

Megjegyzések az óratervhez

A translíngválást (García-Kleyn 2016) elősegítő óraterv elkészítésénél fontos szem előtt tartani, hogy az óra elsődleges célja az adott tantárgyhoz kötődő kompetenciák és az általános nyelvi képességek (García et al 2017: xiii) fejlesztése. Ezt könnyebb megvalósítani akkor, ha a diákok nemcsak a magyarhoz kötődő nyelvi forrásokat (Jørgensen 2008) használhatják, hanem azokat is, amelyeket otthon, a családjuk körében mindennap alkalmaznak. Ha a diákok a romanihoz kötődő nyelvi forrásokat (is) használhatják, akkor nagy valószínűséggel csökken a szorongás és a kudarc, amit az okoz, hogy az iskolában csak magyarul lehet megszólalni. További problémát jelent, hogy a feladatokat és az utasításokat is magyarul fogalmazza meg a tanár, így a roma diák sokszor azt hiheti, hogy azért marad le, mert nem olyan jóképességű, mint a társai, holott ennek oka inkább abban keresendő, hogy egy olyan nyelven kell számot adnia a tudásáról, amit az iskolán kívül egyáltalán nem (vagy csak nagyon ritkán) használ. Sajnos én nem beszélem a romanit, így a feladatok szövegét és az utasításokat magyarul fogalmaztam meg, de azzal, hogy a diákok több feladatot megoldhatnak úgy is, hogy a roma kultúrához kötődő nyelvi forrásokat használják, igyekeztem megkönnyíteni a tanulásukat, oldani a tanóra hangulatát.

Az óra elején elmondanám, hogy az óra célja az, hogy átismételjük a népmesékről tanultakat, illetve ismertetném velük az egész óra menetét, hogy tudják, mire számítsanak és lássák az óra struktúráját, mert szerintem a legtöbb diák (függetlenül attól, hogy roma-e vagy sem) szereti előre tudni, hogy hogyan fog eltelni a következő negyvenöt perc.

Az első feladatnál írtam a lapra romani megfelelőket is, figyeltem arra, hogy ne mindig a romani szó legyen zárójelben, mert ez azt sugallhatná, hogy a romanihoz tartozó nyelvi elemeket kevésbé tartom fontosnak. Ennél a feladatnál az jelenthet problémát, hogy a diákok nem is használják ezeket a szavakat, vagy éppen máshogy írják, viszont azzal, hogy látják, hogy érdekel az ő nyelvi gyakorlatuk, valószínűleg növekszik a motivációjuk és szívesebben szólnak hozzá a témához, ha úgy érzik, hogy most ők tanítanak valamit nekem. Ha a saját nyelvi repertoárjukat használhatják, egyszerűbbé válik a kommunikáció számukra. (Canagarajah 2011: 2). Az, hogy ők máshogy írják le a lapon szereplő szavakat, kifejezéseket, nem jelent problémát, hiszen—ahogy arra már Yaron Matras is felhívta a figyelmet—a romani kodifikációja nem szabályokhoz kötött, hanem többközpontú (Matras

2005). Érdemes elmondani a gyerekeknek azt, hogy mindegyik helyesírás egyformán megfelelő, hogy ebből ne kerekedjen vita, ami megbonthatná az óra rendjét.

Azokkal a feladatokkal, amelyeknek megoldásánál alkalmazható a romani beszédmód is, igyekszem azt éreztetni a gyerekekkel, hogy úgy is jó, ahogy otthon beszélnek, ezzel egyfajta pozitív attitűd kialakítása lenne a cél a saját nyelvi gyakorlataik iránt, mert sokszor az a gond, hogy szégyellik azt, hogy ők otthon máshogyan beszélnek otthon, mint ahogy az az iskolában elvárt.

Az óratervet igyekeztem úgy összeállítani, hogy a romani és a magyar ne egymástól távol álló, opozícióként, hanem inkább egymás mellett élő, és egymással jól megférő entitásként legyen jelen. Úgy vélem, ezt fontos szem előtt tartani annak érdekében, hogy senki ne érezze magát kirekesztve, és közös élménnyé váljon egy-egy feladat megoldása (Fehér 2009). Próbáltam olyan feladatokat találni, ahol a kulturális és különbségek nem éleződnek ki; az első feladatnál olyan jellemzőket írtam, amik a cigány és a magyar népmesékben egyaránt előfordulnak. Ha az igaz-hamis állítások megbeszélése után maradna még idő, akkor még közösen kiegészítenénk a listát további, a népmesékre jellemző állításokkal. Ezeket leírhatnák cigányul is. A feladat megoldása után egymást ellenőzik és plusz pontot kaphatnak, ezzel is a motiváció fenntartása, illetve az érdeklődés növelése lenne a cél.

