

Tulik Zsolt: Reflexió 3. osztályos transzlingváló nyelvtanórához (téma: melléknevek)

Jelen transzlingváló óratervem célja, hogy alternatívát adjon a közoktatásban jelenlévő egynyelvű, vagy inkább egy nyelvi absztrakcióhoz köthető oktatással szemben, ezzel lehetőséget adva a minőségi tanulásra, azon diákok számára, akik otthon szinte kizárólag romani nyelvi gyakorlatokat használnak, és így kerülnek az iskolapadba. A következőkben áttekintem, mi indokolná a romani nyelv beemelését a közoktatásba, milyen rendeletek teszik legitimmé azt, hogy ez a beemelés nem történik meg, milyen következményei lehetnek annak, hogy a beemelés nem történik meg, valamint milyen nehézségeim adódtak az óraterv elkészítésében.

„És mi van azokkal, akik már 5-6 évesen elvesztik minden esélyüket?” (Kontra 1997:140)
Teszti fel a máig aktuális kérdését Kontra Miklós, még 1997-ben, a cigányság (tannyelvi) negatív diszkriminációjára utalva. A helyzet, 18 év alatt mit sem változott. A magyar közoktatásban továbbra is magától értetődő, hogy az oktatás nyelve a magyar köznyelv, akkor is, ha olyan közösségből származik a tanuló, amelyben nem csak magyarul beszélnek (Heltai 2015a:2). A magyarországi roma közösségekben is ez a helyzet, nem a sztenderd magyar nyelvet beszélik [sztenderd magyar nyelvet senki sem beszél¹] más nyelvi gyakorlatokat használnak, mint amit az iskolában elvárnak (Heltai 2015a:2). A román (továbbiakban beás) és romani anyanyelvű gyerekek kénytelenek a számukra vadidegen magyar nyelven elkezdni az iskolai tanulmányaikat (Kontra 1997:139), holott ennek negatív következményeit már 1996-ban közzétették. Kemény István 1994-es vizsgálatából tudjuk, hogy a magyarországi cigányok közül a nyolc osztálynál kevesebbet végzők a következő százalékos arányban oszlanak el: magyar anyanyelvűek közül 22,9%, beás anyanyelvűek közül 41,6%, cigány anyanyelvűek közül 48,2% (Kemény 1996 in Kontra 1997:139).

Tehát az önmagukat cigányként definiáló közösség nem magyar anyanyelvű tagjainak 40-50%-áról beszélhetünk, ami kimagaslóan magas szám. Megállapíthatjuk, hogy az, hogy nem saját, hanem magyar nyelven kezdik el az iskolát ezek a nem magyar anyanyelvű gyerekek, összefügg későbbi iskolázatlanságukkal, ezzel meghatározva helyüket a munkaerőpiacon, így

¹ sztenderd magyar nyelvet senki sem beszél, ugyanis csak absztrakció, a beszélők időnként dialektális, időnként hiperkorrekt alakokat használnak, eltérve a sztenderdtől (Szabó 2012:64)

a magyar közoktatás tartós munkanélküliségbe kárhoztatja, ezt a közösséget (Kontra 1997:139).

A Nemzeti alaptanterv a következő látszatz megoldással állt elő még 1995-ben: „*A nyelvoktató kisebbségi oktatás célja, hogy a dominánsan magyar nyelvű tanulók számára biztosítja anyanyelvük másodnyelvként való elsajátítását. Ebben az oktatási típusban a tanítási nyelv a magyar nyelv, a kisebbségi anyanyelv oktatása első osztálytól a NAT élő idegen nyelv tantervi követelményeinek figyelembevételével történik...Tartalmazhatja valamely cigány nyelv oktatását is a nyelvoktatási típus követelményeinek megfelelően*” (Kontra 1997:139-140). Ma már külön kormányrendelet szabályozza a nemzeti kisebbségek, így a roma diákok helyzetét is. Ez, vagyis a 2013-as EMMI rendelet továbbra is folytatja a negatív diszkriminációt, néhol az árnyalással mit sem törődve, mint például az 5. paragrafus 3. bekezdésének a végén, ahol a következőképpen fogalmaz: „*A roma/cigány nemzetiség esetében a nemzetiségi népismeret oktatása a magyar nyelven is folyhat.*” (17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet 5. § (3)). Azonban a legnagyobb probléma, hogy a szöveg alapján, továbbra is csupán biztosítani kell azt, már ha a szülők kérik, másképp nem, hogy valamelyik cigány nyelvet is tanulhassák a diákok. Ezzel törvényi szintre emeli a romani és beás anyanyelvű beszélők diszkriminációját, hisz az oktatás nyelve továbbra is a köznyelvi magyar. Az EBESZ kisebbségi oktatási ajánlásával szintén nem igazán törődik az állam, mely szerint: „*Az oktatási kutatások azt mutatják, hogy az iskola előtti (óvodai) években a tannyelv ideális esetben, az anyanyelv kell legyen...A kutatások azt is megmutatják, hogy az általános iskolában a tanításnak ideális esetben anyanyelven kell folynia...Ahol lehet, az államok lehetővé kell tegyék a szülőknek, hogy éljenek ezzel a lehetőséggel.*” (The Hague Recommendations, 6-7 in Kontra 1997:140).

