

TANULMÁNYKÖTET

Pécs, 2017. május 10-12.



Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és
Nevelésszociológia Tanszék

PÉCS, 2017.

S még szerteágazóbb diszciplinárisan az utolsó fejezetünk, amelynek egyetlen szerkesztési szempontját az adja, hogy benne a tanszékünk mellett működő Wislocki Henrik Szakkollégium diákjainak anyagai kerültek elhelyezésre.

Már évek óta e szakkollégium hallgatói önálló szekció keretében vesznek részt konferenciáinkon, bemutatva saját kutatási területeiket, s azt, ki meddig jutott a vizsgálataiban. Indokoltnak láttuk ezért itt is reprezentálni ezt a komoly hallgatói tevékenységet annak ellenére, hogy nem hagyhatjuk figyelmen kívül, ezen írások nem képzett kutatók munkái. Sokkal inkább azt az utat, illetve annak állomásait tükrözik, amit egy érdeklődő, ambíciózus egyetemista megtesz a majdani tudományos karrier irányába.

Heltai János Imre – Jani-Demetriou Bernadett

Romák nyelvi gyakorlatai és az iskolaérettség

Az iskolaérettség mérése, akár egész iskolarendszerünk, arra az előfeltételzésre épül, hogy az iskolába belépő gyerekek a sztenderd magyar nyelvnek nevezett, normaként értelmeződő szociokulturális konstrukcióhoz köthető nyelvi erőforrások használói. Az iskolaérettség ezzel lényegében a „normálisnak” tételezett, de nem definiált szociokulturális és nyelvi elvárásoknak való megfelelésként fogalmazódik meg – anélkül, hogy ez explicitté válna.

Ez a dolgozat egy olyan projektről és különösen is annak egyik állomásáról számol be, amelynek során az eredményesség javítása érdekében úgy semlegesíjtük az iskolába kerülő romani-magyar kétnyelvűnek tartott gyerekek eltérő otthoni nyelvi gyakorlataiból eredő különbségeket, hogy az iskola nyelvi gyakorlatait írjuk át. Programunk újdonsága, hogy leszámolunk azzal az ideológiával, ami az iskolát és a sztenderdet elválaszthatatlan egységben látja (Heltai 2015), és teret engedünk az iskolában olyan nyelvi forrásoknak és gyakorlatoknak is, amelyek nem sztenderdizáltként tételeződő nyelvhöz kötődnek.

Dolgozatunkban áttekinjtük a gyerekek értékelésével, iskolaérettségük mérésével kapcsolatban felmerülő kérdéseket, és bemutatunk egy mérési lehetőséget, mely a transzlingváló kommunikáció pedagógiájának (García 2009, Heltai és mtsai megjelenés alatt) alapelveit figyelembe véve készült, és a magyar nyelvhez kötött gyakorlatok alkalmazásában való jártasság helyett azt méri, rendelkezik-e a gyermek egyes nyelvhöz nem kötött, általános (nyelvi) képességekkel, amelyek az iskola megkezdéséhez szükségesek. Célunk elérése egy, a helyi beszédmódokra és szociokulturális körülményekre reflektáló mérést készítettünk és próbáltunk ki 2017 szeptemberében és októberében.

Kulcsszavak: transzlingváló kommunikáció pedagógiaja, nyelvi forrás, romani, magyar, iskolaérettség

I. A nyelvi sztenderd, az iskola és a valóság

Az iskolaérettség mérése, akár egész iskolarendszerünk, arra az előfeltételre épül, hogy az iskolába belépő gyerekek a sztenderd magyar nyelvnek nevezett, normaként értelmeződő szociokulturális konstrukcióhoz köthető nyelvi erőforrások használói. A DIFER-programcsomagon alapuló iskolaérettségi teszt (2016 [2004]) feltételezi, hogy az „alanyok” a szerzők által átlagosnak elgondolt kompetenciával rendelkeznek a magyar nyelvhez kötött nyelvi erőforrások tekintetében. A DIFER nyolc részterületből hét – tehát az írásmozgás-koordináció kivételével az összes részterület – nyelvi gyakorlatokhoz kötött képességeket vizsgál. A képességet csak úgy és akkor méri, ha az alanyok olyan módon beszélnek, ahogy azt a teszt összeállítói feltételezik. Az iskolaérettség ezzel lényegében a „normálisnak” tételezett, de nem definiált szociokulturális és nyelvi elvárásoknak való megfelelésként fogalmazódik meg – anélkül, hogy ez explicitté válna. Azoknak a gyerekeknek van esélye jól teljesíteni, akik otthon úgy élnek és valóban úgy beszélnek, ahogy azt a programcsomag koncepciói előírják. Bajban lehetnek azok, akiknek szociokulturális környezete eltér a teszt képi világában megjelenő elképzelésektől, azok pedig végképp, akik otthon nem vagy nem csak a sztenderd magyar nyelvhez tartozóként tételezett nyelvi erőforrásokat használják.

