik, könnyebbé jelent a gyerekek számára, amennyiben az ehhez köthető iskolai szorongásokat sikerül leküzdeniük, amiben döntő szerepe van a tanári támogatásnak is ([10. videó: 1:24–2:24](#)).

A jelenet legmeglepőbb része azonban a feladat tanári lezárása után történik: a korábban magyarul beszélő, a romani nyelv használatát visszautasító tanuló jelentekezik, hogy ő is szeretné elmondani a válaszát a többiekhez hasonló módon, saját otthoni nyelvi gyakorlataira támaszkodva. Mindezt olyan látványosan jelzi, hogy diáktársai is észreveszik, és felhívják erre a tanár figyelmét, aki lehetőséget is ad neki az újbóli válaszadásra, ami ezúttal már romani nyelven történik ([10. videó: 3:50–4:16](#)). A jelenet jól mutatja, hogy a transzlingválás tanári szorgalmazása hogyan hozott egy kevésbé magabiztos, romani nyelven jobban beszélő tanulót olyan helyzetbe, hogy nemcsak a többiek figyelmét vonja magára, de elérje, hogy az első padban ülő, láthatóan magabiztos társa is megirigyelje az ő válaszát, és a romani nyelven szerzett sikerén felbuzdulva maga is hasonlóképp kívánjon válaszolni. Itt nem a roma nyelvnek az osztályteremben való népszerűsítéséről vagy megőrzéséről van szó, hanem a romani nyelvnek a tanulási térben meglévő hierarchiák és gyakorlatok átstrukturálásával kapcsolatos lehetőségeiről. A kevésbé magabiztos diák sikerének kulcsa a romani nyelvhez kapcsolódó nyelvi erőforrások elsajátítása volt. Miután a tanulók anyanyelvéhez kapcsolódó beszédmodot a siker eszközének tekintették, az egész osztály, beleértve azokat is, akik kezdetben magabiztosan beszéltek magyarul, és ezzel megfelelték a meglévő normáknak, a történet romani nyelven történő újbóli elmesélését választották. Azzal tehát, hogy a tanárok lehetőséget adnak a tanulóknak, hogy az órán az anyanyelvi gyakorlatukra építsenek, biztonságos teret teremtenek a kevésbé magabiztos tanulók számára, hogy előtérbe kerüljenek és aktívan részt vegyenek, ami végső soron a társaik körében történő elismeréshez vezet. Ily módon a transzlingváló tanulási terek segítenek áthidalni a tanulók között a tudás és a teljesítmény terén meglévő szakadékokat, amely a formális oktatásban és az osztálytermi környezetben gyakran állandósul.

3.2.2 Hatalmi viszonyok és tekintély az iskolában és az osztályteremben

A közép-európai közoktatásra általánosan jellemző a hierarchizáltság, a tanár és a diák közötti viszonyban egyértelműen megmutatkozik az alá-, fölérendeltség. Ugyan az alternatív pedagógiák terjedésével egyidőben a hagyományos iskolák is elindultak a demokratizálódás felé, de ez a folyamat igen lassú, a szemlélet nehezen változik (Bauman 2000; Rodriguez-Romero 2008).

Látható ez a hierarchia a terek kialakításában, az igazgatói iroda megközelíthetlenségében, abban, hogy a tanári szobákba diák nem léphet, sokszor az ajtaját is kulcsra zárják. Az osztálytermek berendezése is a hagyományos – elől a tanár, a diákok padsorokban, a frontális munkaformának kedvező ülésrendben – elrendezést követi, amely a hagyományos szerepeket (tanár–diák egymással szemben, egymás ellen) és hagyományos tanulásszervezési módokat (frontális munka, tanár a tudásközvetítő és irányító) indukálja. (Hercz és Sántha 2009; Sárkány és Tamáska 2017)

A hierarchia megmutatkozásának másik közege maga a nyelv: a beszédre és az egyes megnyilatkozásokra vonatkozó írott és íratlan iskolai szabályok eltérő normákat írnak elő a

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



tanárok és a diákok nyelvhasználatát illetően. A magyar nyelv tegező-magázó formuláinak köszönhetően illusztratív képet kaphatunk az intézményen belüli hatalmi viszonyok nyelvi leképeződéséről: míg a magyarországi tanárok részéről elfogadott és bevett (bár nem kizárólagos) gyakorlat a diákok tegezése, fordított esetben ugyanez súlyos normaszegésnek minősülne. Ugyanez igaz a beszéd nem nyelvi jeleire is: senki nem botránkozik meg a hangját fegyelmelés céljából felemelő tanáron, míg ha a diákok egymással kiabálnak, azért is szankció járhat, vagy legalábbis rájuk szólhat a tanár (akár kiabálva is), azt pedig, a hierarchikus felépítésből fakadó hatalmi viszonyokból következően szinte elképzelhetetlennek, vagy legalábbis súlyosan szabályellenesnek és büntetendőnek érezhetjük, ha egy diák emeli föl a hangját egy tanárával szemben. A nyelv tehát folyamatosan kijelöli a hatalmi pozíciókat, az iskola nagyobb autoritást élvező szereplőinek (tanárok, igazgató) pedig hatalmukban áll a nyelvvel kapcsolatos szabályok és normák kijelölése és betartatása. Minél kevésbé demokratikus egy adott oktatási intézmény vagy rendszer szerveződése, annál inkább jellemző, hogy a nyelvi normák kijelölése a tanárok hatalmi pozíciójának megőrzését szolgálja. A nyelvi gyakorlatnak ugyanakkor fontos szerepe lehet az oktatást demokratizáló folyamatokban is, amire kiváló példát szolgáltat a transzlingváló osztálytermi pedagógia megvalósulása. (Cummins 2000)

Érzékelhető jele még ennek a hierarchiának a tanár-diák kapcsolat iskolánként eltérő, de többségében az alá- fölérendeltséget erősítő szabályrendszere, amely tulajdonképpen a tekintély fenntartását, megteremtését szolgálja. (pl. a tanár értékeli, a diák korlátozottan véleményezheti a tanárt, a tanár szankcionál, büntet) A transzlingváló pedagógus ezzel a törekvéssel szembe megy, a kapcsolatot demokratizálja és a szerepek határait elmosza. A korábban ismertetett videók arról árulkodnak, hogy a magabiztos, és így saját sebezhetőségét vállalni képes tanár nem veszít tekintélyéből azáltal, ha vállalja és elismeri saját esetleges hibáit, sőt az iránta érzett bizalmat és tiszteletet növelheti is az, hogy a gyerekek érdekeit szem előtt tartva vállalja azokat a nehézségeket és kihívásokat, amelyeket a mondókákban, mesekönyvekben vagy épp a gyerekek válaszaiban megjelenő, számára szokatlan nyelvi megnyilatkozások állítanak elé.

A pedagógus pozícióból eredeztetett tekintélye társadalmi megbecsültségének csökkenésével együtt néhány évtizede csökken. Valójában már csak saját belső értékei, belső ereje áll rendelkezésre, abból kell megteremtenie tekintélyét, ami nem könnyű. Az ilyen tekintély kialakítása hosszabb időt vesz. igénybe. Amíg a külső erőkből táplálkozó tekintély azonnal megvan, amint a tanár megkapja a diplomát, a hozzá tartozó eszközrendszert, és fölmege a hagyományos iskola képzeletbeli katedrájára, addig a belső erőből kialakított tekintély esetleg csak egy-két év alatt alakul ki. Olyan folyamat ez, melyet a tanárnak és a gyerekek egyaránt végig kell élnie. (Czike 2004: 30; Robertson 2005)

Ez a fajta tekintély azonban megmarad akkor is, ha a tanár hibázik, akkor is, ha a diák beszédmódját nem pontosan érti, akkor is, ha a tanulásirányítást percekre egy diáknak adja át, akkor is, ha a tanulók a csoportos feladatban az otthoni nyelvi gyakorlatukat követve kommunikálnak, tehát egy transzlingváló tanórán is.

A tekintély megteremtéséhez az emberek többsége fontosnak tartja a távolságot, sokszor hierarchikus távolságot. Érvelnek azzal is, hogy a pedagógusnak számos fontos dolgot meg kell tanítania a növendéknek, és ehhez szüksége van arra, hogy távolságot tartson, hogy tekintélye legyen. (Czike 2004: 42) Kezdő pedagógusok, illetve később a saját személyiségük erejében bizonytalan pedagógusok keresnek menedéket ebben a távolságban, továbbá a kiégés jeleit mutató pedagógusok is eltávolodnak a diákoktól. Mindez azonban a pedagógiai hatásrendszer eredményességét nem szolgálja, hiszen a pedagógus hatásai a kapcsolatban (amely közelséget is feltételez) kezdenek el működni.

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



A mai iskolában a távolságtartást fenntartó egyik gyakran alkalmazott eszköz a frontális óravezetés, az előadás, vagyis egy olyan tanulószervezési eljárás, amelyik biztosítja a „falat”, a távolságot a tanuló és tanár között. A tekintély belső típusát a bizalom és a szeretet adja, éppen a közelség teremti meg a pedagógiai hatásrendszer működtetéséhez szükséges belső erőt a pedagógusban és a nyitottságot és motivációt a diákban. (Czike 2004: 42–43)

A demokratizálódás túlléphet az osztálytermi kereteken. A 6. számú videóban egy szóbeli számonkérés zajlik az igazgatói irodában. A felelés légköre és hangulata azt mutatja, hogy a transzlingválás iskolai szinten is a demokratizálódás felé mozdítja el a kapcsolatokat és történeteket. A diákok az igazgatói irodájában, vele együtt ülnek egy asztal körül, beszélgetnek. Egymást segítve, a helyzet adta szorongást minimalizálva a diákok megmutathatják tudásukat, bizonyítják féléves munkájukat. Az igazgatói barátságos stílusa, segítő attitűdje azt szolgálja, hogy amit a diákok tudnak, azt előcsalogassa belőlük.

3.2.3 Az osztálytermi légkör átalakulása a transzlingváló pedagógiai munka hatására

A transzlingválás bevezetésének egyértelműen vannak olyan indirekt, a tanulás affektív tényezőit érintő következményei, amelyek az osztálytermi légkör egészét befolyásolják. Ezek az osztálytermi jelenségekben és a több éves tanári tapasztalatokban is megmutatkoznak.

Az elfogadóbb pedagógiai attitűd és légkör egyértelműen javítja a korábban szorongó diákok iskolával kapcsolatos attitűdjeit. A szorongásmentesség következményei: a nagyobb órai aktivitás, a hibázás vállalása, ami kedvez a tanulásnak és a teljesítménynek is. Az identitás kifejezésének lehetősége a tanórán összefügg a motivációval is, hiszen a felszabadultság segíti a pozitív tanulási attitűdök kialakulását.

Érdekes tapasztalat még, hogy a diákok aktivitása és felszabaduló energiái fegyelmetlenségként is értelmezhetők. A korábban megértési hiányokkal küzdő, bizonytalan, ezért csendes diákok harsányakká, akaratossá, szerepelni vágyóvá válhatnak, ami kihívást jelent a pedagógusok számára, ezeket az új helyzeteket kezelni kell.

Számos kutatás támasztja alá, hogy az érzelmek jelentős hatást gyakorolnak a kognitív folyamatokra, az iskolai tanulásra. (pl. Dai és Sternberg szerk. 2004; Schutz és Pekrun szerk. 2007).

Az érzelmekre utaló affektív szféra kifejezés szerteágazó kutatási területet jelöl, az érzelmi tényezők mellett magában foglalja például az attitűdöket, az érdeklődést, a tanulási motivációt, és a társas viselkedés bizonyos elemeivel is átfedést mutat. Az affektív szférán belül a legkiterjedtebb vizsgálatok a tanulási motiváció területén folynak, bizonyított eredmény például ezzel kapcsolatban, hogy a motiváció csökkenése nem törvényszerű folyamat. A változás iránya és mértéke nagy mértékben függ attól, hogy melyik iskolába, osztályba jár a diák, tehát a pedagógusok személyiségének, módszereinek kiemelkedő a jelentősége e tekintetben. (Józsa és Fejes 2012; Jackson 2018)

A transzlingválás bevezetésével az első időszakban jelentősen megnőtt a motiváció is, ami mindenképpen kedvezően hat a tanulói teljesítményekre is. A romani beszédmód újszerűsége, a módszerek változása, az interakciók sűrűbbé válása a meglepetés és újdonság erejét a motiváció növekedésében is érezteti.

Az osztálytermi légkör, illetve a tanulást meghatározó affektív elemek közül az alábbiakban kifejtjük a pozitív érzelmek tanulást támogató hatásait, a szorongás- és iskolai félelmek okait és következményeit, illetve a transzlingválás pedagógiai gyakorlatát kísérő bizalom attitűdjét, annak jelentését ebben a kontextusban.

A pozitív érzelmek kutatása a pozitív pszichológia indulásával, térnyerésével erősödött meg (Seligman és Csíkszentmihályi 2000). A pozitív emóciók kutatásának eredményeit érdemes a pedagógia területére is átemelni, hiszen ez az új szempont olyan háttértényezőket

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

tudatosíthat az oktatás-nevelés folyamatában, melyek visszacsatolása a gyakorlati pedagógia szemléletét, eszköztárát bővíthetik. A pedagógia hasznos tudást meríthet a pozitív pszichológia eredményeiből. Elsősorban Barbara Fredrickson kutatásai (pl. Fredrickson et al. 2000; Fredrickson 2001; Fredrickson és Joiner 2002; Fredrickson és Branigan 2005) bizonyítják, hogy a pozitív érzelmek az adaptivitás szolgálatában állnak: kiszélesítik a figyelmi fókuszot, a gondolkodási folyamatokat és a cselekvési repertoárt, továbbá erősítik a testi (például immunitás, alvásminőség), az intellektuális (például kreativitás, jelentudatosság), a szociális (például társas támogatás) és a pszichés erőforrásokat (például optimizmus). (Reinhardt 2009: 41)

Láthatjuk tehát, hogy az iskolai nevelés és oktatás egészére, a nevelési célok igen sok szegmensére pozitívan hat az osztályteremben spontán megjelenő, vagy akár a pedagógus tevékenysége által kiváltott öröm, kíváncsiság, elégedettség és szeretet. A pedagógiai térben végzett kutatások annak az egyszerű tapasztalati ténynek az elméleti alapvetését adják, hogy ha mind a diák, mind a pedagógus kölcsönösen jól érzi magát az iskolában, tisztelik egymást, pozitív érzelmek széles skáláját van lehetőségük megélni, akkor az „emocionális minőség” a teljesítmény, a képességek terén válik kézzelfoghatóvá. (Reinhardt 2009)

Az osztálytermi jelenetekben is látható és érezhető, bár nehezen mérhető jó hangulat, mosolyok, felszabadult légkör kedvez ezeknek a pozitív érzéseknek, így megteremti annak érzelmi hátterét, hogy a diákok teljesítménye a lehetőségekhez képest minél jobb legyen.

A tanulást befolyásoló érzelmek másik oldalát vizsgálják az iskolai szorongással és félelmekkel foglalkozó kutatások. (Suinn 1969; Rapos 2003; N. Kollár és Szabó 2004)

A szorongás valamiféle nem konkrét, irracionális fenyegetettség érzés, amely tartósan fennáll. A folyamatosan jelenlevő, vagy gyakran visszatérő, az egyén által legyőzhetetlen szorongás gátolja a mindennapi tevékenységet és diszkomfort érzetet kelt. Szorongást idézhetnek elő az iskolai munka során olyan tapasztalatok, amikor túlzottan magasak a követelmények, ugyanakkor a belső vagy külső (szülői) elvárások is. Előfordulhat akkor is, hogyha megcsúgyenyítés, vagy sorozatos kudarc érte a diákot az iskolában, vagy az iskolán kívül, melynek szintén negatív hatása lehet a későbbi teljesítmény-helyzetekhez való viszonyára.

A szorongás egy olyan állapot, melyet feszültség, nyugtalanság, bizonytalanság jellemez. A szorongás optimális szintje teljesen normális reakció egy feszültséggel, stresszel teli helyzetben, azonban a túlzott mértékű aggodalmaskodás teljesítménycsökkentő hatású is lehet. (Suinn 1969; N. Kollár és Szabó 2004) A diák nyelvi repertoárjának tudatos beszűkítése, az otthoni nyelvi gyakorlatok letiltása, ezáltal identitásának elítélése okot adhat olyan mértékű szorongásra roma tanulók körében, amely a teljesítményt is kedvezőtlenül befolyásolja.

Az iskolai félelmek a szorongással szemben konkrétabbak, megfoghatóbbak, félelem esetén gyakrabban fordul elő a kiútkereső, a megoldásra fókuszáló viselkedés. Az iskolai félelmek forrása a gyerekekre hárított felelősség (a tanulás és az eredmények miatt), tárgya pedig lehet a tanár, a társak, a felelés, az osztályozás. (Suinn 1969; Rapos 2003)

A roma diákok iskolai problémái mögött már nem félelmek húzódnak, nagyon markánsan és korán szembesülhetnek olyan kudarcokkal, amelyek belső erőből már nem megoldhatóak, állandósulhat tehát a teljesítményszorongás. Kudarc övezheti az iskolakezdést, hiszen a tanítók azt tapasztalják, hogy a roma diákok egy része az iskolaérettséget nem éri el. Kudarcként élhetik meg a tanulmányi követelményeket, amelyek egységesek, ebben differenciálásra és speciális igényeik figyelembevételére nincsen mód. Kudarc a bukás, amely szintén gyakoribb, mint a többségi tanulók körében.

Az osztálytermi légkört leíró érzelmek, affektív tényezők közül még a bizalom attitűdje és több irányban való megnyilvánulása (tanár felé, diákok felé, diáktársak egymás felé) tűnik fontosnak a megfigyelések alapján a transzlingválással kapcsolatban.

A bizalom azt jelenti, hogy el tudom engedni, másokra tudom bízni a kontrollt egy olyan személlyel vagy helyzettel kapcsolatban, aminek jelentős hatása van rám. Vagyis a bizalmat nemcsak érezzük („megbízom benned”), hanem gyakoroljuk is („rád bízom magam”). Akik bizalmat gyakorolnak, azok hisznek abban, hogy a partner a képességei és lehetőségei maximuma szerint törekszik az együttműködésre. (Kochanek 2005; Földes 2021a; Földes 2021b)

Látható az osztálytermi jelenetekben és a megfigyelések is azt mutatják, hogy a transzlingválást gyakorló pedagógusok a bizalom pedagógiáját gyakorolják. A teljes nyelvi kontrollt elengedik az osztályteremben, ugyanakkor hisznek a diákok motivációiban, feladattartásában, saját tanári személyiségük erejében. Így érik el talán nem csak ugyanazt a teljesítményt (de még akár jobbat is), hanem bízva a diákokban önállóságra, autonómiára, felelősségvállalásra is nevelik őket. Mindez olykor túlmutat az egyéni döntésekkel járó személyes felelősségen. A korábban elemzett, 13-as számú videó jól mutatja, hogy a tanár az osztályon belüli nyelvi-szocializációs különbségek feloldásában, és az iskola által követelt nyelvi gyakorlatok tekintetében hátrányt szenvedő gyerekek folyamatos segítségével is támaszkodhat a többiek támogatására. A gyerekek előszeretettel segítik a tanárt azáltal, hogy közvetítenek közte és nyelvi nehézségekkel küzdő társaik között; így a saját megszólalásmódjaik megválasztásával járó autonómián túl társas és közösségi felelősség is hárul rájuk. Az ismertetett jelenetek és a mindennapos iskolai gyakorlat alapján bátran állíthatjuk, hogy a tanárok által közvetített bizalmat igazolja a gyerekek önmaguk, társaik és a teljes közösség iránt érzett és tanúsított felelősségtudata.

3.2.4 A tanári szerepek átalakulása a transzlingváló pedagógiai gyakorlat következtében

Amikor egy tanár lehetőséget ad a romaniul is (sokszor a magyarnál jobban) tudó diákjainak, hogy a saját nyelvi preferenciáik szerint szólaljanak meg az órán, valójában hatalmi struktúrák átszerveződését kezdeményezi: az iskola nyelvi normái a gyerekek igényeihez és szükségleteihez igazodnak, és nagyobb választási szabadság jut a tanulóknak. Mindez újféle tanárszerepeket követel meg, melyek sikeres megvalósulása számos módon érinti pozitívan a tanulási-tanítási folyamatot.

A fent elemzett videókban a tanári szerepre vonatkozó újfajta magatartásformákat és attitűdöket összefoglalva a következőket mondhatjuk: a pedagógus teret enged a diákok kezdeményezéseinek, munkájának fókuszában a diák, a diák személyisége, és hatékony tanulása áll. A tanár – diák viszonyt a kölcsönös tisztelet, egy partneribb kapcsolat jellemzi, amelyben közös döntések születhetnek, a tanár is lehet tanuló szerepben, nem kell a mindentudás terhét hordoznia. A továbbiakban megvizsgáljuk, hogy ez a tanári magatartás és szerepértelmezés hogyan illeszkedik a pedagógiai szakirodalomban tárgyalt és vitatott 21. századi pedagógusszerep néhány aspektusához.

Nyitottság a változtatásra / változásra

A transzlingváló pedagógiai attitűdnek előfeltétele a pedagógus rugalmassága, nyitottsága a változásra és a változtatásra. A társadalomban a cigány gyerekeket tanító pedagógusok presztízse alacsony, nem értékeli reálisan a munkájukat. A tanítás mellett számos szociális és társadalmi problémával szembesülnek, ami megoldhatatlan, mégis dolguk van vele. Úgy érzik, hogy erőn felül tesznek, mégsem érnek el számszerűsíthető, kimutatható eredményeket.

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

Az itt tanító tanárok és tanítók pályájuk során már sokat és sokfélét próbáltak – kísérleti programok, ideológiák, rendeletek, tantervek, módszerek váltották egymást. A roma diákokat tanító pedagógusok tehát hivatásukat nehezebb körülmények között gyakorolják, a mentális igénybevétel nagyobb.

A változtatásra az marad nyitott, aki hisz abban, hogy a tanulás, fejlődés a kiégés ellen hat, annak ellenére, hogy időt és energiát emészt fel. Az motivált a szakmai fejlődésre, aki a kudarcot érzékeli, beismeri. „Jó esetben a pedagógus olyan támogató környezetben van, amelyben lehet hibázni, meg lehet beszélni a problémákat, és ilyen esetben a kudarc, és annak okainak megértése motiváló, tanulásra serkentő tényező lehet. (...) Bizonyára vannak olyan tanárok, akik ebben sokat léptek előre az őket tanító tanáraikhoz képest, de az a megközelítés, hogy a tanítás egyfajta kísérletezés, amelybe belefér egy-egy kevésbé sikerült próbálkozás, nem jellemző.” (B. Tier 2018: 39)

Ez a pedagógiai légkör kevés iskolában van jelen, a pedagógusok általában a “mindentudás” terhét cipelik, a hibázást az iskolában, a dolgozatban, így saját munkájukban is kerülni igyekeznek.

A változás másik indikátora a támogató környezet lehet. Az iskola vezetése, a tanárok egymást támogató csoportja segíthet abban, hogy egy-egy pedagógus, jobb esetben az egész tantestület nyisson új utak felé, kritikával vizsgálja saját munkáját, keressen lehetőségeket és megoldásokat. Ez az attitűd tehát nem csak a transzlingválással kapcsolható össze, de a pedagógusok mentális egészségének problémáját, a szakmai fejlődést is érinti.

A Tiszavasváriban működő projekt egyes elemei is betöltöttek ilyen szerepet. A pedagógusoknál történt óralátogatások, majd azok megbeszélése nem csak a transzlingváló attitűd alakítását, fejlesztését szolgálta, hanem a pozitív visszajelzéseken, támogató légkörben zajló megbeszéléseken keresztül a pedagógusok jóllétét, pszichés erőforrásaik aktivizálását is elősegítette.

Autonómia

Az autonómia, mint nevelési cél, megjelenik a pedagógiai szakirodalomban. A felnőttesség egyik kritériuma az autonómia (Kenny 1993; Bábosik 2020)

Kevésbé hangsúlyozzák azonban ezt a tulajdonságot a pedagógusra vonatkoztatva, pedig jelen körülmények között, amikor sokféle koncepció, érték, módszer, újítás és információ van jelen a pedagógiában, különösen is fontos egy belső, megtartó erő.

Az autonómia a döntésre és önálló cselekvésre való képesség, a külső hatások kontrollja, egy belső iránytű használata, amely a döntések meghozatalában eligazít. (Gyarmathy 2019; Yan 2012) A pedagógusoknak van szabad döntése, választása, fontos, hogy bízzanak is ebben! Szakmai kompetenciái, szakmai identitása, tapasztalatai képessé teszik őket adekvát szakmai döntések meghozatalára. A pedagógus attól autonóm, hogy fel tudja mérni, mire van szükség az adott tanulócsoportban, mire van szüksége egy adott diáknak, és ehhez alkalmazkodik a tanítás-tanulás tervezése és szervezése során. Senki nem tudja egy tiszavasváriban dolgozó pedagógusnál jobban, hogy milyenek az osztályába járó gyerekek, mire van szükségük és ahhoz hogyan lehetne hozzásegíteni őket. Ha dönthet úgy, – hiszen szakmai tapasztalatai erre motiválják – hogy a diákok heterogén beszédmódjainak teret enged a pedagógiai munkájában, akkor hihetünk abban, hogy képes döntései következményeit is viselni és a célja a diákok hatékonyabb oktatása és nevelése volt. A korábban hivatkozott videók jelenetei sokféleképpen igazolják, hogy az osztálytermi nyelvi gyakorlatok megválasztásában nagy felelőssége van a tanárnak, hiszen az ezzel kapcsolatos döntések lényegesen befolyásolhatják az egyes tanulási folyamatok eredményességét. A tanári autonómiából fakadó szabadság azonban túlmutathat a gyerekek nyelvi gyakorlatait érintő

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

elvárásokon. Bár a Magiszter Általános Iskola pedagógusai egytől egyig magyar anyanyelvűek, akadnak tanárok, akiknek célja a romani nyelv (nemcsak fordításon keresztül történő) megértése, sőt akár a használata is. A 13-as számú videó kapcsán kiemeltük, hogy azzal, hogy a tanár egy ponton fordítás nélkül is megérti az egyik romaniul beszélő fiú választát, amellet, hogy időt nyer az azonnali visszajelzéssel, egy vidám osztálytermi pillanatot is megidéz áltál, hogy mosolyogva reflektál saját, hiányos, de fejlődő passzív romani nyelvtudására. A négyes számú videóban az osztály tanítója azért tud lehetőséget adni az óra eleji mondóka romani nyelvű elmondására, mert korábban ő maga döntött úgy, hogy ezt a verziót is megtaníja a gyerekeknek, vállalva az ezzel járó nehézséget és kihívásokat. Ezen is túlmutat a huszonnégyes videóban látható jelenet, amelyben a tanár az egész osztály előtt romani nyelven olvassa fel a gyerekek és szüleik által szerkesztett mesekönyv egyik meséjét. Bár a magyarországi oktatás szinte mindig az anyanyelv használatán keresztül történő nyelvi nevelést és példamutatást várja el a tanároktól, a pedagógus autonómiája lehetővé teszi, hogy indokolt esetben eltérjen ettől a gyakorlattól. E döntés meghozatala azért is nehéz, mert, ahogy a tanárnő is kiemeli, borítékolható, hogy ilyen esetben a gyerekek első reakciója a megrökönyödés, majd a nevetés lesz. Ám a tanár, vállalva az ezzel járó nehézségeket, ragaszkodik hozzá, hogy a gyerekek nyelvén írt mesét az ő nyelvükön is olvassa föl, így, ahogy maga is hangsúlyozza, a nevetetésen túl megalapozza diákjai felszabadult, jó hangulatát és érdeklődését. Mindez az egész tanulási folyamatra jelentős hatással van, így fontos hangsúlyozni, hogy a nyelvhasználattal kapcsolatos tanári döntések leválaszthatatlanok a pedagógusi általános feladatairól: a pedagógiai tervezésről és magáról az órátartásról, annak mikéntjéről. Az egyes tanórák, valamint tananyagok feldolgozásának tervezése során a tanári autonómiából adódó felelősségek közé tartozik a csoport nyelvi igényeinek felmérése, és az ehhez való igazodás; mindennek kiemelt jelentősége van a Magiszter Általános Iskolában és az ehhez hasonló, nagyfokú nyelvi diverzitást mutató intézményekben

Fontos a szakmai párbeszéd és a szakmai segítség, de fontos, hogy a pedagógus bizalmat kapjon és professzionalizmusában megerősítsék! (Paradis et al. 2019; Szivák et al. 2020)

Reflektivitás

A reflektáló, gondolkodó, elemző tanár a pedagóguskutatásokban néhány évtizeddel ezelőtt jelent meg. Korábban a pedagógust módszerek és technikák megvalósítójaként értelmezték, illetve a mások által kidolgozott tantervek, koncepciók alkalmazóját, végrehajtóját látták benne (Falus szerk. 2003; Beijaard, Meijer, és Verloop 2004).

A kognitív paradigma, a gondolkodás- és nézetkutatások (pl. Calderhead 1996; Golnhofer és Nahalka szerk. 2001; Korthagen 2004) azonban bizonyították, hogy a pedagógus tevékenységében, magatartásában döntőek a meggyőződései, fontos, hogy tudatos legyen döntéseiben és viselkedésében. Mindebből az is következik, hogy fejlődésének elindítója is a tudatosság, a nézetek feltárása, a saját tevékenység szisztematikus elemzése révén a problémák azonosítása. Ez pedig tulajdonképpen a reflexió.

Reflexió révén indulhat el egy pedagógus a transzlingválás útján, érzékelve például, hogy a diákok egymás között romani nyelven beszélnek és ez tudatosan is beemelhető a tanításba. Reflexió útján fejlesztheti ki és módosíthatja folyamatosan saját transzlingváló pedagógiai eszköztárát, amelyben hitelesnek érzi magát és amit hatékonynak tart. A tiszavasvári pedagógusok saját élménye, tapasztalata az, hogy sokat változtak és alakultak személyiségükben és szakmaiságukban a projekt ideje alatt. Ezt ők maguk jelezték vissza a kutatás folyamatában.

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

A reflektív pedagógus tehát elemzően gondolkodik, keresi az ok-okozati összefüggéseket, jobbító szándékkal értékeli saját szakmai tevékenységét. Ezáltal szerepvállalása szélesedik, szakmai önbizalma erősödik, továbbá ha reflexiója az érzelmekre is kiterjed, akkor mentális egészségét is őrizni tudja. (ld. bővebben: Szivák 2014; Warren 2011)

Befogadó-elfogadó attitűd

A gyerekcsoportok heterogenitása közismert, ugyanakkor ennek mértéke egyre növekszik. A diákok közötti különbségeket már nem lehet egységes, frontális oktatással elfedni, korrepetálásokkal kompenzálni. A „jó tanár” érzékeny a tanulók iránt, képes rájuk igazán figyelni, tud velük együtt gondolkodni. Elfogadja a diákat egyediségében, befogadja a diákat abba az érzelmileg is fontos második otthonba, amit iskolának hívunk.

Az elfogadás attitűdje a diák egész személyiségét kell, hogy magában foglalja: származását, családi hátterét, nyelvi erőforrásait, vallását, szociális helyzetét...

Az elfogadás és a tanítványokba vetett bizalom segíti a diákokat abban, hogy egyre inkább higgyenek a saját képességeikben. Az elfogadás azt jelzi a másik számára, hogy nem kell félnie. A másik fél a viselkedésével lehet, hogy nem ért egyet, de képes elfogadni, hogy a másik személy az adott helyzetben erre a reakcióra volt képes, ez tűnt számára célszerűnek. Ugyanakkor a másikba vetett bizalom azt is jelzi, hogy a legközelebbi alkalommal képesnek tartjuk a személyt arra, hogy sikeresebben oldja meg a helyzetet. így az elfogadás éppen viselkedésváltozáshoz vezet el. (N. Kollár és Szabó 2004)

Az elfogadás alapfeltétele az empátia, hiszen ahhoz, hogy a másikat elfogadhassuk és megbecsülhessük, szükséges az érzelmeink, indítékaink megértése és átélése. A tolerancia legfőbb gátja és egyben ellentéte az előítéletesség. Az előítéletek falat képeznek a másság megértésében és elfogadásában. (Czike 2004: 45) Ennek önreflexiója folyamatosan feladat mindannyiunk számára!

Hitelesség

A hitelességet a transzlingváló pedagógiai attitűd és pedagóguskép szempontjából különösen fontosnak tartjuk. A személyközpontú pedagógia a Carl Rogers által kidolgozott megközelítésen alapul, amely a valódi személyes kapcsolatokra épül. Rogers szerint minden ember belső motiváltsággal születik, törekszik a fejlődésre, növekedni akar. (Rogers [1961] 2004) Ebből következően a tanár és a diák azonos értékű, hiteles személyként vannak jelen a közös munkában.

A pedagógus számára a hitelesség azt jelenti, hogy közvetlen, személyes módon találkozik a diákkal, úgy, mint „ember az emberrel” A hitelesség azért is fontos, mert a bizalom nélkülözhetetlen előfeltétele. A diák akkor tudja követni a nevelőt, ha igaznak tartja annak viselkedését, ha úgy érzi. megbízhat benne. A hitelesség növeli a kiszámíthatóságot, kisebb szerepet hagy a véletlen, megmagyarázhatatlan reakcióknak. Ezzel megalapozza mindkét félben azt a folyamatos érzést, hogy számíthatnak egymásra.

A transzlingválás révén, a tanulói szerep felvállalásával, a diákok javaslatainak engedve, a tantermi folyamatok kontrollját megosztva, a teljes kontrollt elengedve a pedagógus a hitelességében fejlődik, és erre építi nevelő, tanulásszervező erejét.

A fentiekben egy egységes, a kor, a társadalom, a diákok szükségleteihez igazított tanárképet igyekeztünk megrajzolni, ugyanakkor fontos tudatosítanunk, hogy a szerep mindig szubjekció. Korábbi vizsgálatok bizonyították már, hogy a társadalom elvárásainak mentén megfogalmazható a szakmai szerepnek egy objektív oldala, ám annak szubjekciója, a szerepfogadás és megfelelés a személyiség hatása nélkül nem vizsgálható. (N. Tóth 2015.)

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

Ebben az értelmezésben a pedagógusszerep annyiféle, ahány pedagógus tevékenykedik, gondolkodik. A 3.9. fejezetben is utalunk rá, hogy a transzlingválás megvalósítása is ugyanilyen egyénileg kimunkált út, amelyben minden pedagógus saját személyiségéhez, speciális pedagógiai tevékenységeihez, korábbi módszertani kultúrájához, és komplex nevelési-oktatási nézeteihez igazítja, szubjektív módon értelmezi a transzlingválás elméletét, majd kikísérletezi annak gyakorlatát.

3.2.5 A transzlingválás hatása a tanulói szerepekre és közösségi pozíciókra

Az osztályteremben megjelenő transzlingváló pedagógiai attitűd a fent részletezett területeken túl a diákok közösségére, annak látható és rejtett hálózatára is hatással van. Mindezt folyamatában érdemes szemlélni és csak így lehet megragadni, tehát egy-egy osztálytermi pillanat keveset mond arról, hogy a diák viselkedése, nyelvi gyakorlata a korábbiakhoz képest merre mozdultak el.

A transzlingválást a pedagógiai gyakorlatába beépítő pedagógusok tapasztalatai azt mutatják, hogy a hatások csoportdinamikai szempontból is jelentősek, mivel előtérbe kerülnek olyan, korábban peremhelyzetű gyerekek, akik kizárólag nyelvi hátrányok miatt voltak alacsony státuszúak a közösségben. Mindez a tanórák keretében is láthatóvá válik, a szerepek módosulnak, mások tűnnek aktívnak és szorgalmasnak. Megjelenik az osztályban a fordító szerepkör, amely nem elsősorban tantárgyi tudást, hanem nyelvi kompetenciák meglétét kívánja. (A fordító szerepre és a tanári visszajelzések ezzel kapcsolatos módosulására a videók elemzésénél utaltunk a 2. fejezetben.)

A diákcsoportokban tapasztalható változásokról fejezetünk harmadik szerzője, Tündik Zita tiszavasvári tanítónő számol be, aki három évvel ezelőtt induló, akkori elsős osztályában kezdte meg transzlingváló pedagógiai munkáját.

Az osztályomba járó gyerekek – iskolába lépésük idején – eltérő nyelvi sajátosságokkal rendelkeznek. Vannak, akik szinte kizárólagosan romani nyelvi közegben kommunikálnak, van, aki mindkét nyelven beszél, de dominánsabb a romani szókinész, és akadnak olyan diákok is, akik értik a romani nyelvet, de főként magyarul szeretnek megszólalni.

A transzlingválás tanórai alkalmazása során megfigyeltem, hogyan változik meg a tanulók beszédbátorsága, egyéni aktivitása és ehhez kapcsolódóan a közösségben beöltött szerepe is. Természetesen ez egy hosszú folyamat, melynek minden fázisa eltérő módszertani megoldásokat kívánt, melynek során különös tekintettel kellett lennem a nyelvhasználati egyensúly megőrzésére. A kezdeti időszak a nyelvi struktúraváltásról szólt. Elkezdtem bátorítani kis elsőseimet a romani nyelven történő megszólalásra. Meglepődve tapasztaltam, hogy ez nem is olyan könnyű, mint ahogy gondoltam, hiszen a sokéves tiltás hatására, melyet iskolás korukban a szüleik megtapasztaltak, gyermekeiknek is azt a tanácsot adták, hogy a tanítási órákon csak magyarul beszéljenek.