Szintén probléma, hogy a magyar állam ahelyett, hogy a valós megoldásokra törekedne, próbálja a nem magyar anyanyelvű cigányokat láthatatlanná tenni. A KSH 2001-től kezdve a „*Mi az Ön anyanyelve?*” kérdésre a „*cigány (romani, beás)*” válaszlehetőséggel áll elő, mely homogenizál, kettő, egymástól teljesen eltérő nyelvváltozatot, valamint értelmezhetetlenné teszi a válaszlehetőséget, ezzel is jó pár válaszadó eltűnik. Ezzel sértik az „*A regionális vagy kisebbségi nyelvek európai kartája*”-t, amit Strassbourg már 2007-ben jelzett, azonban máig sincs változás az ügyben, csupán több válaszlehetőséget adtak meg, ugyanazzal a homogenizáló válaszlehetőséggel (Kontra 2016b). Ezzel el is érkeztünk a nyelvi diszkrimináció következő pontjához. A KSH válaszlehetőségeiből jól látszik, hogy a romanit és a beást egy nagyobb nyelv, a cigány, nyelvjárásainak tünteti fel, holott még csak nem is egy nyelvcsaládba tartozik a két nyelv. Ezzel összhangban állítja az állam, hogy a romák túl sok nyelvjárást beszélnek ahhoz, hogy anyanyelven oktathassa őket. Phillipson és Skutnabb-

Kangas, 1997-ben a következőképpen ír erről a folyamatról, mely nem csupán a magyarországi romákat érinti: „*A nyelvek 'dialektusnak', 'népnyelvnek', 'tájszólásnak' minősítése arra szolgál, hogy a hatalmat nem birtokló nemzetek önrendelkezésre irányuló törekvéseit kizárják, arra hivatkozva, hogy esetükben hiányzik a nemzeti lét egyik feltétele, a teljesen kifejlődött nyelv. Így az állammal nem rendelkező nemzeteket vagy népeket társadalmilag fogyatékosnak, a nemzetközi színen pedig láthatatlan nem szereplőknek tekintik.*” (Phillipson – Skutnabb-Kangas 1997:25 in Kontra 1997:139). Ezzel elő is került a következő, tannyelvi diszkriminációt, erősítő tényező, az irodalmi nyelv hiánya. „*Az európai nemzetállamok ideológiai berendezkedésének alapvető eleme a sztenderd változatok kialakítása és fenntartása. A sztenderdet a nemzetállam az egyik, ha nem a legfontosabb nemzetalkotó entitásként ünnepli.*” (Pujolar 2007 in Heltai 2016:408). Ez az ideológia áthatja a romani és beás nyelvről történő diskurzusokat is, a sztenderdnélküliséget hiánynak tekintik (Heltai 2016:410). Az iskolai oktatáshoz pedig, mint látjuk, a nemzeti elgondolásban, elmaradhatatlan a sztenderd kialakítása. A cigányokhoz köthető nyelvekről szóló diskurzusban, az iskolai oktatás előfeltételeként nevezik ezt meg (Heltai 2016:410). A romani és beás nyelv esetében is elindultak és eredményeket tudnak felmutatni a magyarországi sztenderdizációs törekvések. Kialakították a grammatikát, írtak szótárt, születtek tankönyvek, melyek igen nehezen hozzáférhetőek, valamint van lehetőség érettségit és nyelvvizsgát is tenni belőlük (Heltai 2015b:48). Azonban nem szabad elfelejteni, hogy mindkét nyelv alapvetően az orális kultúrában él, így sztenderdizációja erősen problematikus. Ilyen problémák, maga az oralitás, hogy egy közös nemzethez nem köthető változatokban él, valamint a változatok sokszor identitásképző markerként vannak jelen (Heltai 2015b:49). Előfordulhat, hogy a kiválasztott változattal egy csoport nem tud azonosulni, nem beszél teljes mértékben, nem ismeri írását orális mivolta és a grammatika, valamint helyesírás mesterségesen megalkotott volta miatt, ezáltal „saját nyelvükben” válnak diszkriminált csoporttá (Heltai 2015b:49). Ezáltal látható, hogy a sztenderdizáció nem tekinthető a probléma megoldásának.