Ez a dolgozat egy olyan projektről és különösen is annak egyik állomásáról számol be, amelynek során kísérletet teszünk a nyelvi gyakorlatok eltérő voltából eredő változók semlegesítésére. A második fejezetben bemutatjuk a KRE Magyar Nyelvtudományi Tanszékén működő romológia műhely és a Magiszter Alapítványi Iskola Tiszavasvári Tagintézményének közös nyelvpedagógiai projektjét, melynek keretében egy a tiszavasvári helyi diskurzusokban romani-magyar kétnyelvűként értelmeződő közösséghez tartozó gyermekek otthoni nyelvi gyakorlatainak az iskolában is teret

keresünk. A közösségben 2015-től, az iskolában a 2016/2017-es tanév során gyűjtött tapasztalatainkat felhasználva a transzlingváló kommunikációra építő pedagógia (García 2009, García et al 2017, Heltai és mtsai megjelenés alatt) magyarországi adaptációjának megvalósításába kezdünk a 2017/2018-as tanévtől. Programunk újdonsága más transzlingváló projektekhez képest is (Paulsrud et al. ed. 2017), hogy leszámolunk azzal az ideológiával, ami az iskolát és a sztenderdet elválaszthatatlan egységben látja (Heltai 2015), és teret engedünk az iskolában olyan nyelvi forrásoknak és gyakorlatoknak, amelyek nem sztenderdizáltként tételeződő nyelvhez kötődnek. A két elsős osztályban a tanítók irányításával bevezetjük a transzlingváló nyelvi gyakorlatokat, a felsőbb évfolyamokon tanító kollégák pedig saját maguk által meghatározott módon és mértékben alkalmazzák a transzlingváló kommunikáció pedagógiájának megfelelő gyakorlatokat a tanév során.

A harmadik fejezetben áttekintjük a gyerekek értékelésével, iskolaérettségével kapcsolatban felmerülő kérdéseket, és bemutatunk egy mérési lehetőséget, mely a transzlingváló kommunikáció pedagógiájának alapelveit figyelembe véve készült, és a magyar nyelvhez kötött nyelvi gyakorlatok alkalmazásában való jártasság helyett azt méri, rendelkezik-e a gyermek egyes nyelvhez nem kötött, általános (nyelvi) képességekkel, amelyek az iskola megkezdéséhez szükségesek. Célunk elérésére egy, a helyi beszédmódokra és szociokulturális körülményekre reflektáló mérést készítettünk és próbálunk ki 2017 szeptemberében és októberében.

II. A transzlingváló kommunikáció pedagógiája Tiszavasvártban

A városban Magiszterként emlegetett iskolába (Magiszter Alapítványi Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium, Szakgimnázium és Szakközépiskola Tiszavasvári Tagintézménye) járó gyerekek beszédmódjaikban a magyar és

a romani nyelvekhez egyaránt köthető nyelvi forrásokat alkalmaznak. A gyerekek többségének nyelvi szocializációja döntően a romani nyelvhez köthető forrásokat igénybe vevő nyelvi gyakorlatokkal folyik. Az iskolában elvárt megszólalási módok és a gyerekek beszédmódjai közötti különbségekből adódó nehézségek egyik okát jelentik annak, hogy a gyerekek többségének iskolai teljesítménye elmarad az elvárt szinttől. A Károli Gáspár Református Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszékén működő Romológia Műhely 2015 óta végez etnolingvisztikai terepmunkát Tiszavasváriban, melynek néhány fontos eredményéről az elmúlt időszakban publikáltak a műhely munkatársai (Heltai 2016, Jani 2016a, 2016b, Olexa 2016): a település szélén elkülönülten, a „telepen” és a körülötte lévő utcákban élő romák beszéde a település többi lakója és a közösség számára is kétnyelvűként értelmeződik. Az óvodába vagy iskolába kerülésig a gyerekek gyakran csak az itt megszokott, és romaniként, de „sajátos”, „helyi”, nem tiszta cigány nyelvként értelmeződő nyelvi gyakorlatokkal kapcsolatban szereznek tapasztalatokat. Ezek a beszédmódok azonban nagyban különböznek az óvodai, illetve iskolai, magyar egynyelvűnek nevezett beszédmódoktól. A hozott és az elvárt tudás közti különbségből adódó differencia összekapcsolódik az országos és helyi szinten egyaránt uralkodó monolingvális (Jørgensen 2008), az iskolához és aztán a társadalmi boldogulás lehetőségéhez a magyar nyelv sztenderd változatait kötő ideológiákkal. Az általunk szorgalmazott, transzlingválásnak (García 2009) nevezett beszéleti módok jelentőségét hangsúlyozó nyelvpedagógia alkalmazása megoldást nyújt ezekre a problémákra.

A transzlingváló kommunikáció pedagógiájának háttérében az a felismerés áll, hogy a nyelvek tulajdonképpen nem lingvisztikai kritériumok alapján elkülönülő egységek, hanem a szociális és kulturális fejlődés során létrejövő társadalmi termékek (Blommaert 2016), amelyek nyelvi ideológiáink miatt tűnnek számunkra úgy fel, mint egymástól jól elkülönülő, zárt, sőt tárgyiasítható rendszerek (Makoni-Pennycook 2006, Deumert 2010, Blommaert-Rampton 2011).

Ebből következik az a perspektívaváltás, ami az emberi beszédet nem nyelvek és változataik viszonyában ragadja meg, hanem az egységes nyelvi repertoárra (Busch 2012) koncentrálna. A beszélők számára nem az az elsődleges, hogy a nyelvi források nyelvek szerint különülnek el. Ehelyett mindenkori kommunikációs céljaiknak megfelelően a rendelkezésükre álló nyelvi források és gyakorlatok összességét felhasználják kommunikációs céljaik elérése érdekében (Jørgensen és Mitsai 2011, Blackledge és Creese 2015). A transzlingváló kommunikáció pedagógiája a beszélők egységes repertoárjára épülő természetes megszólalást tartja a sikeres tanulás alapjának (García-Kleyn 2016), és mind a tananyag szervezésénél, mind a gyerekek értékelésénél figyelembe veszi az egységes nyelvi repertoárra épülő transzlingváló kommunikáció sajátosságait.