Ebben a szakaszban sokat dicsértem azokat, akik romaniul mondták el gondolataikat és ekkor született meg a tolmács szerepkör is. A nyelvi többszínűség megalapozásával lassan megváltozott diákjaim órai aktivitása, majd ezzel együtt a közösségben elfoglalt státusza is. Aki addig – a nyelvi korlátai miatt – nem volt sikeres az órai tevékenységekben, az egyre aktívabbá kezdett válni, élvezte, hogy anyanyelvi válaszaival részese lehet a közös munkának. Míg régebben kinevették társai, most együtt örülhettek vele sikereinek. Szinte minden tanulóm megnyílt, egyre gyakoribbá vált a romani nyelvhasználat. A sok biztatás és dicséret hatására gyakran még akkor is a cigány nyelvet választották, ha magyarul is el tudták volna mondani a gondolataikat. Ebben az esetben leginkább a nyelvhasználat szabadságának örömet élték meg a diákok, amely segítette őket abban, hogy különleges értékke minősüljön a nyelvi tudásuk, hozzájárulva ezzel az önbecsülésük fejlődéséhez. Státuszváltozáson estek át azok a

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

diákok is, akik nem mindig tudták a helyes válaszokat, de jól beszélték mindkét nyelvet, így szívesen lefordították számomra a többiek által mondottakat. Ez által gyakran részesülhettek dicséretben, ami növelte önbecsülésüket és a fordítási alkalmak keresése fenntartotta figyelmüket egész tanítási órán. Ennek a gyakorlatnak hozadéka volt még az is, hogy a jó válaszok megismétlésével jobban rögzült a tudás.

Én magam is ekkor kezdtem teljesebb képet kapni diákjaim nyelvi készségeiről, valamint meglátni azt, hogy mennyivel könnyedebben, sikeresebben kommunikálnak saját nyelvükön. A kisfilmek között is akad olyan jelenet, ami azt mutatja be, hogy egy szöveges feladat megoldásában azért akad el a csoport, mert magyarul nem érti, hogy pontosan mit is kell csinálnia. (5. videó) Mikor segítséget kérhetnek társaiktól, a romani nyelvű útmutatást igénylik. Ez a jelenet többször lejátszódott a tanórákon az egyének szintjén is.

Itt kell azonban megjegyezni, hogy egy idő után – amit én második szakasznak neveznék – kissé meg kellett változtatnom az addigi pedagógiai gyakorlatomat. Azt vettem észre, hogy azok a tanulók, akik inkább magyar nyelvet használtak, kevésbé érezték sikeresnek magukat. Meg kellett tehát teremtenem a nyelvek közti egyensúlyt, amelyet leginkább a motiváló dicséretnek egyensúlyban tartásával értem el. Kényes kérdéssé vált a szóbeli értékelés, amelyet emocionális szinten kellett kezelni. Nehéz ezt leírni, de kissé vissza kellett fogynom örömet a romani megszólalások kapcsán, illetve legalább olyan emocionális reakciókkal kellett honorálnom a magyar nyelvű jó megoldásokat is azért, hogy visszaállítsam a felborult egyensúlyt. Így vált ugyanolyan értékessé és értékelté a jó válasz, akármelyik nyelven hangozzék is el.

Zita példaként említ egy konkrét diákot, akinek története még inkább szemlélteti, hogy a fent leírt, az egész osztályt érintő tanulói szerepmódosulások hogyan mutatkoznak meg egyetlen gyerek iskolai teljesítményében, megítélésében és viselkedésében:

Mint már említettem; megfigyelhető volt, hogy a transzlingváló pedagógiai hozzáállás néhány alul teljesítő tanuló esetén státuszváltozást eredményezett. Jó példa erre az egyik kislány esete is, aki évismétlődően került osztályunkba és a gyenge órai teljesítményéért, feleleteiért gyakran nevelték ki osztálytársai. Történt ez mindaddig, amíg lehetőséget nem kapott a romani válaszadásra. Sokkal motiváltabban dolgozott és ügyes fordításaiért gyakran részesült dicséretben. Órai aktivitása megnőtt, bátrabban fejezte ki gondolatait. Egyre több kérdésre adott helyes feleletet és a filmfelvételeken is jól látszik, hogy a számára megfelelő nyelvi közegben komfortosan érzi magát. Van olyan kisfilm, ahol el is mondja, hogy romani nyelven jobban meg tudja érteni a kérdéseket és válaszait is sokkal könnyebben fogalmazza meg, mint magyarul. Ezt természetesen osztálytársai is észrevették és megváltozott számukra is a kislány képességeinek megítélése.

A transzlingválás pedagógiai attitűdje valójában egy iskolai ártalom, vagy deformatív hatás, a spontán kirekesztődés ellen is hat. Bábosik István az iskolák deformatív hatásait vizsgálva kategorizálja ezeket a negatív hatásokat, hibákat, és a tevékenységszervezés során fellépő, a feladatok elosztásával összefüggésben álló gyakori problémára hívja fel a figyelmet, amit spontán kirekesztődésnek hív. (Bábosik 2004; Tatar 2005; Boyce et al. 2012).

Ez azt jelenti, hogy egyes tanulói csoportok csak ritkán kapcsolódhatnak be a tevékenységi folyamatba (ennek témánk szempontjából oka lehet a nyelvi különбözőség), ugyanakkor más csoportok monopolhelyzetet élveznek. A közösség ilyen irányú alakulása klikkesedési folyamatokat indít el, konfliktusokat robbant ki a tanulói rétegek között. Előfordulhat az is, hogy az osztályban kibontakozó interakciós folyamatok is torzulnak és deformatív jelleget vesznek fel.

Természetesen a kirekesztett tanulók mellőzve érzik magukat, az eredményesség iránti és a személyes presztízs iránti szükségletük is frusztrálódik, így beáll náluk egyfajta

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

szembefordulás az iskolával és az iskola által képviselt értékrenddel. Ez azt jelenti, hogy a spontán kirekesztődés a deviáns magatartás kialakulásának rizikófaktorává válik. A pedagógusnak azonban tennie kell valamit az iskola, az osztály értékrendjével is szembeforduló klikkek megerősödése és deformatív hatásuk kifejlődése ellen. Ez a fellépés azonban nem lehet direkt jellegű, mivel csak rontana a helyzeten. (ld. bővebben, Bábosik 2004.)

Amennyiben a nevelői hatások, és a tevékenységek fejlesztő hatása nyelvi problémák miatt nem jut el a diákok egy csoportjához, akkor a transzlingválás egy indirekt, ugyanakkor hatékony módja lehet annak, hogy a közösség heterogenitása elfogadásra kerüljön, a tanulók közötti kapcsolatok támogassák az oktatási és nevelési célok megvalósítását.

3.2.6 Összegzés

Amikor a transzlingválást az iskolában kísérletként bevezető projekt elindult, még nem tudtuk, maguk a pedagógusok sem látták, hogy a pusztán a tantermi beszédet érintő újítás milyen szerteágazó változásokat indít el. A projekt kezdeti szakaszában vagyunk továbbra is, az iskolai szintű következmények még nehezen leírhatók, a továbbtanulási eredmények még nem láthatók, de az osztályteremben történő változásokat már a tanárok tapasztalatai, a kutatók megfigyelései és a videókban látható osztálytermi pillanatok is bizonyítják.

Az osztálytermi történések mindig egyedi és megismételhetetlenek, a pedagógiai hatásrendszer működése objektív módon nem mérhető és nem írható le. A transzlingváló osztályteremben rengeteg szubjektív tényező összefonódása adja azokat a pillanatok, amikor a diák, vagy a tanár él a nyelvi heterogenitás lehetőségével, és a tanulás szolgálatába állítja azt. Ehhez sajátos légkör, nem a hagyományos pedagógusi szerep, a nevelépszichológiai törvényszerűségekre érzékeny és nyitott tanárok, autonóm pedagógusok szükségesek. Mindezt a fentiekben igyekeztünk valamiképpen megragadni és leírni, de valószínűsíthetjük, hogy a változások még ennél is bonyolultabb hálózatban indukálják egymást, egyik változási folyamat hat a másikra, ahogy tanár a diákra, diák a tanárra.

A transzlingválás okozta változások tehát a tantermi kommunikáción túlmutatnak, megmutatkoznak a tanulásban, a pedagógusszerepekben, a tanulói közösségek struktúrájában, érintenek oktatás-, és neveléslélektani, illetve általános pedagógiai kérdéseket is. Összességében az látszik, hogy az iskola az emberibb, demokratikusabb, tanulóközpontúbb irányba mozdul el, ahol diák és tanár egyaránt hatékonyabb lehet és jobban érezheti magát.

Hivatkozások

- B. Tier Noémi. 2018. Tudás és tudásmenedzsment – Interjú Szegedi Eszterrel. In Noémi B. Tier & Szegedi Eszter (szerk.), *Alma a fán 5. - Pedagógusok szerepe és szakmai fejlődése a 21. században*, 32–43. Budapest: Tempus Közalapítvány.
- Bábosik István. 2004. *Neveléstudomány*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Bábosik István. 2020. *A konstruktív életvezetés pedagógiája és iskolája*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Bauman, Zygmunt. 2000. *Community: Seeking Safety in an Insecure World*. Cambridge: Polity Press.
- Beijaard, Douwe, Paulien C. Meijer & Nico Verloop. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20(2). 107–128.
- Boyce, W. Thomas, Jelena Obradović, Nicole R. Bush, Juliet Stamperdahl, Young Shin Kim & Nancy Adler. 2012. Social stratification, classroom climate, and the behavioral

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



- adaptation of kindergarten children. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 109(Supplement 2). 17168–17173
- Calderhead, James. 1996. Teachers: Beliefs and knowledge. In David C. Berliner & Robert Chilton Calfee (szerk.), *The Handbook of Educational Psychology*, 709–725. New York: MacMillan.
- Cummins, Jim. 2000. *Language, Power and Pedagogy*. Bristol: Multilingual Matters.
- Czike Bernadett. 2004. *A pedagógusszerep változása és hatása a személyiségfejlődésre*. Budapest: Eötvös Lóránd University dissertation.
- Dai, David Yun & Robert J. Sternberg (szerk.). 2004. *Motivation, Emotion, and Cognition: Integrative Perspectives on Intellectual Functioning and Development*. Abingdon: Routledge.
- Falus Iván (szerk.). 2003. *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Földes Petra. 2021a. Bizalom és biztonság az iskolában I. <https://osztalyfonok.hu/5780/> (accessed 13 March 2022)
- Földes Petra. 2021b. Bizalom és biztonság az iskolában II. <https://osztalyfonok.hu/5838/> (accessed 13 March 2022)
- Fredrickson, Barbara Lee & Christine Branigan. 2005. Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion* 19(3). 313–332.
- Fredrickson, Barbara Lee & Thomas Joiner. 2002. Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science* 13(2). 172–175.
- Fredrickson, Barbara Lee, Roberta Mancuso, Christine Branigan & Michele M. Tugade. 2000. The undoing effect of positive emotions. *Motivation and Emotion* 24(4). 237–258.
- Fredrickson, Barbara Lee. 2001. The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist* 56(3). 218–226.
- Glaserfeld, Ernst von. 1995. *Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning*. London/Washington D. C.: The Palmer Press.
- Golnhofer Erzsébet & Nahalka István (szerk.). 2001. *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Gyarmathy Éva. 2019. Információ és bizonytalanság. Avagy az iskola küzdelme a 2.0-ás szinten. *Új Pedagógiai Szemle* 5–6. 22–39.
- Hercz Mária & Sántha Kálmán. 2009. Pedagógiai terek iskolai implementációja. *Iskolakultúra* 19(9). 78–94.
- Jackson, Carolyn. 2018. Affective dimensions of learning. In: Knud Illeris (szerk.), *Contemporary Theories of Learning*, 139–152. London: Routledge.
- Józsa Krisztián & Fejes József Balázs. 2012. A tanulás affektív tényezői. In: Csapó Benő (szerk.), *Mérlegen a magyar iskola*, 367–406. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kenny, Brian. 1993. For more autonomy. *System* 21(4). 431–442.
- Kochanek, Julie Reed. 2005. *Building Trust for Better Schools: Research-Based Practices*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Korthagen, Fred A. J. 2004. In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 1. 77–98.
- Lee, Bridget, Stephanie Cawthon & Kathryn Dawson. 2013. Elementary and secondary teacher self-efficacy for teaching and pedagogical conceptual change in a drama-based professional development program. *Teaching and Teacher Education* 30. 84–98.
- N. Kollár Katalin & Szabó Éva. 2004. *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest: Osiris Kiadó
- N. Tóth Ágnes. 2015. *A pedagógia adósságai*. Szombathely: Savaria University Press.



- Nahalka István. 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? – Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- O'Brien, Mia & Levon Blue. 2017. Towards a positive pedagogy: Designing pedagogical practices that facilitate positivity within the classroom. *Educational Action Research* 26(3). 365–384.
- Paradis, Audrey, Sonja Lutovac, Katri Jokikokko & Raimo Kaasila. 2019. Towards a relational understanding of teacher autonomy: The role of trust for Canadian and Finnish teacher. *Research in Comparative and International Education* 14(3). 394–411.
- Rapos Nóra. 2003. Az iskolai félelmek vizsgálata. *Iskolakultúra* 13(5). 107–112.
- Reinhardt Melinda. 2009. Miért hasznosak a pozitív érzelmek iskolai környezetben? *Iskolakultúra* 19(9). 24–45.
- Richardson, Virginia. 2003. Constructivist pedagogy. *Teachers College Record* 105(9). 1623–1640.
- Robertson, Thomas. 2005. *Positive Classroom Discipline: Earning Authority without Playing Policeman*. Vancouver: Suite101.com
- Rodriguez-Romero, Mar. 2008. Situated pedagogies, curricular justice and democratic teaching. In *OECD: Innovating to Learn, Learning to Innovate*. 113–136. Paris: OECD Publishing.
- Rogers, Carl Ransom. 2004 [1961]. *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. London: Constable.
- Sárkány Péter & Tamáska Máté. 2017. *A tanulás helyei: iskolaépítészet*. Budapest: Martin Opitz Kiadó.
- Schutz, Paul & Reinhard Pekrun (szerk.). 2007. *Emotion in education*. San Diego, CA: Academic Press.
- Seligman, Martin Elias Pete & Mihály Csíkszentmihályi. 2000. Positive psychology: An introduction. *American Psychologist* 55(1). 5–14.
- Suinn, Richard M. 1969. The relationship between fears and anxiety: A further study. *Behaviour Research and Therapy* 7(3). 317–318.
- Szivák Judit. 2014. *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. Budapest: Eötvös Kiadó
- Szivák Judit, Kálmán Orsolya, Pesti Csilla, Rapos Nóra & Vámos Ágnes. 2020. A pedagógus professzió hazai megújításának esélyei a mesterpedagógus programok tükrében. *Iskolakultúra* 30(10). 3–24.
- Tatar, Sibel. 2005. Why Keep Silent? The classroom participation experiences of non-native-English-speaking students. *Language and Intercultural Communication*. 5(3–4). 284–293.
- Warren, John T. 2011. Reflexive teaching: Toward critical autoethnographic practices of/in/on pedagogy. *Cultural Studies – Critical Methodologies* 11(2). 139–144.
- Yan, Shanghais. 2012. Teachers' roles in autonomous learning. *Journal of Sociological Research* 3(2). 557–562.
- Zhang, Min. 2021. Creating an ethos for learning: Classroom seating and pedagogical use of space at a Chinese suburban middle school. *Children's Geographies* 1–14. <https://doi.org/10.1080/14733285.2021.1916437>

3.3 Mediáció a transzlingváló iskolai helyzetekben: az identitások és politikák nyelvi finomhangolása

Tarsoly Eszter, Schulcz Patrik, Olexa Gergely, Ballai Míra, Székely Márk, Lakatosné Makula Gizella Réca

Az elmúlt évtizedben a transzlingválást számos kulturális és nyelvi sokszínűséggel rendelkező tanulási környezetben alkalmazták és vizsgálták, beleértve az őslakos, kisebbségi és bevándorló közösségeket kiszolgáló iskolákat, valamint a származásnyelvi közösségek iskoláit. Tanulmányok sora bizonyította, hogy hatékony pedagógiai gyakorlat olyan kontextusokban, „ahol az iskola vagy az oktatás nyelve eltér a tanulók nyelvétől” (Li 2018: 15). A transzlingváló gyakorlat az oktatásban – a társadalmi igazságosság és egyenlőség iránti elkötelezettségével elméleti síkon – dekonstruálja a társadalmilag és ideológiailag létrejött választóvonalakat őshonosok és bevándorlók, többségek és kisebbségek, célnyelv és anyanyelv között (Li 2018: 15). Végül soron megkérdőjelezi a tartalom és a forma közötti dichotómiát, amelyet az intézmények az iskolai tantárgyak, azaz a „tudás”, és a tudást létrehozó nyelvi gyakorlat szétválasztásának köszönhetően fenntartanak (García et al. 2021; Tarsoly és Čalić 2022). Ha az oktatási-nevelési folyamatokban alkalmazzák, a transzlingválás „mind a tanulót, mind a tanárt képessé teszi a tanulásra, átalakítja a hatalmi viszonyokat, és a tanítás és a tanulás folyamatát a jelentésalkotásra, a tapasztalatok bővítésére és az identitás fejlesztésére összpontosítja (García 2009; Creese és Blackledge 2015)” (Li 2018: 15). A 3.2. fejezet a transzlingválásnak a tanításban és tanulásban érintett különböző szereplőkre gyakorolt transzformatív hatását vizsgálta; a 3.4. és 3.7. fejezetek kiterjesztik az átalakulás hatókörét az osztálytermen túlra is. Ez a fejezet azzal foglalkozik, hogy az oktatás során milyen módon hidalhatóak át a társadalmilag és intézményesen konstruált határok a transzlingváló álláspontnak köszönhetően.

Az 1. videón (*A transzlingválás mint kulturális mediáció*) látható osztálytermi jelenetben a kulturális mediáció egy olyan esetének lehetünk tanúi, amelyben a tanulók otthonuk nyelvén, a roma nyelv helyi változatán vesznek részt egy olyan kulturális gyakorlatban – a versmondásban – amely jellemzően magyar nyelven zajlik. A nyilvános versmondás egyfajta rituális esemény a magyar társadalomban. Nemzeti ünnepeken gyakran színészek, előadóművészek nyilvánosan az alkalomhoz illő verseket szavalnak, és a közönség csatlakozhat is hozzájuk. A kanonizált verses szövegek felmondása, fejből tudása beépül az iskolai tantervbe. A gyerekek különböző ünnepekre is tanulnak verseket, és azokat a szülők és az iskolai közösség más tagjai előtt elő is adják. A videóban szereplő tanulók, a tiszavasvári Majoros környékéről származó roma gyerekek, tapasztalhattak hasonló előadási rituálét otthonukban – például közös éneklést és táncot – bár kutatásaink szerint a szóbeli és szövegelőadáshoz kapcsolódó szokásokat (például a mesemondást és a rituális köszöntést) már nem gyakorolják az otthoni közösségekben. Ám ha vannak is hasonló rituálék a gyerekek családjában, azokat másképp hajtják végre, mint ahogyan azt a videón láthatjuk. Az éneklést és a táncot nagyra értékelik a közösségben: a zenehallgatás vagy a hagyományos cigánytáncok előadása központi szerepet játszik a mulatásban is és az egyéni adottságok felmutatásában is. A szülők büszkén osztják meg a gyermekeik táncáról készült videofelvételeket, és a tánc mindig a hagyományos cigánytáncok lépéseinek gyakorlására és előadására utal (Martin 1980). A magyar versmondással ellentétben azonban ezek az előadások spontán megnyilvánulások: rendszeres *gyakorlat* eredményeként, de nem *próbafolyamat* során jönnek létre, és inkább a közösségi tudás és kultúra részei, mint

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



intézményesítettek. Ezért amikor a gyerekek az iskolai tevékenységek részeként magyar nyelvű versmondó versenyekre készülnek, a magyarul beszélő többség, különösen a magas műveltségű, képzett középosztály világába kerülnek.

A többnyelvű oktatási környezetekben a nyelvpolitika és a nyelvi gyakorlat kapcsolatát gyakran a *feszültség* és a *konfliktus* fogalmaival írják le (vö. Li és Martin 2009), az egyes nevezett nyelveket folyékonyan keresztező, kétnyelvű beszélők nyelvi gyakorlatának oktatási környezetbe helyezését pedig a vernakuláris *becsempészeként* vagy akár a tanulás *szabotálásaként* (vö. Probyn 2009). Ezek találó megfogalmazásai annak a kibékíthetetlen ellentétnek, amely a szöveges formában is megjelenő egynyelvű nyelvpolitika – amelyet Spolsky (2004) nyelvmenedzselésnek nevezett – és a többnyelvű közösségek egynyelvű nyelvpolitikával szembemenő, nyelvi (és nyelvválasztási) aktusai, beszédmódjai között vannak. Bonacina-Pugh (2012) Spolsky (2004) nyomán a nyelvpolitika három típusát különbözteti meg. Az első a szóbeli vagy írott szövegek formájában kinyilvánított nyelvpolitika; a második a diskurzusokban és ideológiákban gyökerező, a beszélői vélekedéseken alapuló nyelvpolitika, amely alátámasztja az emberek előírt nyelvi viselkedésre vonatkozó meggyőződéseit; a harmadik a gyakorolt nyelvpolitika, amely a beszélők által az interakciós mintákból levezetett implicit szabályok összességét jelenti. Ezek közül az első a mi kontextusunkban az egynyelvű, nemzeti szinten deklarált nyelvpolitikát jelenti, amit a nem tudományos diskurzusokban az *anyanyelv* szóösszetétel magyarral való, különösen erősen asszociációja is alátámaszt. A 2021 nyarán készült helyszíni feljegyzéseinkben az egyik beszélgetőpartnerünk, egy húszas éveiben járó fiatal nő és édesanyja, bizonytalannak érezte magát, amikor megkérdezték tőle, hogy mi az anyanyelve, és többször megismételte ellenőrző kérdéseinkre a választát, hogy a magyar. Miután romani nyelven megbeszélte a kérdést a társaival, kérte, hogy választát javítsuk ki romanira. A magyar és az anyanyelv szinte kizárólagos társítását sugalló ideológia alátámasztja azt az egész Magyarországra általánosan érvényesnek tekintett és a tiszavasvári roma közösséget is jellemző nyelvpolitikát, hogy az oktatás és az iskoláztatás nyelve csak a magyar lehet, és az kell, hogy legyen. A harmadik típusú nyelvpolitika, a nyelvpolitika mint gyakorlat, azonban a transzlingváló projekt megkezdése előtt más tendenciát mutatott a tárgyalt közösségben: a magyar beszédet az órákon gyakran felváltotta a csend, a szünetekben pedig a helyi roma nyelv, a diákok anyanyelvének használata. A szülők azért bátorították az óra alatti hallgatást, hogy az iskolában gyermekeik legalább a jó magaviseletért járó jutalmazást kiérdemeljék.

Ahhoz, hogy a transzlingváló projekt sikeres lehessen, mind az iskola alkalmazottai, mind a közösség körében meg kellett változtatni a vélekedéseken alapuló és a gyakorolt nyelvpolitikát is. Ennek kezdete a helyi szinten deklarált nyelvpolitika megváltoztatása volt. A Magiszter vezetése és az osztályokban tanító tanárok kijelentették, hogy a roma nyelv használata elfogadható és dicséretes, amennyiben a diákok úgy érzik, hogy ezáltal jobban ki tudják fejezni magukat. Az új politika szóbeli „kinyilatkoztatására” számos példa található videótárunkban. Ugyanezt a célt szolgálta a Heltai által összeállított transzlingváló katekizmus is (vö. 2.1. fejezet).

A politika és a gyakorlat közötti régi konfliktust új feszültségek váltották fel: a nyelvvel és nyelvválasztással kapcsolatos attitűdök és meggyőzések átformálása az összes érdekelt fél részéről alkalmazkodást követelt meg. Az ideológiák, politikák és gyakorlatok tekintetében tapasztalt egyéni és közösségi alapú alkalmazkodási folyamatok azok, amelyeket ebben a fejezetben a *mediáció* gyűjtőfogalma alatt vizsgálunk. A mediáció tehát egyaránt jelent belső, egyéni, mentális és külső, közösségi alapú, gyakorlati folyamatot. A mediáció célja, hogy kiegyenlítse és összhangba hozza azokat a feszültségeket, amelyek abból a változásból adódnak, hogy az egyes generációk és különféle kulturális háttérű beszélők

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

iskolához való viszonya, iskolai tapasztalata más és más. Az interkulturalitás Auger et al. (2018) nyomán értelmezésünk szerint eltérő műveltségi gyakorlatokat és az iskoláztatáshoz való, különböző szintű hozzáférést foglal magába, melynek az eltérő beszédmódok és a hozzájuk kapcsolódó kulturális gyakorlatok csak egy részét képezik. A transzlingválás hozzájárul egy „harmadik tér” (Bhabha 1994: 55) megteremtéséhez: egy olyan diszkurzív közeget hoz létre, amely annak feltárásával, hogy a meglévő jelek kisajátíthatók, lefordíthatók és újraértelmezhetők, tehát újjáteremthetők, megkérdőjelezi a kultúra, mint „primordiális, elsődleges egység vagy rögzítettség” jelentését. Az újjáteremtés ilyen folyamatai lehetővé teszik a beszélők számára, hogy átlépjék az adott nyelvek és a különböző gyakorlatok, például az otthon és az iskolához kapcsolódó terek közötti társadalmilag konstruált határokat. Az ismeretszerzési gyakorlatok és az azokon belüli, különféle pozíciókhoz kapcsolódó egyének között átrendeződik a hierarchia, mint például a mindentudó tanár felsőbbrendű pozíciója az alárendelt tanulóval szemben. A szimbolikus és valós terek, valamint a hatalmi pozíciók közötti szakadékból feszültség keletkezik; ez a szakadék a meglévő gyakorlatokat fenntartó hiedelmekben is megnyilvánul (egy ilyen „szakadék” pl. a gyerekek otthoni és iskolai világának vélt áthidalhatatlansága, amely tudásuk deficitjének iskolai leküzdésére irányuló törekvésekben nyilvánul meg a létező kompetenciák feltárása helyett). E szakadékok leküzdése új ellentmondásokat szül az ideológiák és gyakorlatok között, ám ezek a mediált feszültségek új lehetőségeket teremtenek azáltal, hogy átértelmezik és elsimítják a korábbi hierarchiákat, és hogy az összhang elérésére törekszenek a politika, az ideológia és a gyakorlat tekintetében (García et al. 2012).

Az 1. videóban a gyerekek otthoni világa és az iskola közötti mediáció első példája belső és egyéni folyamat: a tanár felismeri, hogy a versmondó verseny a gyerekek megélt tapasztalatán teljesen kívül áll, és úgy dönt, hogy az intézményi gyakorlatot relevánssá teszi a gyerekek tapasztalata szempontjából. A második mediációs aktus külső folyamat és a felkészülés során történt: a tanár a magyar egynyelvű többségi tanulóknak szánt feladatot a helyi gyerekek otthoni kultúrájához igazította azzal, hogy a versenyre megtanult versek közé egy roma verset is bevett. A harmadik mediáció nyelvi, vagy nyelvek közöttinek, interlingválisnak is nevezhető, abban az értelemben, ahogy a különböző közösségekhez és társadalmi hangokhoz kapcsolódó beszédmódok közötti parafrázis az: az eredeti romani szöveget, amelyet egy lettországi roma költő, Leksa Manush írt, egy helyi pedagógus asszisztens parafrázálta a gyerekek otthoni nyelvváltozatára. A mediáció negyedik esete metanyelvi egyensúlyteremtés: a gyerekek a szöveget magyarul és helyi romani nyelven is megtanulták, de néhány hónappal később úgy tűnt, hogy a magyar változatot nehezen tudják felidézni. Ezért a tanárnő fordítási feladatot javasolt: a tanulók a romani szöveg alapján, amelyre jobban emlékeztek, újraalkották a magyar szöveget. A fordítás szemiotikai rendszerek közötti mediáció: a diskurzus egy szegmense újrakontextualizálódik, újrafogalmazódik, és egy másik szemiotikai rendszeren át is érthetővé, elérhetővé válik (Gal 2015: 227). A kettő közötti transzfer olyan metaforikus folyamat, amelyben az ekvivalencia soha nem a diskurzuskomponensek közötti, eleve meglévő megfelelés, hanem egy kidolgozott, „kialkudott” társítás. A fordítás, ahogy Ezra Pound mondta, „újra alkotás” (idézi Clifford 2013: 49). A fordítás tehát a transzlingváláshoz hasonlóan hozzáférést biztosít egy „harmadik térhez”, bár a két folyamatban használt gyakorlatok történetiségükben különböznek. A mediáció ötödik, utolsó aktusában a gyerekek cselekvő szerephez jutnak: kulturális mediátorként az otthonuk nyelvén vesznek részt egy olyan kulturális gyakorlatban, a vers előadásában, amely a többségi nyelvhez és társadalomhoz kapcsolódik (a vers közös elszavalása közönség előtt).

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

A néven nevezett nyelvek és kulturális gyakorlatok közötti különbségek új összhangra törekvő felszínre hozása által a képessé tevés egy új lehetősége kínálkozott fel: a tanulók nem pusztán alárendeltjei vagy passzív részesei lettek a tanulási folyamatnak, hanem a sajátjuknak, a magukénak érezték azt. Az ő kezdeményezésükre válik a versmondás magányos aktus helyett csoportos előadássá. Az ő bevonódásuk és lelkesedésük tette lehetővé, hogy a tanár az órai feladat végrehajtásának feltételeit megteremtse: a gyerekek érdeklődése a javasolt tevékenység iránt már attól a pillanattól nyilvánvaló, amikor a transzlingváló tér megnyílik.

A fenti érvelésből következik, hogy a gyerekek és a tanárok mediátor szerepét nem a mediáció fogalmának egy olyan értelmezésében látjuk, amelyen át a konfliktusban álló felek között kommunikáció jön létre; a mediátor nem a konfliktusban a kommunikációt lehetővé tevő csatorna csupán (ennek áttekintését ld. Corbett 2021). A mediátorok egy transzlingváló oktatási térben olyan tudatosan cselekvő egyének, ágensek, akik felvállalnak valamilyen részvételt vagy cselekvést annak érdekében, hogy lehetővé tegyék a kommunikáció létrejöttét olyan terekben, ahol egyébként vagy csend lenne, vagy nem lenne lehetőség a közös jelentésalkotásra (vö. Liddicoat 2016). A mediálás tehát egy összetett és céltudatos interperszonális elköteleződés a különböző társadalmi világokon és történelmileg konstruált néven nevezett nyelveken átívelő jelentések felfedése és kifejtése iránt. A mediátor szerepének a különböző diszciplínákban fellelhető számos értelmezése közül mi nem az olyan közvetítőre helyezzük a hangsúlyt, aki hidat építve két különálló világ között „igyekszik leküzdeni a jelentések *átvitelének* útjában álló összeegyeztethetetlen tartalmakat” (Hatim és Mason 1990: 223; kiemelés TE). Értelmezésünk szerint a mediátorok *összesítik*, szintetizálják, azokat a jelentésalkotási folyamatokat, amelyek az általuk megélt és tapasztalt társas és kommunikatív tereket jellemzik, így aktív, résztvevő társalkotóivá válnak a *tertium quidhez* tartozó új jelentéseknek: egy harmadik, szintetikus térnek, amelyben a különböző társadalmi környezetekből származó diskurzus-szegmensek és minták újra kontextualizálódnak és átértelmeződnek. Ebben az értelemben a transzlingválás a mediálás egy formájaként értelmezhető, amennyiben „[a transzlingválás] olyan nyelvi gyakorlatok érvényesülése, amelyeknek használatát korábban egymástól függetlenül létező, különböző történeti előzmények által behatárolt vonások jellemezték, de amelyek most a beszélők interakcióiban egymással szemben állva, egyetlen új egészként jelennek meg” (García és Li 2014: 21). Minden olyan alkalommal mediációról van szó tehát, amikor a nyelvi és társadalmi gyakorlatok különbözősége kiegyenlítődik a transzlingváló beszélők gondolkodásában és cselekvéseiben (vö. Deumert 2017: 10).

Ebben a fejezetben olyan eseteket vizsgálunk, amikor a feszültségre és a különbözőségekre adott kreatív, ad-hoc válaszként értelmezett mediáció előfordul az adatainkban, a terepmunka során írt feljegyzéseinkben, a tanórán kívüli projektekben és a Magszter iskolában rögzített videóanyagokban. Négy konkrét területet vizsgálunk meg: tranzakciók a dinamikus értékelés révén (García et al. 2012); transzkulturális „harmadik tér” létrehozása nyelvi innováció révén a tantárgyi szakkifejezések tanulása során (García et al. 2021; Guerra 2016); mimetikus gyakorlatok a különbözőség bemutatására, annak leküzdése érdekében (Deumert 2018); a fordítás, mint transzlingvális mediáció (García, Aponte és Le 2019; Gal 2015; Baynham és Lee 2019).

3.3.1 Tranzakciók dinamikus értékelési folyamatokon keresztül

García et al. (2012) szerint a társadalmilag marginalizált közösségekből származó gyermekek sikeres oktatását lehetővé tevő iskolákra jellemzőek az ún. közösségen átívelő gondoskodásra („az iskola és az otthon közötti nyelvi és kulturális különbségeken túllépő,

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

közös, együttműködő „köztes” tér kialakítására irányuló gondoskodás” [Bautista-Thomas 2015]) épülő megoldások, amelyek magukban foglalják a transzlingválást, a transzkulturalitást, a tágabb közösséggel való átfogó együttműködést vagy transzkollaborációt és a dinamikus értékelésen keresztüli tranzakciókat. A 3.7. fejezet a transzkulturalitást és a transzkollaborációt tárgyalja azokban az iskolákban, amelyekkel együttműködtünk. A jelen alfejezet a dinamikus értékelésben megvalósuló tranzakciókra összpontosít.

A 7. videó (*Szaknyelvi kifejezések*) a dinamikus értékelés példáját mutatja be egy szóbeli számonkérés során. A *felelés* kifejezés az ilyen fajta számonkérés során a tanár és a tanulók közötti kérdés-felelet típusú interakcióra utal. A gyakorlatban gyakran a tanulók által megtanult anyag „felmondását” jelenti, amelyet a tanár kérdései követnek a tanulók összefoglalójában szereplő részletekre és hiányosságokra vonatkozóan. A 7. videóban a felelést az értékelés valóban dialogikus formájaként gyakorolják: a tanár a tanulók egy csoportjával az igazgatói irodában kerekasztalos elrendezésben ült le, és így adott lehetőséget a diákoknak arra, hogy a lovagok és nemesek történelmi szerepéről és életmódjáról tanult anyagot közösen átbeszélve, egy kevésbé formális beszélgetés keretében javítsák jegyeiket. Ezen a kötetlen és személyes szóbeli értékelésen a tanulók válaszaikban használhatták a romani nyelvet. A témához kapcsolódó szakszókincs jellege azonban azt eredményezte, hogy a tanulók nem mindig támaszkodhattak anyanyelvi forrásaikra. Amikor egyikük, miközben romaniul beszélt, elakadt a magyar *adózás* szónál, a tanár arra biztatta, hogy magyarul beszéljen olyan helyzetekben, amikor a romani szavak nem jutnak eszébe ([7. videó: 0:55–1:10](#)). Az *adózás* célját ezután a tanulók közösen magyarázták el teljes nyelvi repertoárjukat felhasználva. Ez a jelenet fontos emlékeztető: a transzlingváló oktatás sikerének kulcsa soha nem abban rejlik, hogy a tanulókat az egyik vagy a másik néven nevezett nyelv használatára ösztönözzük, hanem abban, hogy segítünk a tanulóknak felismerni, hogy a néven nevezett nyelvek közötti, társadalmilag konstruált határok egyszerre bonthatók le és rendezhetők át a közvetítendő üzenet érdekében (vö. Makalela 2019). A következő (1) osztálytermi jelenet ezt illusztrálja ([7. videó: 0:52–2:31](#)).

- (1) Diák 1 *Nemesi cím- címo hász, együtt földbirtoko khudingyá [...]*
‘A nemesek címet, azonban földet kaptak.’ [tétovázik]
- Tanár *Most azt akarod mondani, hogy nem kellett adózni nekik? Azt mondhatod nyugodtan magyarul is, ha nem jut eszedbe cigány nyelven. [...] Mert a király mellett, mit csináltak?*
- Diák 1 *Harcoltak.*
- Diák 2 *Harcolingya.*
‘Harcoltak.’
- Diák 3 *Ná kapijá lenge adó- adózni.*
‘Nem kellett adót fizetniük.’
- Tanár *És akkor [név] már cigányul is lefordította, nagyon jó! Azért mert harcoltak a király mellett.*
- Diák 3 *O kiráji- o kiráji gyia len birtoko*
‘A király földet adott nekik.’
- Tanár *Nagyon jó, értem amit mondasz, tehát birtokot kaptak a királytól. Mert mit csináltak a királynak?*
- Diák 2 *Harcoltak a királynak.*
- Tanár *Harcoltak és még mit csináltak?*
- Diák 1 *Bementek a torna <terembe>.*
- Diákok *<lovagi> terembe*

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



- Tanár *Nem tornaterem, a lovagi terembe. Olyan volt, mint a tornaterem, igaza van [név]-nak. De miért kellett harcolniuk a lovagoknak?*
- Diák 2 *Hogy megvédjék a birtokot.*
- Diák 1 *Mert ha nem gyakorolnak, akkor levágják a fejüket.*
- Diák 3 *Száko gyész tanúlinász le.*
‘Minden nap gyakoroltak’
- Tanár *Ezt mondjad, ezt nem értem.*
- Diák 2 *Minden nap gyakoroltak.*

A diákok és a tanár felváltva vesznek részt a beszélgetésben, de a diákok gyakran félbeszakítják egymást és a tanárt is igyekezetükben, hogy elmondhassák, amit akarnak. Egyformán szabadon mozognak a romani és a magyar nyelvi erőforrásaik között a jelentésalkotásban való összpontosított részvételük során. Néha a tanár magyar nyelvű felszólítását (mint az *adó* esetében) vagy kérdését (pl. *miért kellett harcolniuk?*) egy romani nyelvű megnyilatkozás vagy egy magyar megnyilatkozás romani fordítása követi, vagy éppen fordítva. Különösen az egyik tanuló használja stratégiaszerűen a transzlingválást: miután az adózásról szóló első romani nyelvű válaszát megdicsérte a tanár, szívesen fordítja le vagy parafrázálja romanira a tanult anyag egyes részeit. Az anyanyelvi erőforrásokat kiaknázó fordítás és a parafrázálás a tanulóra jellemző egyéni módjai annak, hogy bizonyíthassa a témáról való tudását és az anyag megértését.