Azzal, hogy egy roma népmesét választottam ki, szeretném jelezni feléjük, hogy érdekel a kultúrájuk. A szöveg kiválasztásánál nemcsak az volt fontos szempont, hogy ne legyen nagyon hosszú, hanem az is, hogy az kulturálisan releváns legyen, hiszen az megkönnyíti a megértést és tanulást (García-Kleyn 2016). Bár a szöveg magyarul van, nincs benne olyan elem, amelyet a roma tanulók a kulturális, életmódbeli különbségek miatt ne értenének. A vastagon kiemelt szavak, kifejezések átbeszélésnél előjöhethet az a probléma, hogy a diákok számára ezek a kifejezések egyáltalán nem hatnak idegenül, csak mivel én nem ismerem a romanihoz kötődő nyelvi forrásokat, ezért számomra ezek szokatlanok. Ha ez a helyzet alakulna ki, akkor a „mentőfeladat” az lenne, hogy a mese szövegében húzzák alá azokat az elemeket, amelyek a népmesékre jellemzőek, vagyis megfelelnek az első feladatban átbeszélt állításoknak. Valószínűleg sok olyan szó van benne, ami számukra ismeretlen, ezért tartom fontosnak megkérdezni ezt tőlük. Jobb, ha az olvasmányhoz kapcsolódó feladatok megkezdése előtt derül ki, hogy mi nem világos a szöveggel kapcsolatban, így elkerülhetők a későbbi félreértések.

A mese szövegét felosztottam szakaszokra (arra figyeltem, hogy a cselekményben bekövetkező fordulópontoknál tagoljam a szöveget, illetve, hogy nagyjából egyforma hosszúságú szövegrészt kapjon minden csoport, és az ismeretlen kifejezések mennyisége is nagyjából egyforma legyen), így minden csapat kap egy részt a meséből, amit közösen meg kell beszélniük, és rajzot kell készíteniük hozzá. (A poszteren szerepelhetnek kulcsszavak is, hogy később könnyebben össze tudják foglalni a saját szakaszukat). Minden diák megkapja a népmese teljes szövegét, nem csak az adott szakaszt. Ez fontos, mert a házi feladathoz érdemes lenne újra elolvasniuk a szöveget. Azért szerettem volna itt csoportmunkát csinálni, mert úgy gondoltam, nagyon frontálisra sikerült az óra eleje, s így fejlődhet a kommunikációs készségük és a kooperációjuk. Leginkább azoknak a diákoknak testhezálló ez a feladat, akik könnyebben tanulnak úgy, hogy a társaikkal közösen dolgozzák fel a szöveget. Az, hogy a táblánál az osztály előtt kell összefoglalni a csoportra jutó meserészt úgy, hogy a diákok a romanihoz kötődő nyelvi forrásokat használják, azt a célt szolgálja, hogy tudjanak beszélni az osztály előtt, és ne legyen szokatlan, hogy az iskolában is úgy beszélnek, mint otthon. A szövegrész összefoglalásában segít, ha ránéznek a csoportjuk által készített poszterre.

Azzal, hogy a pedagógus elmondja, hogy melyik feladatnál lehet cigányul és melyiknél magyarul beszélni a nyelvi repertoár tudatosabb használatát lehet rögzíteni a gyerekekben, így megértik azt, hogy az, hogy milyen nyelvi erőforrásokat használnak, a szituációtól függ. A gyerekek ennél a feladatnál tulajdonképpen egymást ellenőrzik, mivel én nem tudhatom biztosan, hogy jól foglalták-e össze a szövegrészt. Később a posztereket dekorációnak lehet használni az osztályteremben.

A házi feladat egy kreatív feladat, amit el lehet mondani úgy is, hogy azokat a nyelvi forrásokat használják, amelyeket otthon szoktak, így a szülő is segíthet a mese végének kitalálásában. A következő óra elején meghallgatunk pár megoldást. Ha valaki cigányul mondja el a házi feladatát, akkor megkérek egy másik diákot, hogy fordítsa le magyarra.

Összegzésként fontosnak tartom itt megjegyezni, hogy ahhoz, hogy egy tanár összeállítson és a gyakorlatban megvalósítson egy transzlingváló órát az előítéletesség csökkentése, valamint bizonyos attitűdök, gondolkodásmódok elsajátítása szükséges. A pedagógusnak látnia kell, és észben kell tartania, hogy nagy a kontraszt a roma gyerekek otthoni és iskolai élete között. (Forray 1997). Nem könnyű, hiszen nyitottnak és felkészültnek kell lenni, mert egy transzlingváló óra megtervezésénél más problémák merülhetnek fel, mint egy „szokványos” órán, ugyanakkor izgalmas és kihívást jelentő feladat ilyen óratervet összeállítani.

Szakirodalom

Canagarajah, A. Suresh 2011. *Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy*. Applied Linguistics Review 2/1: 1–28.

Fehér Ágota 2009. Az empátia lehetőségei a kirekesztődés megelőzésében és feloldásában. In: Kállai Ernő—Kovács László (szerk.): *Megismerés és elfogadás: Pedagógiai kihívások és roma közösségek a 21. század iskolájában*. Nyitott Könyvműhely, Budapest, 119–131.

Forray R. Katalin 1997. *Az iskola és a cigány család ellentétei: (hipotetikus modell)*. Kritika 7: 16–19.

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. 9–34.

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

Matras, Yaron 2005. *The future of Romani: Toward a policy of linguistics pluralism*. Roma Rights Quarterly, 1: 31-44.