Ez a perspektívaváltás a transzlingváló kommunikáció pedagógiája nevű program keretében kerül bevezetésre a tiszavasvári Magiszter iskolában. A program megvalósítása a Károli Romológia Műhely és az iskola munkatársainak közös munkájával történik.

A műhely munkatársai 2016 februárjától végeznek egy többszinterű etnolingvisztikai kutatást (Lajos 2015) Tiszavasváriban. E kutatás egyik fő helyszíne az iskola volt, ahol órákat látogattunk, interjúkat készítettünk a pedagógusokkal és a diákokkal. Első találkozásunkkor az igazgatónő a vele készített interjúban beszámolt az iskolában tapasztalt nyelvi nehézségekről: „most *mindent kipróbáltunk mi már... mindent, ami létezik. ... De érzékelhető az, hogy a gyerekek nagy része nem tudja ezt a gondolkodást, nem tudja ezeket a kifejezéseket.*” A gyerekek többsége iskolakezdetkor nem rendelkezik azokkal a magyar nyelvhöz köthető nyelvi forrásokkal, melyek szükségesek lennének a tananyag megértéséhez. Ez alapvető kommunikációs problémákat okoz a tanteremben, melyekre az eddig kipróbált innovatív pedagógiai módszerek (például kooperatív módszerek, szemléltető eszközök használata, szerepjáték, stb.) nem nyújtottak megoldást. Ezek közül a pedagógiai módszerek közül egyik

sem veszi figyelembe, hogy ezek a nehézségek a nyelvi gyakorlatok alapvető különbségeiből, a használt nyelvi források eltérő elrendeződéséből adódnak.

A transzlingváló pedagógia elmélete nyelvpedagógiai módszerek segítségével változtatja meg a tantermi kommunikációt úgy, hogy a tananyagot gyerekek appercepcióhoz (Bahtyin 1986) igazítja, ezáltal lehetőséget ad a gyerekeknek, hogy a tananyagot valóban megértsék. Az iskola igazgatónője, Kerekesné Lévai Erika közös munkánk következményeként a 2016/17-es tanév őszi időszakában a nyelvi repertoár mint egységes egész fejlesztésének szükségességét szorgalmazó álláspontot elfogadva úgy döntött, hogy – előbb ő maga – kipróbálja a transzlingváló nyelvpedagógia néhány módszertani eljárását az iskolában:

„...És akkor én először azt mondtam, hogy kipróbálok [...] Mert úgy gondoltam, hogy ha egy ilyenfajta gyakorlati kísérletet beviszünk, hogy próbáljunk meg ezzel a romani nyelvvel valamit kezdeni, akkor nekem kellene példát mutatni mint vezetőnek, és elkezdeni kipróbálni. Látok benne fantáziát.”

A program előkészítéseként a transzlingváló kommunikáció pedagógiájának alapelveit a 2016/17-es tanév második félévében egy elsős és egy ötödikes osztály erkölcsstan óráin alkalmazta az igazgatónő. Az órákon domináltak a kulturális releváns témák; az erkölcsstan a gyerekek a saját életviláguk jellemző eseményei, közösségi értékei és szokásai mentén tanulták. Az órákon megjelentek az iskola számára külső, de a gyerekek számára valójában belső hangok, a közösség tagjainak hangjai (García-Kleyn 2016: 20-24): egy-egy foglalkozásra például szülők is eljöttek, hogy táncokat, a kenyérsütés módját, vagy jellemző viseleteket mutassanak be a diákoknak. A diákok romani nyelvi forrásait is használhatták az órán: (elmagyaráztak egymásnak összefüggéseket, kulcsszavakat gyűjtöttek vagy például címet társítottak szövegekhez romani nyelvi források segítségével). Az óratervekben megjelentek olyan tevékenységek is, melyek elvégzéséhez kifejezetten

szükséges volt a romani források mozgósítása, a teljes nyelvi repertoár használata. Például egy csoportmunkához a diákoknak olyan szavakat kellett összegyűjteniük magyar és romani nyelvi források használatával, melyekkel jellemezni tudják, milyen egy család. A transzlingváló órákról dokumentáció is készült, videófelvételek és hospitálási naplók formájában. Ezek az órákon a diákok a szokásosnál jobban megnyíltak, motiváltabbak voltak a feladatok elvégzésében, és nagyobb érdeklődést mutattak az óra eseményei iránt. Még azok a diákok is többet szerepeltek az órán, akik máskor csendesebbek. Az egyik transzlingváló órán jelen levő pedagógai asszisztens, aki egyébként a telepen született, az óra végén azt mondta, hogy *mikor cigányul kellett beszélni, mint a havazás, úgy jött.*