A tanár is aktív résztvevője a gördülékenyen zajló többnyelvű folyamatoknak. A következő stratégiákat alkalmazza: felkéri a tanulókat, hogy használják a kétnyelvű repertoárjuk egészét; bátorítja a magyar nyelvű megnyilatkozásokat, amikor a szakkifejezések hiányoznak a tanulók anyanyelvi repertoárjából; jutalmazza a romani nyelvről és romani nyelvre történő fordításokat és parafrázálást; egyszerre reflektál a romani nyelvű megnyilatkozások saját maga általi megértésére és a tanulóknak szaknyelvi kifejezésekkel kapcsolatos megértésére; segítséget kér a tanulóktól, amikor nem érti a romani nyelvet; szükség esetén finom és konstruktív korrekciókat alkalmaz a szakkifejezések használatában. Fontos, hogy fenntartások nélkül elfogadja a romani nyelven adott válaszokat, még akkor is, ha nem érti azokat. Olyannyira bízik a tanulóiban, hogy az ő fordításukra hagyatkozik ilyenkor, és mind a választ, mind annak magyarra fordítását díjazza. A tanulók teljesítményének értékelése párhuzamosan halad a tanárnak a romani kifejezések megértésében nyújtott teljesítményének értékelésével. A tanár transzlingváló meggyőződésének következtében kialakított stratégiái fontos szerepet játszanak annak leküzdésében, amit Goffman „a zökkenőmentes interakciókban való spontán részvétel megszakításaként” (1967: 135) jellemzett. Sem az, hogy a diákok a romanit – az oktatásban általában nem használt nyelvet – beszélnek a számonkérés során, sem az, hogy a tanulók nem „mondják vissza” gondolkodás nélkül a magyarhoz kötődő, és számukra sokszor valószínűleg nehezen értelmezhető szakkifejezéseket, nem tekinthető a beszélgetésben való „részvétel sérelmének”. A számonkérés a tanulók igényeihez igazodik, ami lehetővé teszi a tanár számára, hogy meglévő kompetenciáikat felismerje és az értékelésbe bevonja.

Az értékelés, az előírt tanulási célok teljesítésének ellenőrzése komoly kihívást jelent az egynyelvű oktatási tér transzlingválóvá alakítása szempontjából. Az, hogy a tanárok korlátozottan értik meg a romani megnyilatkozásokat, továbbra is zavaró tényező maradhat az interakciók során, míg a tanulók azon törekvése, hogy alkalmazkodjanak a normatív, magyarra épülő beszédmódokhoz (vö. Deumert 2018: 14), gátolhatja dinamikus jelentésalkotási folyamataikat, amelyek lehetővé tennék számukra, hogy az értékelési helyzetekben teljes mértékben kibontakoztassák a bennük rejlő lehetőségeket. A dinamikus

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

értékelés (García et al. 2012) a mediáció egy olyan formája, amely segít e kihívások leküzdésében, ahogyan azt a fent bemutatott értékelési jelenet is mutatja. A fő alapelvek a következők: (1) rugalmas nyelvhasználat az értékelés során: ezt a jelenetben mind a tanulók, mind a tanár beszéde illusztrálja; (2) az értékelés folyamatosan jelenlevő tevékenység, semmit végtermék: a szóbeli számonkérést a folyamatos értékelés egyik formájaként használják a magyar iskolákban, és ebben a jelenetben még jobban kiaknázzák azt a lehetőséget, hogy az értékelés a tanulás részévé váljon; a tanárnő beszélgetésre hívta a tanulókat a tantárgy egy olyan részéről, amelynek feldolgozása közben nehézségeket észlelt; (3) differenciált értékelés az egyes tanulók igényeinek megfelelően: minden hozzászólást, kiegészítést elismer az értékelő tanár, akár a tantárgyi ismeretekre, akár a nyelvi műveletekre, például a fordításra és a parafrázálásra vonatkoznak. A dinamikus értékelés új terepet biztosít annak számára, hogy a tanulók otthonról hozott kulturális és tudással kapcsolatos gyakorlatai megjelenhessenek az iskolában: láthatóvá teszi az iskola, az otthon és a tanult tantárgyi anyag (a középkori lovagok élete) kulturális világa közötti különbségeket, lehetővé téve a tanulók számára, hogy megtalálják saját, egyéni többnyelvű hangjukat, amikor a romani és a magyar nyelvet egymás mellé helyezik. A tanárnő reflexiója szerint a tanulók gátlások nélkül és gördülékenyebben beszélnek [...]. A romani tehát nem akadály, hanem egyéni képességektől függően segíti a tanulók egyéni tehetségének kibontakozását ([7. videó: 2:32–3:50](#)).

3.3.2 Transzkulturális harmadik tér létrehozása a szaknyelvi kifejezések tanulását érintő nyelvi innováció során

Az előző részben idézett szóbeli számonkérés jelenete jól szemlélteti, hogy az értékelés mellett – és részben azzal átfedésben – egy másik kihívás a csak az oktatás hivatalos nyelvéhez kötött szaknyelvi kifejezések beépítése a tanulók repertoárjába. Ezt a kihívást is mediálni kell, amikor a transzlingváló gyakorlatokat egynyelvű oktatási környezetbe visszük be. A tanulók szókincsének szaknyelvi kifejezésekkel való bővítése az oktatásnak kifejezett célja, különösen az általános iskola felső tagozatán.

Magyarország Nemzeti Alaptanterve és annak tantárgyi referenciakerete (NAT 2020) megfogalmazza azt az elvárást, amely a tantárgyi tudást bizonyos lexikai elemek pontos használatához köti. Előírja, hogy „[a tanuló] különböző történelmi korszakok, történelmi és társadalmi kérdések tárgyalása során szakszerűen alkalmazza az értelmező és tartalmi kulcsfogalmakat, továbbá használja a témához kapcsolódó történelmi fogalmakat” (NAT 2020: 20). A 11–12. évfolyamos tanulók számára az értelmezésben használandó kulcsszavak listáján szerepel a *történelmi idő, változás és folyamatosság, történelmi jelentőség*; a „tartalmi” kulcsszavak listáján pedig a *birodalom, adó, társadalmi csoport, életmód*, hogy csak néhányat említsünk. Ezek az elvont fogalmak a magyar egynyelvű tanulók számára is kihívást jelentenek, mert hiányzik a tapasztalati alapjuk és morfológiailag összetett képzett formákról vagy összetételekről van szó, amelyekkel a gyerekek ritkán találkoznak tantermi kontextuson kívül. A tanulóknak tehát közvetíteniük kell a társadalmilag távoli diskurzus-kontextusok között: egyrészt az egynyelvű, az említett szakkifejezésekhez hasonlóakat magukba foglaló iskolai beszédmódok, másrészt a közösségüket jellemző többnyelvű beszédmódok között. A tét annak elsajátítása, amit García és munkatársai (2021: 209) „az iskolákban *tanult* vagy *művelt* nyelvként ismert konstrukciónak” nevez, s amelyet állítólag „olyan induktív módon megállapított vonások jellemeznek [...], amelyek megkülönböztetik a *nem művelt* nyelvtől”. García és munkatársai szerint azonban a *művelt nyelv* inkább egy a priori kategória, „feltételezett, és nem felfedezhető”, amelyet deduktíve támasztanak alá a fent idézethez hasonló, meghatározó siboletok.

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

Tekintettel az írni-olvasni tudás jellemzően alacsony voltára és az iskolai kudarcok magas arányára az alacsony jövedelmű, marginalizált közösségekben – mint amilyenek a projektünkben részt vevő közösségek –, a kétnyelvű roma gyermekeknek nagyfokú alkalmazkodóképességre és magabiztosságra van szükségük ahhoz, hogy a tanterv által a „művelt” nyelvhez társított lexikai elemekkel meg tudjanak birkózni. A 7. videóban szereplő tanár a következőképpen nyilatkozott erről: „a lovagok, nemesek világa távol áll az ötödikes tanulóktól, új szó számukra a nemes, jobbágy, és sokan még a lovag szót sem ismerik.” (7. videó: 2:32–3:50). Egy másik történelemtanár szerint (vö. 15. videó, *Iskolai nyelvpolitika*) „az órán olyan történelmi szaknyelvi szavakkal dolgoznak, melyek a tanulók romani beszélt nyelvükben nem léteznek” (15. videó 3:15–3:25). Az (1) és (2) példában szereplő tanulók úgy néznek szembe ezzel a kihívással, hogy kreatív, transzlingváló megoldásokat alkalmaznak, amelyek kétnyelvű nyelvi gyakorlatukban gyökereznek. A normatív, tantervi elvárásnak úgy tesznek eleget, hogy a szakkifejezéseket „saját szavaikként” használják, ugyanakkor a normát meg is kérdőjelezzik azzal, hogy a szavakat az otthoni nyelvi gyakorlatukból ismert domesztikáló morfológiai folyamatok révén újra alkotják, és így ezeket a szakkifejezéseket valóban „sajátjaikká” teszik. A 2. példa (*Nincs kitaposott út*, 17. videó: 1:45–2:33) azt szemlélteti, hogy a transzlingváló órák hogyan teszik lehetővé a tanulók számára, hogy saját nyelvi gyakorlatukban kreatívan újra alkossák a szakkifejezéseket.

- (2) Diák 1 *Róma egy cino városo hász, egyre báro hász, el volt- foglalingyá o országa, utca építinygá, hajóvo, #### provinciának, provinciákat hívták az <elfoglalt területek>*
‘Róma egy kis város volt, egyre gazdagabb lett, több országot elfoglalt, utakat és hajókat épített, tartományokat, <a megszállt területeket> provinciáknak nevezték.’
- Tanár *<elfoglalt területeket>, nagyon jó!*
- Diák 1 *...és elküldte más, a helytartókat más, i<zébe>*
- Tanár *<a ter>ületekre, kik voltak ott ezek a helytartók? Mit mondtam? Fő...*
- Diák 2 *<Főnö>kök voltak.*
- Diák 1 *<Főnöka.>*
‘Főnökök.’
- Tanár *<Főnök>ök voltak, igaz? Ott voltak a főnökök. Hogy mondjuk cigányul? Úgy, hogy <főnök>...*
- Diák 1 *<Főnöká.>*
‘<Főnökök.>’
- Tanár *Főnöká vagy főnöka. Jó, ügyes vagy.*
[kétszer mondja ki a főnöka főnevet hangtani eltéréssel]

A (2) párbeszéd egy óra elején tartott ismétlés része, tehát a megbeszélte anyagot egy korábbi órán már átvették, majd a tankönyvből olvasmányként elolvasták, és végül egy tanuló magyarul már összefoglalta. A (2) példában idézett, a tanuló otthoni beszédmódja szerint készült összefoglalót a tanár kezdeményezésére, közvetlenül az első, magyar nyelvű összefoglaló után egy másik tanuló adta elő. A tanulók által parafrázált szöveg a tárgyalt témához tartozó kulcsfogalmak köré szerveződik: *városállam, tartományok, növekedés, kormányzó* stb. A tanulók egyik szakkifejezéstől a másikig haladva fogalmazzák meg ismereteiket Róma történetéről. Ezek a lexikai elemek tehát útjelzőként funkcionálnak a diskurzusban. A tanár párbeszédbe való beavatkozásainak célja, legalábbis részben, a kontextusnak megfelelő kifejezés előhívása. A tankönyvi diskurzus egy szegmensét először

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



magyarul ([17. videó: 0:54–1:30](#)), majd a tanulók anyanyelvén parafrázálják, amelyet a (2)-ben olvashatunk. Az előbbiben a tanulók nyelvi gyakorlatukat az egynyelvű középosztálybeli beszélők tankönyvi szövegeként is kodifikált normatív beszédmódjaihoz igazítják; az utóbbiban a tanuló ezt a diskurzust sajátítja ki azáltal, hogy azt a sajátjának tekintett kifejezési formákba illeszti.

Az újrakontextualizált tankönyvi diskurzusból a nyelvi mediáció a diákok által alkalmazott kreatív domesztikáló gyakorlaton keresztül történik. A magyarban nincs nyelvtani nem, míg a románban a nyelvtani nem a főnév egyik tulajdonsága (Mátia 2002: 72). A kölcsönzések és az alkalmi kölcsönzések, mint amilyeneket a tanulók az (1) és (2) pontban használtak a szakkifejezések kreatív domesztikálása során, besorolódnak a két nyelvtani nem egyikébe: hímnemű, pl. *birtoko* 'birtok'; *hajovo* 'csónak'; vagy nőnemű, pl. *szorzási* 'szorzás'; *bennfoglalási* 'osztás, bennfoglalás' (utóbbi az 5. videóban, *Transzlingválás a matematika órán*); a domesztikált igealakokra a következő példák fordulnak elő: *harcolingya* 'harcolt' és *építinye* 'építettek'.

A nyelvtani akkomodáció dokumentált folyamatai általában spontán és nem reflektált, nem tervezett nyelvi stratégiák, különösen, amikor produktívan, új lexikai anyagon, mint például az iskolában tanult szakkifejezések, alkalmazzák őket; a nyelvi elemeknek az egyes néven nevezett nyelvekből történő kiválasztása sem előre megtervezett (vö. Matras 2009: 26). A szakkifejezések esetében nincsenek előre meglévő minták: a gyerekek az iskolában találkoznak először az egyes tantárgyak nyelvére jellemző kifejezésformákkal. A tanulók felvételen látható magabiztossága az olyan megszólalások során, amelyekben a tankönyvi diskurzust az otthonuk nyelvére próbálják átvinni és újra kontextualizálni, egyértelműen mutatja, hogy szívesen és tudatosan vesznek részt kreatív és találékonny nyelvi tevékenységekben. Ez a tudatos és innovatív tevékenység magába foglalja a tanulók kritikai felismeréseit azzal kapcsolatban, hogy a beszélők (őket magukat is beleértve) mindig az adott beszédkontextusnak megfelelően választanak a nyelvi elemek közül és választásaikat az egymással szemben álló ideológiai megközelítések határozzák meg (Guerra 2016: 228-233).

A többnyelvű beszélők nyelvi viselkedésében olyan lehetőségek nyílnak a nyelvi kreativitásra, melyek a nyelvi repertoárjuk különböző összetevőinek aktiválásából és árnyalt, egyéni kombinációjából erednek. A különböző nyelveknek és nyelvváltozatoknak ez a „dinamikus és funkcionálisan integrált használata” sehol sem olyan nyilvánvaló, mint az osztálytermi interakciók pillanatnyiségében és azonnaliságában (Li és Lin 2019: 5). A gyerekek „kreativitása megmutatkozik abban, hogy új funkciókat és jelentéseket rendelnek a meglévő struktúrákhoz, hogy a [szituációnak] „megfelelő” nyelvből származó nyelvi anyagra támaszkodva újszerű mintákat konstruáljanak” (Matras 2009: 26). Ez a kreativitás, amely legalábbis részben a többnyelvű repertoárok összetettségéből fakad, fontos szerepet játszik a műveltség típusok és diskurzusműfajok közötti nyelvi mediációban.

3.3.3 Mimetikus gyakorlatok a másság megmutatásában és felülírásában

A fenti elemzésben a tanulók valami újat hoznak létre (innovatív szóalakokat helyi romani nyelven az iskolában tanult szakkifejezésekre) valami régi és ismerős (romani toldalékok és domesztikációs minták) felhasználásával. Az új jelentések és funkciók hozzárendelése a meglévő struktúrákhoz a konvencionalitás és a kreativitás kölcsönhatásából következik, amelyek „a szituációhoz kötött beszéd megnyilvánulásoknak a folyamatban felszínre törő tulajdonságai, nem pedig előre adott nyelvi tények” (Hymes 2016 [1981]: 81, idézi Deumert 2018: 10). A transzlingváló terek ösztönzik az olyan megnyilvánulásokat, melyekben a beszélők olyan új kontextusokban találják meg a saját hangjukat, amelyekben a rájuk jellemző beszédmódjuk addig nem voltak lehetségesek vagy „odaillők”. Li és Lin

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



(2019) hangsúlyozza, hogy a *translanguaging* (transzlingválás) jelen idejű folyamatos igenév (*present participle*), akárcsak a magyar *-As* képzős megfelelője (*nomen actionis*), amely kiemeli annak jelentőségét, hogy a transzlingválás gyakorlat, nem pedig tárgyasult nyelv, ugyanakkor rámutat a transzlingváló megnyilatkozásokban rejlő szituatív beszédhelyzetekben rejlő kreatív lehetőségekre is.

A fenti (2) példában a tanár utolsó megjegyzése figyelemre méltó zárása a jelenetnek. Kísérletezik a helyi roma *főnöka* 'főnök' szó kétféleképpen történő kiejtésével: [fø:nøka] ~ [fø:nøkø]. Az utóbbi jobban tükrözi a helyi gyakorlatot. Először megkérdezi a diákokat, hogy „hogyan mondjuk cigányul?”, felkérve ezzel őket, hogy az értékelő szerepébe lépjenek. Ezt követően megpróbálkozik a kiejtéssel, végül pedig hagyja, hogy a tanulók kijavítsák (az [a] helyett [ø]-t használva). A tanár itt tulajdonképpen eljártssza, előadja a korábbi, közte és a tanulók közötti párbeszédet, de a szerepek felcserélődtek: eddig ő volt az, aki segített előhívni és értékelte a szakkifejezéseket; most a tanulók visszajelzései alapján ő javította ki a saját válaszát. A tanár ebben a jelenetben mediál az előírt tantervi követelmények – amelyeknek teljesítéséért ő a felelős – és a tanulók beszédmódjának elfogadására vonatkozó, saját maga által felvállalt elvárás között. A mediációt egy mimetikus aktuson át valósítja meg (vö. Deumert 2018). Először a tanulók megértését ellenőrző tekintélyfigura szerepét tölti be, de lehetővé teszi a tanulók számára, hogy újra alkossák a tanult szakkifejezéseket otthoni nyelvükön, annak érdekében, hogy átrendezzék azokat a kontextusokat és diskurzusokat, amelyekben megjelenhetnek. Tekintély-pozíciójának kiegyenlítésére és a csoporton belüli hatalmi dinamika átrendezése érdekében kiemeli egy olyan szót, amely a helyi romani diskurzusban szakkifejezésként értelmezhető (*főnöka*), s amelyet nem sokkal korábban említettek a tanítványai, és így a tanulók segítségével, akikre átruházza a tekintélyt, ellenőrzi saját tudását. Így a tanulók *beszédmódjának* performatív utánzásával a tanulók számára is reflektorfénybe állítja tanórai *viselkedésmódokat*. Mint mimetikus tevékenység, ez a mediációs aktus hasonlóságokat kíván felszínre hozni azáltal, hogy a különféle beszédmódokat és a cselekvésmódokat (multimodális szemiotikai formákat) az azonosság jeleiként ábrázolja.

A tanulók nyelvi újításai referenciális jelentésük mellett a formai vonásaikon át is kommunikálnak. Peirce-i értelemben a nyelvi újítások indexikusan és ikonikusan is működnek. Egyrészt kihasználják, hogy a magyart, amelyből a szakkifejezéseket átvették, a tanult diskurzushoz és az ebből fakadó kifinomultsághoz társítják az uralkodó ideológiák (indexikalitás); másrészt utánozzák ezt a „művelt” diskurzust a romani nyelvben, többek között a szakkifejezések morfológiai domesztikációján keresztül (ikonikusság). Így tágabb értelemben a tanulók és a tanár mimetikus aktusai társadalmi ideológiákat és sztereotípiákat vizsgálnak meg és bontanak le; játékosan és kreatívan kérdőjelezi meg azt, amit Austerlitz (1988: 35) „mítosznak” nevezett. A kulturális reprodukció és ellenállás modelljében (Austerlitz 1988: 34–38) a mítosz a természetet, a társadalmat és a gazdaságot egy olyan értelmezési keret által tartja össze, amely egy adott korszakban egy adott csoport számára jelentéssel bír. A játék, és a játék egy sajátos formája: a művészet, lehetővé teszi a mítosszal való kísérletezést, és megkérdőjelezi az általa fenntartott értékeket, normákat és szabályokat. A magyar nyelvhez kötött diskurzus elemeinek tanulói és tanári transzlingváló rekontextualizálása is játszik a különböző beszédmódokhoz kapcsolódó értékekkel, s ez a kritikai gondolkodás alapjait csempészi az általános iskolai osztályterembe. Austerlitz modelljének végső összetevője a humor, amely nem csak megkérdőjelezi, hanem pellengérre állítja, felforgatja a magyarázó mítoszok, mai értelemben ideológiák, legitimitását. A játék (kreativitás) és a humor viszonya az austerlitz-i értelemben hasonló a Deumert (2018; Swann és Deumert 2018) által javasolt mimézis és mimikri kontinuumához. Az előbbi a

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



rekontextualizáció kreatív formája, amely az azonosságot hangsúlyozza; az utóbbi a bomlasztó utánzás, amely a rekontextualizáció révén a különbözőséget hangsúlyozza. Míg eddigi példánk a mimetikus gyakorlatokat mint a mediáció formáit illusztrálták, a (3) példa a mimikri jellemzőit is tartalmazza.

A 16. videó azt mutatja be, hogy még a konvencionális beszédformák is az önkifejezés eszközévé válhatnak egy transzlingváló osztályteremben. A jelenet a *jelentés* osztálytermi rituáléját mutatja be, amelynek szövege generációkon át pontosan ugyanabban a formában rögzült (vö. Heltai, 16. videó: 0:45–0:55) – és mindig csak magyarul hangzik el. A tevékenység célja egyrészt az, hogy a tanár tájékozódjon a jelenlévő tanulók számáról, másrészt pedig az, hogy szimbolikusan elválassza a tanulás idejét a szünettől. A jelentés során mindenki megérkezik érzelmileg és szellemileg is a tanulás szimbolikus terébe. A 16. videón látható beszámolóban két tanuló az osztály elé áll, és a tanár felé fordulva elmondja a jelentés szövegét ([16. videó: 1:04–1:19](#)).

- (3) Diákok *Tanár néninek tisztelettel jelentinav, hogy az osztályi létszáma huszonkettő.*
 Tanár néninek tisztelettel jelentem, hogy az osztály létszáma huszonkettő.
 Diákok *Ebből hiányzinél hét tanulóvo, az osztályi rajzórára készen áll.*
 ebből hiányzik hét tanuló, az osztály rajzórára készen áll.

A tanulók által előadott jelentés-szöveg közvetlen hatása az, hogy megjelölje a megszólalásnak a mindennapi jelentés során használt beszédmódtól való különbözőségét. A beszédaktus performatív funkciója szerint tehát a hétköznapi beszédűtől való különbözőségének megjelölése, előadás-szerű színpadra állítása, az üzenet formai vonásainak hangsúlyozásán át. Az (1) és (2) példával ellentétben a (3) példában a tanulók beszédmódja teljesen tudatos és öntudatos társas megnyilvánulás, ami nem tévesztendő össze a kommunikatív kompetencia hiányával. Az egynyelvű magyar szemszögből romani utótaggal ellátott magyar szótőnek tűnő alakok (*jelentinav* 'jelentem', *hiányzinél* 'hiányzik', *tanulóvo* 'tanulók', *osztályi* 'osztály') a jelentés konvencionális szövegébe kerülnek. Az azonosságnak ez az újra kontextualizált ismétlése a tanulók a különbség kiemelésére használják: egyrészt a magyarból származó kulcsszavakhoz hozzáadott romani személy-, szám- és főnévi nemet jelző végződések révén, mintha egy hagyományos romani megszólalásban domesztikálnák azokat; másrészt a tanulók identitásának szituatív nyelvi megjelenítésével. A domesztikált formák a konvencionális magyar szövegben a tanulók otthoni közösségére jellemző beszédmintákat idézik fel. E nyelvi formák tanulók általi újra kontextualizálása, átértelmezése olyan indexikus jelekként emeli ki őket, amelyek a tanulóknak a majorosi telep közösségéhez való tartozására utalnak. A kizárólag magyar nyelvű osztálytermi rituálé szövegkonvencióinak átrendezése a tanulók identitásának megnyilvánulásává és kifejezőjévé válik (vö. Bucholtz és Hall 2004: 378–380).

Ahogy a gyermekek általános kommunikációs készsége egyre érettebbé válik, úgy válnak egyre inkább képessé arra, hogy ne csak kontrollálják és kombinálják nyelvi repertoárjuk elemeit, hanem manipulálják is azokat az olyan stilisztikailag markáns diszkurzív minták előállítására érdekében, mint a humoros megszólalások vagy mások szerepének, stílusának és hangjának utánzása (Matras 2009: 36–38). Ezt olyan rekontextualizált repertoárelemek révén érik el, amelyek vagy kreatívan megkérdőjelezik és aláássák a konvencionális és normatív beszédmódokat (az egyik adott nyelvben a másikkal szemben, vagy egy adott típusú diskurzusmintában egy másikkal szemben), vagy egyszerűen csak jelzik (performatívan „felmutatják”) a beszédaktus eltérését az elvárt mintától.

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

3.3.4 A fordítás mint mediáció a transzlingváláson át: egy romani mesekönyv

E fejezet utolsó része egy esettanulmány, az eddig tárgyalt mediációs folyamatokat úgy vizsgálja, ahogyan azok egyetlen, az iskolát és a közösséget érintő transzlingváló projektben jelen vannak. Az esettanulmány egy olyan projekten alapul, amiben a Magiszter Iskolában a tanulók, a szülők és a tanárok közösen vettek részt, a tanárjelöltek és kutatók segítségével. A helyi szülők és gyerekek 2020 nyarán közösen írtak, fordítottak és illusztráltak egy roma népmeséket tartalmazó mesekönyvet, amely később tananyagként szolgált az órákon. Ebben az esettanulmányban a fordítást, mint a mediáció egy formáját is tárgyaljuk.

A mesekönyv-projekt ötlete a Majoros településrészen és annak iskolájában végzett iskolán kívüli tevékenységekkel kapcsolatos korábbi tapasztalatainkra épült, de ez a projekt a szülők nagyobb mértékű bevonását igényelte, mint a korábbi tevékenységeink (vö. 3.7.2. fejezet). Hat helyi asszony fordított és írt meséket a könyvhöz, míg az illusztrációkat a gyerekek készítették. Elsődleges célunk az volt, hogy olyan projektet hozzunk létre, amely az egész közösséget bevonja, és olyan eredménnyel jár, amely beépíthető a formális tanulási folyamatba. Másodlagos célunk az volt, hogy felhasználva a helyi műveltségi gyakorlatokat közelebb hozzuk egymáshoz a közösségi és az iskolai tudásrendszereket.

A helyi írásbeliség két fő platformja a közösségi médián való írás, valamint olyan nyomtatott vagy kézzel írott anyagok, amelyek a Biblia és más vallási tartalmú szövegek részleteit vagy azokat magyarázó szövegeket tartalmaznak (vö. 3.8.4. fejezet). Egy másik helyi gyakorlat, amelyre építeni kívántunk, a történetmesélés. Terepmunkánk során azonban azt mondták nekünk, hogy a múlt nagy mesemondói meghaltak, és a gyerekek inkább rajzfilmeket néznek a televízióban. Mások azt mondták, hogy kérésre nem tudnak történeteket kigondolni, mert minden történetük pillanatnyi kitaláció, amelyet hamar el is felejtene, miután elmesélték azt, de általában a gyermekkorukról és fiatalkorukról szólnak. Ezért az egyetemi hallgatók olyan megjelent gyűjteményekből válogattak meséket, amelyeket vagy roma szerzők állítottak össze (pl. Bari 1990), vagy a könyvtárban roma népmesék címke alatt voltak katalogizálva (pl. Burus 2015; Frankovics 2015). Ezek a gyűjtemények kizárólag magyar nyelvű kiadásokban jelentek meg. Ezeknek a szövegeknek a roma nyelvre való lefordítása volt a kiindulópontja a tiszavasvári helyi asszonyokkal folytatott munkánknak.

A hallgatók és a kutatók számos műhelyfoglalkozást tartottak a projektben részt vevő gyermekek és helyi asszonyok részvételével. A gyermekek műhelye során a résztvevők számos mesét olvastak fel és vitattak meg, majd kiválasztottak néhányat a készülő mesekönyvbe. Ezután a gyerekeket felkérték, hogy vizuálisan értelmezzék a szövegeket, és megkezdődött a kreatív munka. Különböző technikákat alkalmaztak, többek között ceruzarajzot, festést, fényképezést és metszetet. Néhány tanuló úgy döntött, hogy alternatív befejezést ír az egyik meséhez. Egy későbbi időpontban hat asszony csatlakozott hozzánk a majorosi településről, akik lefordították a magyar nyelvű gyűjteményekből származó szövegeket romanira, valamint két eredeti mesét is írtak romani nyelven. Csoportokban dolgoztunk: két-három helyi asszony két-három egyetemi hallgatóval működött együtt. A romani írás során a magyar ábécé betűit és betűkombinációit használtuk, mivel ez volt a legkönnyebben hozzáférhető a helyi résztvevők számára (vö. 3.8.2. fejezet). Végül a szövegeket a helyi asszonyok segítségével véglegesítettük: segítettek eldönteni, hogy a szavaknak és hosszabb szövegrészeknek van-e értelme úgy, ahogyan le vannak írva, mi pedig segítettünk nekik a szövegeket bekezdésekre és párbeszédre osztani.

A lefordított szövegeket vagy az egyetemi hallgatók, vagy maguk az asszonyok jegyezték le. A szövegek gépi rögzítését a diákok végezték, mivel a helyi nők nem rendelkeznek számítógépes ismeretekkel. A helyi közreműködők követték a szöveg gépelését

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

a képernyőn, és minden olyan részt javítottak, amellyel nem értettek egyet, valamint közösen ellenőrizték azokat a jelentéseket és formákat, amelyekben nem voltunk biztosak. Az asszonyok között véleménykülönbségek voltak bizonyos szavak helyesírását illetően, különösen a magánhangzók hosszát és néhány olyan mássalhangzó megjelenítését illetően, amelyek a magyarban nem fordulnak elő. Nemcsak a helyesírásban, hanem a romani változatban a szavak kiválasztásában, valamint a szöveg szervezésében és írásjelezésében is egyéni megoldásokhoz igazodtunk. Ennek eredményeként egy kötet helyett négy jött létre és jelent meg: ezek négy különböző változatban tartalmazzák a szövegeket. A diákok és a kutatók vállalták a szövegek végső szerkesztését, a gyerekek által készített illusztrációk beillesztését, valamint a nyomtatásra és az online közzétételre való előkészítést. A négy kötet 2021 januárjában jelent meg, ötszázhatvan példányban. A legtöbb példányt a Magiszter Iskolának adtuk át tanórai felhasználásra.

A fordítást és a transzlingválást gyakran egymást kizáró nyelvi tevékenységnek tekintik, különösen a fordítást a gyarmati tapasztalat szempontjából ért kritika és a transzlingválás társadalom kritikai elköteleződése miatt (előbbit dokumentálja pl. Clifford 1988). Azzal, hogy a fordítás áthidalja a kulturális világok és a történelem során társadalmilag konstruált néven nevezett nyelvek közötti különbséget, a fordítás voltaképpen elkülöníti és távol tartja őket egymástól (García, Aponte és Le 2019: 85). Valójában azonban nem a fordítás, mint folyamat a problematikus az iménti szempontok szerint, hanem annak eredménye: ha a célszöveget az eredetivel egyenértékűnek hisszük – és csak ez teszi lehetővé, hogy a lefordított szövegeket az eredetivel azonosként olvassuk –, akkor a fordítás eredménye elkendőzi az eredeti és a lefordított szöveg által megtestesített társadalmi és kulturális világok közötti hatalmi dinamikában rejlő fontos különbségeket. A kérdés tehát nem annyira önmagában fordítással, mint inkább az egyenértékűséggel vagy ekvivalenciával kapcsolatos (vö. Baynham és Lee 2019). Hasonlóan ahhoz, ahogyan a nyelvészeti antropológiában (pl. Bucholtz és Hall 2004) az identitás statikus, tárgyiasított szemléletét egyre inkább problémásnak kezdték tekinteni, a fordítástudományban az egyenértékűség fogalma vált kritika tárgyává. Hermans (2007) azzal érvelt, hogy a fordítás lehetőségébe vetett hitünk a keresztény tanításban a kenyér és a víz átalakulásához, a transzszubsztanciációhoz hasonló hittételen nyugszik. Gal (2015: 234) a normatív megfeleltetéseken nyugvó fordítási elvet a keresztséghez hasonló névadási aktushoz hasonlította. Ami nem egyenértékű a két nyelv által megtestesített kulturális és társas világ között, az a fordítás eredményeként keletkező szövegben rejtve marad. Érdemes azonban itt felidézni, hogy a *fordításra* a legtöbb európai nyelvben elterjedt latin eredetű szó a *trānslātiō* (a *trānsferō* supinum töve) ’átvitel’ maga is a görög *metaforá* latin tükörfordítása (vö. Baynham és Lee 2019: 34; Abondolo, 2006: 149). Így tehát a történetileg a fordítás fogalmának alapjául az ’átvitel, átvivés’ értelmű mögöttes jelentés szolgál, s ez inkább dinamikus, mint statikus fogalomról árulkodik (vö. Nida 1964: 159). Ezért a fordítás koncepciójának transzlingváló szempontú megközelítésében hasznos az ekvivalenciát vagy megfeleltetést inkább folyamatnak semmint végterméknek tekinteni: olyan egyenértékűségről van szó, melyet fel kell fedezni és ki kell bontani a különböző verbális szemiotikai rendszerek között. Az egyenértékű kifejezések és beszédmódok felfedezésének folyamata a fordításban tehát hasonló ahhoz, ahogyan a multimodális szemiózis különböző aspektusai (például a rajz és a szöveg, a gesztusok és a beszéd, az osztálytermi nyelv és az iskolai nyelvi tájkép) egymással összefüggenek és utalnak egymásra.

A fordítás gyarmati tapasztalata éppen az ekvivalencia miatt válik problematikussá, amely az eredetit a gyarmatosított „szelídítetlen” és „megközelíthetetlen” kultúrájának világába helyezi vissza, miközben a lefordított változatot a célnyelvi kultúra valódi, autentikus termékének tekinti. Ezzel szemben az ekvivalencia dinamikus jellege

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

megragadható a többszörös fordítás (pl. Jacobs 2011), vagy a különböző médiumokba történő fordítás során (vö. Jakobson (1959) hármass fordítási modellje, amely nemcsak a tulajdonképpeni fordítást, hanem az egy bizonyos néven nevezett nyelven belüli parafrázist és a verbális jelek nem verbális rendszerekkel történő értelmezését is magában foglalja). A mesekönyv-projekt az egyenértékűség kérdéseit a legtagabb értelemben vett többszörös fordítással kezelte. A gyerekek parafrázálták a szövegeket, szabadon mozogtak a többszörös források között, és a történeteket vizuális jelentésképzéssel is értelmezték illusztrációikban. A tulajdonképpeni nyelvközi fordítás a standardizált többségi nyelvből a helyi beszédmódokra történt, anélkül, hogy megpróbálták volna összhangba hozni azokat a meglévő romani íráskonvenciókkal. A négy különböző változatban megjelent könyv ráadásul kifejezetten felhívja a figyelmet az egyetlen „ekvivalens”-nek gondolt nyelvi „megfelelő” problematikusságára, amikor mind az ortográfiai hagyományok esetében, mind a fordításon keresztül történő „újrafogalmazás” módozataiban megkérdőjelezi a standardok fogalmát (vö. Gal 2015: 234). A mesekönyv-projekt ebben az értelemben tehát mediál (közvetít) a különböző műveltségi gyakorlatok és írás hagyományok között, amennyiben a közösség heterogén gyakorlatait az iskola normatív műveltségi kontextusába helyezi át, lehetővé téve, hogy azok egymás mellett létezzenek, és saját presztízszük és gyakorlati értékük legyen.

Adattárunkban 4 videó: a 18. (*Közösségi alapú tanulás: a tanári nyelvi közeledés gesztusa*), a 19. (*Romani szöveg olvasása mint transzlingválás gyakorlat*), a 21. (*A romani „felnőtt beszéd” iskolai imitációja*) és a 22. (*A diákok észrevételei a közösen készített mesekönyvről*) a kötetek különböző felhasználási módját szemlélteti a Magszterben tartott transzlingváló órákon. A 22. videó a tanulók első reakcióit mutatja be, miután megkapták a kinyomtatott és kiadott könyveket. Örömmel és lelkesedéssel lapozgatják a köteteket, saját munkáikat keresve ([22. videó: 1:33–2:19](#)). A könyvekből részleteket is olvasnak, ami kihívást jelentő vállalkozás, mivel gyakorlatilag nem találkoztak még romani nyelvű írott szövegekkel ([22. videó: 2:39–3:07](#)). Az olvasás után a tanár megpróbálja felmérni a tanulók véleményét a könyvről. Válaszaikban a gyerekek egyéni önértékelésükre és közösségük külvilágbeli megbecsülésére reflektáltak ([22. videó: 3:16–4:15](#)).

