

HELTAI JÁNOS IMRE

Diskurzusok „igazi” és „elkorcsosult” nyelvekről

Discourses about ‘real’ and ‘mixed’ Languages

Current trends in sociolinguistics often focus on questions about the way everyday linguistic categories such as „pure” languages or „mixed languages” evolve and how ideologies around these categories are connected with issues of power and subordination, influencing the speakers’ lives. This paper introduces a translanguaging project in Hungary, presenting this sociolinguistic concept as an opportunity to transform these ideologies. Based on ethnolinguistic research in Tiszavasvári in north-eastern Hungary, it shows that both bilingual Roma and monolingual non-Roma speakers nurture (for different reasons and in different ways) ideologies stigmatizing Romani-based linguistic practices. The paper also argues that translanguaging, interpreted and applied in a Tiszavasvári elementary school as a pedagogical stance, offers an opportunity to change or rewrite these ideologies in the school’s everyday life and contributes to an improvement in the development of bilingual students’ linguistic repertoire and language skills.

Keywords: translanguaging, linguistic ethnography, linguistic ideologies, Roma

Bevezetés

A globalizáció és következményei meghatározták a szociolingvisztika elmúlt két évtizedének fejleményeit. A társadalom gyors változásával átalakult a nyelvi gyakorlatok vizsgálata is, új kutatási kérdések váltak jellemzővé, a kutatási irányok hangsúlyváltáson estek át, illetve új irányok alakultak ki. Ezeket az újdonságokat szokás kritikai szociolingvisztika (Singh 1996, Coupland 2016, Bodó–Heltai 2018) néven összefoglalni. A kritikai megközelítés – a nyelvi ideológiák kutatásának a 80-as évektől felerősödő hagyományához (Gal 2018: 16–17) kapcsolódva – fokozottan figyel a nyelvi kategóriák létrehozásának és működtetésének módjaira. A gondolkodásunkat totálisan meghatározó, épp ezért gyakran észre sem vehető, sosem ideológiamentes kategorizációk (Busch 2013: 102) (például az igazi és az elkorcsosult nyelvek kategóriái) ugyanis nagy hatással vannak gyakorlatainkra, hatalom és alávetettség kérdéseire. A kritikai diskurzus lényegi kérdései, hogy a beszélők hogyan hozzák létre a hagyományos nyelvként és változatokként emlegetett társas konstrukciókat, hogyan választanak le az emberi megszólalási lehetőségek sokféleségéből egy-egy nyelvnyi darabot, hogyan azonosítják azok határait.

A modernitás embere számára a nyelvek a beszélőtől függetlenül is elgondolhatóként jelennek meg; grammatikákban és szótárakban materializálódnak, így tárgyasulnak (Blommaert–Rampton 2011). A kritikai megközelítések viszont arra mutatnak rá, hogy a nyelv a jelentésalkotás számos folyamatot és eseményt magában foglaló cselekvési láncolata, a beszélők tevékenysége pedig inkább hasonlítható egy zenekar

komplex és mégis összhangzó működéséhez (Thibault 2017: 82, idézi Li 2018: 17), mintsem valamilyen tárgynak (nyelv) a használatához. (Ezért terjed például a *nyelvi gyakorlatok* kifejezés a *nyelvhasználat* terminusa helyett.) Ezek a megközelítések amellet is érvelnek, hogy a néven nevezett nyelvek (amelyek például igazinak vagy korcsnak minősülhetnek) körülbelül a nemzetállamokkal egyidős (Deumert 2010) európai konstrukciók (Makoni–Pennycook 2007). Olyan fogalmak, amelyek ugyan alapvetően meghatározzák nyelvről való gondolkodásunkat, mégsem nyelvészeti tények. Hatalmi viszonyokkal, társadalmi kérdésekkel való összefüggésük pedig nyilvánvalóvá válhat például abban a pillanatban, amikor a megszólalás bizonyos módjait azért stigmatizálják beszélők, mert azok az „igazi” nyelv eszményének nem felelnek meg, hiszen csupán „korcsok”.