A közös sikerek nyomán a munkacsoport úgy döntött, hogy a 2017/18-as tanév szeptemberétől a két első osztályra koncentrálna, tehát felmenő rendszerben iskolai szintűvé szélesíti a transzlingválás kommunikáció pedagógiájának programját. Az egyik elsős osztály tanítója szeptembertől kezdte meg a transzlingváló foglalkozásokat, míg a másik osztály az első félévben kontrolcsoportként vesz részt a programban, és tanítójuk a második félévtől indítja a transzlingváló módszereket alkalmazó foglalkozásait. A tapasztalatokat az iskola pedagógusainak és a romológia műhely tagjainak részvételével zajló, a havi esedékességű transzlingváló műhelyek alkalmával beszéljük meg. A workshopokhoz való csatlakozás a pedagógusok számára önkéntes. A program iránt érdeklődő tanárok így megismerkednek a transzlingváló alapelvekkel és módszertani fogásokkal, ezeket más osztályokkal is kipróbálják, és tapasztalataikat kicserélik. Az első workshop témája a transzlingváló pedagógia elméleti, nyelvi ideológiai hátterének bemutatása és megvitatása volt. Erre az alkalomra készült egy Transzlingváló kiskaté a pedagógusoknak. A workshop megbeszélés formájában zajlott, mely során a pedagógusok áttekintették a dokumentumot, és saját eddigi tanítási tapasztalataik alapján reflektáltak arra, hogy szerintük milyen

foglalkozunk az e tesztek kapcsán felmerülő, iskolaérettséggel kapcsolatos dilemmákkal, illetve bemutatjuk az általunk fejlesztett transzlingváló tesztet. Áttekinjtük a teszt a kialakításának előzményeit, elkészítésének módját, a mérés felvételének lehetőségeit, illetve azt, hogy milyen eredményeket várunk e tesztek elvégzésétől.

III. A képességmérés problémái

Az iskolaérettséget megállapító DIFER-teszt megoldásának előfeltétele olyan nyelvi források ismerete, amelyek nem képezik részét a tiszavasvári gyerekek nyelvi repertoárjának. A teszt ugyanis a beiskolázáshoz szükséges alapkompenciák megítélését a magyar nyelv szentderd változatához rendelt nyelvi források használatával méri. Az egyik ismertnek feltételezett nyelvforrás-halmaz például az úgynevezett „relációszókincs” halmaza, amely térbeli, időbeli, mennyiségi, hasonlósági, cselekvési viszonyok kifejezésekor használatos (DIFER 2016 [2004]: 34). Ha egy gyermeknek az otthoni környezetében nincs hozzáférése a tesztben használt nyelvi forrásokhoz, akkor ezekre a tesztkérdésekre nem fog tudni helyesen válaszolni. De ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy ezeket a viszonyokat ne értené; csupán annyit jelent ez, hogy ezeket adott esetben más nyelvi források használatával jelzi. A méréshez olyan tesztek kell alkalmazni, melyek a mérést a lehető legpontosabban tudják teljesíteni. A jó teszt egyik legfontosabb kritériuma a magas validitás; a jó teszt tényleg azt méri, amire készítették (Bárdos 2002). A DIFER – legalábbis jelen szempontból – valid teszt lehet azok számára, akik úgy beszélnek, ahogy azt a teszt feltételezi. A Magiszter Iskolába járó gyerekek számára azonban a DIFER-teszt nem ad valós adatokat a gyerekek tudásáról, képességeiről.

Az iskola 2016/2017-ben első osztályos évfolyamának DIFER-eredményeivel akkor kezdtünk foglalkozni, amikor saját projektünk eredményeinek mérhetőségét alakítottuk ki. A DIFER-teszt megteremti a más iskolákkal való

várható nehézségekkel találkozhatnak majd a transzlingváló foglalkozások kipróbálásakor. Többek által megemlíttet probléma volt például, hogy kell-e tudnia a pedagógusnak cigányul. Egyes pedagógusok attól féltek, hogy a romani nyelvi források beengedésével elveszítik az irányítást az osztály fölött, mert nem értik, hogy a diákok miről beszélnek. Ez azonban úgy tűnik, csak kezdeti félelem, mert az eddig megtartott transzlingváló órákon nem fordult elő visszaélés a diákok részéről azzal kapcsolatban, hogy a tanár nem érti, amit mondanak. Az igazgatónő így foglalta össze eddigi tapasztalatait:

„Igazából én azt látom, hogy ha beengeded, tudatosan beengeded, egy idő után a gyerekek tudatosan fogja tudni, hogy ezt, ha nem érti, keresi sokszor a cigány megfeleljét, de nem fog, énmáram nem éltek vele vissza. Tehát nem volt az, hogy elkezdtek csak úgy cigányul beszélni, mert az azt jelenti, hogy engem akkor kizár. Sőt, azt tanultam meg, hogy hogy tudunk együtt beszélni, hogy értjük meg egymást. És ez volt jó benne szerintem.”

Az első transzlingváló műhelyen megbeszéltek szerint a transzlingváló foglalkozásokról a pedagógusok kitöltöttek egy visszajelző lapot, melyben az óra tapasztalatait gondolják végig és rögzítik. A visszajelző dokumentumon a tanárok feltüntetik az óra uralkodó munkaformáit, a tervezett és a spontán transzlingváló eseményeket, az órán a tanár által használt romani nyelvi erőforrásokat. A dokumentumon a tanárok a transzlingváló eseményekkel kapcsolatos értékelései is helyet kaptak (mennyire volt sikeres a transzlingváló óra, a gyerekek eredményesebbek voltak-e egy nem transzlingváló órához képest, illetve okozott-e valami nehézséget). Ezek a tapasztalatok és az esetlegesen felmerülő kérdések, problémák kerülnek majd napirendre a további transzlingváló műhelyek alkalmával.