A 18. és 19. videó ugyanabból az órából mutat be egybefüggő jeleneteket, és két különböző, a könyv köré tervezett tevékenységet illusztrál. A tanár és a tanulók mindkét jelenetben körben ülnek. A 18. videóban a tanár bevezetőjében azt mondja a gyerekeknek ([18. videó: 1:11–3:35](#)), hogy hozott nekik egy könyvet, de nem árulja el, hogy a közösen készített mesekönyvről van szó, így kelti fel a tanulók kíváncsiságát. Amikor a felolvasás kezdetén a gyerekek a tanár szájából meghallják a helyi romani nyelvet, nem tudják leplezni izgatottságukat. Kuncogás és izgatott mozgolódás van mindenfelé a körben. A felolvasás után a tanár megkérdezi a tanulókat, hogy miről szólt a szöveg, lehetőséget adva nekik az összegzésre és a parafrázálásra, amelyhez a tanulók a kontextusnak megfelelő nyelvi eszközöket (a magyart) választják. A magyar nyelvű szövegalkotási gyakorlat a tanulók romani nyelvtudására támaszkodik. A tanulók egymással együttműködve javítják az összefoglalókat; például az egyik tanuló az első mondatot úgy parafrázálja, hogy *egy öregember élt a fiával Magyarországon*, míg mások *Tiszavasváriban*-ra módosítják, hogy hűségesebb legyen a romani nyelven olvasott szöveghez. A 19. videóban a tanulók átveszik a tanár helyét, és felolvasnak a könyvből. Folytatják a szöveg magyarra fordítását egy szabadon áramló kreatív foglalkozás keretében, amelyben úgy tűnik, mintha ők maguk vezetnék az órát, miközben lefordítják, parafrázálják, újragondolják és értelmezik a romani nyelven hallott szöveget. Az így létrehozott szöveg jellemzően magyar, de néhány tanuló összefoglalja a hallottakat romani nyelven is. Ezeket a megszólalásokat mások magyarul értelmezik, miközben a jelentés árnyalatait megtárgyalják és megvitatják. A tanulók megtanulnak saját és

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



egymás erőforrásaira támaszkodni, miközben a verbális és nem verbális szemiotikai rendszereken keresztül elmélkednek a jelentésről. Mindez lehetővé teszi számukra, hogy megértsék a nyelv mediáló (közvetítő) szerepét abban, ahogy a körülöttünk lévő világot megtapasztaljuk.

A 21. videón tovább hasznosítják a mesekönyvet, mint az osztálytermi tevékenységek kiindulópontját. Két tanuló egy lóvásárt játszik el, a társaik és a tanár előtt bemutatva az eladó és a vevő közötti párbeszédet. Az üzletkötés dramatizált megvalósítását a *Kinni tyúkjai* című mese ihlette (amelynek felolvasása és fordítása a 18. és 19. videóban látható). A helyi piacokon folytatott árucseré és az alkudozás a roma közösségek fontos kulturális megnyilvánulása (vö. Stewart 1998: 174–176). A tanulók minden valószerűség szerint sokszor voltak tanúi ilyen jeleneteknek a való életben. Az alkudozás és a barátság zálogául szolgáló tárgyak cseréje a tanulók mindennapi életének része az iskolában is ([21. videó: 0:35–0:49](#)). Az azonos értékű tárgyak cseréje olyan gyakorlat, amely a roma társadalomban a kapcsolatos kvázi testvéri jellegét, egyenértékűségét és kölcsönösségét tükrözi (Stewart 1998: 176). Ez a gyakorlat az osztálytermi jelenetben színpadi előadássá válik, amelyben a roma gyerekek nem a többségi csoport, hanem a saját közösségük felnőttjeinek kulturális gyakorlatát és beszédmódját utánozzák. A tanulók mimetikus teljesítménye az ikonikusságon alapul: az, ahogy az alkudozás diskurzusmintáit iskolai környezetben újrakontextualizálják – ahogy a nyelv és nyelvi formák kiválasztása által megidézik a cselekvéssorozatot, amely az alkudozás nyelvi folyamatára jellemző – hasonlít ahhoz, ahogyan felnőtt közösségük tagjai az alkudozást, mint performatív nyelvi tevékenységet, beszédaktust, végrehajtják (*Na, jól van, legyen a tied!*). Az alkuk letárgyalásának és megkötésének diskurzusmintáit e fejezet egyik helyi társszerzője a következőképpen foglalja össze.

Másképp csinálják a roma gyerekek. Szerintem a roma gyerekek jobban tudnak alkudozni. Ők már, ez nekik hagyomány, hogy alkudozzanak. Például szoktak ezzel kapcsolatos játékokat játszani. Van két gyerek, és akkor az egyik a bolti eladó a másik meg a vásárló. S ugyanezt eljátsszák, azt mondják, hogy kérek egy csipszet, egy csokit, egy kólát, jégkrémet, rágót, és akkor fizetnek, kis papírokat összevágnak. Amikor ilyet játszanak, mindig magyarul beszélnek, mert ha el is mennek a boltba, akkor magyarul kérnek a gyerekek. De a boltban nem alkudoznak. A piacokon, a piaci árakon viszont alkudoznak. Mondjuk ha a gyerekek játszanak, elővesznek kis játékokat, mintha valami értéktárgy lenne. Az egyik kisfiú mondja a másiknak: „na gyere ide barátom, megveszed”? És ő mondja neki: „na várjál, megnézem, mennyiért adod és mi az!” Akkor odamegy, megnézi, megforgassa, akkor rákérdez: „na mennyiért adod?” És akkor azt mondja, hát egy húszast megér neked? Megint megnézi, megforgassa, rámondja, ááá, én annyit nem adok érte. Akkor az eladó mondja a vásárlónak: „hát neked mennyit ér?” „Hát egy tízest adok érte” – mondja ő. Az eladó visszamondja neki: áá annyit nem adom, nem olyan rég vettem. Adjál érte tizenötöt! Megint azt mondja neki: „áá egy tízest adok!” Akkor az eladó rá szól neki: „jól van egye fene, legyen a tied!”

A cigányok jobban alkusznak, mint a magyarok. Ez egy nagyon régi hagyomány, cigányok közt mindig is így ment, mindig is alkudoztak. Alkudni jó mert, az egyik fél mindig jobban jár. Az eladónak is jó, meg a vásárlónak is. A romák magyarokkal is, meg egymás közt is alkudoznak. A gyerekeknek ezt nem kell tanítani, már megtanulták, ők ezt önmaguktól látták. Meg hát én is szoktam mondani, például a fiamnak, hogy amennyi árat kimondanak neked fiam, ne adjál annyi árat érte, hanem alkudd le! Próbáld lealkudni! Vannak olyan mondatok, amiket mindig ki kell mondani. Hát például ez is jó, mert én ugye két nyelvet tudok, és akkor mondjuk ő mond egy árat magyarul, én meg cigányul mondom a fiamnak.

Büszke vagyok rá, mert ez egy cigány hagyomány, és mi nem fogjuk elfelejteni. Azt gondolom mutassák meg az iskolában is, mert ez egy jó dolog, ebből lehet sokat tanulni.

Figyelemre méltó, hogy az üzletkötés fent idézett diszkurzív mintájában az eladásra kínált tárgy ismeretlen marad. Az eladó el akarja adni és felszólítja a vevőt. A vevő első kérdése nemcsak az árra, hanem az eladásra kínált tárgyra is vonatkozik. Ebben a cserefolyamatban az első kérdés ("meg akarja venni?") a potenciális vevőt a tárgyalásba invitáló beszédaktus, amelynek valódi célja a tárgyaló felek közötti kapcsolat kölcsönösségének megjelenítése a beszédben. A vevő ezt követő kérdései a tárgyalási hajlandóságát jelzik, amelyben bizonyos rögzült formák, megszólalások a párbeszéd fordulópontjait jelzik. Ez azzal van összefüggésben, hogy a roma kereskedésben a tényleges tárgyak vagy áruk, amelyek gazdát cserélnek, másodlagos jelentőségűek. Az alkudozásnak sajátos diszkurzív mintázata van: a helyi hozzászólónk által idézett tárgyalás pontosan ugyanazokat a lépéseket követi, mint a 21. videón látható gyerekek közötti párbeszéd (és mint amelyekről Stewart számolt be az ő tereptapasztalata alapján mintegy húsz évvel korábban). A tárgyalás olyan performatív beszédaktus, amely a közösségen belüli kapcsolatokat kölcsönösségét és egyenértékűségét juttatja érvényre és erősíti a beszéd által: érdemes alkuat kötni, mert ha az egyik fél hasznot húz belőle, akkor mindkét fél jól jár. Csak ez lehet a magyarázata, hogy miért kell még annak a félnek is elégedettnek lennie az eredménnyel, amelyik rosszabbul jár egy adott alku során. A közösségen belüli kapcsolatoknak ez a viszonyosságon, kölcsönösségen és egyenlőségen alapuló dinamizmusa az, ami a roma társadalom szerveződésének központi eleme, és amit érdemes bevinni a formális tanulás terébe. A transzlingváló szemlélet a közösségi alapú, kulturálisan átalakító, transzformatív, oktatási-nevelési megközelítésekkel ötvözve kiváltképp alkalmas arra, hogy a fentiekhez hasonló társas interakciókon és helyi tudástartalmakon alapuló gyakorlatokat tárjon fel a formális tanulási tevékenységekbe való bevonás céljából (vö. 3.7. fejezet).

Hivatkozások

- Abondolo, Daniel. 2006. Attila József's Szürkület and Covert Translation. *Central Europe* 4(2). 147—158.
- Auger, Nathalie, Brahim Azaoui, Christel Houée & Frédéric Miquel. 2018. Le projet européen Romtels (Roma translanguaging enquiry learning spaces). Un questionnement sur la médiation aux niveaux (inter)culturelle et identitaire. *Recherches en didactique des langues et des cultures* 15(3). <https://doi.org/10.4000/rdlc.3321>
- Austerlitz, Robert. 1988. Myth, play, humor. *Canadian-American Slavic Studies* 22. 35–42.
- Bari, Károly. 1990. *Az erdő anyja: cigány népmesék és néphagyományok*. Budapest: Gondolat.
- Bautista-Thomas, Cindy M. 2015. Translanguaging and Parental Engagement. *Theory, Research, and Action in Urban Education. An Online, Open-Access, Peer-Reviewed Journal*. IV(1). <https://traue.commons.gc.cuny.edu/volume-iv-issue-1-fall-2015/translanguaging-and-parental-engagement/> (2022. 04. 07.)
- Baynham, Mike & Tong King Lee. 2019. *Translation and Translanguaging*. London: Routledge.
- Bhabha, Homi K. 1994. The commitment to theory. In Homi Bhabha, *The Location of Culture*, 28–56. London/New York: Routledge.

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



- Bonacina-Pugh, Florence. 2020. Legitimizing multilingual practices in the classroom: The role of “Practiced Language Policy”. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 23(4). 434–448.
- Bucholtz, Mary & Kira Hall. 2004. Language and identity. In Alessandro Duranti (ed.), *A companion to linguistic anthropology. Part III. Achieving Subjectivities and Intersubjectivities through Language*, 369–394. Malden: Blackwell.
- Burus, János Botond ed. 2015. *Miért nem tudnak a fák járni? Erdélyi cigány népmesék*. Miercurea Ciuc/Csíkszereda: Gutenberg Kiadó.
- Clifford, James. 2013. *Returns: Becoming Indigenous in the Twenty-First Century*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Corbett, John. 2021. Revisiting mediation: Implications for intercultural language education. *Language and Intercultural Communication*. 21(1). 8–23.
- Creese, Angela & Adrian Blackledge. 2015. Translanguaging and identity in educational Settings. *Annual Review of Applied Linguistics* 35: 20–35.
- Deumert, Ana 2018. Mimesis and mimicry in language – Creativity and aesthetics as the performance of (dis-)semblances. *Language Sciences* 65. 9–17.
- Frankovics, György (ed.). 2015. *A bűvös puska. Népmesék romákról*. Budapest: Móra.
- Gal, Susan. 2015. Politics of translation. *Annual Review of Anthropology* 44(1). 225–240.
- Garcia, Ofelia & Li Wei. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan.
- García, Ofelia, Gladys Y. Aponte & Khanh Le. 2020. Primary bilingual classrooms. Translations and translanguaging. In Sara Laviosa & Maria González-Davies (eds.), *The Routledge Handbook of Translation and Education*, 81–94. London: Routledge
- García, Ofelia, Heather Homonoff Woodley, Nelson Flores, and Haiwen Chu. 2012. Latino emergent bilingual youth in high schools: Transcaring strategies for academic success. *Urban Education*. 48(6). 798–827.
- García, Ofelia, Nelson Flores, Kate Seltzer, Li Wei, Ricardo Otheguy & Jonathan Rosa. 2021. Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals: A manifesto. *Critical Inquiry in Language Studies* 18(3). 203–228.
- Garcia, Ofelia. 2009. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Oxford: Wiley.
- Goffman, Erving. 1967. *Interaction ritual. Essays on Face-to-Face Behavior*. New York: Pantheon books.
- Guerra, Juan C. 2016. Cultivating a rhetorical sensibility in the translingual writing classroom. *College English*. 78. 228–233.
- Hatim, Basil & Ian Mason. 1990. *Discourse and the Translator*. London: Routledge.
- Hermans, Theo. 2007. *The Conference of the Tongues*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Hymes, Dell. 2016 [1981]. *In vain I tried to tell you. Essays in Native American Ethnopoetics*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jacobs, Adriana X. 2011. Teaching in translation: These pines. *Words Without Borders. The Online Magazine for International Literature*. <https://tinyurl.com/tvz47d8d> (2022. 03. 25.)
- Jakobson, Roman. 1966 [1959]. On linguistic aspects of translation. In Reuben A. Brower (ed.), *On Translation*, 232–240. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Li, Wei & Angel M. Y. Lin. 2019 Translanguaging classroom discourse: Pushing limits, breaking boundaries. *Classroom Discourse* 10(3–4). 209–215.

- Li, Wei & Peter Martin. 2009. Conflicts and tensions in classroom codeswitching: an introduction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 12(2). 117–122.
- Li, Wei. 2018. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics* 39(1). 9–30.
- Liddicoat, Anthony J. 2016. Translation as intercultural mediation: Setting the scene. *Perspectives, Studies in Translatology* 24(3). 347–353.
- Makalela, Leketi. 2019. Uncovering the universals of *ubuntu* translanguaging in classroom discourses. *Classroom Discourse* 10(3–4). 237–251.
- Martin, György. 1980. *A cigányság hagyományai és szerepe a kelet-európai népek táncművészetében*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Zenetudományi Intézet.
- Matras, Yaron. 2002. *Romani : A Linguistic Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Matras, Yaron. 2009. *Language Contact*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NAT 2020. Nemzeti Alaptanterv. Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyama számára. https://www.oktatas.hu/koznevelis/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8 (2022. 03. 22.)
- Nida, Eugene A. 1964. Principles of correspondence. In E.A. Nida. *Toward a Science of Translating: With Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating*, 156–193. Leiden: E.J. Brill.
- Probyn, Margie. 2009. “Smuggling the vernacular into the classroom”: conflicts and tensions in classroom codeswitching in township/rural schools in South Africa. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 12(2). 123–136.
- ROMLEX Lexical database. 2008. Yaron Matras, Peter Halwachs, Peter Bakker & Viktor Elšik (compilers). Graz: University of Graz and University of Manchester. <http://romani.uni-graz.at/romlex/> (2022. 03. 15.)
- Spolsky, Bernard. 2004. *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stewart, Michael. 1998. *The Time of the Gypsies. Studies in the Ethnographic Imagination*. Boulder: Westview Press.
- Swann, Joan & Ana Deumert 2018. Sociolinguistics and language creativity. *Language Sciences* 65. 1–8.
- Tarsoly, Eszter & Jelena Čalić. 2022. Language studies as transcultural becoming and participation: Undoing language boundaries across the Danube region. In Vally Lytra, Cristina Ros i Solé, Jim Anderson & Vicky Macleroy (eds), *Liberating Language Education*, 118–142. Clevedon: Multilingual Matters.

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

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

Ez a fejezet azokat a tanárok beszédében bekövetkező változásokat vizsgálja, amelyek a transzlingváló gyakorlatok elfogadásából erednek. A kötetben tárgyalt kutatási helyszíneken magyar egynyelvű (vagy magyar-szlovák kétnyelvű) pedagógusok olyan tanulókat tanítanak, akiknek romani-magyar kétnyelvű gyakorlatait a spontán transzlingválás határozza meg; tehát mindennapi kommunikációjukban több nyelv van jelen. A projektet megelőzően ezeket a

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

tanulókat kizárólag magyarul, a tanítás nyelvén oktatták. A diákok nem mindig rendelkeznek a tanterv által megkövetelt magyar nyelvi kompetenciákkal. Ahogy a tanárok elkezdtek teret engedni a diákok otthoni nyelvi gyakorlatainak, olyan beszédmódokkal találkoztak, amelyek vagy ismeretlenek voltak számukra, vagy csak részben ismertek. A transzlingváló projekt kezdete óta minden résztvevő változásokat tapasztalt a komplex osztálytermi rutinokban és a diskurzusok összességében. Ez a fejezet a tanárok saját interakciós gyakorlatában bekövetkezett változásokat vizsgálja, amelyek hatással vannak az osztálytermi interakciók és gyakorlatok komplex hálójára. Azzal is foglalkozik a fejezet, hogy a tanárok hogyan élik meg és hogyan reflektálnak ezekre a változásokra. A tanárok beszédére itt az osztálytermi interakciók komplex rendszerének egyik tényezőjeként tekintünk. Bahtyin dialogikus diskurzus koncepciója (1984) és Vigotszkij társas konstruktivista (1978) elméete mentén a tanárok beszédét ebben a fejezetben tágabb értelemben, a dialogikus tanítás folyamataiban megjelenő olyan viselkedésminták összességeként értelmezzük (Alexander 2005, 2020), amelyek speciális társadalmi kontextusba ágyazódnak (Tharp és Gallimore 1988).

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

A William munkásságán alapuló megközelítés megkérdőjelezi a nyelvek szigorú tantermi elkülönítésének hagyományát, de elsősorban a kisebbségi nyelvpolitikák támogatását és előmozdítását szolgálja az oktatásban (Cenoz és Gorter 2017). Elsősorban nem a tanulók egységes repertoárjának, inkább a kisebbségi nyelvi kompetenciáknak a fejlesztésére helyezi a hangsúlyt, hogy ezáltal erősítse a kisebbségi nyelvi gyakorlatokat egy közösségben. Cenoz és Gorter emlékeztetnek arra, hogy Williams (2012) megkülönbözteti a hivatalos és a természetes transzlingválást (2021: 8), mely alapján az előbbi tervezett és szisztematikus, míg az utóbbi az iskolában akkor jellemző, amikor a tanulók többségi nyelvi kompetenciái még nem elégségesek. Jakonen, Szabó és Laihonon (2018) hasonló gyakorlatokat vizsgál a kéttannyelvű, azaz tartalomalapú nyelvoktatással operáló osztályokban. Cenoz és Gorter korábbi munkáira (2017 és 2020) hivatkozva a következőképpen különböztetik meg a pedagógiai és a spontán transzlingválást: „A pedagógiai transzlingválás pedagógiai elmélet és gyakorlat, amely olyan oktatási stratégiákra vonatkozik, amelyek két vagy több nyelvet integrálnak. A spontán transzlingválás a kétnyelvű gyakorlatok valóságára utal olyan kontextusokban, ahol a nyelvek közötti határok képlékenyek és folyamatosan változnak. A transzlingválásnak ezt a két típusát inkább egy kontinuumként, mint egy dichotómiaként érdemes tételezni, mivel létezhetnek köztes helyzetek” (2021: 18).

García és munkatársai a transzlingválás egyik legfontosabb jellemzőjének tartják, hogy az elutasítja a kétnyelvűséget faji alapon megközelítő ideológiákon nyugvó, hátrányalapú különbségtételre építő gondolkodást (García et al. 2021: 203); így szerintük a transzlingválásnak erős politikai és társadalmi jelentősége van (García és Kleyn 2016: 24–25), és azokat szolgálja, akik nem tartoznak a nemzetépítés és a globális kapitalizmus nyertesei közé (García és Otheguy 2020: 28). A transzlingválásnak ez az újszerű értelmezése (García 2009, García és Li 2014, Li 2018) a kisebbségi nyelvről a tanulók repertoárjára helyezi a

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

hangsúlyt. Cenoz és Gorter szembeállítják a két megközelítést, földrajzi fogalmakkal is címkézve őket, mint „walesi” és „amerikai koncepció”. Kiemelik, hogy az amerikai transzlingválás hívei (szemben a „walesi” koncepcióval) „megfigyelik a mindennapi, nem tervezett kétnyelvű kommunikációs gyakorlatokat különböző kontextusokban, meghatározzák e gyakorlatok jellemzőit, transzlingválásként címkézik őket, és javasolják e gyakorlatok iskolai elfogadásukon keresztül megvalósuló legitimálását” (2021: 9, 1. táblázat). Ezt követően tárgyalják a transzlingválás amerikai képviselőinek álláspontját az egységes nyelvi repertoárról és a nyelvekről mint társadalmilag konstruált entitásokról. Ezt az álláspontot ellentmondásosnak tartják (2021: 10), és Cummins (2017) köztes javaslatát ajánlják az olvasó figyelmébe, aki elismeri, hogy a nyelvek ugyan valóban társadalmilag konstruált entitások, de figyelmeztet, hogy az emberek mindig azonosítják az általuk beszélt nyelveket.

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

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

García és Kleyn a transzlingválás mint pedagógiai orientáció három összetevőjét sorolja fel: transzlingváló hozzáállás, transzlingváló váltás és transzlingváló tervezés (García és Kleyn 2016: 20–24). A tanárok beszédmódjai egy transzlingváló osztályteremben csak ezek mindegyikével összefüggésben ragadhatók meg. A transzlingváló hozzáállás olyan nyelvpedagógiai attitűd, amely felismeri, hogy a tanulók teljes nyelvi repertoárjának bevonása az iskolai tevékenységekbe valójában a gyerekek teljes személyiségének elfogadását jelenti. A transzlingváló hozzáállással rendelkező pedagógusok a mindennapi tevékenységeket ennek a kiindulópontnak a szem előtt tartásával szervezik, még akkor is, ha egynyelvű magyar beszélőnek tartják magukat. A transzlingváló tervezés arra a módszertani lehetőségre utal, hogy az osztályteremben beszélt nyelveket a tanítási nyelv mellett az iskolai tevékenységek részévé tegyék. A transzlingváló váltás képessége, ha egyszer elsajátították, lehetővé teszi a tanárok számára, hogy többnyelvű osztálytermi tevékenységeket szervezzenek és irányítsanak, miközben változásokat hoznak a nyelvek presztízsvizonyaiban. Ebben a fejezetben bemutatjuk, hogy mind a tanár által irányított, mind a tanulóközpontú

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

transzlingválás jelen van kutatási helyszíneink osztálytermeiben. A transzlingváló osztálytermi pillanatokban jellemző tanári beszéd elemzésén keresztül feltárjuk, hogyan változnak a tanári hozzáállás és tervezés folyamatai, és hogyan válnak képessé a tanárok a transzlingváló váltásokra még akkor is, ha a többségi nyelv egynyelvű beszélőinek tartják magukat és/vagy nem beszélnek a diákok (összes) nyelvét (nyelveit).

3.4.1 A transzlingváló hozzáállás és a tanári beszéd

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

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

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

A tanárokkal folytatott megbeszélések során sokan számoltak be a tanulási folyamatban és a diákok elkötelezettségében bekövetkezett változásokról. A változásokról szóló tanári beszámolók mindegyike tartalmaz olyan megjegyzéseket, amelyek a tanulók megnövekedett hajlandóságát emelik ki a tanulási folyamatokban való részvételre. A tanárok megjegyzései a változások közül kiemelik a tanítás dialogikusabb megközelítését és a tanulók párbeszédekben való részvételi hajlandóságának növekedését is. A párbeszéd egyszerre reflektál a társadalmi és kulturális értékekre és formálódik általuk (Alexander 2020: 49). Az értékek átalakulása (a tanárok ideológiáinak és hozzáállásának megváltozása) az osztálytermi beszélgetések átalakulásához vezet, vagy – egészen pontosan – megnyitja az utat a dialogikus tanítás előtt, amely lehetővé teszi a diákok számára, hogy megtalálják saját hangjukat. A tanárok elismerik és értékelik a diákok nyelvi gyakorlatait, személyiségük pedig könnyebben megközelíthetővé válik a tanárok számára. A tanárokkal folytatott beszélgetésekből vett idézetek helyett ez a fejezet egy rövidebb, Tündik Zita által írt kommentárt tartalmaz a témáról, illetve egy másik kolléga, az általános iskola felső tagozatos tanára, Demeterné-Berencsi Tünde részletesebb beszámolóját, aki szintén részt vett a projektben.

Zita a következőképpen foglalta össze mind a saját álláspontjának, mind a diákok gyakorlatainak átalakulását: Ami leginkább megérintett a transzlingváló pedagógiával kapcsolatosan, az az volt, hogy segítségével megpróbálhatom a korábban nemkívánatos tényezőként kezelt romani megszólalásokat diákjaim fejlődésének szolgálatába állítani. Az

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

első lépések között szerepelt, hogy elkezdtem bátorítani az elsősöket a romani nyelven történő megszólalásra. Meglepődve tapasztaltam, hogy ez nem is olyan könnyű, mint ahogy gondoltam, hiszen a szülők a sokéves tiltás hatására, amit iskolás korukban a szüleik megtapasztaltak, gyermekeiknek is azt a tanácsot adták, hogy a tanítási órákon csak magyarul beszéljenek. Diáktársaik eleinte kinevették azt a tanulót, aki romani nyelven kérdezett vagy válaszolt, és szinte kérés nélkül fordították le magyarra, amit mondott. A sok dicséret és biztatás azonban megtette hatását, egyre többször, egyre szívesebben szólaltak meg a diákok anyanyelvükön. Így, ha valaki nem értett, vagy nem tudott elmondani valamit magyarul, mindig számíthatott romani nyelvű segítségre, vagy mondandójának magyar nyelven történő tolmácsolására. Ezen a ponton jöttem rá, hogy a nyelvek közti átjárhatóság és a romani megszólalás lehetőségének megteremtése mennyire felszabadítóan hatott a gyerekekre. Motiváltabbá, aktívabbá, bátrabbá váltak, hiszen tudták, hogy a jó válasz, bármelyik nyelven is hangzik el, ugyanolyan értékes. Nem elhanyagolható az a tény sem, hogy a diákok általi romani-magyar fordítások fejlesztették a kevésbé jól beszélők szókincsét, szövegértésképességét is.

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

Tanítás közben folyamatosan figyelem a gyerekek viselkedését, reakciójukat, beszédmódjukat, magatartásukat. Szemmel követem az egymás közötti, a szüleikkel, nagyszüleikkel és a tanáraikkal folytatott beszédmódjaikat. Magával ragadó az a vehemencia, amivel beszélnek, a gesztikulációjuk, a gyors beszédtempójuk. Ám ezzel éles ellentétben állt az a beszédmód, amit a tanítási órákon figyelhettem meg. Történelmet, francia nyelvet, etikát tanítottam és tanítok jelenleg is a gyerekeknek. Ám olyan beszédtempót, amit például szünetben az udvaron, a folyosón vagy akár csak az utcán sétálva hallok tőlük, szakórákon, magyarul soha nem tapasztaltam. Megfigyeltem, hogy azok a tanulók, akiket én – vagy a pedagógusok többsége – kiváló, jó vagy közepes képességűnek tartott, mindkét nyelven gyorsan beszélnek. Magyar szóhasználatuk általában a beszédhelyzetnek megfelelő. Ám azok, akiket gyengébb képességűeknek tartottunk, magyarul lassabban beszélnek, többet gondolkodnak beszéd közben, akadoznak magyar megszólalásaik során, gyakran keresik a megfelelő szavakat. Azonban rájöttem, hogy romani beszéd közben felpörögnek, gyorsabbá válik a beszédtempójuk, magabiztosabbá a viselkedésük. Érdekes kettősség, ami arra int bennünket, hogy a nyelvi kompetenciákat feltétlen és mindig el kell választani a tanulási adottságoktól, képességektől. Van egy kislány az osztályomban, akinek tempója lassú, munkájában sok segítségre szorul. Órán gyakran kell bátorítani, segíteni, igényli a társai segítségét is. Páros munkában mindig engedi magát irányítani. Ám a szünetekben, romaniul beszélve szinte szerepet cserél. Öntudatos, cserfes, harcos kislány. Magamban úgy nevezem, hogy „életre kel”. Ezzel nem csak ő van így. Több gyerekre is illik ez a leírás.

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



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

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

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

Az órák is átalakultak. A gyerekek ösztönösen két nyelvre váltottak. Szabadon használhatják bármelyiket, mert tudják, hogy a válaszaikat elfogadom így is, úgy is. Lefordítják vagy lefordítatom. Rájöttem, hogy inkább mennyiségét tekintve kevesebbet tanítok meg, de azt a gyerekek nagy magabiztossággal vissza tudják mondani, használni tudják a megszerzett tudást. Az órákon nem állandó tolmáccsal dolgozom. Mindig az fordít, aki szeretne, akit megkérek, vagy aki a feladatban éppen benne van. A tanulók pedig szeretnek szerepelni. Érzem, hogy azt is szeretik, hogy ezzel a lehetőséggel én is emberibb

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

lettem. Esendőbb. A nyelvtanulónak ugyanis sok buktatóval teli utat kell végigjárnia. Sokat nevetnek vele. Nem rajtam. Már nem... Velem nevetnek, mert a kiejtésem, a hangképzésem gyakran félrecsúszik. Nagyon a fülemre kell támaszkodnom, mert nincs írásos kapaszkodóm. Mára már mindenki nyelvtanuló az óráimon. A gyerekek megtapasztalták, hogy nincs abban semmi rossz, ha valaki több nyelven beszél. Gyakran erősítem bennük a tudatot, hogy két- vagy többnyelvűnek lenni öröm. Megtapasztalták a transzlingváló órákon, hogy bárki megtanulhat egy-egy nyelvet. Hogy a felnőttek is lehetnek nyelvtanulók. Hogy ők is képesek engem és másokat tanítani. Ezt megértve a tanulók jelleme is fejlődik. Látom, hogy magabiztosabbá válnak, engednek a merevségükből, a pedagógusokkal való kapcsolatuk is átalakul. Szerintem azokon az órákon, ahol teret engedünk a romani nyelv használatának, ott a gyerekek is aktívabbak, közreműködőbbek. Hiszen sok minden értenek. Legalábbis többet, mint egy olyan órán, ahol csak a magyarrá kell hagyatkozniuk.

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

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

A romani bevonásával történő csoportmunkában vagy a frontális osztálymunkában, ahogyan arról Tünde fentebb beszámolt (vö. 3.4.1), a tanár olyan helyzetekbe kerülhet, amelyekben nyelvi kompetenciája kevésbé alkalmas a munka vezetésére vagy a munkában való részvételre. Az iskola egy hierarchikus felépítésű intézmény, amelyben a tanárok hatalmi pozíciója meghatározó (Fairclough 1989): a tanárok felsőbbrendűsége az osztályterem irányításában betöltött szerepükből fakad (van Dijk 1993). A tanár hatalmi pozíciója azonban a mindennapi kommunikációban és diskurzusban alakul ki (Fairclough 1989); ezért a transzlingválás pedagógiai gyakorlatok is hatással vannak a tanárok és a tanulók közötti hierarchikus viszonyok változására. A transzlingválás nemcsak az osztályteremben elhangzottak jobb megértéséhez vezet, hanem a nyelvek közötti hierarchiát is kiegyensúlyozza (Mazzaferro 2018: 2; Paulsrud és Straszer 2018: 65, idézi Otheguy et al. 2015: 283).

Míg a 3.9 fejezet részletesen foglalkozik a tanulásszervezéssel, ez a fejezet a transzlingváló váltás kérdésével foglalkozik. Ennek jelenlétét és működését az iskolai mindennapokban például az 1. videó (*A transzlingválás mint kulturális mediáció*) szemlélteti (az 1. videó tárgyalását a tudásgyakorlatok közvetítésének szemszögéből lásd a 3.3 fejezetben). A filmkészítést megelőző tanévben az osztály néhány tagja egy szavalóversenyre

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



romani és magyar nyelven is megtanult verseket. Az egyik diák egy lettországi roma költő, Leksa Manush által írt verset tanult meg. A vers egy lovackáról szól, amelyet a versben beszélő személy gondolna és szeretne. Mint a videóból kiderül, a versenyen részt vevő tanuló mellett sok más tanuló is megismerte és meg is tanulta a romani változatot, mert már többször hallották azt az osztályban.

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

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

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

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

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

A gyerekek könnyebben felidézik a romani nyelvű szöveget, majd megpróbálják közösen rekonstruálni a magyar szöveget. Egy ponton a tanárnő újabb transzlingváló váltást

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



hajt végre, amikor megkéri a gyerekeket, hogy fordítsanak le egy sort ([1. videó: 4:07](#)), mivel nem tudta összekapcsolni a vers bizonyos romani részeit a megfelelő magyar részeivel. Az egyik kislány feláll a székéről, és a tanárnő elé áll, hogy segítsen neki megtanulni és helyesen kiejteni a szavakat romaniul ([1. videó: 4:08–4:32](#)).

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

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

A jelenetben több transzlingváló váltás van, de a tanár által felvezetett és támogatott feladatok fő célja a szöveg felidézése az oktatás nyelvén (magyarul) a tanulók által beszélt otthoni romani segítségével. A tanár által irányított transzlingválás és az ebben a folyamatban történő váltások célja tehát kettős: egyrészt a vers tartalmának felidézése, másrészt az, hogy a romani mellett magyarul is előhívják a tanulók a tudástartalmat. A gyerekek izgatottan és teljes erőbedobással foglalják össze a szöveg tartalmát magyarul is. A tanári kommunikációnak jelentős szerepe van abban, hogy az óra dinamikus legyen, a gyerekek aktívak és felszabadultak legyenek. A tanárnő a két nyelvet tudatosan integrálva épít a tanulók otthoni nyelvére. Érdekes megnézni a tanulók arcát a vers végső sikeres elszavalása közben és után: leolvasható róluk az öröm és a büszkeség, amit a sikerélmény miatt éreznek.

A 3. videó (*Beszélés korlátok nélkül*) egy újabb példa transzlingváló váltás pozitív megerősítésére, továbbá arra, hogy a tanárok kérdései milyen fontos szerepet játszanak a tanulás elősegítésében. A 3. videóban a gyerekeknek egy mese tartalmát kellett megjósolniuk a címe és a tankönyvi illusztrációk alapján. A diákok egyenként próbálják kitalálni, miről szólhat a mese. Az egyik tanuló romani nyelven válaszolt, és a tanár, mivel nem értette pontosan a választ, megkérdezte egy másik tanulótól, hogy ő értette-e a választ. A tanárnő

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



azonban tartózkodott attól, hogy rámutasson, hogy nem értette, amit a diák mondott. Ehelyett a megértés hiányára vonatkozó reflexióját egy dicséretbe ágyazta, azt állítva, hogy a diák olyan sokat mondott, hogy neki nehéz volt követni. Megkérdezte, hogy a problémás kijelentés a szerencséről szólt-e, ezzel azt sugallva a tanulónak, aki ezt mondta, hogy a hozzászólása helyénvaló volt. Ezután ugyanez a tanuló megismételte az előbb elmondottakat, most már magyarul ([3. videó: 2:30–3:06](#)). A tanárnő szándékosan hagyja figyelmen kívül, hogy a tanulók milyen nyelven beszélnek, miközben kifejtik gondolataikat, és igyekszik mindenkit a lehető legjobban bevonni a munkába. Ennek érdekében tered, lehetőséget ad a gyerekeknek, hogy a beszélgetés során romanira váltsanak. Gondoskodik arról, hogy a tanulók ne úgy éljék meg a romani hozzászólásokat, mint olyasmit, ami megzavarja az órát, hanem mint az óra sikeréhez hozzájáruló tényezőt.

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

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

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

Ez a diák sikeresen szerepelt magyarul is. Amikor azonban látta, hogy az utána következő diákok többsége romani nyelven válaszolt, hirtelen fontos lett számára, hogy ezúttal romani nyelven mondja el ugyanazt. A tanárnő reakciójából kiderül, hogy ő is fontosnak tartja a romani nyelven való megszólalás lehetőségét, rászánja erre az időt. García és Vogel is megjegyzi, hogy a transzlingválás során a tanár a tanulók heterogén nyelvi gyakorlataira épít, és miközben így tesz, többek között elmélyíti hozzájuk való szocio-emocionális kötődését, amellet, hogy hozzájárul a nyelvek közötti hierarchia átrendeződéséhez (2017: 10). Erre a hierarchiabeli változásra jó példa a fent elemzett jelenet.

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

A tanári beszéd ezen az órán csak felkínálja a transzlingváló váltás lehetőségét, amit a tanulók kihasználhatnak, és a tanulókon múlik, hogy elfogadják vagy elutasítják-e azt. A tanár végig „egynyelvű üzemmódban” marad.

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

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

A másik két tanárnővel, Zitával és Erikával ellentétben Tünde tehát romani erőforrásokat is beleszó mondandójába. Mint arról a 3.4.1 fejezetben beszámolt, ennek a stratégiának az előnyeit a diákjaival való interperszonális kapcsolatok javításában látja. Így ő (aki történetesen franciatanár is) (nyelv)tanulóvá válik, és olyan helyzetekbe kerül, amelyekben nyelvileg bizonytalanak érzi magát. Ez lehetővé teszi számára, hogy jobban megértse a tanulók helyzetét. Mivel Magyarországon és Szlovákiában a romani is és is beszélői alacsony társadalmi presztízzsel rendelkeznek, a tanároknak, akik olyan gyerekeket tanítanak, akiknek a repertoárjában más nyelvek mellett a romani is szerepel, ritkán jut eszébe a romani nyelv megtanulása. Projektünk kezdetén a magukat általában túlterheltnak érző tanárok gyakori ellenvetése volt, hogy nincs idejük és energiájuk a gyerekek nyelvének megtanulására, vagy akár arra, hogy valamennyire megismerkedjenek a tanulók otthoni nyelvi

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



gyakorlataival. Azzal érveltek, hogy a transzlingválás lehetetlen, vagy legalábbis súlyosan akadályozott, ha a tanárok nem ismerik a diákok nyelvét. Azok a tanárok azonban, akik mégis megpróbálták transzlingváló hozzáállást kialakítani, pozitív tapasztalatokról számoltak be – és a romani nyelvtanulás kényszerétől is mentek maradtak.