Jelen dolgozat tiszavasvári, roma és nem roma beszélőkkel készült interjúk, beszélgetések részleteit elemzi. Azt vizsgálja, hogyan és miért minősítik ezek a beszélők „elkorcsosultnak”, „nem igazinak” a helyi, romanihoz köthető beszédmódokat, és ennek milyen következményei vannak a beszélők társas gyakorlataira nézvést. Előbb a *Transzlingváló osztálytermi kommunikáció és hatékony tanulászervezés Tiszavasváriban* elnevezésű, egy több színterű nyelvészeti etnográfiai kutatás (Marcus 1995) eredményeire alapozott nyelvpedagógiai projekt néhány fontos jellemzőjének áttekintése következik. Ezután azoknak a vélekedéseknek az azonosítása és elemzése kerül sorra, amelyek következtében a helyi romani beszédmódok az iskola tanárainak és a gyerekek szüleinek a szemében „nem igaziként” jelennek meg. A dolgozat rámutat arra, hogy az igazinak tartott, idealizált megszólalási módokon nem ugyanazt értik a helyi közösség roma és nem roma tagjai, és hogy bár különböző mértékben és módon, de mindkét elképzelés az egyes nyelveket tárgyként megjelenítő, társadalmunk nyelvről szóló vélekedéseit uraló nyelvi ideológiák következménye. Végül kitér arra is, hogyan képes a transzlingváló pedagógiának nevezett megközelítés felülírni ezeket a vélekedéseket.

Transzlingváló osztálytermi kommunikáció és hatékony tanulászervezés Tiszavasváriban

Az elemzés során a szociolingvisztikai projekthez kapcsolódó, több színterű nyelvészeti etnográfiai kutatás során hangfelvételnként rögzített interjúk beszélgetésrészleteinek átiratait vizsgálom. Az e dolgozat szerzője által koordinált kutatást 2016 óta a KRE BTK Magyar Nyelvtudományi Tanszékéhez köthető transzlingváló diákműhely (2019 óta egyetemi kutatócsoport) végzi Tiszavasváriban. Ennek a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei városnak mintegy tizenkétezer lakója van. A városnak két olyan negyede is van, ahol (a helyi diskurzusokban) cigánynak tartott beszélők laknak. Ennek az a történeti oka, hogy a várost két település (Tiszabüd és Szentmihály) összevonásával hozták létre. A korábbi Tiszabüd szélső területén a helyiek által mintegy 1000–1500 főre becsült, magyarul beszélő (és magyar cigánynak tartott) közösség él. A korábbi Szentmihály majorosi részén található „telepen” és környékén olyan beszélők élnek, akik oláh cigányként jelennek meg a helyi diskurzusokban. Ennek a mintegy 3000 főre becsült roma közösségnek a tagjai otthonaikban és életük számos egyéb nem formális színterén gyakran a romanihoz kapcsolódó nyelvi források alkalmazásával beszélnek. Azok a gyerekek, akik itt élnek, néhány kivételtől eltekintve a Tiszavasvári Magiszter

Általános Iskolába és Óvodába járnak. A 2017-ben a helyi pedagógusokkal közösen megkezdett nyelvpedagógiai projekt (*Transzlingváló osztálytermi kommunikáció és hatékony tanulásszervezés Tiszavasváriban, részletesebben lásd: www.translanguedu.hu*) az iskolába járó gyerekek otthoni, romanihoz köthető beszédmódjait beépíti a tanulási folyamatba. Ennek célja, hogy javuljon a gyerekek iskolai közérzete és tanulási sikeressége. A projekt két tekintetben is újszerű: egyrészt elszakad az iskola és a sztenderd elválaszthatatlanságáról szóló vélekedésektől, másrészt szakít azokkal a vélekedésekkel is, melyek szerint egy tanórához egy nyelv rendelendő hozzá. A gyerekek iskolai megszólalásai során követhetik saját otthoni, két nyelvhez kapcsolódó, nem sztenderd beszédmódjait. A projekt néhány dilemmájáról, mérföldkövéről és eddigi eredményeiről korábbi publikációkban már beszámoltak a kutatócsoport tagjai (például Heltai 2016, Heltai és mtsai 2017, Heltai 2019).

A projekt törekvései a transzlingválás koncepciójához (García 2009) kapcsolódnak. A transzlingválás műszó egy olyan szociolingvisztikai koncepciót jelöl, amely a cselekvők „ajkán és fejében” (García–Kleyn 2016: 21) levő, cselekvésként értelmezett nyelvre koncentrál a tárgyasítást és néven nevezett nyelv helyett, és amely a nyelvi repertoár (Busch 2012a) egységességének elképzelésére épít. Eszerint, bár a beszélők az egyes nyelveket nemcsak mint társas, hanem mint tudati tényeket is elkülönítik, a nyelvi repertoárjuk, amelyből nyelvi erőforrásaikat aktivizálják, nem osztható fel az egyes nyelvek határait követő módokon (Otheguy–García–Reid 2015, 2019). A transzlingválás pedagógiája holisztikus szemlélettel (Gorter–Cenoz 2017) a repertoár egészére támaszkodik.