A transzlingváló program okozta változásokat tesztekkel mérjük a két első osztályban. A következő fejezetben

összehasonlíthatóság feltételeit, azonban – álláspontunk szerint – meg nem érdemelt hátrányba taszítja az iskola tanulóit. A DIFER nem segít annak a kérdésnek a megválaszolásában, hogy milyen eredményekkel számolhatunk akkor, ha az iskolakezdeméshez szükséges bemeneti tudást nem a gyerekek nyelvi repertoárjának egy bizonyos, sok esetben csak kicsiny részéhez (a magyar nyelvhez rendelhető nyelvi forrásaikhoz), hanem annak egészéhez kövjük. A projekt bemeneti mérését jelentő teszttünk kialakításánál tehát a következő kérdésekre kerestük a választ:

1. Mekkora a projekt várható pozitív eredményei a gyerekek iskolai nyelvi gyakorlatainak és általánosságban vett iskolai közérzetének tekintetében a bemeneti állapothoz képest abban az osztályban, ahol szeptembertől a transzlingváló pedagógia alapelveit követve folyik az oktatás, illetve abban az osztályban, ahol csak februárban indítjuk újakra a változásokat.
2. A gyerekek nyelvi repertoárjának egészét hasznosítva, kulturálisan releváns tesztet alkalmazva a DIFER-eredményekhez hasonló, vagy attól nagyban eltérő eredmények születnek-e, tehát visszaigazolható-e a DIFER-mérést illető kritikánk?

A kérdések megválaszolása érdekében a gyerekekkel a 2017/2018-as tanév elején a szokásos DIFER-mérés mellett felvesszük a munkacsoport két változatban kidolgozott mérését is. A transzlingváló kommunikáció pedagógiája című projekt bemeneti méréseként készült egy úgynevezett „sztingváló mérés” és – kontrollmérés céljából – egy „sztingváló mérés”. E két párhuzamos teszt feladatai összevethetők a DIFER-méréssel a tekintetben, hogy annak bizonyos elemeit követik, de komplexitásuk, hosszuk nem vethető össze a DIFER-feladatsorral. Hipotéziseink a következők:

1. Az otthon elsősorban romani nyelvi erőforrásokat hasznosító módon megszólaló gyerekek a transzlingváló mérésben lényegesen jobb eredményeket fognak elérni, mint a sztingváló mérésben.

2. A sztingváló mérés eredményei hasonlóak lesznek a DIFER vonatkozó részeredményeihez, ami által visszaigazolhatóvá válik az az állításunk, hogy ezek a tesztek a tisztavárosi gyerekek iskolaérettségét valójában nem pontosan mérik.

Két mérésünk ugyanazt a feladatsort tartalmazza. A feladatsor első részében a gyerekekkel a tesztet felvívó személy beszélgetést folytat három képről. Az elsón egy külföldi cselekvéseket végző mikroközösség, a másodikon egy saját lakhelyén tevékenykedő család, a harmadikon pedig egy otthon konyhai munkát végző édesanya látható. A teszt második részében a gyerekek meghallgatják a Szürke ló című népmesét, és erről beszélgetnek a tesztet felvívó személlyel. A 77 magyar népmese (Illyés 1953) című kötetben található változatot egyszerűsítettük és rövidítettük némileg. (A gyerekekkel való beszélgetést kiegészíti egy, a pedagógusokkal október-november táján felveendő kérdív, amely a gyerekek általános iskolai közérzetét, szociális készségeit hivatott mérni, hiszen a projektünkől nem csak az iskolai kommunikáció felszabadulását, de az iskolai közérzet javulását is várjuk).

A mérést 2017. szeptember 11. és október 10. között végezzük a két első osztályban. A gyerekek fele a transzlingváló, másik fele a sztingváló mérést csinálja előbb, rákövetkező nap pedig a másikat. Mindkét mérést a munkacsoport két tagja veszi fel. A transzlingváló mérést a közösség (és az iskolai személyzet) egyik tagja és e cikk egyik szerzője (HJ), a sztingváló mérést az iskola fejlesztőpedagógusa és e cikk másik szerzője (JDB) végzi. A párosok helyi tagjai beszélgetnek elsősorban a gyerekekkel, míg a másik jelenlévő személy az adatok rögzítésére, az értékelőlapok kitöltésére koncentrálnak. A mérésekről hangfelvételek készülnek.

Az értékeléskor a képleírásoknál figyelembe vesszük a gyermekek diszkurzív és nonverbális kommunikációjának milyenségét, a szövegalkotás képességét (a szöveg hosszát, a mondathosszt, a szerkesztettséget), továbbá pontozzuk bizonyos nyelvi források produkcióját (szókincs) és a

grammatikai kompetenciát. (A sztenderd mérés esetében sem értelmezzük azonban hibaként a magyar nyelvhez kötött megszólalások helyi jellegzetességeit, például a nyelvjárási, beszélt nyelvi jegyeket). Mindhárom képpel maximálisan 20-20, tehát összesen 60 pontot lehet szerezni. A mesét mindkét tesztben felvételről hallgatják a gyerekek. A sztenderd teszt esetében az Illyés-kötetben közölt szöveg némileg rövidebb, egyszerűsített változata hallható egy budapesti, színészként dolgozó beszélő tolmácsolásában. A transzlingváló teszt esetében a mese helyi, elsősorban a romanihoz köthető forrásokat hasznosító beszédmódokhoz igazodó változatát készítettük el és játszottuk le a gyerekeknek a teszt felvételében is közreműködő helyi beszélő tolmácsolásában. Értékeljük a nonverbális és a diszkurzív magabiztosságot, a gyerekek mondatainak számát, azok hosszát és szerkesztettségét, valamint azt, hogy a mese hány tartalmi elemét tudják beleszóni mondandójukba a gyerekek. A teszt ezen részén összesen 30 pont szerezhető.