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

Hivatkozások

- Alexander, Robin J. 2020. *A Dialogic Teaching Companion*. London/New York: Routledge.
- Alexander, Robin. J. 2005. *Teaching Through Dialogue: The First Year*. London: Barking and Dagenham Council.
- Baker, Colin. 2003. Bilingual and transliteracy in Wales: Language planning and the Welsh national curriculum. In Nancy Hornberger (ed.), *Continua of Bilingual*, 71–90. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bakhtin, Mikhail. 1984. *Problems of Dostoevsky's Poetics*. (Eds. Caryl Emerson). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Cenoz, Jason & Durk Gorter. 2017. Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 38(10). 901–912.
- Cenoz, Jasone & Durk Gorter. 2020. Pedagogical translanguaging: An introduction. *System* 92. doi: 10.1016/j.system.2020.102269
- Cenoz, Jasone & Durk Gorter. 2021. *Pedagogical Translanguaging (Elements in Language Teaching)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, Jim. 2017. Teaching for transfer in multilingual school contexts. In Ofelia García, Angel Lin & Stephen May (eds.), *Bilingual and Multilingual Education: Encyclopedia of Language and Education* (3rd ed.), 103–115. Berlin: Springer.
- Fairclough, Norman. 1989. *Language and Power*. New York: Longman Inc.

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



- Gal, Susan 2016: Sociolinguistic differentiation. In: Coupland, Nikolas (ed.) *Sociolinguistics: Theoretical Debates*, 113–138. Cambridge University Press: Cambridge.
- García, Ofelia & Angel Lin. 2017. Translanguaging and bilingual education. In Ofelia García, Angel Lin & Stephen May (eds.), *Bilingual Education: Encyclopedia of Language and Education* 5, 117–130. Berlin: Springer.
- García, Ofelia & Li Wei 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- García, Ofelia & Ricardo Otheguy 2020. Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 23(1). 17–35.
- García, Ofelia & Tatyana Kleyn 2016. Translanguaging theory in education. In Ofelia García & Tatyana Kleyn (eds.), *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*, 9–33. New York: Routledge.
- García, Ofelia, Nelson Flores, Kate Seltzer, Li Wei, Ricardo Otheguy & Jonathan Rosa. 2021. Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals: A manifesto. *Critical Inquiry in Language Studies* 18(3). 203–228.
- García, Ofelia, Susana Ibarra Johnson & Kate Seltzer. 2017. *The Translanguaging Classroom. Leveraging Students' Bilingualism for Learning*. Caslon: Philadelphia.
- García, Ofelia. 2009. Education, multilingualism and translanguaging in the 21. Century. In Tove Skutnabb-Kangas, Robert Phillipson, Ajit K. Mohanty & Minati Panda (eds.), *Social Justice through Multilingual Education*, 140–158. Cromwell: Multilingual Matters.
- Grasha, Anthony F. 1994. A matter of style: The teacher as expert, formal authority, personal model, facilitator, and delegator. *College Teaching* 42(4). 142–149.
- Heltai, János Imre. 2020. *Transzlingválás. Elmélet és gyakorlat*. Gondolat. Budapest.
- Jakonen, Teppo, Tamás Péter Szabó & Petteri Laihonen. 2018. Translanguaging as playful subversion of a monolingual norm in the classroom. In Gerardo Mazzaferro (ed.), *Translanguaging as Everyday Practice*, 31–48. Springer.
- Li, Wei. 2011. Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics* 43(5). 1222–1235.
- Li, Wei. 2018. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics* 39. 9–30.
- MacSwan, Jeff. 2017. A multilingual perspective on translanguaging. *American Educational Research Journal* 54. 167–201.
- Mazzaferro, Gerardo. 2018. Translanguaging as everyday practice. An introduction. In Mazzaferro, Gerardo (ed.), 1–12. *Translanguaging as Everyday Practice*. Springer.
- Nahalka, István. 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Otheguy, Ricardo, Ofelia García & Wallis Reid. 2015. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6(3). 281–307.
- Paulsrud, BethAnne & Boglárka Straszer. 2018. “We Know the same languages and then we can mix them”: A child’s perspectives on everyday translanguaging in the family. In Mazzaferro, Gerardo (ed.), *Translanguaging as Everyday Practice*, 49–68. Springer.
- Tharp, Roland. G. & Gallimore, Roland. 1988. *Rousing Minds to Life: Teaching, Learning, and Schooling in Social Context*. New York: Cambridge University Press.



- Tusting, Karin. 2020. General introduction. In Tusting, Karin (ed.), *The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography*, 1–10. London: Routledge.
- van Dijk, Teun A. 1993. Principles of critical discourse analysis. *Discourse & Society* 4/2: 249–283.
- Vogel, Sarah & Ofelia García 2017. Translanguaging. In George Noblit & Luis Moll (eds.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford: Oxford University Press, 1–22. Oxford: Oxford University Press.
- Vygotsky, Lev S. 1978. *Mind and Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Williams, Cen. 1994. *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd destun Addysg Uwchradd Ddwyeithog* [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. Bangor: University of Wales Dissertation.
- Williams, Cen. 2002. *A Language Gained: A Study of Language Immersion at 11–16 Years of Age*. Bangor: School of Education.
- Williams, Cen. 2012. *The National Immersion Scheme Guidance for Teachers on Subject Language Threshold: Accelerating the Process of Reaching the Threshold*. Bangor: The Welsh Language Board.

3.5 Transzlingváló váltás és intézményi környezet: osztálytermen túli hatások

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

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

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

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

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

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

3.5.1. Innovatív pedagógiai stratégiák egynyelvű környezetben

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

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

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

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

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

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

3.5.2 A transzlingváló orientáció bevezetése egynyelvű környezetben

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

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

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



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

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

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

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



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

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

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

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

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



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

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

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

1. ábra. A tanulók nyelvválasztásának hatása a teszteredményekre

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

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

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

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

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

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

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

3.5.3 Az iskolai nyelvpolitika átalakulása a tanárok egyéni gyakorlatai nyomán

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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



3.5.4 A transzlingválás hatása a tantárgypedagógiákra: esettanulmány egy matematikaóra kapcsán

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

Hivatkozások

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

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



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



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



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

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

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

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

3.6.1 Tárgyiasult oktatási gyakorlatok

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

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

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

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

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

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

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

azonnal megmutatkozott az iskolai nyelvi tájképben” (Laihonen és Tódor 2017: 376). Brown (2018) hasonló megfigyelést téve állapítja meg, hogy az iskolai nyelvi tájkép változásai elkerülhetetlenül találkoznak az iskola intézményi szokásaival és kulturális hiedelmeivel; ezek közül kiemelhetők azok az anyagok, amelyek nyelveket dominánssá, vagy bizonyos módszerekkel – például tilalmakkal vagy korlátozásokkal – láthatatlanná tesznek.

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

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

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

3.6.2 Az iskolai nyelvi tájkép átalakítása Tiszavasváriban

A következőkben a transzlingválás és az iskolai nyelvi tájkép kapcsolatát vizsgáljuk. Ennek érdekében azt tekintjük át, hogyan vált a transzlingválás az iskolai gyakorlatok részévé



és hogyan fejlődött a nyelvi tájkép az osztálytermi transzlingváló gyakorlatoknak köszönhetően a változási folyamat során.

A transzlingválás bevezetése előtt a gyerekek beszéde a magyar nyelv használatára korlátozódott az iskolában. A következő bekezdésekben fejezetünk társszerzője, az iskola igazgatója, Kerekesné Lévai Erika beszéli el, mi jellemezte a tanulási tér szerveződését a transzlingválás bevezetése előtt.

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

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

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

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

Ezzel egyidőben a romani nyelv ideológiai törlése a romani nyelvet láthatatlanná tette az iskola falain belül, ami befolyásolta a tanulók elképzeléseit arról, hogy mit jelent a romani

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



beszélőjének lenni. Hasonló jelenségre figyelt fel Laihonen és Tódor (2017) egy székelyföldi iskolában a magyar és román viszonyával kapcsolatban. A romani nyelvnek az iskolai nyelvi tájképből történő törlése nagy valószínűséggel hozzájárult a romani nyelvi erőforrások használatát visszaszorító általános diskurzushoz. Ennek eredményeként a tanulók inkább csöndben maradtak vagy nem fedték fel romani tudásukat nem-romani beszélőkkel zajló interakciókban. Az otthoni nyelvi gyakorlatoknak és az iskolai nyelvpolitikának ez a feszültsége a transzlingválás iskolai oktatási gyakorlatba való bevezetésével kezdett feloldódni.

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



1. ábra. Romani számnevek a tanteremben

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

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

A transzlingválást tanárok számára szervezett transzlingváló műhelyfoglalkozások is népszerűsítették. A transzlingválás fogalma iránt érdeklődést mutató tanárok kísérleti transzlingváló órákat tartottak, és rendszeresen összegyűltek, hogy megvitassák tapasztalataikat és nehézségeiket. A műhelyfoglalkozásokon az elméleti háttérrel összefüggő “transzlingváló kiskátét” kaptak a tanárok. A kiskaté alapján a tanárok és a projekt munkatársai Transzlingváló Kartát állítottak össze a transzlingváló osztályok számára (4. ábra) Ez a karta transzlingváló nyelvpolitikát tükröz (részletekért lásd: <http://translanguedu.hu/en/transzlingvalo-karta/>). A kartát több tanterem falára is kihelyezték

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

kétnyelvű, romaniul és magyarul olvasható poszter formájában, a tanár–tanuló interakció módjait és az iskolai nyelvi tájképet egyaránt formálva. Társszerzőnk, az iskola igazgatója, Kerekesné Lévai Erika szerint a transzlingválás pedagógiájának terjedése fokozatosan az iskolai nyelvi tájképet is átformálta: miután “a szellem kiszabadult a palackból”, a változást már nem lehetett visszafordítani. Ez a megállapítás egybevág Canagarajah-nak (2018) a transzlingváló gyakorlatról szóló leírásával, amely szerint az nem csupán egyes személyek nyelvi repertoárjához kapcsolódik, hanem személyközi szemiotikus térben jelenik meg. Ezt a transzlingváló teret a tanteremben jelen lévő nyelvi ideológiák és kulturális vélekedések egyaránt formálják, miközben a létrejövő transzlingváló tér a gyermekek és tanárok nyelvi ideológiáira és viselkedésére is nagy hatást gyakorol. E változási folyamatok az iskolai nyelvi tájkép átalakulásán keresztül is tetten érhetők.

3.6.3 Az iskolai nyelvi tájképre való reflektálás gyakorlatai Tiszavasváriban

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

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

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

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

pedagógiájának lényegét. Az osztálytermi jelenet tehát a transzlingváló projekt egyik eredményét, a projektnek a tanulók tanulási folyamataira gyakorolt hatását szemlélteti.

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

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

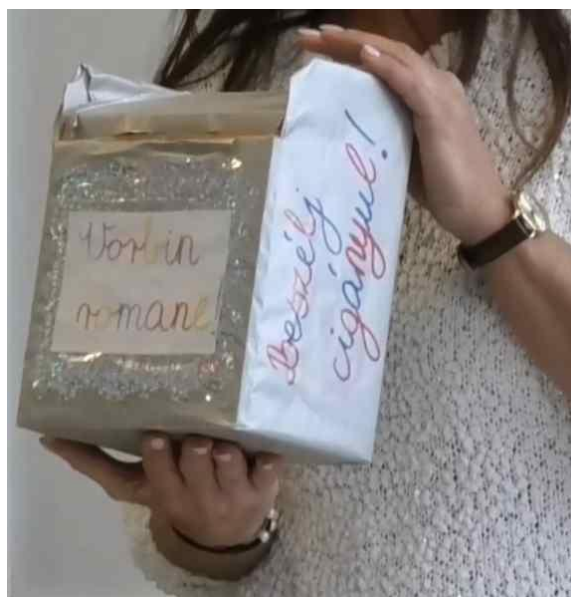
A tanulók először az ábécére mutatnak, amely az ábécé betűit a magyar helyesírás rendszerének megfelelően, de romani szavak kezdőbetűire asszociáltatva jeleníti meg (2. ábra). A tanulók az ábécének mindkét jellemzőjét felismerik: először azt, hogy az ábécé a magyar helyesírás rendszerét követi (egy tanuló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

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

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



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



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

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

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

A dobozon található romani feliratnak először a nyelvi (előbb szemantikai, majd szintaktikai) aspektusa kerül elő a beszélgetésben. Miután a tanár és a tanulók megbeszélik, hogy mit jelent a romani felirat magyarul, megállapítják, hogy a mondat felszólító módú. Ezt a látszólag rövid, marginálisnak tűnő megjegyzést a mondat “Vorbin romane” modalitásáról jelentős nyelvpolitikai műveletnek értékeljük. Azzal, hogy a romani mondatot olyan terminussal jellemzik, amely általában a magyar nyelvtanórák kontextusához kötődik, a romani nyelv az “igazi nyelv” státuszát kapja, mely nyelvtanilag elemezhető, és tudományos. A projektet az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság nézeteit.

terminusokkal leírható. Lehmann (2006) szerint a nyelvnek presztízst kölcsönöz, ha létezik írott formája és saját grammatikája. Spanyol nyelvjárásokról szóló tanulmányában Lehmann (2006) amellett érvel, hogy a grammatika megléte nélkülözhetetlen, mert nyelvészeti leírást nyújt a nyelvről, melyre a beszélők támaszkodni tudnak. A jelen kontextusban tehát a romani nyelv leírhatóvá és nyelvtanilag elemezhetővé válik, és ez emeli a nyelv presztízsét. A fenti tanórai részletben a tanulóknak adott feladat ezt a nyelvi státuszkezelésben történő váltást erősíti, emellett pedig fejleszti a tanulók transzverzális képességeit is azáltal, hogy egy addig magyar nyelven gyakorolt szintaktikai elemzést a romani nyelvre alkalmaz. Végül, a nyelvtani elemzést követően, a tanár a tanuló válaszát kiterjeszti a mondat pragmatikai jelentésével: *“Felszólít arra, hogy beszélj bátran cigány nyelven”*.

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

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

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

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

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



feliratokkal, lefordították azokat és emlékeztek rájuk, illetve ezek a nyelvitájkép-elemek számos módon jelentőssé váltak számukra.

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

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

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

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

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

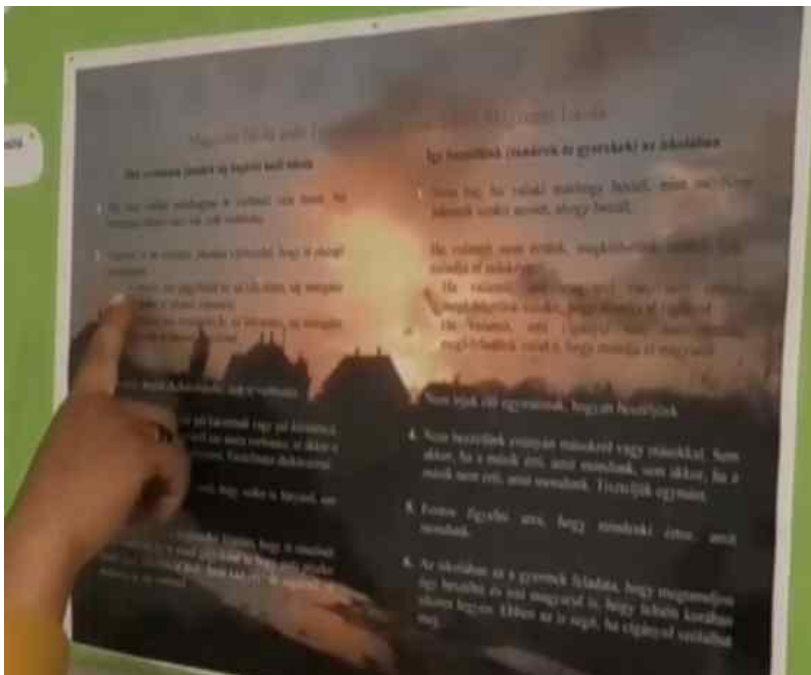


Erasmus+

Erasmus+ Program

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

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



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

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

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



beszél.

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

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

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

(8) Tanár *Na, ki fogja elmondani, hogy mit látunk ezen a képen? [Név], már be is álltál.*

Tanuló *Pado képo dikháv hogy i rományi dzsúji khelel vígyik i jag hi othe egy sátorá ande láke kana hi egy báre csenyá. Igen, azt végigtáncolja a tüzet, azt így csinálja, így, azt így csinálja.*

‘Ezen a képen egy roma nőt látunk, aki roma táncot táncol, ott egy sátor és a nő a tűz körül megy, és nagy fülbevalója van.’

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

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



ez a kép a táncolást jeleníti meg, egy dinamikusan mozgó valamit: életre kel az a kép a kislány számára, és mi [akik nem tartoznak a roma közösséghez] ezt a táncot sajnos nem látjuk – egészen addig, amíg a kislány meg nem mutatja azt”. A csoporthoz nem tartozók tehát bizonyos, a csoport számára adott kulturális utalásokhoz nem férnek hozzá, a vizuális reprezentációk és a kapcsolódó előadás azonban mindenki számára lehetővé teszik, legalább részben, az ezekhez a referenciákhoz való hozzáférést. Jelen esetben az iskolai nyelvi tájképpel történő és azzal folytatott interakció egy rövid tánc előadását kezdeményezte, vagyis a roma tánc kultúra egy eleme testesült meg az iskolai transzlingváló térben.



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



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



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

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

Többsz nyelvű környezetben a tanárok nemcsak a nyelvhez kapcsolódó információ forrásaként, hanem tanulóként is jelen vannak a tanteremben. Az együtt-tanulás olyan

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

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

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

3.6.4 Összegzés

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

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



épületében mint közösségi térben és az iskolában mint oktatási intézményben a kisebbségi nyelv láthatóvá tétele a helyi nyelvpolitikát támogatja, tehát azt, hogy a romani a magyar nyelvvel együtt használható, és a tanulóknak lehetőségük és felhatalmazásuk van arra, hogy magyar és romani nyelvi erőforrásokat alkalmazzanak beszédükben. Ezt az identitás szempontjából biztonságos, befogadó és rugalmas környezetet valóban transzlingváló térnek lehet nevezni.

Hivatkozások

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

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



- <https://uwispace.sta.uwi.edu/dspace/bitstream/handle/2139/40060/Linguistic%20Landscape%20Hewitt-Bradshaw.pdf?isAllowed=y&sequence=1>
- Irvine, Judith T. & Susan Gal 2000. Language ideology and linguistic differentiation. In Paul V. Kroskrity (szerk.), *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities*. Santa Fe: School of American Research Press, 35–84.
- Laihonen, Petteri & Tódor Erika-Mária. 2017. The changing schoolscape in a Szekler village in Romania: signs of diversity in rehungarization. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 20(3). 362–379. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1051943>
- Laihonen, Petteri & Szabó Tamás Péter. 2017. Investigating visual practices in educational settings: Schoolscapes, language ideologies and organizational cultures. In Marilyn Martin-Jones & Deirdre Martin (szerk.), *Researching Multilingualism: Critical and Ethnographic Perspectives*, 121–138. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315405346>
- Landry, Rodrigue & Rikard Y. Bourhis. 1997. Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology* 16(1). 23–49. <https://doi.org/10.1177/0261927X970161002>
- Lehmann, Cristhian. 2006. The value of a language. *Folia Linguistica* 40(3–4). 207–238. <https://doi.org/10.1515/flin.40.3-4.207>
- Li Wei. 2011. Moment analysis and translanguaging space: discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics* 43(5). 1222–1235. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>
- Li Wei. 2013. Who's teaching whom? Co-learning in multilingual classrooms. In Stephen May (szerk.), *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*, 167–190. London: Routledge.
- Matras, Yaron. 1999. Writing Romani: The pragmatics of codification in a stateless language. *Applied Linguistics* 20(4). 481–502.
- Menken, Kate, Vanessa Pérez Rosario & Luis Alejandro Guzmán Valerio. 2018. Increasing multilingualism in schoolscapes: New scenery and language education policies. *Linguistic Landscape* 4(2). 101–127. <https://doi.org/10.1075/ll.17024.men>
- Rowland, Luke. 2012. The pedagogical benefits of a linguistic landscape project in Japan. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.708319>
- Sayer, Peter. 2010. Using the linguistic landscape as a pedagogical resource. *ELT Journal* 64(2). 143–154. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp051>
- Shohamy, Elana. 2015. LL research as expanding language and language policy. *Linguistic Landscape* 1(1/2). 152–171. <https://doi.org/10.1075/ll.1.1-2.09sho>
- Shohamy, Elana & Duck Gorter (szerk.). 2009. *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. London: Routledge.
- Shohamy, Elana & Shoshi Waksman. 2009. Linguistic landscape as an ecological arena: Modalities, meanings, negations, education. In Elana Shohamy & Duck Gorter (szerk.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery*, 313–331. New York: Routledge
- Szabó Tamás Péter. 2015. The management of diversity in schoolscapes: an analysis of Hungarian practices. *Apples: Journal of Applied Language Studies* 9(1). 23–51. <https://doi.org/10.17011/apples/2015090102>
- Szabó Tamás Péter. 2018. Reflections on the Schoolscape: Teachers on Linguistic Diversity in Hungary and Finland. In Marjatta Palander, Helka Riionheimo & Vesa Koivisto



Erasmus+

Erasmus+ Program

(szerk.), *On the Border of Language and Dialect*, 156–190. Finnish Literature Society, SKS. *Studia Fennica Linguistica*, 21. <https://doi.org/10.21435/sflin.21>

Szabó Tamás Péter & Robert A. Troyer. 2017. Inclusive ethnographies: Beyond the binaries of observer and observed in linguistic landscape studies. *Linguistic Landscape* 3(3). 306–326. <https://doi.org/10.1075/ll.17008.sza>

3.7 A közösségi tudáson alapuló kulturális transzformáció a pedagógiában

Tarsoly Eszter, Csele Gabriella, Hoyt-Nikolič Eva, Makuláné-Lakatos Gizella Réca, Puskás Erika, Wesselényi Tamás

Az iskolák, óvodák és más oktatási intézmények egyrészt beágyazódnak a közösségekbe, amelyeken belül működnek, másrészt saját közösséget is létrehoznak, amelynek tagjai a tanulók, a pedagógusok, az iskola más dolgozói, valamint a szülők és más gondviselők, akik a gyermekek közvetlen szociális közegének részét képezik. A lokális viszonyokat, amelyeknek a projektünkben részt vevő két iskola is része, az 1.3 fejezetben tekintettük át. Ez a fejezet azokra a közösségekre összpontosít, amelyek az iskolák körül a szülők elkötelezettségének és a pedagógusok közösségsszervező munkájának eredményeként jönnek létre, a gyermekek érdekeit szolgálva (pl. García et al. 2012; Rogers et al. 2009a). A tiszavasvári Mgiszter Általános Iskola jól bevált példakkal szolgál arra, hogy hogyan lehet az iskola minden felnőtt tagját és tágabb közösségét bevonni az oktatási folyamatba. Hasonló gyakorlatokat figyeltünk meg a szímői Jedlik Ányos Alapiskolában is. Bár Tiszavasváriban a közösségi és civil szervezetek nincsenek olyan egyértelműen jelen, mint egy nagyvárosi környezetben (vö. García et al. 2012: 817; Bautista-Thomas 2015), a Mgiszter sikeresen mozgósította saját és a helyi romák és nem romák erőforrásait a tanulás közösségének megteremtése érdekében. Ebben a fejezetben a transzlingválás, a kulturális relevancia, a helyi tudás és a közösségi részvétel egymással összefüggő fogalmait vizsgáljuk. Az első rész a tanulóközösségeket vizsgálja, és azt, hogyan lehetséges túllépni a deficitorientált oktatási modelleken. A második rész azt tárgyalja, hogy a közösségi alapú helyi tudás bevonása a tanórába milyen módon nyitja meg az utat a kulturálisan transzformatív pedagógiák felé. Végül pillanatképeket mutatunk be az osztálytermekből, hogy szemléltessük az ilyen jellegű transzformatív eljárások sikeres megvalósulását.

3.7.1 Tanulói közösségek, szülői részvétel és az oktatás "hiányosságainak" újragondolása

A tanulóközösségek jelentőségét elsősorban a felsőoktatás (Wolfensberger-Le Fevre, Fritz és Van der Westhuizen 2011; Huerta és Bray 2013) és a szakmai képzés (Luyten és Bazo 2019; Ruth-Sahd 2011; Heemskerk et al. 2020) összefüggésében vizsgálták. A legtöbb tanulmány a tanulók aktív részvételét és a tanulásért való felelősség oktatók és tanulók közötti megosztását nevezi meg a tanulóközösségek legfőbb erényeként. (Smith et al. 2004). Ezekre a tulajdonságokra alapozva használhatjuk a *tanulóközösség* kifejezést azoknak az általános iskolai helyzeteknek a jelölésére, amelyeket a pedagógusok, a tanulók és a közösség tagjainak közös tanulási tapasztalatai jellemeznek. Szándékosan használjuk a *közösségi részvétel* kifejezést a *közösség bevonása* helyett. Ez mutatja azt a szándékunkat, hogy eltávolodjunk attól, hogy a gyermekekkel való törődést akár az iskolában, akár a közösségben „hivatalos vállalásként”, „kötelesség teljesítéseként” fogalmazzuk meg. Semmiképp sem szeretnénk azt a szemléletet közvetíteni, miszerint a szülők elkötelezettségét egy, a közösségen kívüli entitás (pl. a tanárok, az iskola, a tágabb intézményi környezet) irányítja. Bár nyilvánvaló, hogy sok múlik a pedagógus közösségi részvétel fokozása iránti igényén, a kutatás és a gyakorlat tapasztalatai azt mutatják, hogy a nevelés sikeréhez fontos, hogy az értelmi fejlődésükkel, valamint mentális és érzelmi jólétükkel kapcsolatos gondoskodás egyenlő mértékben jelenjen meg az iskola közösségéhez tartozó különböző szereplők között (Makalela 2018; García et al. 2012). Ideális esetben a tanárok, a szülők és más gondozók a gyermekekről való gondoskodás során "osztoznak a cselekvésekben", még akkor is, ha az "eredmény különbözőképpen érinti

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

őket" (OED, s.v., "participation"), hiszen így a tanulás különböző formáival ismerkedhetnek meg a közös munka során.

Az iskolák és a közösségek kölcsönös hatásainak jelentősége sokrétű. Ennek az összetett kapcsolatnak a középpontjában elsősorban a tanulók, másodsorban pedig az iskolai közösség minden résztvevője számára megteremtett tanulási és fejlődési lehetőségek állnak. Az oktatáskutatásban a tanulási eredményekkel kapcsolatosan két egybevágó irányvonal figyelhető meg. Az első a szülői elkötelezettségből fakadó, a diákok tanulmányi eredményeire irányuló mérhető hatásokra összpontosít (Gaitan 2012). A második az együttműködéssel, törődéssel, és az iskola rugalmasságával kapcsolatos, nehezebben számszerűsíthető attitűdökre összpontosít, amelyek biztosítják a családokat arról, hogy a tanárok a gyermekeik legjobb érdekeit tartják szem előtt (Noguera 2006: 315, Bautista-Thomas 2015). Ami az első területet illeti, a családi vonatkozások tanulmányi eredményekre gyakorolt jelentőségét a család-iskola kapcsolati modellben rendszerezték, beleértve a szociabilitás, az intézményi polgárság és a szabálykövetés családhoz kapcsolódó tényezőit (Adams et al. 2000), valamint a szülői magatartás, az önértékelés és a tanulmányi eredmények közötti összefüggéseket (Rogers et al. 2009b; áttekintésért lásd Rogers et al. 2009c: 90). A családi-kontextuális változók meghatározzák a szülők és a gyermekek közötti interakció módját, beleértve az iskoláztatással kapcsolatos kontrolláló vagy támogató típusú részvételt is. A támogató szülői szerepvállalás, mint például az ellenőrzés, a házi feladatokban való segítségnyújtás és a sikerek megünneplése megerősíti a gyerekeket az eredményességhez szükséges gyakorlataikban, például az önbizalom megőrzésében és az önszabályozásban (Rogers et al. 2009a: 169). Az ellenőrző szülői szerepvállalást azonban összefüggésbe hozták a szülők saját életeseményeikre adott pszichológiai stresszreakcióival, amelyek hatása a tanulási folyamatban való büntető jellegű részvételben mutatkozik meg, és ami a gyermekekre fordított idő és energia korlátozásával, kevesebb intellektuális stimulációval és túlnyomórészt negatív affektusokkal egészül ki (Hoover-Dempsey et al. 2005; Adamakos et al., 1986). A negatív szülői stratégiák és az azok mögött meghúzódó életkörülmények kihatnak a szülők kapcsolatára gyermekek iskolájával, aminek a részéről gyakran a támogatottság hiányát élik meg. (Roger et al. 2009b: 91). A marginalizált közösségekben gyakori a gyermekek tanulmányi előmenetelével kapcsolatos jogfosztottság tapasztalata. Az iskolai és a családi élet közötti hatalmi dinamika az iskolát gyakran idegen, nyugtalanító területként jelöli ki, ami hatással van a gyermekek tanulmányi eredményességére (Gaitan 2012). Az iskolák körül létrejövő tanulóközösségeknek létfontosságú szerepe lehet az ilyen helyzetekben. Ha az iskola vezetésének és a tanároknak közösség-szervezőként sikerül az érzelmi, intellektuális, szociális és gyakorlati erőforrások megosztására alkalmas, biztonságos tanulási teret teremteniük, a szülők megértettnek és támogatottnak érezhetik magukat az ilyen közösségekben, és legalább átmenetileg megszabadulhatnak a mindennapi életüket jellemző gondoktól (Wolfensberger-Le Fevre, Fritz és Van der Westhuizen 2011: 571).

A pozitív szülői szerepvállalás támogatása azonban csak egy aspektusa a tanulóközösségeknek. Amint a fent említett eredmények második csoportja is jelzi, az együttműködés, a rugalmasság, a gondoskodás és a kapcsolatok minden szinten megjelenő kölcsönössége (szülők és tanárok, tanárok és tanulók stb. között) az általános iskolai tanulási közösségeket jellemző szociális gyakorlatok fontos kellékei. A szülők és a pedagógusok elkötelezettsége ebben a közös vállalkásban a társadalmi részvétel modelljeként szolgál a gyermekek számára: minden résztvevőnek lehetőséget teremt, hogy de- és rekonstruálja önnön énjét a másokkal való kapcsolatokban (Wenger 1998a: 34). A tanulmányunkban szereplő két iskola köré szerveződött tanulási közösségek az összetartozás érzését biztosítják a közösségek tagjai számára. A tanulmányi eredményekre összpontosító formális tanulás

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

mellett a tanulási közösségként konceptualizált iskolák az informális tanulás platformjaivá válnak. Az otthon és az intézmény közötti kapcsolódás által létrejövő informális tanulási eredményeknek köszönhetően a tanulás nem pusztán formatív, hanem transzformatív is lehet (vö. Wenger 1998b)

A közösségi részvétel számára általános iskolai környezetben kihívást jelent, hogy a tanárok gyakran képzetlenek és tapasztalatlanok a családokkal való, erősségekre alapozó és az információcserét szorgalmazó együttműködésben (Bautista-Thomas 2015). A fejlődési célokon és elérendő eredményeken alapuló oktatás-tervezési folyamat eredményeként a pedagógusok könnyen belecsúsznak a deficitmodellek mentén való gondolkodásba, amelyek jellemzően az egy nyelvű középosztálybeli családok gyakorlatát tekintik normának, és ezeket a gyakorlatokat normatívvá teszik a többnyelvű tanulók számára. A deficitmodellek (Makalela 2018: 829) tudásbeli hiányosságokat feltételeznek, amelyeket a hatékony oktatás és nevelés révén olyan információkkal és készségekkel kell megszüntetni, amelyek a tanulókat körülvevő világon kívül állnak. A „tudásbeli hiányosságok” potenciálisan a kognitív feldolgozásban, a szociális és érzelmi fejlődésben, a készségekben és képességekben, és ami még fontosabb, a hivatalos tanítási nyelven való nyelvi magatartásban azonosíthatók (vö. García et al. 2021). Paradox módon, ha nem sikerül leküzdeni a különbséget hiányossággként értelmező előítéletet, még a jó irányultságú oktatási modellek is hozzájárulnak azoknak a különbségeknek elmélyítéséhez, amelyeket Makalela (2018: 825) találóan „szakadéknak” nevezett „az iskola és [a tanulók] megélt közösségi tapasztalata között”. A tudás és a készségek terén észlelt hiányosságok, amelyeket a tanárok ilyenkor az oktatás hivatalos működésmódjai által átörökölt elképzelések mentén konceptualizálnak, szociális és érzelmi szakadékokat konstruálnak a gyermekek otthoni és iskolai világa között. A Magszter Iskola közösségének egyik szülői tagja, aki e fejezet társszerzője, az alábbiakban megvilágítja ezzel kapcsolatos gyermekkori, és későbbi, felnőttkori tapasztalatait egyaránt.

Meglepő érzés volt számomra iskolába járni, mivel eléggé visszahúzódozó voltam. Nem ismertem ott senkit, mert magyarokkal együtt jártam iskolába, és nem tudtam senkivel sem beszélgetni. Egyedül ültem az osztályterem végében található padban. Mindenki beszélhetett, ha a tanár kérdezett valamit. A táblára írt, és azt mondta: emelje fel a kezét, aki tudja a választ. Mindenki felemelte a kezét, kivéve engem. Erre a tanár odajött hozzám, és megkérdezte, hogy miért nem emelem fel a kezem. Mondani kezdtem, vagyis először nem tudtam egy szót sem szólni, csak hallgattam. Nehéz volt magyar szavakat mondanom. Később, az az igazság, hogy az osztálytársaim is elfordultak tőlem, mert nem tudtam velük kommunikálni, nem tudtam velük könnyen beszélgetni, mert nem értették, mit akarok mondani, hogy mit próbálok közölni velük, és én sem értettem, hogy mit mondanak, mert az ő beszédük szokatlan volt számomra. Tudtam magyarul, de a beszédmódom különbözött az övéktől.

Azért kerültem magyar osztályba, mert jobban tanultam, mint a többi gyerek. Gyors voltam. Első osztályban megtanultam szépen leírni a nevemet, tudtam számolni. Ide jártam iskolába [a Magszter elődjébe, a roma negyedhez közeli iskolába]. Olyan tanítónk volt, aki nem vasvári volt. Leninvárosból [szó szerint 'Leninváros', ma Tiszaújváros] jött. Az messze van innen. Busszal jött. Kicsit idősebb volt, de jó tanár volt, nagyon lelkiismeretes volt. Leült velem beszélgetni, és azt mondta, hogy ne szégyelljem magam, ne zárkózzak el, érezzem magam úgy, mint a többi gyerek. Nagyon gondoskodó volt. Kérdezgetett, hogy otthon hogyan beszélek, és én mondtam neki, hogy csak cigányul beszélek, nem tudunk rendesen magyarul. Így aztán ő tanított meg. Azt mondta, hogy bármit elmondhatok neki cigányul, csak ne akkor, amikor az osztálytársaim ott vannak. Második osztályig tanított, aztán megint más osztályba kerültem. Ott is nagyon kényelmetlenül éreztem magam. A tanárok újak voltak. Voltak

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



gyerekek, akik barátságosak voltak velem, de mások nem. A szünetekben mindig odaszaladtam a más osztályból származó cigány társaimhoz, és beszélgettem velük. De aztán az osztálytársaim megkérdezték, hogy miért mentem velük, miért csevegtem velük, mit mondtam. Valaki megkérdezte tőlem: te megátkoztál minket? Mondtam nekik, hogy én csak az osztálytársaimról beszéltem, elmondtam, hogy ki kicsoda. Nem hittek nekem. Azt hitték, hogy ócsároltam őket.

Amikor kicsi voltam, nem voltak közösségi rendezvények az iskolában. De amikor a lányom volt iskolás, az osztálya előadást rendezett a közösségi művelődési házban, és a szülők megnézhatték. Ott nagyon kényelmetlenül éreztem magam, mert én voltam az egyetlen cigány. Nem mertem senkivel sem beszélgetni. Volt egy idős hölgy, soha nem felejttem el, aki odahívott, hogy üljek mellé. Észrevette, hogy milyen kényelmetlenül érzem magam. Szólt, hogy üljek mellé. Azt mondta nekem: „Gyere, kedvesem, ülj mellém, és ne aggódj annyira, csak nyugodj meg, és ülj ide mellém”, és beszélgetett velem.

Noguera (2006: 317) a latin-amerikai tanulók iskolai viselkedésének tanárok általi értékeléséről szóló tanulmányában megfigyelte, hogy a passzív, engedelmes vagy – a fenti értékelésünkben bemutatott – „visszahúzó” viselkedésért jó eséllyel dicséret jár. Hasonló tendenciákat figyeltünk meg Tiszavasváriban is, ahol korábban a szülők arra biztatták gyermekeiket, hogy az iskolában maradjanak csendben, és mosolyogjanak, ha kérdeznek tőlük, hogy elkerüljék a bajt. Az ilyen viselkedés a tanulókról szóló pozitív kijelentésekhez vezethet, de akadályozza a tanulmányi sikereiket: a roma tanulók általában felülreprezentáltak a javító osztályokban és a sajátos nevelési igényű csoportokban (Németh 2007: 187-189). A saját maga és az iskolai környezet közötti szociális és érzelmi szakadékot helyi hozzászólónk a társas érintkezés és a társaival való kommunikáció akadályaként, a megszólalás és a megértés lehetőségének hiányaként élte meg. Ennek oka a saját és társai, illetve tanárai beszédmódjai közötti különbség, ami nem feltétlenül jelenti a magyar vagy más nyelv(ek) ismeretének hiányát. Ez azonban fordítva is igaz: a tanuló az iskola, a tanár pedig a tanuló otthoni közösségében a másik megértésének és megértetésének érzése miatt érezheti magát befogadottnak. A tiszavasvári Magiszter Általános Iskola közösségének sikerült olyan gyakorlatokat kialakítania, amelyek révén a szülők és a tágabb közösség részéről érkező, a gyerekek fejlődésének alakítására gyakorolt hatások úgy kerülhetnek be az iskolába, hogy annak mind a szülők, mind a tanárok számára értelme legyen (vö. Bautista-Thomas 2015). Az alábbiakban a pedagógusok szemszögéből világítjuk meg a gyermekek otthoni és iskolai környezete közötti szakadékok mibenlétét, és egyben rámutatunk leküzdésük lehetséges módjaira.