Az iskolai munka során a nyelvi nevelés néven összefoglalható folyamatok fő célja a gyerekek nyelvi kompetenciáinak megerősítése. Ez a transzlingváló projektben olyan nyelvi képességek elsajátításának elősegítését jelenti, mint például az álláspont és vélemény megfogalmazására való képesség, az érvelés képessége, a leírás képessége, a dialógusban való részvétel képessége, vagy akár – még tágabban – az írás és olvasás képességei. Egynyelvűnek számító nyelvi közegben ezek a képességek az adott nyelvhez kapcsolt képességeknek tűnnek, valójában azonban érdemes megkülönböztetni egymástól az egyes nyelvhez kapcsolódó performanciákat és az általános nyelvi performanciákat (García–Kleyn 2016: 24). Az imént felsorolt képességek az utóbbiak csoportjába tartoznak. Az otthon romani nyelvi forrásokat használó gyerekek nem tudnak a fent felsorolt általános nyelvi performanciákat illetően a kívánatos ütemben fejlődni, ha az iskola azokat kizárólag a magyar nyelvhez köti. Ennek oka az, hogy magyar nyelvi kompetenciáik nem elégségesek ahhoz, hogy ilyen komplex cselekvéseket azon a színvonalon végezzenek, ahogy ezt tőlük az egynyelvűségi ideológiákat követő és közvetítő iskolarendszer elvárja.

A projekt fontos eleme, hogy nem a romani nyelv valamilyen sztenderdizációs kísérlet eredményeképpen kodifikált változatát, hanem a helyi beszédmódokat teszi az iskolai munka részévé. A résztvevők törekvései nemcsak a szóbeliségre, hanem a közösségben egyébként hagyománnyal bíró – például a közösség tagjainak online kommunikációjában megjelenő –, romanihoz kötött írás iskolai bevezetésére is kiterjednek (vö. Heltai 2019). A romani nyelven való, lokális jelentőséggel bíró és heterográf (helyesírási normát nélkülöző) írás iskolába való bevezetése hozzájárul a nem egyes nyelvhez kötött nyelvi performanciáknak az írásosságban való kiteljesítéséhez (például jegyzetelés,

vázlatkészítés). Mindez relativizálja az európai (és így a magyar) iskolarendszerben (is) mélyen gyökerező egynyelvűségi és kettős egynyelvűségi normákat (Jørgensen 2008).

A tiszavasvári romák és nem romák beszélésről szóló vélekedéseinek megismerése céljából kezdtek bele a kutatócsoport tagjai a már említett több színterű nyelvészeti etnográfiai kutatásba, amely a nyelvpedagógiai projekt megalapozásául is szolgált. A dolgozat további részeiben elemzett beszélői megszólalásokat ennek a kutatásnak a során gyűjtötték a munkatársak.

A kutatócsoport tagjai a részt vevő megfigyelés eszköztárát alkalmazva sok időt töltöttek a közösségben. A megfigyeléseket e sorok szerzője terepmunkanaplókban rögzítette. A csoport tagjai egyéni és fókuszcsoportos interjúkat készítettek, beszélgetéseket folytattak a majorosi városrészben élő roma szülőkkel és a gyerekek (nem a közösségből érkező, magukat nem romának valló) tanáraival. Az összesen mintegy 70 partnerrel folytatott rögzített beszélgetések 24 órányi hanganyagot tesznek ki. Továbbá a kutatók az óvodában és az iskolában több mint 90 tanórát vagy más foglalkozási egységet látogattak meg, melyeken egyidejű feljegyzéseket készítettek vagy videofelvételeket rögzítettek. Részt vettek a helyi tanárokkal közösen szervezett műhelybeszélgetéseken (20 alkalomról mintegy 20 órányi hanganyag készült), kerekasztal-beszélgetéseket szerveztek az iskolában szülőkkel (mintegy 100 percnyi hanganyag). Ezenfelül számos alkalommal részt vettek különféle közösségi eseményeken. A következő fejezetben elemzett beszélgetésrészletek a tanárokkal, illetve a közösség felnőtt tagjaival 2016-ban, tehát a projekt első szakaszában készített interjúrészletekből származnak.