A „transzlingváló” és a „sztenderd” teszt különbségei a következők: míg előbbi a közösség helyi megszólalási módjait követi és a gyerekeket is ilyen megszólalásokra buzdítja, az utóbbi – a DIFER-méréshez hasonlóan – sztenderd magyar nyelvi forrásokat felhasználva kérdez és azok használatát írja elő a gyerekek számára. A transzlingváló mérés figyelembe veszi a transzlingválás kommunikáció pedagógiájának alapelveit, azaz 1) a gyerekek egységes repertoárjára épül, 2) kulturálisan releváns, illetve 3) megkülönbözteti a nyelvspecifikus nyelvi képességeket az általános nyelvi képességektől.

1. A tiszavasvári gyerekek nyelvi repertoárja a közösségben jellemző nyelvi gyakorlatok követhetében mind a magyar nyelvhez, mind a romani nyelvhez köthető nyelvi forrásokból áll. Az elsődleges nyelvi szocializáció gyakorlatjai során igénybe vett források használatának arányai (nagy)családonként változó. Vannak olyan, jellemzően egyébként a telep behatárolható részén élő családok, akik többnyire

magyarhoz kötött forrásokat használnak gyermekeik nyelvi szocializációja során, és vannak olyan családok, ahol többnyire vagy szinte csak romanihoz kötött források használata jellemző. Megfigyeléseink szerint a peer-group kommunikáció informális helyzetekben minden generáció esetében a közösség által romaniként definiált nyelvi források halmazának igénybevételével zajlik. Transzlingváló mérésünk feladatait és a hozzájuk tartozó instrukciókat ennek megfelelően mind a közösségben használatos magyar, mind romani nyelvi források használatával elkészítettük. A tesztre érkező gyerekeket több módon köszönjük, helyet kínáljuk, a ráhangoló beszélgetést is úgy végezzük, hogy romani és magyar nyelvi forrásokat egyaránt bevonunk. Ennek következtében természetesen alakul az, hogy a teszt felvétele során a diskurzus elsődlegesen milyen nyelvi források igénybevételével alakul. Vannak olyan gyerekek, akik a kérdésekre romani forrásokat mozgósítják, ők ugyanilyen módon megfogalmazott instrukciókat, kérdéseket kapnak, és vannak, akik többnyire magyarhoz köthető forrásokat használnak, hozzájuk pedig ugyanígy beszélünk mi is. Nem kizárólagosságot jelent egyik eset sem, többször előfordul, hogy – akár az iskolán kívüli nyelvi gyakorlatok esetében – egy-egy feladaton, egy-egy beszélgetésen belül is megváltoznak a használt nyelvi források arányai.

2. Transzlingváló tesztünk kulturális relevanciáját úgy igyekeztük megteremteni, hogy a gyerekek életvilágához általunk közel állónak gondolt képeket választottunk a beszélgetés alapjául: Orsós Teréz munkáit használtuk. Az első kép egy erdős vidéken tevékenykedő (fát gyűjtő, pipázó, beszélgető), romaniként azonosítható embereket ábrázol (a kép címe Telepi élet), a második egy szintén romaniként azonosítható, háza mellett üldögélő családot, míg a harmadik egy otthon térszát gyúró roma asszonyt. A

IV. Kitekintés

A transzlingváló kommunikációt hasznosító mérésítő mérésnek egyrészt az ad létjogosultságot, ha a hipotézisek visszaigazolódnak, és láthatóvá válik a gyerekek teljesítménykülönbsége a transzlingváló beszédmódot alkalmazó mérés javára, másrészt az, ha a teszt elvégzése nem önérték marad, hanem a projekt során sikerrel alkalmazzzák a résztvevők a transzlingváló kommunikáció alapelveit. E kézirát leadásának időpontjában megkezdjük már a méréseket, de az adatok feldolgozása még nem történt meg. A mérés közben szerzett benyomásaink szerint a gyerekek jelentős részének nagy mértékben megemeli teljesítményét a transzlingválás lehetősége a képleírás esetében, ugyanakkor a mese visszamondásánál ezt a különbséget nem véljük felfedezni. A mérést névsor szerint végezzük, és mivel a nyelvi közösségben négy-öt családnév használatos, és mivel a nyelvi szocializáció (nagy)családonként eltéréseket mutat, különösen nagy a jelentősége annak, hogy még nem minden gyermekre (tehát nem minden nagycsaládra) került sor. Eredményeink részletes elemzésével ezért következő publikációinkban jelentkezzünk, illetve a vonatkozó és publikálható adatokat készülő honlapunkról is elérhetővé tesszük.