Ezek azonban eddig mind csak a cigányként definiált nem magyar anyanyelvű csoport közoktatáshoz fűződő problémái voltak, megoldás kínálata nélkül. Mit is lehetne akkor tenni? Túl kell lépni azon a tételen, hogy a sztenderdizáció a kisebbségi nyelvű oktatás feltétele, valamint a nyelvek különállásán (Heltai 2015b:49-50). A magyarországi romani és beás beszélők általában kétnyelvűek és mint olyanok más kategóriákban gondolkodnak. A kétnyelvűként emlegetett csoportok saját nyelvhasználatukban nem élik meg a kettősséget, különösen igaz ez azokra a csoportokra, akik az oralitás kultúrájában élnek (Heltai 2015a:2).

Ilyen formában nem kell törekednünk a kódváltás elkerülésére (Heltai 2015a:2), hiszen az adatok alapján a természetes beszélt állapotban is ez történik. A folk linguistics a nem nyelvész végzettségű beszélők metanyelvi közléseit vizsgálja, ezen belül igen izgalmasak a nyelvi viselkedésre, normatadatosságra irányuló attitűdvizsgálatok. Ezek segítségével fel lehet térképezni, hogy hogyan lehet megkönnyíteni a sztenderd változat elsajátítását úgy, hogy a beszélők megtartják saját vernakulárisukat és ehhez fűződő pozitív attitűdjeiket is. Ennek megtartása fontos, hogy sehol se kerüljenek nyelvi konfliktusba. E szerint az anyanyelvi-pedagógia célja, hogy a beszélő megőrizze a szocializációja során megszerzett regisztereket és az élet minden helyzetében, megfelelőképpen tudja használni azokat, tehát a kommunikációs rugalmasság birtokában legyen (Szabó 2012:61-63). Tehát nem szabad elengedni azokat a nyelvi viselkedéseket, a sztenderd hegemoniája érdekében, melyeket a tanuló otthonról hozott, hanem azt kell megtanítani, mely szituációkban kell a sztenderdhez nyúlnia. Ezzel talán a elkerülhető, hogy a tanulók az otthonról hozott nyelvi viselkedésüket elhagyják és asszimilálódjanak. Az órákon nyugodtan hozzá lehet nyúlni a tanulók otthonról hozott szavaihoz és megfelelő pedagógiai felkészültséggel ez beépíthető úgy, hogy támogassa a tanulók előrébb jutását (Heltai 2015b:49).

Óratervem az előbbi indokok miatt nem mellőzi a magyar mellett, a romani szavak használatát, megpróbáltam beépíteni az összes vélhető regisztert. Előre kell bocsátani, hogy egy fiktív, sosem látott, általam csupán olvasmányélményekből megismert csoport tagjaihoz szól, így működőképessége megkérdőjelezhető. Kutatómunka nem előzte meg.

Az óraterv készítésénél már a felkészülés is igen nagy problémát okozott, jómagam nem beszélem a romani nyelv egy változatát sem és nem vagyok vele tisztában, hogy egy 3.-os gyermek milyen nyelvi repertoárral rendelkezik a magyar nyelv terén. A különböző feladatok megfogalmazásánál, ezért mindvégig törekedtem, a minél jobban pontosító magyar mondatokra, valamint, ahol tudtam, megpróbáltam a mondatokat romani nyelven is közölni. Jó érzékenyítés ez arra, hogy az ember megtapasztalja, hogy milyen egy teljesen ismeretlen nyelvi közegbe bekerülni.

Az óra kezdetén, mivel olvasmányaim alapján a mindennapok nyelvhasználata a romani, a köszönést romani nyelven írtam le, ahogy az instrukciókat is. Nem tudom egészen, hogy ez helyes-e, hiszen ezzel is ideológiát teremtünk, feltételezzük, hogy a roma közösség, ezt a köszönésformát pozitívabb módon fogadja.

Az óra témájának megjelölésénél, és az ahhoz kapcsolódó magyarázatnál kódváltás történik, magyar nyelvi repertoárom veszem használatba. Ennek oka, hogy azt ismerem kellő biztonsággal, így ezt csak ilyen módon tudnám elmondani. Törekedtem leírásában minél

kifejtőbb módon fogalmazni, és persze a gondolatmenet nyitva marad, hogy a lehetséges kérdésekre, melyek által érthetőbbé válhat a magyarázat, válaszolni tudjak.