A roma fiatalok hátrányos helyzetét az oktatásban három fő tényező magyarázza: az iskolák és a családok társadalmi és kulturális normái közötti szakadék, a gyerekek korlátozott magyar nyelvtudása, valamint az, hogy nem rendelkezünk a szükséges eszközökkel e különbség kezeléséhez – vagy ha meg is vannak az eszközök, nem szívesen alkalmazzuk őket. Az iskola által felállított célok teljesen érthetetlenek és értelmetlenek a roma közösségeinkben nevelkedő, saját nyelvi gyakorlatokkal és hagyományos roma szokásokkal és kultúrával rendelkező fiatalok számára. A legtöbb iskola úgy dönt, hogy figyelmen kívül hagyja mind a gyermekek otthonról hozott tapasztalati tudását, mind a roma hagyományok által formált kulturális kompetenciáikat. Figyelmen kívül hagyják a tanulók igényeit és érdeklődését, csakúgy, mint a kétnyelvű hagyományaikból adódó gazdagságot és kihívásokat, és gyakran a pedagógusok sincsenek ezekkel tisztában. A roma tanulók így arra kényszerülnek, hogy egy olyan oktatási rendszerben vegyenek részt, amely nyelvi és kulturális szempontból teljesen idegen számukra. Mindez életük egy olyan kritikus időszakában történik, amikor a nagyobb kognitív erőfeszítést igénylő tantárgyak megértéséhez szükséges készségek még az

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



anyanyelvükön sem alakultak ki teljesen. A központi tanterv nem ad helyet olyan tanítási programnak, amely a gyermekek otthoni nyelvének és kultúrájának erősségeire épül. Ennek következtében az oktatás hivatalos nyelvében, a magyarban való jártasságuk is korlátozott marad. És nem sokkal az iskolakezdés után megkezdődik a kompetenciamérés is!

Ez a szakadék áthidalható, ha az iskola nyitott a roma kulturális gyakorlatok és családok felé, és olyan pedagógiai módszereket alkalmaz, amelyek a gyermekek otthonról hozott tudására építenek, így lehetővé teszik számukra a pozitív énkép kialakulását. Az iskolában a szülőket bevonó rendezvényeket szervezünk: közös tanórai foglalkozásokat, közös sütés-főzést, vetélkedőket, kerékpártúrákat, focizást, kézműves- és énekórákat és még sok egyebet. Amikor elindítottuk a közösségi részvételi programot, először megkérdeztük a szülőket, hogy milyen tevékenységeket tartanak hasznosnak. Bevontuk őket a program tervezésébe, de a szabadidő tartalmas és konstruktív eltöltésére is szerettünk volna modelleket nyújtani.

A családok és az intézmény közötti hidak építése lehetővé teszi a tanárok számára, hogy megértsék és értékeljék a kulturálisan eltérő viselkedési formákat, és ezt a tudást felhasználják az együtt tanulás közegének kialakítására. A közösségben élő szülők úgy gondolják, hogy ismerem a nyelvüket, mert elfogadnak engem. Megértik, hogy a gyermekeik érdekeit tartom szem előtt. Tudják, hogy nem nézem le őket. Közös szervezünk rendezvényeket az iskolában, ahol mindannyian jól érezzük magunkat. Hogy beszélek-e cigányul? Nem, nem beszélek. De amikor együtt vagyunk, megértem, amit mondanak. Például két anyuka az anyanyelvükön beszélget, és olyan szavakat használnak, amelyeket én is ismerek. Ezek egy része számomra magyar szó, számukra helyi roma szó. Ezekből megértem, miről beszélnek, és ha valami vicces dologról van szó, akkor elkapom a tekintetüket, és velük együtt nevetek, ahogy elhaladok mellettük. Az ilyen pillanatok közelebb hoznak minket egymáshoz: jobban megismerhetem őket, és ők is megértik, hogy nem is különbözöm annyira tőlük. Néha azt mondják, olyan vagyok, mint egy cigány. Ha azt hiszik, hogy közéjük tartozom, úgy érzik, rám bízhatják a gyerekeiket.

Az iskola kevésbé elidegenítő élménnyé vált a roma családok számára a transzlingválás bevezetése után, amely lehetővé tette a közösségben rejlő tudás megbecsülését a formális oktatás keretein belül. A fejezet közösséghez tartozó társszerzője a következőképpen foglalta össze tapasztalatait. Az iskola ma más, mint ami gyerekkoromban volt, mert a tanárok értékelik a cigány beszédet. Amikor gyerek voltam, egyáltalán nem volt szabad cigányul beszélnünk. Most több tanár és az igazgató is támogatja. Ők még cigányul is tudnak, tanulják a gyerekektől és tőlünk, amikor itt dolgozunk. Én is három évig dolgoztam az iskolában. Az igazgatónő meghívott minket a szobájába, és beszélgettünk. Kérdeztetek minket a nyelvünkről, a különböző dolgokra vonatkozó szavainkról, hogy mit hogyan mondunk. Az iskolába is eljövök a családi ünnepekre. Leülünk a gyerekekkel, együtt rajzolunk és festünk, versenyeket csinálunk. Néha együtt főzünk, süteményt sütünk, gyümölcstálat készítünk. Ezt a tanárokkal együtt csináljuk. Amikor a kislányom, a pár napja született unokám felnő, őt is ebbe az iskolába fogjuk járatni, mert itt mindkét nyelven beszélhetnek.

3.7.2 A tanulók "tudáskészlete" és a kulturálisan transzformatív pedagógia

Közösségi tudás és a tudás közvetítésének helyi koncepciói

A Magiszterben szerzett tapasztalatainkat más kontextusban végzett kutatások eredményei is alátámasztják. A tanulmányok szerint a romák oktatási egyenlőségére irányuló erőfeszítéseknek jobban kellene támaszkodniuk a közösségekre (Németh és Szira 2007: 11; Lopez 2009: 169). Az oktatás hatókörének az iskola falain túlra való kiterjesztése

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

kulcsfontosságú abban, hogy a gyermekek és fiatalok számára olyan nevelő környezetet biztosítsunk, amely lehetővé teszi számukra lehetőségeik maradéktalan kibontakoztatását. Az *etikos gondoskodás* (Noddings 1986: 80) fogalma, amelyet a tanulás átadásával megbízott intézmények gyakorolnak, és amely a természetes gondoskodásra nem jellemző erőfeszítéseket igényel, a kisebbségi oktatás (Valenzuela 1999; Rivera-McCutchen 2012), a tudományos írásokban megjelenő őshonos ontológiák (Guttorm et al. 2021: 118) és a transzlingváló kutatás (García et al. 2012) összefüggéseiben megjelenő elméletekben fogalmazódott meg. Ez utóbbiban közösségeken átívelő gondoskodás kifejezést vezették be „az iskolák és az otthonok közötti nyelvi és kulturális különbségeken túllépő, közös, együttműködő „köztes” tér kialakítására irányuló gondoskodás” megnevezésére (García et al. 2012: 799). A közösségeken átívelő gondoskodás négy összetevője a transzlingválás, a transzkulturalitás, a transzkollaboráció és a dinamikus értékelésen keresztül történő változtatások. A fejezet eddigi része a transzkollaboráció előnyeit vizsgálta az iskolákhoz kapcsolódó tanulóközösségekben. A hátralévő rész a helyi tudásmódok tantermi felhasználása révén megvalósuló transzkulturalitásra összpontosít, de abban a szemléletben, ami a García és társai (2012) által tárgyalt négy összetevő összefonódásából adódik (vö. a dinamikus értékelésről szóló 3.3.1. fejezetet).

A gondoskodás koncepciója az oktatásban magában foglalja a deficitmodellek újragondolását és a meglévő kompetenciák folyamatos keresését az otthonok és az osztálytermek közötti szociális és érzelmi szakadékok csökkentése érdekében. Ez egy olyan transzformatív pedagógia révén lehetséges, amely építeni tud a tanulók „tudáskészletére”: az egyéni működéshez és jóléthez nélkülözhetetlen ismeretek és készségek történelmileg felhalmozott és kultúra-specifikus halmazaira (Moll et al. 2001: 133). Az ilyen kulturálisan érzékeny pedagógiák eltávolodnak az iskolaközpontú modellektől a tanuló- vagy közösségközpontú modellek javára. Arra fókuszálnak, hogy a tanulók otthoni környezetében mi jelenti a tudást, és a közösségnek milyen hagyományai vannak a tudásátadásra. Az akadémiai tudás felépítésének folyamatában kihasználják a közösség erőforrásait, ezáltal támogatják a tanulókat a „első” vagy „második” nyelven és kulturális identitáson túlmutató, képlekeny szubjektivitások kialakításában (García et al. 2012: 807).

A gondoskodás elméletei az oktatásban érdekelték közötti kölcsönösségi viszonyt hangsúlyozzák, kiemelve, hogy ha a tanulók az iskolában egy felnőttel való gondoskodó kapcsolatba kerülnek, az egy fontos első lépés afelé, hogy a tanulók törődjenek az iskolával (Valenzuela 1999: 79). A hiteles törődést az Egyesült Államokban a kisebbségi csoportok (vö. García et al. 2012: 801) és Dél-Afrikában az őslakosok otthoni kultúrájában rejlő értékekkel hozták összefüggésbe (Makalela 2018, 2019; Mwaniki 2019). Ilyen értékek a latino/latina diákok esetében a *personalismo* és a *compadrazgo*: az interperszonális kapcsolatok fejlesztése oktatási kontextusban, a társzülői vagy keresztszülői feladatokhoz hasonlóan. Ez magában foglalja a támogató családi hálózatok kialakítását az iskolai személyzet, a szülők és a családok között. Makalela (2018) a dél-afrikai esetben azzal érvelt, hogy a transzlingválás a komplex többnyelvű afrikai kontextusokban az ubuntu kultúrájának része, amely egyrészt a társadalmilag elkülönült, néven nevezett nyelvekhez rendelhető nyelvi gyakorlatok komplementaritását, másrészt a közösségeken belüli kapcsolatok kölcsönösségét, komplementaritását és egyenlőségét feltételezi, különösen a tanulóközösségekben. Makalela (2018: 832–838) a közösség idős tagjainak elbeszéléseiben olyan, a közösségi alapú tanításban alkalmazott diskurzusmintákat azonosított, mint a dicséret, a találós kérdések, az állat- és névszimbolika, valamint a körülírás (a probléma multimodális és nyelvi közelítése). Az őslakos tudásátadási hagyományokat nem jellemzik a globális északon konvencionálisan kialakult hierarchiák a tanuló-tanár viszonyban, az információk lineáris (vagy bekezdésszerű)

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

elrendezésében és a nyelvek között társadalmilag konstruált határokból. Az együtt tanító öslakos közösségekben Makalela egyik informátora szavaival élve „nem buktathatod meg [a diákokat]; [az] azt jelentené, hogy a közösség bukik meg” (Makalela 2018: 837–838).

Stewart (1998: 57) hasonló nem hierarchikus elrendeződést figyelt meg a romák körében a felnőtt-gyermek kapcsolatokban. Feltűnően ritka, hogy a felnőttek beavatkoznak a gyerekek viselkedésébe, sőt, aki mégis megteszi, azt akár meg is szólhatja érte a többi szülő. A roma közösségekben a tudás konstruálásának módját befolyásoló alapvető értékek közé tartozik (vö. Stewart 1998: 55-57) a kapcsolatok kölcsönösségének és szimmetriájának, valamint a tárgyak cseréjének és megosztásának kultúrája, a gyermek viszonylag fiatal korától kezdve meglévő autonómiája, a hierarchikus nemű kapcsolatok, a változatos nyelvi gyakorlatok és a beszélgetőpartnerekkel szemben az egyén pozíciójának megerősítésére vagy megtárgyalására használt diskurzusok mintái a verbális interakciókban. Heltai (2016) az ilyen diskurzusminták között azonosította a tréfálkozást, a gúnyolódást, a fenyegetést, a lenyűgözést és a flegmázást.

A roma tanulók által a tiszavasvári közösségen belülről az iskolába hozott „tudásalapokat” a közösség egyik tagja a következőképpen mutatja be. A cigányok nyelve és szokásai elválaszthatatlanok egymástól. Sok különbség van a cigány és a magyar szokások és viselkedésmódok között. Például a magyarok nem mennek át egymáshoz, mi, cigányok viszont igen. Amikor főzök, viszek a szomszédnak egy kis ételt, leülünk és beszélgetünk. Megosztjuk, hogy mit csináltunk aznap, hogy vannak a gyerekek. Ha ünnepség van, például születésnap vagy iskolai ballagás, akkor a szomszédokat is meghívjuk, nem csak a rokonokat. Adunk nekik egy kicsit mindenkől, amit erre az alkalomra főztünk, hogy hazavigyék magukkal. Szerintem a magyarok ezt nem így csinálják. De még az a fiam is, aki elhagyta a települést, ő is fenntartja ezt a szokását.

Kulturálisan transzformatív, kreatív részvételi projektek

A transzlingvális térben a tanulók tudáskészletének sikeres mozgósítására vonatkozó esettanulmányunk egy színházi projektet és – röviden – egy filmprojektet ír le, amelyeket kutatócsoportunk tagjai a Magszter Iskolához tartozó tanárokkal, diákokkal és a közösség tagjaival közösen hoztak létre. A színházi projekt célja egy színházi produkció színpadra állítása volt a 6. és 7. osztályos tanulók részvételével. A további résztvevők között voltak egyetemi hallgatók, kutatók, iskolai tanárok és a projekt végső szakaszában néhány, a roma negyedben élő felnőtt, valamint a Magszter három korábbi diákja. A projekt 2018 áprilisától novemberig tartott. A Magszterben tanító tanárok hetente tartottak színházi műhelymunkát, amelyet havonta egyszer budapesti kutatók és tanárjelöltek segítettek. Ezekre a Tanodában, a roma negyedben található tanulási központban és közösségi központban került sor. A tavaszi félévben zajló előkészítő munkát egy négynapos nyári tábor követte, ahol az előadás szövegét memorizálták a szereplők. A kellékeket és a színpadképi elemeket szintén a Tanodában tanuló gyerekek készítették saját kezűleg, a kutatócsoport tagjainak segítségével. Végül az őszi során három előadásra került sor (1. ábra).



1. ábra: jelenet a színdarab budapesti előadásából

A darab szövege a műhelymunkák során született. A tanárok egy cigány népmese-gyűjteményből (Csenki 1974) olvastak fel történeteket a gyerekeknek, a gyerekek pedig *A szegény fiúból őz lett* című mesét választották kiindulópontnak. (Csenki 1974: 140-147). A mese alapján a gyerekek rövid párbeszédet és elbeszélő szövegeket írtak a mesemondónak, csoportokban. A gyerekeket arra kértük, hogy minden tevékenység során használják teljes nyelvi repertoárjukat. Ez a transzlingváló tér lehetővé tette a tanulók számára, hogy integrálják a különböző társadalmi terekből származó tapasztalataikat, amelyeket korábban „különböző helyeken, különböző gyakorlatok során elválasztottak egymástól”, például az iskolában és az otthonukban (Li 2018: 23). Az így létrejött szövegek a magyar és a romani nyelvhez egyaránt kötődő forrásokból származtak, így először reprezentálták színpadon a helyi beszédmódokat. A gyerekek nemcsak az általuk ismert néven nevezett nyelvek váltakozásával állítottak elő szövegeket, hanem a repertoár összetevőinek együttes használatával is, ami a mindennapi nyelvi gyakorlataik fluid jellegét tükrözi, ahogyan azt az 1. példa mutatja.

(1) *Mondja az ember: Na ker tut aba séj.*

(HU) ‘Mondja az ember: Ne tedd magad, asszony.’

(2) *Gyá ko szomszédó taj mang szita taj lapátá.*

(HU) ‘Menj a szomszédhoz és kérj szitát és lapátot.’

A 2. és 3. példákban a gyerekek által készített szövegből adunk mintákat, hogy bemutassuk, hogyan alakították át a magyarul olvasott cigány mese szövegét a helyi szokások és beszédmódok tükrözésére.

- | | | |
|-----|--|---|
| (2) | eredeti szöveg
a gyerekek
verziója
eredeti szöveg | A lány átment a szomszédba, szólt az öregasszonynak.
<i>Lácso gyesz, Juliska néni! Ále aba auri phenav tuke vareszu!</i> [Jó napot Juliska néni! Jöjjön ki, mondok valamit!]
Azt üzeni apám, hogy add kölcsön a szitát meg a szénvonót meg a lapátot! |
|-----|--|---|

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



a gyerekek verziója	<i>Apukám küldött szitáért, lapátért, szénvonóért.</i>
eredeti szöveg	Aztán mit akartok vele? / Kenyeret sütni
a gyerekek verziója	<i>Minek az nektek? / Kenyeret sütni.</i>
(3) eredeti szöveg	Férjem, ha nem pusztítod el a két gyerekedet, nem lakom tovább veled!
a gyerekek verziója	<i>Hát gyere már ide, te ember, súlyos beszédem van veled! Azok a gyerekek nem engedelmeskednek, csak a kárt csinálják. Hát khal tut o gyászo lencal együtt. Pusztítin len athar ando gyászo. [’Egyen meg a gyász velük együtt ! Pusztítsd el őket a gyászba!’] Ha még holnap is itt látom őket, akkor elmegyek innen. Viszem a pénzemet és mindenem, de a tiedet is ám. Itt fogsz velük együtt éhen halni.</i>

A tanulók szövegei, különösen a 3. példában, hosszabbak, kidolgozottabbak és életszerűbbek, mint az eredeti szöveg. A gyerekek mindennapi tapasztalataikat vitték át ezekbe a szövegekbe, nyelvi erőforrásaikat az otthoni interakciókból ismert módon használva. Amikor megkapták a gépelt és szerkesztett írott szövegeket, magukra ismertek bennük. A végleges változatban az eredeti mese részletei, a tanulók által írt párbeszéd és elbeszélések, valamint magyar versrészletek szerepeltek. A versrészletek az intertextualitás egy formájaként kerültek bele, hogy mind a tanulók, mind a közönség számára jelezzék, hogy a gyerekek megélt tapasztalata nemcsak a saját szövegeikben tükröződik, hanem egy mintegy ötven évvel korábban gyűjtött roma népmesében és az egynyelvű magyar közönség számára ismerős költői szövegekben is. A végső szerkesztést budapesti tanár szakos hallgatók végezték, és a romani szövegek ellenőrzése érdekében konzultáltak egy tiszavasvári roma felnőttel.

A kiindulópontként szolgáló cigány népmese és általában a mesemondás szokása a tiszavasvári településen élő romák számára a projekt kezdetén idegen volt. A gyerekek csak az iskolában találkoznak a romákról szóló történetekkel. Pedig ezek a történetek utalásokat nyújtanak a közösség múltjára, összekötve a tiszavasvári romákat az egyetemes roma kultúrával. A cselekmény és a szereplők bizonyos jellemzői olyan gyakorlatokat tükröztek, amelyek a gyerekek számára otthoni környezetükből ismerősek voltak. Ezek közé tartozik például a háztartási eszközök és apró ajándékok cseréjének szokása a kölcsönös és szimmetrikus kapcsolatok jeleként (vö. Stewart 1998: 55). Ezt ragadja meg az 1. példa is, amikor a férfi elküldi a lányát, hogy kérjen a szomszédtól háztartási eszközöket, a hölgy pedig azt kéri, hogy a szívességet viszonzozza a férfi azzal, hogy feleségül veszi. Az alkudozás szokása akkor jelenik meg, amikor a mese egy későbbi pontján a cigánylányból lett királyné halat vásárol a piacon: miután az eladó a hal dicséretével indokolja a magas árat, alkut kötnek. Az, hogy a vevő az eladásra kínált árucikk dicséretével magyarázza, miért köt jó üzletet, és a vevő ezt követően elfogadja az üzletet, a roma közösségek tagjai közötti kapcsolatokat jellemző kölcsönös tisztelet (patyiv; vö. Stewart 1998: 176; Heltai 2016: 10) megnyilvánulása. További példák a tanulók számára ismerős meseelemekre: a szegénységre való utalások; a gyermekek autonóm erkölcsi ágensként való kezelése, akik ebben az értelemben már egész fiatalon túl vannak a nevelődésen (Stewart 1998: 56); az apa nehézsége, hogy megváljon gyermekeitől, és a testvérek közötti kötelék ereje, amely még a fiatalabb testvér özgidává válásával is dacol (Jenei 2009: 109–116).

Ahelyett, hogy a projekt lebonyolítói az eredeti mese színpadra állításával a roma tanulókat egyszerűen visszavezették volna kultúrájuk "forrásához", vagy olyan korrekció

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



tevékenységekkel, mint a magyar költői szövegek megtanulása, az egynyelvű magyar kultúra felé terelték volna őket, a színházi előadás közös létrehozása lehetővé tette a tanulók számára, hogy egy "harmadik teret" (Bhabha 1988) építsenek új, képlékeny identitások kialakítására. A 3. példában a meseszöveg egyetlen magyar mondatát parafrázálták a gyerekek rövid monológyszerű részletté, ami a Heltai (2016: 273) által leírt olyan diszkurzív minták némelyikét jeleníti meg, amelyek a közösségen belüliek és a kívülállók számára eltérő jelentéssel és értékekkel bírnak. Például a fenyegetésekből általában hiányzik a valóságra való utalás (azaz a fenyegetés kimondása nem jelzi a beszélő szándékát, hogy a fenyegetés alapján cselekedni fog); ehelyett ezek az erő és a hatalom diszkurzív megnyilvánulásai, amelyeken keresztül a beszélők pozicionálják magukat a beszélgetőpartnerükkel szemben. Az, hogy a gyerekek mesterien átfogalmazzák az egymondatos kijelentést hosszú és kidolgozott fenyegetéssé és átokká a 3. példában, jól mutatja, hogy a tanulók ismerik ezt a diszkurzív mintát. A parafrázálással együtt járt a saját nyelvi gyakorlataikra és identitáspozícióikra való reflexió, amelyek a magyar egynyelvű források (a mese eredeti szövege, verses szövegek) és az otthoni beszédmódokhoz köthető komponensek metszéspontjában alakultak ki.

A tanulók kulturális háttérére építő tananyagok használata a kulturálisan érzékeny pedagógia előfeltétele. A színházi projekt nemcsak kulturálisan releváns, hanem transzformatív jellegű is volt. Meginvitálta a tanulókat, hogy gondolkodjanak el mind az otthonuk, mind az intézményük kulturális gyakorlatairól, és bizonyos szempontból mindkettőt haladják meg. Ezt a folyamatot García et al. (2012: 808) *transzkulturalitásként* írja le, amely kifejezés az akkulturációval (a forráskultúrától a célkultúra felé való fokozatos elmozdulás) és az interkulturális neveléssel (a különálló és könnyen elkülöníthető kulturális gyakorlatok közötti váltás képessége) állítható párhuzamba. A három előadásból kettő Tiszavasváriban, egy pedig Budapesten zajlott. Az első egy főpróba volt a Magszter többi tanulója számára, a premieren a szülők, rokonok és a Magszter tanárai és városi notabilitások vettek részt. A harmadik előadásra Budapesten került sor, túlnyomórészt budapesti közönség előtt. Utóbbiaknak nem vagy alig volt ismerete a romani nyelvről vagy a magyar és a romani nyelvekhez egyaránt kapcsolódó fluid nyelvi gyakorlatokról. Az előadók kizárólag a nézők magyar nyelvi erőforrásaira apellálva tolmácsolhatták számukra a fő cselekményszálát. Így a tiszavasvári roma negyeden kívüli nézők a gyerekek közvetítésével ismerhették meg a helyi beszédmódokat. A gyerekek lehettek az értékes tudás forrásai, amelyet a közösségük határain túlra is tovább tudtak adni.

Egy másik projekt, amelynek célja az volt, hogy a gyerekekkel közösen létrehozott tananyagokkal közösségi tudás kerüljön az iskolába, a filmkészítés volt. 2019 nyarán a projekt résztvevői 12 rövidfilmet készítettek, amelyek mindegyike egy-egy, a helyi közösség számára fontos témát dolgozott fel, pl. a környékük történelme, az épített és természeti környezetük, a divat, a sport, a dalszövegek és dalok, a munkalehetőségek, az étkezés és a főzés, a jólét és a családon alapuló gazdaság stb. témakörét. A témákat a budapesti kutatócsoport tagjai a gyerekekkel együttműködve határozták meg. A filmekhez a gyerekek, az egyetemi hallgatók és a kutatók közös munkában készítettek interjúkat a helyi közösség tagjaival. A projektnek három célja volt: először is, hogy a roma tanulók úgy érezzék, hogy az iskolában tárgyalt témákat a filmek közel hozzák hozzájuk; másodsor, hogy a tanárok jobban megismerjék a közösséget jellemző értékeket és attitűdöket; harmadszor, hogy olyan tananyagot biztosítsanak, amely beépíthető az iskolai tantervbe, és amely különböző témákat ölel fel.

A focus video készítésekor például a gyerekek először egy híres roma származású focistával készült interjút hallgattak meg. A sport egy grundfoci nevű változata, amelyet bárhol a szabadban és nem pályán játszanak, a legnépszerűbb játék a településen. Ennek vannak olyan speciális szabályai, amelyeket a gyerekek leírtak. A film ezután kibővült egy beszélgetéssel arról, hogy mit kell tennie

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

annak, aki sikeres akar lenni a labdarúgásban. A helyi edzőt is meginterjúvolták ugyanebben a témában. Egy grundfoci-játék képeit is beillesztették a film vizuális feldobása érdekében. A film a helyi beszédmódok fluid jellegét is bemutatja: a közreműködők magyar és romani erőforrásokat egyaránt használnak. A romani kifejezésekhez magyar feliratot adtak a hallgatók, amelyet a közösség felnőtt tagjainak segítségével készítettek el. A gyerekek a filmkészítés több szakaszában is részt vettek, a tartalom létrehozásától a feliratozásig. Az alapanyag egy nyári iskola keretében, irányított műhelymunkák során készült. A hallgatók minden film témájában vitafórumokat tartottak a gyerekek bevonásával. A filmezés nagy részét, ha nem is az egészet, szintén a gyerekek végezték. Néhányan az utómunkálatokban is segítettek, például a romani beszéd fordításában. A kutatócsoport tagjai még azon a nyáron megszerkesztették és feliratozták a videókat.

A tankönyvek szerzői ritkán ismerik a műveikből tanuló, a Tiszavasvári roma gyerekekhez hasonlóan elszigetelt közösségekben élő diákok kulturális gyakorlatait és mindennapi életét. Az általunk készített tananyagok a nemzeti tanterv követelményeivel összekapcsolódnak és tantárgyak széles skáláját fedik le. A tiszavasvári gyerekek tudnak kapcsolódni ezekhez a témákhoz, és a videók a különböző iskolai tantárgyak tanításába és tanulásába is beilleszthetők.

3.7.3 Helyi tudás a transzlingváló osztályterekben

Bár a fent leírtakhoz hasonló részvételi projektek jelentős hatást érhetnek el, hatástalanok maradnak, ha az iskola és a pedagógusok nem támogatják a hasonló tevékenységeket az egész tanév során. Az alábbiakban a videótárból vett példákkal illusztráljuk, hogyan hasznosítják a résztvevők a helyi tudást az osztályteremben.

A 23. videó (*Történelmi és érzelmi tényezők a roma önmeghatározásban*) azt szemlélteti, hogyan lehet a tantárgyspecifikus tudományos ismereteket felhasználni arra, hogy a tanulók gondolkodjanak saját identitásukról, különösen társadalmi és etnikai identitáspozícióik komplementaritásáról. Az órán tárgyalt, az ötödikes tanulók számára meglehetősen távoli téma a magyarság őstörténete: a magyar nyelvű törzsek 9. századi érkezése a kelet-európai sztyeppe térségéből a Kárpát-medencébe, a honfoglalás. A tanulók történetiségtudata még csak most kezd kialakulni, és nem valószínű, hogy a magyarok őstörténetére úgy gondolnak, mint "saját népük" történetére. Ezt a helyzetet előnyére fordítva a tanár arra kéri a tanulókat, hogy gondolkodjanak el a romák történelmi gyökereiről ([23. videó: 0:45](#)). Miközben a magyarok eredetéről beszélget, megkérdezi: "és a romák, honnan jöttek?" ([23. videó: 1:18](#)). Nyitottságát, hogy a témát relevánssá tegye a tanulók számára, a tanulók fokozott bevonódása jutalmazza. A tanárnő azzal biztosította a tanulók elkötelezettségét, hogy maga is olyan témába vágott bele, amelyben a tanulók magukra ismerhetnek. A magyar honfoglalás sokkal nagyobb hangsúlyt kap a tantervben, mint a közép-európai kisebbségek története. Ezért a tanároknak kell eldönteniük, hogy a roma tanulók történelmi tudatosságának növelése érdekében bővítik-e a tárgyalt témák körét. A videóban szereplő tanár sikeresen elkerüli az identitások esszencializálását a statikus "mi" ("magyarok") vs. "ti" ("romák") kategóriákba, amikor a "magyarokról és a romákról" mint egymást részben fedő, kölcsönösen összefüggő kategóriákról beszél.

A 25. videó (*Közösségi alapú tanulás és kulturális relevancia a transzlingváló osztályteremben*) még inkább él a közösségi alapú tananyag központi tantervbe való integrálásának lehetőségeivel. A tanár a helyi roma közösségben jellemző gyakorlatokra építve egy egyébként nehezen hozzáférhető témát hoz közel hozzájuk, a magyarok ősi törzsi csoportjainak 9. századi temetkezési szokásait. A tanár tudományos ismereteket épít a tanulóknak helyi temetkezési szokásokról szerzett tapasztalataira, amelyek történetesen átfedésben vannak az ősi szokásokkal. Kifejezetten arra kéri a tanulókat, hogy találjanak párhuzamot a történelmi anyag és az általuk ismert szokások között ([25. videó: 1:19](#)). Miközben a tanárnő leírja a sírokban talált régészeti leleteket, a gyerekeknek sikerül

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



kapcsolódási pontokat teremteniük a közösségük azon gyakorlatával, hogy az elhunyt gyerekekkel együtt játékokat, autókat, labdákat stb. temetnek el. Emlékeznek arra is, hogy hallottak a halottakkal együtt eltemetett ruhákról és ékszerekről (25. videó: 3:23–3:45). A helyi ismeretek beépítése a tanórába egyrészt közelebb hozza a témát a tanulókhoz, másrészt a tanulókat a közösségükre való reflektálásra hívja fel. Az akadémiai tudás a helyi tudásra támaszkodik, és fordítva, a tantárgyi tudás növeli a tanulók megértését arról, hogy kik ők, és milyen jelentőséggel bírnak szokásaik az érzelmi jólétükben, például a gyász kifejezésében.

Az előző két példában a romák számára releváns ismeretek és gyakorlatok támogatták a tanterv által előírt tárgyi tudás fejlesztését. Az ilyen tanítási megközelítések sikerének előfeltétele, hogy a tanár ismerje a közösség történelmileg felhalmozott tudását és szokásait. Az általános készségek, például az olvasási és szövegértési készségek tanításakor a tanároknak nagyobb szabadságuk van a tanulók számára megfelelőnek ítélt tananyag kiválasztásában. A 10. videó (*A romani növekvő presztízse a csoportban*) egy olyan óra részletét mutatja be, amelyben a tanár az olvasási és szövegértési készségek tanításához egy magyar mese helyett *A cigányasszony és az ördög* című cigány népmesét használta. A parafrázáláshoz, azaz a mese olvasás utáni összefoglalásához a tanulóknak transzlingváló teret teremtett a tanárnő: használhatták a magyar nyelvet, azt a nyelvet, amelyen a szöveget olvasták, vagy az otthonukban jellemző romani nyelvi gyakorlatokat. A történet számos kapcsolatot mutat a gyerekek megélt tapasztalataival és azokkal az értékekkel, amelyeket közösségük tagjai bizonyos gyakorlatoknak tulajdonítanak. A tanulók által a cselekményről adott összefoglalóból megtudjuk, hogy a mesében szereplő család szegény, tizenhárom gyermekkel. Az egyik tanuló az anya rózsamintás ruháiról beszél, amelyeket az akkor viselt, amikor elment szerencsét próbálni. (A tanuló a rózsamintás ruhákat a mese rajzfilmadaptációjában láthatta [<https://www.youtube.com/watch?v=u7K5eA09JXY>, utolsó megtekintés: 2022. március 19.], esetleg a nők hagyományos öltözködéséről szerzett tapasztalatai alapján találhatta ki). A cselekmény ezen elemei a gyermekek megélt tapasztalatait is tükrözik, például azt, hogy egy anya a gyermekei iránti odaadása és a gyermekei ellátására való képtelenség között hánykolódik. A gyerekek kognitív feldolgozásának sikerességét és az érzelmi bevonódást a mesébe fokozza az a tény, hogy a cselekmény olyan kontextust közvetít, amely az ő valóságukat tükrözi.

Az eddig tárgyalt pedagógiai megközelítések könnyen integrálhatók a transzlingváló tanórákba, függetlenül a tanított tantárgyi tartalomtól. Hasonló gyakorlatokról más kontextusokból is rendelkezésre állnak részletes esettanulmányok (pl. Heiman, Cervantes-Soon és Hurie 2021; Poza és Stites 2021; los Ríos és Seltzer 2021; Herrera és España 2021). Az erőforrások rendelkezésre állásától függően (a tanárok további felkészülési ideje, külső finanszírozás stb.) a közösségi alapú tudást hasznosító tananyagokat is érdemes fejleszteni. A Magiszterben végzett munkánk egyik ilyen vállalkozása volt a mesekönyv-projekt (vö. e kötet 3.3. fejezete). A 18. (*Közösségi alapú tanulás: a tanári nyelvi közeledés gesztusa*), a 19. (*Romani szöveg olvasása mint transzlingvális gyakorlat*), a 21. (*A romani „felnőtt beszéd” iskolai imitációja*) és a 22. (*A tanulók elképzelései az új közösségi mesekönyvről*) videóban pillanatképek láthatók arról, hogy tanárok és diákok milyen sokféleképpen használnak fel ilyen közösségi alapú tananyagokat a transzlingváló tanórákon. Az ezekre a tanulási anyagokra támaszkodó iskolai tevékenységekben a helyi tudás- és beszédmódok nem egyszerűen tükröződnek, hanem az iskolai tanítás középpontjába kerülnek, átrendezve a különböző tudástípusokhoz kapcsolódó értékeket alátámasztó hierarchiakat.

A 18. videóban (*Közösségi alapú tanulás: a tanári nyelvi közeledés gesztusa*) a tanárnő felolvass egy részletet egy történetből, amelyet a közösségből származó nők, anyák és nagymamák egy csoportja fordított romani nyelvre a kutatócsoport más tagjaival

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

együttműködve. Mivel az írás nyelve a helyi romani volt, a tanulók a tanár felolvasásán keresztül hallják szüleik beszédmódját. Ez egyszerre meglepő és izgalmas számukra, és teljes mértékben leköti a figyelmüket ([18. videó: 1:50–3:00](#)). Általában a tanár beszédmódjaihoz olyan vélekedésekkel vannak a gyerekek, amelyek szerint azok tanultságról árulkodó, normatív, követendő beszédmódok. Ezek az értéktulajdonítások kizárólag a magyar nyelvre, az oktatás hivatalos nyelvére vonatkoznak. Ebben a jelenetben azt látjuk, hogy a tanár, a "felsőbbrendű" megszólalásmód forrása, úgy beszél romani nyelven, hogy a tanulók számára az a saját nyelvükként azonosítható. A tét itt az interszubjektív hatalmi pozíciók és a nyelvi státusz átrendeződése az osztályteremben. A 19. videóban (*Romani szöveg olvasása mint transzlingvális gyakorlat*) az osztálytermi jelenet ([19. videó: 1:36–2:20](#)) a hierarchiák új rendjét az osztálytermi ülésrend szintjére helyezi át. A tanár feláll, és felkéri az egyik tanulót, hogy foglalja el az ő helyét a történet felolvasásának befejezéséhez. Ezzel is hangsúlyozza, hogy a tanulók kompetenciája az övéénél nagyobb ebben a feladatban, ezért helyes, hogy az ő helyét valamelyikük elfoglalja. A történet romani nyelvű felolvasása után következik a magyar nyelvű parafrázis: ez részben a tanulók által kezdeményezett tevékenység.

A tanított tananyag teljes megértéséhez szükséges ismeretek és készségek birtoklásának élménye mélyrehatóan befolyásolja a tanulók motivációját. A központi egynyelvű tantervek gyakran megfosztják a kétnyelvű közösségek gyermekeit ettől az élménytől. A meglévő nyelvi hierarchiák hasonló megbontásának lehetünk tanúi az 1. videóban (*A transzlingválás mint kulturális mediáció*), amikor a tanulók egy csoportja részben saját kezdeményezésre verset mond el a helyi romani nyelven, azon a helyen, az osztályterem elején állva, ami általában a tanáré ([1. videó: 5:26–6:02](#)). A tanulók otthoni beszédmódjainak "színpadra állítása" olyan pozíciókban, amelyek általában a hivatalos tanítási nyelv számára vannak fenntartva, az elismerés erőteljes aktusa, amely szimbolikusan közvetíti a tanulók számára a közösségük és a többségi társadalom közötti kölcsönösség és komplementaritás értékeit.