Az iskola elsős tanulóinak teljesítményét a jövőben is követjük. E munkánk következő állomása egy év végén esedékes mérés lesz, melynek elvégzése után képet alkothatunk már arról is, hogyan függ össze a transzlingváló kommunikáció pedagógiájának alkalmazása és az iskolai teljesítmény. Azt várjuk, hogy az év eleje óta transzlingváló módszerekkel tanuló osztálynak nem csak a transzlingváló tesztje, hanem immár a sztenderd tesztje is jobb eredményeket fog mutatni, mint a másik, a transzlingváló módszertanok használatát 5 hónap késéssel megkezdő osztály tesztje. E várakozásaink oka, hogy a módszertanok használatának következtében a gyerekek nyelvi viselkedése megváltozik: a magyar nyelvi kompetenciák hiánya miatt eddig az elhallgatás stratégiája (Heltai 2016: 414) volt jellemző: mivel az óvodába, iskolába érkező gyerekek a pedagógusokkal való kommunikáció során nem tudtak magyar

képek színvilága, a szereplők jellemző tevékenységei a hagyományos roma életvilágot mutatják be, sok tekintetben kapcsolatot teremtvé a gyerekek mindennapjaival, akik hasonló házakban, hasonló tevékenységeket űző felnőttek között élnek. A mese kiválasztásánál is szempont volt, hogy az állatszerplők a gyerekek számára ismertek, a ló a telepen is előfordul, minden gyerek által jól ismert állat.

3. Általános nyelvi képesség például a diák képessége arra, hogy érveljen, kifejezzen különbségeket, elmondjon komplex gondolatokat, szöveg alapú érvelést használjon, elmondjon egy történetet, azonosítson fő gondolatokat és alapvető részeket egy komplex szövegben stb. Ha képesek vagyunk különbséget tenni általános nyelvi képességek és magyar nyelvtudás között, akkor képesek vagyunk diákjaink általános nyelvi képességeit értékelni magyar nyelvtudásuk helyett (mellett).

A transzlingváló mérésel párhuzamosan felvett sztenderd feladatlap esetében csak a magyar nyelvhez kapcsolódó nyelvi források aktivációját hagyjuk jóvá, és a gyerekekhez nem a közösség egyik tagja, hanem egy tanár beszél. A képek meglehetősen átlagosnak mondható, a közösségben mégis kevésbé jellemző, nem romaként sztereotipizált életvilágokat mutatnak be. Belterben játszó gyerekek, nappali szobában hobbiállatokkal (papagáj, kígyó) üldögélő családtagok és egy modern konyhában zöldséget aprító nő látható rajtuk. A mese meghallgatása és visszamondása is magyar nyelvi források használatával történik, ebben az esetben tehát nyelvhöz kötött, és nem általános, beszéléshez kötött képességeket mérünk. A két teszt pontozási rendszerét természetesen egymáshoz igazítottuk, sztenderdizáltuk. A pontokat a teszt felvétele közben vezetjük fel egy erre a célra készített értékelőlapra.

nyelvi források használatával megszólalni, inkább nem beszéltek. Most új alternatíva teremődik meg számukra: elkezdhetnek úgy beszélni, ahogy otthon is beszélnek, használhatják otthoni diszkurzív mintákat. Ezáltal megnő nyelvi gyakorlataikat illető magabiztosságuk, természetesebben és ezáltal bátrabban szólnak meg, ami lehetővé teszi, hogy az elsajátítandó tartalmakra fordítsák felszabaduló energiáikat. A jobb eredményeket éppen ezért nem csak a nyelvi megformáltság, a beszézés területén várjuk, hanem iskolai teljesítményük színvonalának általános emelkedésére is számítunk. Év végi mérésünk alapján már nem csak az iskolaerősségi teszt sztenderdhez való kötöttségéből fakadó korlátaira tudjuk majd felhívni a figyelmet, hanem arra is, hogy az iskolai oktatás elszakadása a sztenderdként értelmezett szociokulturális konstrukciótól, ahogy arra Garcia-Kleyn is rámutatnak (2016: 20), kettős előnnyel jár. Eltörölve annak iskolai egyeduralmát felszabadítja a beszélőket, és ezáltal relativizálja a sztenderd hegemoniáját. Ugyanakkor a nyelvi gyakorlatok gyorsabb fejlődését előidézve hozzá is segíti ugyanezeket a beszélőket a szigorúan sztenderdhez tartozóként értelmezett megszólalási módok elsajátításához és használatához, javítva ezzel társadalmi versenyképességüket. Esetünkben ez azt jelenti, hogy a tiszavasvári gyerekek sztenderd magyar nyelvhez kötött kompetenciái a transzlingvális kommunikáció pedagógiájának konzekvens és hosszútávú alkalmazásával úgy fognak az eddigieknél gyorsabban fejlődni és jobban kiteljesedni, hogy közben az iskolában bátran használhatják romani nyelvi forrásaikat is.