Az óra következő részében egymás tulajdonságait kell leírniuk a diákoknak. Ezzel két dologról bizonyosodhatom meg. Egyrészt, hogy értik a feladatot, másrészt arról, hogy megfelelő volt a magyarázatom. A kártyák kétnyelvűek, mind magyar, mind romani nyelven szerepelnek rajtuk a tulajdonságok, ezzel is biztosságot teremtve a diákoknak, és hogy a tudás több pontról legyen megerősítve. A feladat ellenőrzésénél a 2 nyelv párhuzamos használatát azért tartottam fontosnak, hogy lássák, egyenlő értéke van, és hogy mindkettő felé pozitív attitűdök alakuljanak ki. Kíváncsi lennék, hogy a további melléknevek kérésénél, mennyi további adat kerülne a táblára, minél több, annál sikeresebb a feladat. A további mellékneveket azért is fontosnak tartom kérni, hogy akinek már esetleg nem jutott kártya, az se maradjon ki, ne veszítse motivációját, ne alakulhasson ki bennük esetlegesen frusztráció-agresszió. Természetesen a megszólalás fakultatív. A táblára már rögtön a külső és belső tulajdonságok oszlopba kerülnek a szavak, a helyes felragasztás utáni indoklás, a tudás megerősítését szolgálja.

A következő feladat egy lépéssel tovább visz, itt már a melléknevek mondatbeli működését is figyelnie kell a diákoknak, a kétnyelvű feladatlap továbbra is a biztosságérzet fenntartását szolgálja. Szándékosan csak kevés új melléknévvvel bővült, hiszen nem akartam, hogy rögtön a feladat elején több új impulzust kelljen befogadni, a későbbi bővülés és ezek helyes megoldása a feladat megértésének bizonyítéka. A megoldásnál tovább bővül a kör, tudatosul, hogy a melléknevek valamire vonatkoznak.

A zenehallgatás továbbra is ezen az elven működik. Választásomat az indokolta, hogy a szöveg eleve kétnyelvű, ezzel megoldható annak is, aki a romani nyelvet kevésbé beszéli, és annak is, aki a magyar nyelvet beszéli kevésbé. Szintén fontosnak tartom, hogy lássák, amiről az óra szól, az a romani nyelvben is jelen van.

A házi feladatnál igyekeztem olyan képeket választani, melyek a roma kultúrával összeférhetőek, ismerősek nekik. Itt szintén problémásnak éreztem ezt, hiszen kérdéses, hogy ez nem skatulyáz-e be. Az óratervem legnehezebb részei összességében: a nyelv nem ismerete, a közeg nem ismerete, melynek szól.

Dolgozatomban igyekeztem átfogó képet adni a roma/cigány közösséget érintő közoktatási problémákról, annak okairól és lehetséges következményeiről. Az óraterffel illusztrálni próbáltam egy lehetséges alternatívát az oktatásra. Annak készítését érintő problémákkal pedig, egy leendő kezdő tanár hátrányos helyzetét kívántam bemutatni, mikor a megszokott

nyelvi környezetéből, egy számára vadidegen nyelvi környezetbe kerül. Első látásra lehetetlennek tűnik, pedig nem 6 éves vagyok, és nem most kerültem a közoktatásba.

Tulik Zsolt
Kre-BTK
Osztatlan tanári
2017.11.30.

Hivatkozások:

Heltai János Imre 2015a. Sztenderdizációs dilemmák a romani és a beás nyelvi tervezésben. In: Horizontok és dialógusok. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. 83-91.

Heltai János Imre 2015b. A romani és a beás nyelvi tervezés lehetőségei és kihívásai Magyarországon. In: Regio, 2015/4.szám, 48-50.

Heltai János Imre 2016. Az egységes nyelvi repertoár pedagógiája. In: Magyar Nyelvőr 140/4. 408; 410.

Kontra Miklós (1997): Tannyelvi diszkrimináció és cigány munkanélküliség. Fundamentum 1/2: 139–140.

Kontra Miklós (2016): Újabb nyelvi genocídium. In: Élet és Irodalom LX/47.

17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet 1.§ - 10. § (http://kertaisk.uw.hu/nemzetisegi_jogszabaly.pdf utolsó megtekintés: 2017.12.21.)

Szabó Tamás Péter: „*Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos*” – *A javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáraik metanyelvében.* Gramma, Dunaszerdahely, 2012,61-64. (<http://mek.oszk.hu/10900/10947/10947.pdf> utolsó megtekintés: 2017.12.21.)