A 22. videó (*A tanulók elképzelései az új közösségi mesekönyvről*) pillanatokat mutat be a tanulók visszajelzéseiből a mesekönyvvel kapcsolatban. Több gyerek büszkeségének adott hangot, miközben izgatottan nézegette az általuk készített illusztrációkat vagy olvasott bele a szövegekbe. Ahogy az egyik tanuló fogalmazott, a könyv fontos mérföldkő, mert "megmutatja, hogy a cigányok is tudnak valamit" ([22. videó: 3:25–4:00](#)), utalva a helyi tudásra és azokra a készségekre, amelyeket annak könyvben való megjelenítése megkövetel. A gyerekek kommentárjaiból megtudjuk, hogy úgy érezték, a könyv által az általuk sajátjuknak gondolt tudás "kikerült" a világba, elismerést és érvényt szerezve közösségi értékeiknek a nagyvilágban.

Ahogy a 3.7.2. pontban láttuk, Makalela (2018) ubuntu-ja és García et al. (2012) *compadrazgo*-ja és *personalismo*-ja olyan értékek, amelyek mentén a kapcsolatok szerveződnek az általuk vizsgált közösségekben. Azt javasolják, hogy ezeket a kulturális gyakorlatokat vigyük be a transzlingvális oktatási terekbe (és vizsgáljuk meg őket tudományos tanulmányokban), hogy a közösségi alapú tanulási tervek tervezéséhez hozzájárulhassanak. Az, hogy a roma közösségekben pontosan mi jelenti a hasonló központi értékeket, további vizsgálódást igényel, de a fluid, transzlingvális beszédmódok, a kapcsolatok kölcsönössége (ami olyan gyakorlatokban fejeződik ki, mint a tárgyak cseréje vagy a konvencionizált alkufolyamatok betartásával elért tisztelet) valószínűleg az ilyen értékek közé tartoznak. A 21. videó (*A romani „felnőtt beszéd” iskolai imitációja*) tanári bevezetője ([21. videó: 0:25–0:50](#)) szerint a legtöbb gyerek megtapasztalta már a piacot, a vásárlást és eladást, az alkudozást; az iskolában is a mindennapi gyakorlataik része a javak cseréje és az alkuk megkötése. Az osztálytermi jelenet ([21. videó: 1:10–2:26](#)) két tanulót

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

mutat be, akik a mesekönyvben olvasott mese alapján egy lóra alkudnak játékból. A szereplők megszemélyesítése az előadásban életre kelti azokat a motivációkat és attitűdöket, amelyek papíron elsikkadnának. Az újrajátszások tehát értelmezési folyamatok; ebben az esetben a tanulók értelmezése a felnőttek viselkedéséről, amelyet maguk körül tapasztalnak. A helyi tudás itt nem a nekik tulajdonított tények, készségek vagy értékek formájában van jelen, hanem a viselkedés reflektált reprezentációiban. A szerepjátékok továbbá fontos információkat közvetíthetnek a pedagógusok számára is a közösségben jellemző tevékenységekről és az ezeknek tulajdonított értékekről, ami hosszú távon hozzájárulhat azoknak a tudásgyakorlatoknak az azonosításához, amelyek alapján helyi szinten közösségi alapú tanulási módokat lehet kialakítani. A szerepjátékokból szerzett ismeretek a tanárok számára is hasznosak lehetnek a tantárgyi órák tervezésében. Például a tanárnak a cserével és az alkudozással kapcsolatos ismeretei kiindulópontként szolgálhatnak a szociális és matematikai készségek tanításában.

Utolsó példánk, a 20. videó (*Szülői aktivitás az iskolában*) a tiszavasvári közösségi részvétel témáját és annak lehetőségeit járja körül (vö. 3.7.2). A videó egy szülői klub rendezvényének jeleneteit mutatja be, többek között egy szülők és tanárok által közösen megrendezett szerepjátékot, amely a tehetséges tanulók iskolától való elfordulásának visszatérő problémáját ([20. videó: 1:18–2:25](#)), valamint a helyi neoprotestáns egyházhoz tartozó közösségi tagok által tapasztalt rossz szándékú provokációkat ([20. videó: 2:34–3:23](#)) mutatja be. A tanárok megszemélyesítik a szülőket és fordítva, lehetővé téve számukra, hogy kölcsönösen reflektáljanak egymás álláspontjára és motivációira. A helyi tudás ezekben a tevékenységekben kevésbé reflektált szociálpszichológiai tényezőkben van jelen, amelyek a közösségen belüli ilyen életeseményekre adott félelmeket, kudarcélményeket és stresszreakciókat támasztják alá. Az újrajátszások felszínre hozzák ezeket, és fontos betekintést nyújtanak a pedagógusok számára, akik érzékenyebbé válnak a tanulók otthoni életét meghatározó körülményekre arra, hogyan vonhatják be a szülőket a tanulók támogatásába. A szülők is profitálnak ezekből a tevékenységekből, mivel az újrajátszások során megtapasztalják a tanárok szemszögét, miközben partnerekre találhatnak bennük a számukra kellemetlenséget vagy szorongást okozó tényezők kezelésében.

3.7.4 Kitekintés: a közösségi alapú tanulás lehetőségei

A fejezet záró gondolatait a Magiszterben működő szülői klubot szervező pedagógus írta. Ő a közösségi szervezésben szerzett évtizedes tapasztalatai tükrében reflektál megállapításainkra.

A közösségi részvétel az oktatásban azt jelenti, hogy az iskola bevonja a szülőket, a gyámokat, más gondviselőket és az iskola teljes személyzetét az iskolai tevékenységekbe, mintegy olyan családi hálózatokat építve e közösségek között, amelyek dinamikusan reagálnak a kiszolgáltatott közösségek sajátos szükségleteire és kihívásaira. A tanulóközösségek további fontos jellemzője, hogy a központi tanterv mellett a helyi tudásmódok bevonásával támogatják az oktatás-tervezési folyamatot. A közösségek iskolai életben való részvétele csökkenti az elidegenedés érzését, amellyel a marginalizált közösségekből származó gyermekek szembesülnek, és segít a szülőknek a pedagógusok iránti bizalom kiépítésében. Lehetővé teszi a pedagógusok számára, hogy megértsék a szülői modelleket és a közösség által értékelt tudástípusokat. A pedagógusok a gyermekek érdekében kölcsönös bizalomra épülő partnerséget alakítanak ki a szülőkkel. A Magiszterben működő szülői klubban minden érdekelt fél nyíltan, hierarchiák és megfélemlítés nélkül beszélheti meg a közös sikereket és kudarccokat.

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

A közösségi alapú tanulás sikerének kulcsa az összes érdekelt csoportot átfogó részvételi tevékenység. A Magszterben a közösség tagjai az iskolához kapcsolódó különböző szakmák képviselőiként is jelen vannak, például tanársegédként, gondnokként, és remélhetőleg egyre többen tanárként is. A részvételi tevékenységeket és azok céljait a szülők bevonásával tervezik meg: az iskola nem mondja meg nekik, hogy mit tegyenek, csupán kezdeményezi és ösztönzi az együttműködést.

García és munkatársai (2012) számos példát mutatnak be a különböző ágazatokon átívelő együttműködésre. A tanulmányukban szereplő iskolák partnerséget építettek ki helyi nem kormányzati szervezetekkel, szakmai testületekkel, ifjúságfejlesztési irodákkal, mentális egészséget és jólétet támogató csoportokkal és a rendőrséggel. Augier és munkatársai (2018) a ROMTELS (Roma translanguaging enquiry learning spaces) elnevezésű kreatív transzlingváló és transzkollaboratív projekt eredményéről számolnak be, amely sikeres partnerséget hozott létre egy helyi múzeummal. Ezek a legkézenfekvőbb irányok, amelyekben a Magszter Iskola köré épült tanulási közösség bővíthet; jelenleg különböző helyi művészeti központokkal és egy szakközépiskolával keresnek partnerségeket.

García és munkatársai (2012) hangsúlyozzák, hogy a vizsgálatukban szereplő legtöbb sikeres iskolában túlnyomórészt latino/latina kétnyelvűek tanulnak, ami "ellentmond annak a gyakran ismételt állításnak, hogy a nyelviileg heterogén környezetek biztosítják a legjobb oktatási környezetet a tanítási nyelvet az iskolában elsajátító kétnyelvűek számára" (García és munkatársai 2012: 805 idézi Cloud, Genesee és Hamayan, 2000). Az ő megállapításait a mi kontextusunkra alkalmazva, az ebben a fejezetben bemutatott esettanulmányok és közösségi alapú tevékenységek bizonyítékot szolgáltatnak arra, hogy az olyan iskolák, mint a Magszter, fontos szerepet játszhatnak a közösségek közötti hídépítésben azáltal, hogy a formális oktatás keretében programot hoznak létre a helyi tudás-, beszéd- és létmódok elismerésére.

Hivatkozások

- Adamakos, Harry, Kathleen Ryan, Douglas G Ullman, John Pascoe, Raul Diaz & John Chessare. 1986. Maternal social support as a predictor of mother-child stress and stimulation. *Child Abuse & Neglect* 10(4). 463–470.
- Adams, Gerald R, Bruce A Ryan, Maria Ketsetzis, and Leo Keating. 2000. Rule compliance and peer sociability: A study of family process, school-focused parent-child interactions, and children's classroom behavior. *Journal of Family Psychology* 14(2). 237–250.
- Auger, Nathalie, Brahim Azaoui, Christel Houée, and Frédéric Miquel. 2018. Le projet européen Romtels (Roma translanguaging enquiry learning spaces). Un questionnaire sur la médiation aux niveaux (inter)culturelle et identitaire. *Recherches en didactique des langues et des cultures* 15(3). <https://doi.org/10.4000/rdlc.3321>
- Bautista-Thomas, Cindy M. 2015. Translanguaging and parental engagement. In Joana Yip & Ofelia García (eds.), *Translanguaging* [Special Issue]. *Theory, Research, and Action in Urban Education* 4(1).
- Bhabha, Homi K. 1994. The commitment to theory. In Homi Bhabha, *The Location of Culture*, 28–56. London/New York: Routledge.
- Cloud, Nancy, Fred Genesee & Else Hamayan. 2000. *Dual Language Instruction: A Handbook for Enriched Education*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Csenki, Sándor 1974. A szegény fiúból őz lett [The boy who became a fawn] In: Csenki Sándor (ed.), *A cigány meg a sárkány. Püspökladányi cigány mesék*, 140–147. [The Gypsy man and the dragon. Gypsy tales from Püspökladány.] Budapest: Európa Könyvkiadó.

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



- Heemskerk, Wendy M., Talitha D. Warning, Frank Brus & Miranda M. W. C. Snoeren. 2020. The potential for learning within hospital learning communities: The interplay between nursing practice and education to support research ability. *International Journal of Nursing Education Scholarship* 17(1). <https://doi.org/10.1515/ijnes-2019-0114>
- Németh, Szilvia, Julianna Boros, Lilla Farkas, Zsófia Kardos & Attila Papp. 2007. *EUMAP report on 'Equal Access to Quality Education for Roma 1* (Bulgaria, Hungary, Romania, Serbia). Budapest: Open Society Institute. 181–325.
- Gaitan, Concha Delgado. 2012. Culture, literacy, and power in family–community–school–relationships. *Theory Into Practice* 51(4). 305–311.
- García, Ofelia, Heather Homonoff Woodley, Nelson Flores & Haiwen Chu. 2012. Latino emergent bilingual youth in high schools: Transcaring strategies for academic success. *Urban Education* 48(6). 798–827.
- García, Ofelia, Nelson Flores, Kate Seltzer, Li Wei, Ricardo Otheguy, & Jonathan Rosa. 2021. Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals: A manifesto. *Critical Inquiry in Language Studies* 18(3). 203–228.
- García, Ofelia & Sánchez, Maite T. (eds.). 2021. *Transformative Translanguaging Espacios: Latinx Students and their Teachers Rompiendo Fronteras sin Miedo*. Bristol: Multilingual Matters.
- Guttorm, Hanna, Lea Kantonen, Britt Kramvig & Aili Pyhälä. 2012. Decolonized research-storying: Bringing indigenous ontologies and care into the practices of research writing. In Pirjo Kristiina Virtanen, Pigga Keskitalo, Torjer Olsen (eds.), *Indigenous Research Methodologies in Sámi and Global Contexts*, 113–143. Leiden: Brill.
- Heiman, Dan, Claudia G. Cervantes-Soon & Andrew H. Hurie. 2021. Well, good para quién? Disrupting two-way bilingual education, gentrification and reclaiming space through a critical translanguaging pedagogy. In Ofelia García & Maite T. Sánchez (eds.), *Transformative Translanguaging Espacios: Latinx Students and their Teachers Rompiendo Fronteras sin Miedo*, 47–70. Bristol: Multilingual Matters.
- Heltai, János Imre. 2016. Heteroglosszia: cigány/roma tanulók beszédmódjai az iskolában [Heteroglossia: Gypsy/Roma learners' ways of speaking in school]. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* [Studies in General Linguistics] 28. 259–278.
- Herrera, Luz Yadira & Carla España. 2021. Critical translanguaging literacies and Latinx children's literature: Making space for a transformative and liberating pedagogy. In Ofelia García & Maite T. Sánchez (eds.), *Transformative Translanguaging Espacios: Latinx Students and their Teachers Rompiendo Fronteras sin Miedo*, 201–222. Bristol: Multilingual Matters.
- Hoover-Dempsey, Kathleen V. & Howard M. Sandler. 1995. Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record* 97(2). 310–331.
- Huerta, Juan-Carlos & Jennifer J. Bray. 2013. How do learning communities affect first-year Latino students? *Journal of Learning Communities Research* 3(1). 1–18.
- Huerta, Juan-Carlos. 2004. Do learning communities make a difference? *PS, Political Science & Politics* 37(2). 291–296.
- Jenei, Teréz. 2009. Cigány mesék szerepe a szociális tanulásban [The role of Gypsy folk tales in social learning]. Pécs: University of Pécs dissertation.
- Li, Wei. 2018. Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics* 39(1). 9–30.
- los Ríos, Cati V. & Kate Seltzer. 2021. Collaborative Corridos: Ballads of Unity and Justice. In Ofelia García & Maite T. Sánchez (eds.), *Transformative Translanguaging*

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



- Espacios: Latinx Students and their Teachers Rompiendo Fronteras sin Miedo*, 183–200. Bristol: Multilingual Matters.
- Lopez, Eric. 2009. *Romani Education in Hungary: History, Observances and Experiences*. Report published in Fulbright Student Conference Papers III, 169–196. <https://www.fulbright.hu/fulbright-student-conference-papers-iii/> (accessed 19 February 2021)
- Luyten, Hans & Manuel Bazo. 2019. Transformational leadership, professional learning communities, teacher learning and learner centred teaching practices; Evidence on their interrelations in Mozambican primary education. *Studies in Educational Evaluation* 60. 14–31.
- Makalela, Leketi. 2018. Community elders' narrative accounts of "ubuntu" translanguaging: Learning and teaching in African education. *International Review of Education* 64(6). 823–843.
- Makalela, Leketi. 2019. Uncovering the universals of ubuntu translanguaging in classroom discourses. *Classroom Discourse* 10(3–4). 237–251.
- Moll, Luis C., Cathy Amanti, Deborah Neff & Norma González. 2001. Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice* 31(2). 132–141.
- Mwaniki, Munene. 2019. Language and literacy education in complex multilingual contexts: Reflections for theory and practice. In Leketi Makalela (ed.), *Shifting Lenses: Multilingualism, Decolonisation and Education in the Global South*, 21–44. Cape Town: Centre for Advanced Studies of African Society (CASAS).
- Németh, Szilvia & Judit Szira. 2007. Advancing education of Roma in Hungary. In Tünde Kovács-Cerović, Roger Grawe & Alexandre Marc (series eds.), *Country Assessment and the Roma Education Fund's Strategic Direction*. Komárom: Komáromi Nyomda és Kiadó Kft./Roma Education Fund.
- Noddings, Nel. 1986 [1984]. *Caring, a Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- Noguera, Pedro A. 2006. Latino youth: Immigration, education and the future. *Latino Studies* 4(3). 313–320.
- OED Online s.v. “participation, n.”. Oxford English Dictionary Online. Oxford: Oxford University Press. www.oed.com/view/Entry/138245 (accessed 19 March 2022)
- Poza, Luis E. & Aaron Stites. 2021. They are going to forget about us: Translanguaging and student agency in a gentrifying neighbourhood. In Ofelia García & Maite T. Sánchez (eds.), *Transformative Translanguaging Espacios: Latinx Students and their Teachers Rompiendo Fronteras sin Miedo*, 71–94. Bristol: Multilingual Matters.
- Rivera-McCutchen, Rosa L. 2012. Caring in a small urban high school: A complicated success. *Urban Education* 47(3). <https://doi.org/10.1177/0042085911433522>.
- Rogers, Maria A., Judith Wiener, Imola Marton & Rosemary Tannock. 2009a. Parental involvement in children's learning: Comparing parents of children with and without Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *Journal of School Psychology* 47. 167–185.
- Rogers, Maria A., Jennifer Theule, Bruce A. Ryan, Gerald R. Adams & Leo Keating. 2009b. Parental involvement and children's school achievement: The mediating role of children's academic competence. *Canadian Journal of School Psychology* 24. 34–57.
- Rogers, Maria A., Judith Wiener, Imola Marton & Rosemary Tannock. 2009c. Supportive and controlling parental involvement as predictors of children's academic achievement:



- Relations to children's ADHD symptoms and parenting stress. *School Mental Health* 1(2). 89–102.
- Ruth-Sahd, Lisa A. 2011. Student nurse dyads create a community of learning: Proposing a holistic clinical education theory. *Journal of Advanced Nursing* 67(11). 2445—2454.
- Smith, Barbara L., Jean MacGregor, Roberta S. Matthews & Faith Gabelnick. 2004. *Learning Communities: Reforming Undergraduate Education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Stewart, Michael. 1998. *The Time of the Gypsies. Studies in the Ethnographic Imagination*. Boulder: Westview Press.
- Valenzuela, Angela. 1999. *Subtractive Schooling: US-Mexican Youth and the Politics of Caring*. Albany: State University of New York Press.
- Wenger Etienne. 1998a. *Communities of practice — Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger Etienne. 1998b. Communities of practice: Learning as a social system. *Systems Thinker*. <https://thesystemsthinker.com/communities-of-practice-learning-as-a-social-system/> (accessed 19 March 2022)
- Wolfensberger-Le Fevre, Celeste, Elzette Fritz & Gert van der Westhuizen. 2011. The community of learning is in the Baobab tree – how the branches stay together in the context of professional preparation. *South African Journal of Education* 31(4). 561–573.

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, Szímőn 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

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



általuk tanult nyelv eltér a beszélt romani nyelvtől, másrészt pedig az, hogy a szóban forgó 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 tényleg 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

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



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 idősök meghaltak. Emlékeztek arra, hogy a "régiben" 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 megemlézték, 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

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

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 tevékenységekbe 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 elkezdtek 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.

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

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 helyesírási hibák könnyebben azonosíthatók – és bélyegezhetők meg –, mint a stilisztikai vagy más szövegalkotási következtetlenségek. 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 a projektet az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság nézeteit.



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 beszédéről). Zita például a közelmúltban szerzett tapasztalatait a tiszavasvári helyi csatorna által 2022 februárjában készítette, a programunkról szóló televíziós riportban a következőképpen írta le,³ (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 kockázata, 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 tanulók közösség 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 hangrendszere közötti különbségektől függ. A magyarul írni-olvasni tanított beszélők esetében a romani írást támogatja a magyar ortográfiában erős hangjelölő elv, ami miatt a

³ <https://www.youtube.com/watch?v=Sf001La5MDM&t=345s>

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

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 (ennek részletes tárgyalását lásd a 3.3.4 fejezetben). A 3.8.4 fejezet a videótárból vett példák alapján a heterográfiával 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 érthetők 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'; *tud6* '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

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



változatból 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.

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:
 – Biknáv more grásztész aven kinenlesz!
 – Hát válinesztár katar to grász? – pucsjász o puro rom.
 – Me igen – penel o gágyó – biknávlesz.
 – Kacsi mangesz paleszte?
 – Devase pángy ezera taj tiro saj avel!

Drágó bejátá tável amenge bakhtálo adi szentno rácsi!
 Akanág pál jek puro rom penáv történető, ánda Vasvára beslász ó sávehel. Kinnivel. Szoduj gyéne ando gav pirkere mindig. Jek álkálmohal szoltingyalen opre jek gádzsó. Odi pengya bikimászkóhi o grász.

- Aven, kinen ádo!
- Hát, csingyosz kató grász? – penel ó puro rom.
- Még me – penáv e gágyesze – biknávlesz.
- Kacsi mangesz paleszte?
- Demán 50 ezret, taj tirotável.

Mure kincsesa bejátá tável amenge bakhtalo adi szunto rátyi!
 Akanág pál egy puro rom penáv egy mesá ko ánde Vasváribá beslász peszke csávehel le Kincsohal. Szodujgyeine ando gav csavárginnász egiszó gyesz. Eke álkálmohal vorbingyá lenge egy gazda. Odi pengyász:

- Bikimászlo hin murograsz áven kinen lesz!
- Válinesztár katar to grász? – pucsjász o puro rom.
- Igen me – felelingyász o paraszto – biknávlesz.
- Kacsi mangesz vases?
- De vases ötven ezret táj tirosájável.

Drágó bejátá tável bakhtálo adi szentno rácsi.
 Akanág pál egy puro rom penáv egy történető kó ande Vasvárá besja peszke csávehe Kincsovehe. Szoduj gyéne ando gav csavárginnász állandóan. Jek álkálmohal peleszte vorbingya egy paraszto. Odi pengya:

- Bikimászkó hi ó grász áven kinel lesz.
- Há mukesz te grásztész? – pucsja o puro rom.
- Hát igen, biknáv lesz – felelingya o gágyó.
- Kátyi desz mán páleszte?
- De má páleszte pángy selá ezera, 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 projektet az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság nézeteit.



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* : *szódujgyéne* 'mindkettő' stb.

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. Érdekes összehasonlítani az 1. ábrán bemutatott példák utolsó mondatait, amelek 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		<i>50</i> 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>tirosájával</i> tiéd lehet'				
(3c)	<i>táj</i> és	<i>tirotával</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 *tirosájával* '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

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

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 kiaknázhadják a folyamatban rejlő kreatív lehetőségeket, mivel a tanárok beszámolóí 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 írják, 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

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

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 visszatáljon hozzájuk. Végül csak a halála után tud gondoskodni róluk, egy meggyfa formájában. Könnyű érzelmileg azonosulni ezzel a főhőssel, de ráadásul a Magszter 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 szövegbuborékokban 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, [video 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

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

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 legtöbbjük képes volt 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.

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

- 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 Bölcskei 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.fwo McClelland (eds.), *Parallel Distributed*

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



Erasmus+

Erasmus+ Program

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

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 amellet 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 oktatásméletben 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 tanuláselméletekre 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) amellet érvelnek, hogy az oktatásnak az új tanuláselméletek 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 tanuláselméleteknek 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 oktatáselméleti 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, facilitátori, 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 készíttet, 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 videókban 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 egymásutániságát, 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 működőképpé 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 bólogatás, 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. Nádas (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. Bármilyen 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 meglepetést, 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 folyamat*) 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 kíváncsi 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 – bárválo* ('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 jelentkeznek 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'-'bárválo' szópár ismételtetése a rögzítést segítette, hiszen a többszöri elmondás tartósabb bevéődést 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 bevésoedést. 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*) Szimón 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 projektet az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság nézeteit.



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 megszerzhető tanulási tapasztalatokhoz igazítsák, segítve ezzel a valamilyen szempontból marginalizált tanulókat is.

A tiszavasvári és a szímői 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 kiállásában, arcimimikájában 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. mondjad 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 tanulószervezésben, 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 óraszakaszból például a beszédhelyzetek változása 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 jelenségalapú oktatás (Symeonidis és Schwarz 2016), a problémaalapú, projektalapú, kutatásalapú vagy felfedezéssel 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 pusztán 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 amelynek 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. Kíváncsinos tehát, hogy eredményes tanuláshoz 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.

elvonat, magyar nyelvű tananyag jó esetben is csak „áltudás” marad, amit a gyerek 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 diák a neki kényelmesebb nyelven léphet interakcióba társaival, válaszolhat a tanárnak, jegyzetelhet, azaz tanulhat. A tanár bízik 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 tanulás-szervezési 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 tanulás-szervezés 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 folyamatra nevezik (García, Ibarra Johnson és Seltzer 2017: xi–xii). Érdemes 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 és 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 evolúciobiológia 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 különbségeket 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 irányaiént 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 mellett 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 fejtí 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.



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 tanulócsoporthoz 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 tanulócsoporthoz 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 tanulóközpontú 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 tanulószervezés rejtelmeibe* [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 tanuláshoz* [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 oktatáselmélet vázlatja [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.

- 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. *Tanuláselméletek 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.

3.10 Stilizálás, hang és keresztezés a tanteremben

Jani-Demetriou Bernadett, Bodó Csanád, Boros Petra Réka

A transzlingváló oktatás az otthoni nyelvi gyakorlatokat vonja be az iskolába. Ezek az iskolai gyakorlatok változatosak és rétegzettek, nemcsak azért, mert az otthoni nyelvi gyakorlatok új kontextusba kerülnek át, hanem azért is, mert mind az otthoni, mind az iskolai gyakorlatok önmagukban is heterogének és rétegzettek. A különböző szemiotikai erőforrások, gyakorlatok és ideológiák komplex hálójában a tanárok, tanulók és az őket támogató szülők a nyelvi gyakorlataik során társas jelentéseket alakítanak ki a saját és mások világában betöltött helyzetére vonatkozó folyamatos reflektáláson keresztül. Ez a reflexió olyan szociolingvisztikai gyakorlatokhoz kapcsolódik, amelyek középpontjában a beszélő és mások nyelvének, stílusának vagy hangjának a reprezentáció állnak – azok a reprezentációk, amelyekre a beszélők fel kívánják hívni egymás figyelmét. Jelen fejezetben három tanórai videó elemzésén keresztül a stilizálás, az egyéni és társas hangok, illetve az etnikai határok keresztezésének fogalmait bevezetve a transzlingváló oktatási gyakorlatok stratégiai lehetősége mellett érvelünk. Az első videóban gyerekek felnőttek beszédét stilizálják, azaz imitálják a beszédüket egy irodalomórán alkalmazott drámapedagógiai foglalkozáson. A második videó azt mutatja be, hogy szülők egyéni és társas hangjai hogyan hozhatnak be társadalmi kérdéseket az iskolába és ezekre hogyan reflektálnak tanárok és tanulók. A harmadik videóban szereplő tanárok transzlingváló kommunikációjának elemzésén keresztül mutatjuk be az etnikai határok keresztezésének alkalmazási lehetőségét a tanárok és diákok közötti együttműködés transzlingváló módon történő megerősítésére.

3.10.1 Romani felnőtt beszéd iskolai stilizálása

A stilizálás Rampton (2014: 276) szerint reflexív kommunikatív tevékenység, amely során a beszélők a szokásos nyelvi gyakorlataikba nem beletartozó hangokat, nyelvváltozatokat vagy nyelveket, illetve stílusokat – gyakran eltúlozva – reprezentálnak. Ha eltekintünk a stilizálás ironikus és parodisztikus jellegétől (amikor az iróniát és a paródiát a beszéd bizonyos módjainak vagy elemeinek eltúlzása kelti), a stilizálás a stilizáló személy és a stilizált személyek közötti különbségek, azonosságok és további kapcsolatok megismerésének egyik lehetséges módja. Jaspers és Van Hoof (2018: 110) megfogalmazása szerint amikor a beszélők stilizálnak, „a rutint megszakítva másokat egy rövid előadás nézőivé változtatnak”. A stilizálás nem a semmiből jön; arra reflektál, ahogy a stilizáló az adott helyzetet és annak szélesebb kontextusát értelmezi. A stilizálásnak éppen ez a reflexivitása válik jelentőssé azon intézményes keretek között, ahol új szociolingvisztikai gyakorlatok alakulnak ki, mint például a transzlingválás egynyelvű iskolába történő bevezetése során. Ahogy azt a következőkben látni fogjuk, az osztályteremben megjelenő szerepeket a nyelvi ideológiái, nézetei, értékei és másokhoz fűződő attitűdjei alapján alkotja meg az, aki stilizál. A stilizált figurák elemzése lehetővé teszi, hogy megismerjük a mások reprezentálásában az előadó által fontosnak tartott jellegzetes tulajdonságokat.

A stilizálás jól köthető a drámapedagógiai elmülethez, amely a dráma vázlagszerű ábrázoló jellegét hangsúlyozza, és a színjátszást egy szerep legjellemzőbb tulajdonságainak körvonalazásaként határozza meg. A színjátszásban körvonalakban történő ábrázolás az interakcióban a nyelven keresztül jön létre, de olyan nem nyelvi elemeket is tartalmaz, mint például a gesztusok, a mimika és a testbeszéd. A drámapedagógiában a szerepjáték széles körben alkalmazott tevékenység, amely aktívan bevonja a tanulókat, ezért gyakran „tanári stratégiaiként jelenik meg, hogy ezáltal a tanulók aktívabbá váljanak a tanulásban” (Gascon

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

2019: 10). A dráma alkalmas a tanulók aktív fizikai, emocionális és intellektuális bevonására, ezért gyakran használják feszültséggel teli események eljátszásán keresztül konfliktusok megjelenítésére azzal a céllal, hogy az adott problémára megoldást találjanak. A drámajáték tehát képes az intraperszonális, illetve személyek közötti viszonyokra hatni (vö. például Malm and Löfgren 2007). Például a gyerekek aktívan részt vesznek a feladatokban: különféle szerepeket játszanak el, énekelnek, táncolnak és a megbeszélésekben is közreműködnek. A drámapedagógia a konstruktivista pedagógiára épül: a dráma aktív folyamat, mely során ötletek, vélekedések és jelentőségteljes interakciók jönnek létre (Smith and Herring 2001). Ezáltal a szerepjáték a konstruktív tanulás formája: a szerepjáték résztvevői már meglevő tapasztalataikra és tudásukra támaszkodnak, miközben új információkat szereznek és új tudáselemeket konstruálnak. Ebben az aktív tanulási folyamatban az új elemek beépülnek a már meglevő tudáskonstrukciókba, továbbá átalakítják, illetve újraírják azokat (Glaserfeld 1990).

A következőkben a *A romani "felnőtt beszéd" iskolai imitációja* című 21. számú videót a fent említett két koncepció, a stilizálás és a drámapedagógia alapján elemezzük. Az idézett osztálytermi jelenetben ([21. videó: 1:02–2:27](#)) egy korábbi feladat folytatása zajlik: a tanulók a romani közösségi mesekönyv egy részletét olvasták, majd a mese egy jelenetét kellett kiválasztaniuk, hogy párokban előadják. Választásuk a mese lóvásáros jelenetére esett. Ezt romaniul és/vagy magyarul is előadhatták. Nem volt kötelező szigorúan ragaszkodni a mesében történetekhez, a feladat szerint mindössze a mese alapján kellett egy lóvásári jelenetet előadni, saját tapasztalataik szerint. Kelet- és Közép-Európában a romákról általánosan kialakult kép, hogy vásárokra járnak, sokat üzletelnek és jó érzékkel alkudoznak. Számos roma közösségben, köztük a magyarországiakban is hosszú hagyományokra tekint vissza a lóvartás és lókereskedés (Stewart 1998). Tiszavasváriban például néhány család még mindig tart lovat. Roma családok gyakran foglalkoznak autók adás-vételével, és a városi piacokon gyakran találkozni mindenféle áruval kereskedő romákkal. Mindig lehet velük alkudni, és ők maguk is kemény alkudozók. Ez a megfigyelés a nem romák körében azt eredményezi, hogy ezt a kulturális gyakorlatot olyannyira a romákhoz kötik, hogy ez az asszociáció romákkal kapcsolatos sztereotípiává alakult.

Szintén fontos megemlíteni, hogy a kisebbségekhez kötődő gyakorlatok általában nem jelennek meg intézményes környezetben, például az iskolákban, ugyanúgy, ahogy nagyrészt a két- vagy többnyelvű nyelvi gyakorlatok sem képezik részét a hivatalos iskolai eseményeknek és környezetnek. Ezért szokatlan, hogy a tanóra romanihoz kötődő gyakorlatokról szól. A felvételen csak az egyik páros előadása látható, akik azt választották, hogy romaniul adnak elő. A következő (1)-es részlet az eladó és a vevő között zajló beszélgetést mutatja, ahogy egy lóra alkudnak ([21. videó: 1.22–2.22](#), a tanulók álnévvel szerepelnek):

- | | | |
|-----|---------|---|
| (1) | Aladár | <i>Minek avjan muro phral?</i>
'Miért jöttél, testvérem?' |
| | Tihamér | <i>Hat, dikhlem tyo grast, teccil mange.</i>
'Hát láttam a lovat, tetszik nekem.' |
| | Aladár | <i>Thaj...thaj so kamelej te keren?</i>
'És... és mit szeretnél tenni?' |
| | Tihamér | <i>Hát te kinen kadale grast.</i>
'Hát megvenni ezt a lovat.' |
| | Aladár | <i>Hat fidyelin, baratom, ath'anav les tuke thaj dikh les!</i>
'Hát figyelj ide, barátom, idehozom neked és nézd meg!' |
| | Tihamér | <i>Hat ado najh lasho, tul shukoj, lesko jekh jakh othe dikhekl e kaver</i> |

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



meg othefeje.
'Hát ez nem jó, túl sovány, az egyik szeme odanéz, a másik meg arrafelé.'

Aladár *Figyelin baratom, more grastes ma dikh tele! Des man vash leske hatvanezret vady na?*
'Figyelj, barátom, a lovamat ne nézd le! Adsz érte hatvanezret vagy nem?'

Tihamér *Így, így na! Ennyiért nem kell!*
Aladár *40-ert lingres tuke!*
'Vidd el negyvenért!'

Tihamér *Na! Nem viszem!*
Aladár *Ajjd! Jaj már, hogy az a!!*
Tihamér *Na! Nem kell annyiért!!!*
Aladár *Akkor figyelj moro phral!... Figyelj, dav tu... des man.. vash ketezerötöt, thaj ando kaver cshon othe des len.*
'Akkor figyelj, testvérem!... Figyelj, adok neked... adsz nekem kétezer-ötszázat, és jövő hónapban megadod.'

Tihamér *Ajj, dilino han? Na! Áááá, ki van zárva, megbolondultál? Nem!!!*
'Megbolondultál?'

Aladár *Ajjj!!! So te kerav tuha?! Akkor kacchi kames te mange te den?*
'Ajjj!!! Mit csináljak veled?! Akkor mennyit akarsz nekem adni?'

Tihamér *Ketszazat!*
Aladár *ááá, me na khelav vastenca. akana phenav megedyser, de utoljara: kacchi kames te kinanla?*
'Ááá, én nem alkudozom veled. Most mondom még egyszer, de utoljára: mennyiért akarod megvenni?'

Tihamér *200! Kétszáz forintért!*
Aladár *Akkor me na foglalkozinav vastenca!*
'Akkor én nem foglalkozom veled tovább!'

A teljes nyelvi repertoárjuk aktivizálásának lehetősége és az a tény, hogy a tanár nem várta el a könyv szerinti eredeti jelenet szó szerinti visszaadását, teret nyitott a tanulók improvizálása előtt, ezáltal pedig alkalmuk nyílt arra, hogy a számukra legjellemzőbb vonásait emeljék ki a felnőtt romák beszédének, illetve arra is, hogy stilizálják a felnőttekre jellemző beszédet.

A jelenetben alkalmazott szemiotikai erőforrásokról nem mondható, hogy hiányoznának a nyelvi repertoárjukból, abban az értelemben semmiképp, hogy ezek az elemek idegenek lennének számukra. Azonban az alkudozás mint műfaj feltehetőleg nem része a gyerekek mindennapos nyelvi gyakorlatainak. A beszélésnek e műfajhoz tartozó elemeit a felnőttekhez kötik, és ez az, amit körvonalaznak a szavaik megválasztásával, a hangsúlyozással, a mimikával és a gesztusaikkal. Fontos azonban, hogy ez a drámajáték nem általában mutat mintát a romani felnőtt beszédre, hanem egy specifikus kommunikatív helyzetben, azaz esetünkben a lóvásár és alkudozás helyzetében. Az alkudozásnak konkrét mintázata és dinamikája van, amelyet – úgy tűnik – a két szereplő tanuló jól ismer és vissza is tud adni. A romani felnőtt beszédet az alkudozás helyzetében stilizálják, a stilizált beszédbe beleértve az alkudozás szóhasználatát és mintázatát. Ez a jelenet jól illusztrálja, hogy a transzlingválás

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

nem csak a nyelvre és a beszédre vonatkozik, hanem kulturális mintázatokat is felszínre hoz. Ezek a mintázatok a két tanuló nyelvi repertoárjának részét alkotják.

A fenti rövid drámajelenet egyben több szempontból értelmezhető önreflexió is. Az előadásuk arra mutat rá, hogy miként látják a felnőtteket és a felnőttek egymással folytatott interakcióit bizonyos helyzetekben. Arra is rámutat, ahogyan szerintük mások látják a roma embereket. Így a szerep eljátszásának módja egyszerre lehet önreprezentáció és jószándékú paródiája annak, ahogyan szerintük a nem roma emberek látják őket és azt a kulturális gyakorlatot, amelyet előadtak (ebben az esetben a stilizálás parodisztikus/ironikus aspektusa válik hangsúlyossá). A másik önreflexív szempont, amelyet kiemelünk, azokra a standardokra utaló reflexió, amelyek a vevő és az eladó szerepéhez kapcsolódóan mutatják meg, hogy miként jelenítik meg mindkét résztvevő szokásos figuráját.