Hivatkozások

- Bahtyin, Mihail Mihajlovics 1986. A beszéd műfajai. In: Bahtyin, Mihail Mihajlovics *A beszéd és a valóság. Filozófiai és beszédelméleti írások*. Gondolat, Budapest. 357-419.
- Bárdos Jenő 2002. Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Blommaert, Jan – Rampton, Ben 2011. Language and superdiversity. In: Blommaert, J. – Rampton, B. – Spotti, M (ed.): *Language and Superdiversities*. Vol 13. No. 2: 1-22.
- Blommaert, Jan 2016. From mobility to complexity in sociolinguistic theory and method. In: Coupland, Nikolas (ed.): *Sociolinguistics. Theoretical Debates*. Cambridge University Press, Brigitta 2012. *Das sprachliche Repertoire*. Drava, Klagenfurt–Wien–Celovec–Dunaj.
- Deumert, Ana 2010. Imbodela zamakhumsha. Reflections on standardization and desstandardization. In: *Multilingua* 29. 243-264.
- DIFER 2016 (2004). Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor, Fazekasné Fenyvesi Margit: DIFER Programcsomag. Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer 4-8 évesek számára. Mozaik, Budapest.
- García, Ofelia – Johnson, Susana Ibarra – Seltzer, Kate 2017. *The translanguaging Classroom. Leveraging Students Bilingualism for Learning*. Caslon, Philadelphia.
- García, Ofelia – Kleyn, Tatyana 2016. *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*. Routledge, New York.
- García, Ofelia 2009. Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21. Century. In: Skutnabb-Kangas, Tove et al. (ed.): *Social Justice through Multilingual Education*. Multilingual Matters, Cromwell. 140–58.
- Heltai János Imre 2015. Sztenderdizációs dilemmák a romani és a beás nyelvi tervezésben. In: Cserti Csapó Tibor (szerk.) *Gypsy Studies -- cigány tanulmányok* 35. Pécsi Tudományegyetem BTK Romológia Tanszék, Pécs. 83-91.
- Heltai János Imre 2016. Az egységes nyelvi repertoár pedagógiája. *Magyar Nyelvőr* 140. 407-26.
- Heltai János Imre – Jani-Demetriou Bernadett – Kerekesné Lévai Erika – Olexa Gergely megjelenés alatt. „*Olyan gyerekeket*

kaptam, akiktől azt hittem, hogy buták". Transzlingváló osztálytermek Tiszavasváriban. Kézirat.

Illyés Gyula 1953. 77 magyar népmese. Móra, Budapest.
Jani-Demetriou Bernadett 2017a. Cigány gyerekek az iskolában: társas beszélés és társas megismerés. Publikálásra elfogadva. Megjelenik az Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékek 7. Országos Találkozójának keretében megrendezett diákkonferencia tanulmánykötetében. ELTE BTK Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Budapest.

Jani-Demetriou Bernadett 2017b. Romák nyelvi attitűdjei. In: Fülöp József, Mészáros Márton, Tóth Dóra (szerk.): A szél fúj ahová akar – Bölcsészettudományi dolgozatok. Budapest, L'Harmattan. 135-43.

Jørgensen, J. Normann 2008. Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism* 5/3: 161-76.

Lajos Veronika 2015. Mozgásban a világ. A több színterű etnográfia (multi-sited ethnography) kérdése. in: Aranykapu. Tanulmányok Pozsony Ferenc tiszteletére. Kriza János Néprajzi Társaság – Szabadtéri Néprajzi Múzeum – Székely Nemzeti Múzeum. 163-72.

Makoni, Sinfree – Alastair Pennycook 2006. Disinventing and Reconstituting Languages. In: Sinfree Makoni – Alastair Pennycook (ed.): *Disinventing and Reconstituting Languages*. Multilingual Matters, Clevedon, 1-41.

Olexa Gergely 2017. Roma gyerekek megnyilatkozásai az iskolai tanórán. In: Fülöp József, Mészáros Márton, Tóth Dóra (szerk.): *A szél fúj ahová akar – Bölcsészettudományi dolgozatok*. L'Harmattan, Budapest. 121-134.

Paulsrud, BethAnne – Rosén, Jenny – Strasser, Boglárka – Wedin, Åsa 2017. *New Perspectives on Translanguaging and Education. Bilingual Education and Bilingualism* 108. Multilingual Matters, Bristol.

Millei Iлона

A korai iskolaelhagyás hazai és nemzetközi dimenziói

A probléma aktualitását a közelmúlt negatív tendenciái adják a vizsgált kérdéskör vonatkozásában. A hazai problémakezelés bemutatását napjaink helyzetértékelésével kezdem, amelyet részben a KSH adatbázisának - oktatásstatistikai adatainak - feldolgozásával, elemzésével, részben a nem állami köznevelés piacvezető fenntartójának adatbázisát vizsgálva mutatom be. Megvizsgáltam a hazai jogszabályok releváns rendelkezéseit, melyek alapján ismertetem a korai iskolaelhagyás jogi dimenzióit. A jogszabályi környezet változása a tanulói statisztikákkal igazolható negatív tendenciák felerősödését tesz ki lehetővé, amivel a reintegráció fontosságát támasztom alá. A rendelkezésre álló statisztikai adatokat ezen új dimenzió mentén elemezve bizonyítom, hogy közoktatásunknak egyik legfontosabb, általános kihívása előtt állunk.

Kulcsszavak: korai iskolaelhagyás, reintegráció, hátrányos helyzet

Az „értelmezési tartomány”

A kérdéskör kulcsfogalma az oktatási rendszer idő előtti, befejezetlen kimeneteli faktorról történő elhagyása. Korábban a szakirodalom a lemorzsolódás fogalmát használta a jelenségre. A kifejezés többretegű, értelmezhető státuszként, felfogható eseményként, mert a köznevelési dokumentumok (beírási napló, osztálynapló, törzslap) egyértelműen időpontot rendelnek hozzá, döntéshozatalt (jogviszony megszűnés) bizonyítanak, és természetesen egy folyamat, amelynek eredménye a befejezetlen iskolai előmenetel. (FEHÉRVÁRI, 2015: 31-32.) Folyamatként több évre visszatekintve vizsgálhatók a kiváltó okok.