Az előadásnak önreflexív aspektusa mellett számos gyakorlati haszna is van, amely más helyzetekben is a tanulók javára válhat. A tanulók előadói helyzetbe hozása segíti őket abban, hogy tudatosabbá váljanak saját jelenlétüket illetően, amikor a közönség figyelmét kell irányítani, és ezáltal megtanulják, hogy milyen előadói szerepbe kerülni. Ez a készség hozzájárul ahhoz, hogy magabiztosabbá váljanak, és jobban tudjanak összpontosítani olyan helyzetekben, mint például egy előadás vagy szóbeli vizsga, valamint az iskolához kötődő további események, amikor hosszabb ideig kell beszélniük annak érdekében, hogy tudásukról beszámoljanak vagy információt osszanak meg másokkal.

3.10.2 Egyéni hangok és társas jelentések megjelenése az iskolában

A transzlingválás bevezetésével a tanulók otthoni nyelvi gyakorlatainak jelenléte érezhetővé válik az iskolában. Ez a változás más önmagában is nagyobb presztízst ad a tanulók otthoni nyelvi gyakorlatainak. Például *A romani növekvő presztízse a csoportban* című 10. videóban láthatjuk, hogy a romaniul történő beszélés büszkeség forrásává válik, amikor a jó tanuló még egyszer el szeretné ismételni ugyanazt a korábban magyarul adott választ, de másodszor romaniul. A diák fontosnak tartja megmutatni a tanárnak és az osztálytársainak, hogy romaniul épp olyan jól tudja megválaszolni a kérdést, mint azt korábban magyarul tette. A Magiszter Iskola tanáraival készült interjúk során a tanárok gyakran utaltak arra, hogy a transzlingváló hozzáállás alkalmazása a tanításban azokat a tanulókat is hozzásegíti az aktívabbá váláshoz, akik addig csöndesek voltak a tanórákon. Az eltérő beszédmódok ugyanakkor különféle hangokat jelenítenek meg, amelyekhez társas jelentések kapcsolódnak. Az emberek a különféle hangokhoz saját véleményeik, hiedelmeik és attitűdjeik alapján viszonyulnak. A bahtyini értelemben a nyelv nem semleges, hanem mások vélekedéseit is magában foglalja (Bahtyin 1981). Amikor a tanulók otthoni nyelvi gyakorlatai megjelennek az osztályteremben, beszédjük ezeket a vélekedéseket is reprezentálja.

A 20. videóban [*Szülői aktivitás az iskolában*], egy szokatlan osztálytermi jelenetnek vagyunk tanúi. Nemcsak tanulók, hanem szülők is jelen vannak, sőt, ők a tevékenységek főszereplői. Ezek a tevékenységek a szülőkkel rendszeresen tartott Szülői Klub keretében zajlottak. A videó elején Puskás Erika, az iskola felsős tanára hangsúlyozza, hogy mennyire fontos bevonni a szülőket az iskola életébe ([20. videó: 0:00–1:48](#)). Amint azt Erika a felvételen említi, a Szülői Klubnak már hagyománya van az iskolában, mert a kezdetek óta szerveznek programokat a szülőkkel. A szülőkkel való kapcsolatépítés egyik módja a tanár-szülő találkozó. Erre az alkalomra a szülők bejönnek az iskolába, és a délutánt Puskás Erikával és Kerekesné Lévai Erikával, az igazgatónővel töltik. Iskolai eseményeket, problémákat beszélnek meg, akár drámajáték keretében, mint amilyet a 20. videóban is látunk. A délutáni program arra is lehetőséget nyújt, hogy egymást jobban megismerjék. A

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



videóban Erika említi, hogy szülők az előző foglalkozás keretében találkoztak először a drámajátékkal mint a foglalkozás egy lehetséges tevékenységével, és annyira megtetszett nekik, hogy a következő alkalomra is kérték, legyen ilyen foglalkozás. Ez nemcsak a szülők bizonyos tevékenységek iránt érzett preferenciáját mutatja, hanem a tanárok iránt érzett bizalmat is. Erika elmondása szerint „becsempészték a hitet, a zenét és mindazt, ami fontos volt a számukra” ([20. videó: 0:19–2:24](#)).

A drámajáték jellemzőiről szóló fenti leíráson túl a drámajáték elképzelt valóságot hoz létre a valódi világ játékos imitálásával: a játékban a szereplők szerepeket vesznek föl. Ez felhatalmazza a drámajátékban résztvevőket, hogy a szerepeik szerint cselekedjenek, ugyanakkor biztonságot is nyújt az a tény, hogy a cselekvés az elképzelt és nem a valódi világban történik.

Fontos kiemelni a nyelv elsődleges szerepét a drámafoglalkozásokon, mert ez a tevékenység a szereplők interakcióin keresztül jön létre. A konstruktivista pedagógia társas megközelítése szintén a nyelv tanulásban betöltött szerepét hangsúlyozza. Vigotszkij (1964) szerint a tudás másokkal való interakciókban konstruálódik. Mivel a szerepjátékot is résztvevők egy csoportja alkotja, a szerepjáték elképzelt valósága szintén diszkurzív módon jön létre: a játék során a szereplők együtt teremtik meg a szerepeket, a cselekményt, a körülményeket és viszonyokat. Ebből következik, hogy a drámajáték hatására párbeszéd nyílhat különféle, még akár érzékeny témákról is (Donelan 2002). Például – mint a tiszavasvári iskola esetében is – kultúrák, illetve etnikai csoportok közötti párbeszéd. A drámajáték ezáltal lehetőséget nyújt a szereplők egymásról szerzett tapasztalatainak a megosztására a tanterem nyújtotta biztonságos környezetben, amelyben a szereplők a megtestesült, de fiktív kulturális szerepeket és narratívákat alakítják és megosztják egymással (Donelan 2002: 39).

Az első jelenetben ([20. videó: 3:06–4:29](#)), az első drámajáték során a tanár kezdeményez témát a játékhoz: a jó tanuló érdemjegyei hirtelen leromlanak. A tanár és a szülők egymás szerepét játsszák el; a tanár a roma szülő szerepébe lép, míg a szülő a tanárt alakítja. A (2) részletben látható, ahogy a tanár megjeleníti az anya szerepét, illetve ahogy a szülő eljátssza a tanulói szerepet:

- (2) Anna *Édesanyám, bepakoltál mindent a hátizsákomba?*
 Erika *Jajj, kislányom, megnézem, nehogy elfelejtsek valamit. A hajadat megigazíthatom?*
 Anna *Igen, egy kicsit.*
 Erika *Óvatosan, nehogy összekócoljam. Tudom, hogy neked van a világon a legszebb hajad. Ó, még a tízórai is benne van.*
 Anna *Uzsonna!*
 Erika *Igen, hogy...*
 Anna *Pénzt tettél bele? Tudod, az iskolai büfébe szoktam járni.*
 Erika *Ja, várjál! Van is nálam. Egy húszezres elég lesz? Jajj, bizony, hát sok pénzembe került.*
 Anna *Na, szia, anyukám!*
 Erika *Szervusz!*

Ahogy egymás szerepét eljátsszák, megmutatják a szerepről való reflexióikat, illetve az eljátszott karakterről szóló egyéni interpretációjukat. A tanár a roma figurát olyan jellemvonásokkal ábrázolja, amelyek a tanár számára itt fontosak, kiemeli például a lány hosszú haját és a sok pénzt mint a roma tanulóra jellemző sajátosságokat (vö. a videón

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



hallható hozzászólással: [20. videó: 8:16–9:49](#)). A tanárnak az a választása, hogy a roma tanulót ezen jellemzők alapján jeleníti meg, a roma tanulókkal kapcsolatos tapasztalataira utal, illetve arra, ahogy ő látja őket. A jelenetben szereplő másik karaktert, a tanulót, az egyik szülő játssza el. Az ő előadása olyan tanulót ábrázol, aki elég hanyagnak és tiszteletlennek tűnik, amikor az anyján számonkéri, hogy bepakolta-e a táskáját, illetve hogy adjon neki zsebpénzt. Mind a tanár, mind a szülő, mikor a szerepüket eljátszzák, identitást adnak ezeknek a szerepeknek.

Bahtyin elméleti megközelítésében a hang az egyén perspektíváját jelenti, amelyet személyes és társas jellemzők is meghatároznak. A hang egy személy „diszkurzusban kifejezett öntudata” (Bahtyin 1984: 88). A drámajátékban az identitások a különböző szerepek megformálásával jönnek létre. Ezek az identitások Dufva and Pietikäinen (2006: 207) megfogalmazása szerint „társasan létrehozott, de egyénileg megtapasztalt” identitások. Bahtyin dialogicitásfogalma (1981) alapján értelmezve ezek az identitások egymáshoz viszonyulnak; olyan különböző egyéni hangokon keresztül jelennek meg, amelyekhez társas jelentések kapcsolódnak. Bahtyin megkülönböztetett társas hangokat, melyeket a beszéd olyan formáiként jellemzett, mint amelyek – Agha (2021 [2005]) szavaival – széles körben ismert regisztereket indexálnak, ugyanakkor az egyéni hangok egyediségét hangsúlyozzák (Bahtyin 1981). A perszóna az a hangban megjelenő társas karakter, amelyhez társadalmi-ideológiai jelentések kapcsolódnak.

Bahtyin szerint a beszélők különféle hangokat jeleníthetnek meg beszédjükben, még a sajátjuktól eltérő hangokat is. Az egyes hangok alkalmazása során a beszélők ezen hangokhoz kapcsolódó társas jelentések alapján pozicionálják magukat. Ilyen pozicionálást láthatunk a szülő és a tanár között, illetve az anyai és a tanulói szerep megformálásának folyamatában: először a szülő határozza meg kettejük kapcsolatát azáltal, hogy megkérdezi a tanárt, hogy bepakolta-e a táskáját. Ezt követően a tanár válaszol, és ezzel egy igen segítőkész és készséges anyát formál meg. Ez tovább folytatódik és alakul, amikor a szülő zsebpénzt kér. Itt a tanár az ugyancsak bőkezű anya hangján szólal meg. A kettejük között létrejövő kapcsolat folyamatosan alakul azzal, ahogy a szerep szerint pozicionálják magukat a játékban. Az anya és a tanuló karakterét úgy stilizálják, hogy a szerepben egy figurát rajzolnak fel, miközben különböző egyéni és társas hangok jellemző elemeit hangsúlyozzák. Az azonban nem egyértelmű, hogy ezek közül mely hangok társasak és melyek egyéni. A tanuló hangja a szülő egyéni hangjából jön létre, saját tapasztalatai alapján, vagy a megformált alak inkább a egy általános tanulói perszónát mintáz? Agha (2021 [2005]: 142) a beszélők aktív szerepét hangsúlyozza a társas hangok létrejöttében, annak következtében, hogy „az egyének kialakítják az alaphelyzetnek, valamint a beszélés által indexált hangokhoz és így azon személyek társas típusaihoz való igazodásnak a formáját, akiknek a hangját felvéve kifejezik saját magukat – legyenek e személyek akár valóságok, akár elképzelték”. Gal (2016) szintén amellet érvel, hogy a nyelvváltozatok nemcsak a társadalmi különbségeket jelzik, hanem a beszélők aktívan részt vesznek a rekonstrukciójukban. Bodó és munkatársai (2019) az egyéni és társas hangok kölcsönös egymásra hatását hangsúlyozzák, és amellet érvelnek, hogy az egyéni hangok szintén alapvető fontosságú szerepet játszanak a társas jelentések kialakulásában. Ez magában foglalja, hogy a hang nem állandó jellemzője egy személynek; a beszélők aktívan vesznek fel más és más társas jelentést indexáló hangokat.

Az anya szerepét alakító tanár valótlannul nagy összegű zsebpénzt ajánl a „lányának”, és szó nélkül engedelmeskedik neki. Igen készséges anyát alakít, aki kiszolgálja a lányát: az anya igazítja meg lánya haját, ő készíti el és ellenőrzi az iskolatáskát, hogy a lányának minden meglegyen az iskolában. Ezzel a viselkedéssel a lányának alárendelődő, aláztos anya szerepét alakítja. A szülő a szerep eljátszásával ugyancsak megalkotja a gyerek karakterét:

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



tiszteletlen és követelőző lányt alakít. Elvárja az anya szerepét alakító tanártól, hogy bepakolja a táskáját, ő kéri a zsebpénzt, és nem várja meg, hogy az anya maga ajánlja fel. Azt nem tudhatjuk, hogy az anya és a lánya hangjai egyéni vagy társas hangok-e, azonban ezek azok a hangok, amelyek alapján a szerepet alakító tanár és szülő el tudja képzelni ezt a bizonyos anyát és lányát az általuk ismert roma közösség tagjaiként.

A stilizálással a másik fél gyakran egy személy jellemvonásai közül azokat ragadja meg, melyek különbözőek vagy „furcsák” számára. A kiemelt jellemvonások alapján történik meg a stilizálás. Ezt látjuk a következő jelenetben ([20. videó: 4:30–5:59](#)), amikor a szülők a nem vallásos szereplőket játsszák el, akik a gyülekezetet gúnyolják:

(3) Anna	<i>Legyen egy olyan, hogy van egy csoport keresztény és van egy csoport, akik nincsenek megtérve. Mondjuk, bent vagyunk a gyülekezetbe és bejönnek a kívülállók, akik nincsenek megtérve. Mi fogadjuk őket szeretettel, de ők gúnyoskodni jönnek be.</i>
Éva	<i>Cigányul legyen, hogy ...</i>
Erika	<i>Szerintem az lenne jó, hogy...</i>
	<i>(...)</i>
Szülők	<i>(énekelnek) Te vagy a királyunk! Téged áldlak szívemben. Te vagy mindenem; Az életem.</i>
Más szülők	<i>Mit csinálnak? Bolondok ezek? Mit csinálnak?</i>
Mindenki együtt	<i>(Együtt énekelnek) Téged vár a szívem szüntelen...</i>

A szerepjáték témáját egy szülő vezeti be. Egyéni hangján szólal meg, ahogy az eljátszandó problémát körvonalazza: ő és a gyülekezet más tagjai azok, akik a kívülállókat fogadják. Ezután, két szülőt látunk a gúnyolódó nem vallásos ember szerepében. Testtartásuk, mozgásuk (hanyagul állnak és élénken gesztikulálnak) és a megemelt hangerő járul hozzá a gúnyolódó ember figurájának megjelenítéséhez.

Azonban a drámajáték a 20. videóban nem csak a szereplők ábrázolását valósítja meg, hanem teret nyújt a szereplők számára ahhoz, hogy „kultúrákat és identitásokat hozzanak létre, fedezzenek fel, fejlesszenek tovább és találjanak ki” (Brahmachari 1998: 24, idézi Donelan 2002: 36). Mások karakterének megjelenítése mellett a szerepjáték az önreflexióra is lehetőséget ad, például amikor a szülők saját maguk szerepét adják elő. Mikor a szülők énekelnek ([20. videó: 4:30–5:59](#)), olyan szerepben vannak, melyben saját maguk karakterét játsszák: a gyülekezet tagjait. Rampton (2014) tizenévesek körében végzett etnolingvisztikai kutatásában a tanulók gyakran különféle hangokat stilizáltak az interakció érzékeny pillanataiban, mint amikor tanáruk vagy más tanulók által megszegyenítve, megsértve érezték magukat. Ez alapján Rampton amellel érvel, hogy az interakció néhány pillanatában a stilizálás nem csak előadási formaként jelenik meg, hanem olyan kommunikációs eszközként is, amely jelzi vagy feloldja az interakcióban jelentkező feszültséget (Rampton 2014). Így a stilizálás a beszélők közötti viszonyokra, vélekedéseikre, attitűdjeikre, ideológiáikra utal, amiképp a beszélők saját hangjukkal vagy idegen hangokkal pozicionálják magukat ezen értékeknek és társas jelentéseknek megfelelően. A szülők szerepjátéka ebben a jelenetben nem csak előadás, hanem a ramptoni értelemben vett stilizálás is; a szülők különböző hangokat emelnek be a játékba, hogy társas feszültségeket jelenítsenek és vitassanak meg. A szerepjáték képzeletvilága biztonságos teret nyújt a szülők játékanak, melyben olyan érzékeny témákat hozhatnak elő, mint a vallás vagy a vallásról kialakult közösségi vélekedések.

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

A szerepjáték harmadik jelenetében a megjelenített szerepek a szülők és mások hangjait és a hozzájuk kapcsolódó társas jelentéseket hozzák be a szerepjátékba. Ezek a hangok dialogikus kapcsolatba kerülnek egymással. A szerepjáték alatt a szereplőknek lehetősége adódott arra, hogy érzékeny témát is érintsenek, és a szerepjáték során módjukban állt a helyzetet megváltoztatni, mert a szerepjáték „lehetőséget ad társadalmilag meghatározott identitások átalakítására és arra, hogy a szereplők önmagukról alkotott képe megváltozzon; alternatív értékeket, különböző szerepeket és helyzeteket fedezhetnek fel” (Donelan 2002: 36). A 20. videó szülői szerepjátékának elemzése jó példa arra, hogy a különböző szerepek hogyan állnak kapcsolatban egymással a szerepjátékban. Rampton (2014) stilizálásról kialakított értelmezése Bahtyin hang- és dialogicitáskonceptiójára épül, amennyiben Rampton a stilizálás dialogikus természetét hangsúlyozza. Ez azt jelenti, hogy a beszélők a stilizált figuráról szerzett tapasztalataikat és az azok között fennálló kapcsolatokat elemzik. Azon kívül, hogy a közösség vallásos tagjait játsszák el, a szülők egyben az ehhez a perszónához kötődő társas hangokat is megjelenítik. A szerepjátékban fontos mozzanat, hogy ez a hang a gúnyolódó emberek hangjával konfrontálódik. Ez a vallásos és gúnyolódó emberek közötti dialogikus ellentét az, amely segíti a szülőket, hogy a hangokhoz társas jelentéseket kapcsolva pozicionálják magukat. A gúnyolódó szerepet stilizáló szülőkkel együtt olyan kapcsolatot alakítanak ki, melyben a gúnyolódók állnak a negatív oldalon, szemben a többiekkel, akik saját szerepükben jelennek meg, azaz a gyülekezet vallásos tagjaiként. A játékokban nem csak önmagukat adják elő, hanem saját hangjukat is beviszik a játékba a stilizáláson keresztül, és dialogikus kapcsolatot alakítanak ki a gúnyolódó szereplőkkel. Ezáltal egy társadalmi kérdést tudnak eljátszani: a közösségben jelen levő gyülekezet nem vallásos emberek által okozott problémákkal szembesül. Lehetőségük nyílik ezt a számukra feszültséget okozó problémát kezelni és „megoldást találni” a problémára, így megszüntetni a feszültséget, ahogy a játék végén a gúnyolódók csatlakoznak a vallásos csoporthoz és a végén a béke jeleként együtt énekelnek.

A jelenet végén az igazgató és a tanár szintén részt vesznek a szerepjátékban mint a közösség vallásos roma tagjai, a szülőkkel közös sort alkotva ([20. videó: 3:06–4:29](#)). Együtt énekelnek, és az egyik tanár még táncol is a többiekkel. Tánc a roma tánc jellemzőit hangsúlyozza: kezét széttárja, ujjaival csettint, miközben a lábával a dal ritmusára lépeget. Ez az előadás egy roma ember táncának stilizálása, és ezzel a stilizálással a tanár legitimálja azt, hogy a gyülekezetbe járó vallásos roma ember szerepét játssza el, támaszkodva arra a pozitív értékelésre, amellyel a szerepjátékban megjelenítették e perszónát. Ahogy a szerepjáték cselekménye kibontakozik, a szülők kezdeti egyéni hangja elvegyül az összes szereplő közös hangjában, amint a gyerekek, a gyülekezetbe tartozó vagy azon kívüli szülők, az igazgatónő és a tanár együtt éneklnek a vallásos dalt.

A szerepjátékon keresztül az osztályteremben megjelenített társadalmi kérdés által a szülőknek lehetősége volt arra, hogy társas hangjukat iskolai tanárok is meghallják, illetve hogy alternatív megoldást keressenek, mint ahogy a végén módot is találnak arra, hogy a feszültséget megszüntessék a vallásos és a nem vallásos csoportok között. A roma közösség vallásos és nem vallásos tagjai mind egy sorban álltak az igazgatónővel és a tanárral. Habár a bizonyágtétel kizárólag személyes módon történhet meg, egyéni hanggal, ami ebben a szerepjátékban nem valósult meg, azonban ez a pillanat mégis nagyon fontos, mert a tanári részvétel által a szülők társas hangjai meghallgatásra találtak és legitimé váltak.

3.10.3 Határok keresztezése: Tanári stilizálás

A stilizálás nem korlátozódik drámajátékban előadott szituációkra, mint a 20. és 21. videóban. A drámatevékenységeken kívüli világban szintén előfordul stilizálás; annak

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



érdekében, hogy ezeket az előbbiektől külön tárgyaljuk, érdemes Coupland (2007) megkülönböztetését alkalmazni „emelkedett” és „világi” performancia között. Coupland arra hívja fel a figyelmünket, hogy bármely beszédtevékenység *előadja (performálja)* azt a perszónát, amelyet a beszélő – tudatosan vagy sem – az interakcióban szándékozik megjeleníteni. Azonban a két ellentétes performanciátípus közötti skála mértéke a kommunikációs esemény fókuszpontjától függ: az emelkedett performancia előre meghatározott, szabályozott, időben és térben tervezett, illetve időhöz és térhez kötött, általában nyilvános, és mindezekon felül, még intenzitásában is különbözik a világi performancia szokásos hétköznapi kommunikációs gyakorlataitól (Coupland 2007: 147; vö. Bauman 1992). Ha ezen a skálán a figyelmet az emelkedett performancia – korábban a lóvászárban és felnőtt vitában megjelenített – pillanatairól az osztálytermi kommunikációs gyakorlatok szokásos folyamatára helyezzük, a hétköznapi performancia formájában is megfigyelhetünk stilizálást.

A 11. videó [*Transzlingválás a tanári beszédben*] jó példa erre (vö. 3.4.2 fejezet). A videó osztálytermi tevékenységet mutat be, ahol Tünde, a tanár a magyart kiegészítve romani nyelvi erőforrásokat is használ. Az óra kétnyelvű üdvözléssel indul, ahogy a 4. példa mutatja. Először a magyarországi iskolákban szokásos óra eleji rituálé részeként a tanulók együtt üdvözlik a tanárt.

- | | | |
|-----|---------|--|
| (4) | Tanulók | <i>Jó reggelt kívánok!</i> |
| | Tünde | <i>Lácsó gyész kívánok!</i>
'JÓ REGGELT kívánok!' |
| | Tanulók | [nevetve: <i>Lácsó gyész</i>] <i>kívánok!</i>
'JÓ REGGELT kívánok!' |
| | Tünde | <i>Lácsó gyész kívánok! Hogy vagytok?</i>
'JÓ REGGELT kívánok! Hogy vagytok?' |
| | Tanulók | <i>Jól.</i> |

Ennél a példánál az elemzés fókusza arra a pillanatra irányul, melyben a gyerekek nevetve ismétlik meg a tanár romani üdvözlését. Miért a nevetés? Miért nem kíséri már a tanár transzlingváló köszöntését és miért csak a gyerekek megnyilatkozását? Hogy ezekre a kérdésekre választ kapjunk, az interakciót a stilizálás és az ahhoz kapcsolódó keresztezés fogalmán keresztül értelmezzük.

A tanár olyan módon használ romani nyelvi erőforrásokat, hogy ezek által egy tőle különböző romani beszélő perszónáját kelti életre. Ha a beszélők stilizálják megnyilatkozásait, vagyis olyan nyelvi erőforrásokat jelenítenek meg, amelyek nem tartoznak szokásos repertoárjukba, a stilizálás gyakran lehet vicces és szórakoztató. De mint Rampton (2009) rámutat, van olyan idő és hely, amikor és ahol a stilizálás ennél többet jelent. A hallgatóságban felveti a kérdést, hogy „most miért?”, illetve „milyen jogon?” jelenít meg a stilizáló beszélő olyan nyelvet vagy stílust, amely hozzájuk kötődik. Más szóval a tanulóknak felmerülhet, hogy „milyen jogon beszél rólunk?” A stilizálás ez utóbbi formáját hívja Rampton (1995, 2017) „keresztezésnek”.

Az osztályterem hierarchikus rendjében a tanulók nem kérdezhetik meg a romaniul beszélő tanárt, hogy „milyen jogon?”, habár a kérdés teljesen jogos, mert az iskola transzlingváló projektje ellenére a legtöbb órán a magyar az iskola domináns nyelve. A tanár keresztezésével kapcsolatos fenntartásait legfeljebb nevetéssel tudják kifejezni, a saját hangukon történő nevetéssel. Amikor a tanár megismétli az üdvözlést anélkül, hogy észrevenné a tanulók nonverbális jelzését, az osztályban olyan értelmezési keretet állít fel,

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



amelyben a tanári hatalom támogatja, a tanulók pedig elfogadják az etnikai határokat átszelő nyelvi keresztezést (ugyanis nem nevetnek sem a tanári megnyilatkozás, sem saját válaszuk közben).

A tantermi jelenetet követő hozzászólásban Tünde pedagógiai stratégiaként jellemzi ezt a kétnyelvű interakciót, amint azt az 5. részlet mutatja (Berencsi 2, [11. videó: 0:56–1:26](#)).

- (5) Tünde *A kétnyelvű köszönéssel igyekszem arra bátorítani a gyerekeket, hogy bátran, gátlások nélkül használják a romanit. A gyerekek ilyenkor már kötetlenebbül, nyitottabban várják a tanítási órát, és sokkal érdeklődőbbé válnak, együttműködőbbek lesznek. Igyekszem az egyszerűbb kifejezéseket, „üljetek le, álljatok föl, vegyetek elő piros, kék vagy éppen zöld ceruzát!”, illetve az értékelést is igyekszem romani nyelven elmondani.*

A részletben említett pedagógiai és nyelvpolitikai célok szorosan összefüggnek; a gyerekek ugyanolyan módon beszéljenek romaniul és vegyenek részt az órán – szabadon, magabiztosan, nyitottan és kíváncsian. A tanári instrukciónak és értékelésnek mind a magyar, mind a romani nyelvi erőforrásokhoz kötődő gyakorlata elősegíti ezen célok megvalósítását. Másképp megfogalmazva: az etnikai határoknak a tanár által megvalósított nyelvi keresztezése az, ami előidéz a változást. Rampton hasonló megállapítása szerint „a ravasz vagy vicces interakciós design meríthet az etnikai különbségekből és semlegesítheti a politikai érzékenységet, és ez a szolidaritás új formáihoz vezethet” (2009: 153). A tanári interakcióban stratégiai módon alkalmazott keresztezés transzlingváló gyakorlata ezáltal kötődik a társas konstruktivista pedagógia céljaihoz.

A keresztezés stratégiai lehetőségei ellenére sem feltétlenül vezet sikerhez az oktatási folyamatban. Mint ahogy Stroud és Lee felhívja rá a figyelmet, „mindig fennáll a veszélye annak, hogy a keresztezést (akár a tanár, akár a tanulók) visszautasítják és kigúnyolják” (2007: 51). Ez a veszély nemcsak a keresztezés, hanem más osztálytermi transzlingváló gyakorlatok esetén is előfordulhat. Mint ahogy egy többnyelvű és nagy mértékben diverz összetételű görög ciprusi általános iskolából származó etnográfiai adatok tanúsítják, a nyelvi ideológiák és történeti konfliktusok hatására a törökül beszélő tanulók ellenállnak a tanár azon próbálkozásának, hogy transzlingváló gyakorlatokba vonja be a nagyrészt görögül beszélő osztályt (Charalambous et al. 2018). Még ha csak elvétve fordulnak is elő etnikai csoportok közötti konfliktusok vagy azok nagyon csekélyek, a tanárok akkor is kockázatot vállalnak, amikor nyelvi gyakorlataikat a saját hangjuk tekintélye árán megváltoztatják.

Az elemzett videón számos példa látható arra, hogy megéri kockázatot vállalni, mert a tanulók maguk is megváltoztatják nyelvi gyakorlataikat a tanteremben a tanári kezdeményezés hatására, és ők is elkezdnek romani nyelvi erőforrásokat használni. A következő részlet arra mutat példát, hogy a romani nyelvtudásról hogyan történik egyezkedés az osztálytermi interakciókban.

- (6) Tünde *Na, ha készen vagy, akkor csüppen! Számolok háromig. Jekh. Duj.*
 ‘Na, ha készen vagy, akkor csendet kérek! Számolok háromig. Egy. Kettő.’
 Gábor Trin.
 ‘három.’
 Tünde *Sss! Jekh. Jekh, duj, trin! Készen van mindenki?*
 ‘Sss! Egy. Egy, kettő, három! Készen van mindenki?’

A tanár számolása a feladat megoldásából hátralevő időt jelzi. Amikor romaniul kezd el számolni, az egyik tanuló félbeszakítja, még mielőtt elérne a háromhoz, ami a feladat végét jelentené. Miután finoman csendre inti, a tanár újrakezdi a számolást, végül sikerül háromig elszámolnia, és ezzel megerősíteni a tenkintélyét egyrészt a foglalkozás irányítójaként, másrészt pedig a romani nyelv beszélőjeként. Megjegyzendő még, hogy a 4. példával ellentétben itt a romani nyelvi erőforrások tanári használatát, azaz sem a *csütten* ‘csendet kérek’ felszólítást, sem a számolást nem követi nevetés.

Ha a nevetés hiányát a keresztezés és stilizálás közötti különbségtételként interpretáljuk, akkor érdemes ezt a kettőt időleges váltásként értelmezni egy olyan skálán, mely az etnikai határok jelentésének a résztvevők számára történő változását jelzi.

Bahtyin (1984: 199) elméletéből kiindulva Rampton és munkatársai (2019: 650) szerint „bizonyos körülmények elvezethetnek az etnikai csoportok közötti határok elmosódásához és fellazulásához, és ezt azt jelenti, hogy ebben a folyamatban a keresztezés stilizálássá válik, a stilizálás pedig (habituális) stílussá alakulhat”. Ebben az osztályban a tanulók számára a tanár etnikai határokat átszelő nyelvi keresztezése habituális stílussá válik a mindennapi performanciák sorozatos stilizálása által, de a külső tényezők változása nélkül. Ami változik, az a transzlingváló gyakorlatok osztálytermi bevezetése.

Az elemzett példák alapján felvetődik a kérdés, hogy hol húzhatók meg a tanári gyakorlatok határai. A tanár olyan környezetet teremt, amely támogatja a romani nyelvi gyakorlatok használatát minden osztálytermi résztvevő számára. Ennek a transzformatív hatása kétségtelen. A tanári keresztezés hozzájárul a tanár és a tanulók közötti szoros együttműködés kiépítéséhez. Teret ad a tanulók kétnyelvűségének és felszámolja az iskola egynyelvűségi ideológiái által kialakított korlátokat. Ugyanakkor az idézett jelenetekben csak néhány példát látunk a tanulói transzlingválás kezdeményezésére a hétköznapi osztálytermi tevékenységek során. A romani nyelvi erőforrások tanulói használata nagyrészt a tanár transzlingváló megnyilatkozásaira adott reakció. Ezzel együtt a tanár elkötelezettsége a közös tanulás iránt a 11. videót záró hozzászólásában is megnyilvánul: „[l]átják, hogy én is tévedhetek, nekem is meg kell tanulni az ő nyelvüket, ahogy nekik meg kell tanulni az én nyelvemet használni. Együtt tanuljuk egymás nyelvét, s ezáltal válunk egymásnak hasznos segítőivé” (Berencsi 3., [11. videó: 6:05–6:21](#)). A keresztezéssel járó kockázatvállalást folyamatosan kísérő kérdés, hogy vajon a keresztezés közös transzlingváló stílussá történő fokozatos átalakulása túlnyúlhat-e az interakciós rítusok kölcsönös használatán.

3.10.4 Konklúzió

Fejezetünkben kitértünk arra, hogy a transzlingválás miként jelenik meg az iskolához kapcsolódó beszélők – tanárok, tanulók és szülők – nyelvi gyakorlataiban, és milyen reprezentációk kapcsolódnak hozzá. Olyan transzlingváló pillanatokat vizsgáltunk meg, amelyekben a másik személy stilizálása jelent meg, például ahogy tanárok szülőket személyesítettek meg vagy a tanulók felnőttek beszédét imitálták és fordítva. A tanárok transzlingváló hangját a keresztezés perspektívájából elemeztük az osztálytermi hierarchiának megfelelő etnikai határokkal összevetve. Amikor a különböző hangok, stílusok és nyelvek megjelennek, a szereplők ezeknek az adott interakcióban létrejövő stratégiai lehetőségeiből merítenek. Amellett érveltünk, hogy ez a lehetőség tanári transzlingváló gyakorlattá alakulhat különböző eszközök segítségével, amelyek összekapcsolják a pedagógiát és a transzlingválást. A drámapedagógia és a szerepjáték központi jelentőségű abban, hogy a tanulók és szülők az otthon nyelvét beviessék az iskolába mások vagy saját hangjuk nyelvi stilizálása által. Az etnikai csoportok közötti határok keresztezése hozzájárulhat a szociolingvisztikai differenciálódás kreatív újra értelmezéséhez. Azok az iskolai tevékenységek, amelyekben a

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



stilizálás és a keresztezés megjelenik, lehetőséget nyújtanak a tanároknak, a tanulóknak és a szülőknek arra, hogy társas világukban betöltött saját szerepeikre és helyzetükre irányuló reflektív hozzáállást alakítsanak ki.

Hivatkozások

- Agha, Asif 2021 [2005]. Hang, alaphelyzet, regisztrálás. *Replika* 119–120: 141–170.
- Bakhtin, Mikhail Mikhailovich. 1981. *The dialogic imagination. Four essays*. USA: University of Texas Press.
- Bakhtin, Mikhail 1984. *Problems of Dostoevsky's poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bauman, Richard. 1992. Performance. In Richard Bauman (szerk.), *Folklore, cultural performances, and popular entertainments*. New York and Oxford: Oxford University Press. 41–49.
- Bodó Csanád, Szabó Gergely & Turai Katalin Ráhel. 2019. Voices of masculinity: Men's talk in Hungarian university dormitories. *Discourse & Society* 30(4). 339–358.
- Brahmachari, Samir. 1998. Stages of the world. In Hornbrook, David (szerk.), *On the subject of drama*. London: Routledge. 18–35.
- Charalambous Panayiota, Constadina Charalambous & Michalinos Zembylas. 2018. Inarticulate voices: Translanguaging in an ecology of conflict. In Jaspers, Jürgen & Lian Malai Madsen (szerk.), *Critical perspectives on linguistic fixity and fluidity: Linguagised lives*. London: Routledge. 167–191.
- Coupland, Nikolas. 2007. *Style: Language variation and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Donelan, Kate. 2002. Embodied practices: Ethnography and intercultural drama in the classroom, NJ, 26:2, 35–44, DOI: 10.1080/14452294.2002.11649446.
- Gal, Susan. 2016. Sociolinguistic differentiation. In Coupland, Nikolas (szerk.), *Sociolinguistics. Theoretical debates*. UK: Cambridge University Press. 113–135.
- Gascon, Deborah, J. 2019. The impact of drama pedagogy on student achievement, attitude, and empathy: An action research study. University of South Carolina dissertation. <https://scholarcommons.sc.edu/etd/5197> (letöltve 2021 November 11.)
- Glasersfeld, von Ernst. 1990. An exposition of constructivism. Why some like it radical. In: *Journal for Research in Mathematics Education*. Vol. 4, *Constructivist views on the teaching and learning of mathematics*. National Council of Teachers of Mathematics. 195–210.
- Jaspers, Jürgen & Sarah Van Hoof. 2018. Style and stylisation. In Karin Tusting (szerk.), *The Routledge handbook of linguistic ethnography*. London & New York: Routledge. 110–124.
- Malm, Birgitte & Horst Löfgren. 2007. Empowering students to handle conflicts through the use of drama. *Journal of Peace Education* 4(1). 1–20.
- Pietikäinen, Sari & Hannele Dufva. 2006. Voices in discourses: Dialogism, critical discourse analysis and ethnic identity. *Journal of Sociolinguistics* 10(2). 205–224.
- Rampton, Ben. 1995. *Crossing: Language and ethnicity among adolescents*. London: Longman.
- Rampton, Ben. 2009. Interaction ritual and not just artful performance in crossing and stylization. *Language in Society* 38(2). 149–176.
- Rampton, Ben. 2014. Dissecting heteroglossia: Interaction ritual or performance in crossing and stylization? In Blackledge, Adrian & Angela Creese (szerk.), *Heteroglossia as practice and pedagogy*. Dordrecht: Springer. 275–300.

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

- Rampton, Ben. 2017. *Crossing 30 years later. Working papers in urban language and literacies*, 210. Kings' College: London.
- Rampton, Ben, Costandina Charalambous & Panayiota Charalambous. 2019. Crossing of a different kind. *Language in Society* 48(5). 629-655.
- Smith, Lea J. & Daniel Herring. 2001. *Dramatic literacy: Using drama and literature to teach middle-level content*. New Hampshire: Heinemann
- Stewart, Michael. 1997. *The Time of the Gypsies*. USA&UK: Westvies Press.
- Stroud, Christopher & Lionel Wee. 2007. A pedagogical application of liminalities in social positioning: Identity and literacy in Singapore. *TESOL Quarterly* 41(1). 33–54.
- Vogel, Sara & Ofelia García. 2017. Translanguaging. In Noblit, George & Luis Moll. (szerk.), *Oxford research encyclopedia of education*. UK: Oxford University Press. 1-22.
- Vygotsky, Lev S. 1964. *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.