Tőlük lehetne ezt tanulni, nem tanfolyamon

Az iskolában a pedagógus végzettségű szaktanárok és tanítók munkáját esetenként középfokú vagy nem pedagógiai profilú felsőfokú végzettséggel rendelkező pedagógus-asszisztensek segítik. Utóbbiak egyike a majorosi telepen nőtt fel, ma is ott lakik. Ő az egyetlen az oktatók közül, aki maga is tud úgy beszélni, ahogy a gyerekek. Az óvónők közül egy a tanulmányai során szerzett lovári nyelvvizsgát. A lovárit általában egyrészt a romani nyelv egy változataként (Landauer 2004: 17), másrészt annak magyarországi sztenderd változataként szokás leírni. A közbeszédben a lovári sokszor a romaninak egy regionális – magyarországi – érvényességű sztenderd változataként jelenítődik meg.

Az azóta a transzlingváló pedagógia elkötelezett támogatójává vált egyik alsós tanító első találkozásunkkor (2016 októberében) a következőképpen érzékeltette azt, hogy a helyi romani beszédmodok nagyban eltérnek a tanfolyamokon megtanulható, lovárinak nevezett megszólalási módoktól: *„szinte azok sem tudják, akik valóban beszélnek az úgymond hivatalos, vagy irodalmi cigány nyelvet... hogy milyen nyelven beszélnek <értsd: a helyi roma közösség tagjai>.”* Ez a vélekedés elválasztja egymástól a konstrukcióként értelmezett lovárit és a helyiek beszédmodjait, és hangsúlyozza előbbi speciális státuszát (*„úgymond hivatalos”*). A romani (lovári) nyelvvizsgát tett óvónő egy szintén hangfelvételen rögzített kerekasztal-beszélgetésen ugyancsak a helyi beszédmodoknak az általa tanult lováritól eltérő voltát érzékelteti: *„a telepen élő cigányok, ők hallás alapján tanulják meg, tehát tölleg édes anyanyelv, mert ahogy az anyukájuk beszél, és ahogy az anyukájuktól hallják, úgy fogják beszélni a nyelvet.”* Mondandóját kolléganője a következőképpen egészíti ki: *„amit aki esetleg szintiszta lovári*

nyelvet beszél, vagy beás nyelven beszél, nem feltétlenül ért meg.” Ebben az esetben is elkülönül egymástól tehát a helyiek „*édes anyanyelve*” és a „*színtiszta lovári*”. (És nem melleleg előkerül a beás lingvonima is. A beások által a 18. századtól Magyarországra hozott beszédmodok [Nagy 2009] tipológiai értelemben a románhoz állnak közel [Landauer 2004: 18, Orsós 2012: 22, 27]. Az utolsóként idézett óvodapedagógus azon az alapon teszi egymás mellé a kétféle beszédmodot, hogy Magyarországon mindkettő a cigányként kategorizálódó beszélőkhöz kötődik. E egymástól igen távol álló megszólalási módokról van szó.)

A „*színtiszta lovári*” és a helyi beszédmodok között a közösségen kívüli, de a gyerekekkel napi kapcsolatban lévő, őket beszélni halló tanárok rendszeresen különbséget tesznek; a kutatócsoport egyik tagja által készített interjúrészletben beszélő felső tagozatos szaktanár például saját tapasztalatai alapján is megfogalmazta ezt az ellentétet. (A kivonatokban a beszélők nevei álnevek. Az átírásokban a következő jelek fordulnak elő: - = félbehagyott turn; (...) = szünet a beszélésben; [...] = a beszélők egyszerre, átfedésben beszélnek; (xxx) = érthetetlen szótag(ok); a romanihoz kötött nyelvi elemek átírása a kiejtést követi).

Bernadett „*Még egy érdekes kérdés, hogy mondtad, hogy ők azért otthon a cigány nyelvet használják leginkább, sőt itt egymás között is, hogy szerinted az nem könnyítené meg a helyzetet picit, hogy- hogyha a tanároknak lenne lehetőségük tanulni akár iskolai kereteken belül, mondjuk egy tanfolyam keretén belül romanit vagy valamit?*”

Aranka „*Az a baj, hogy ők nem azt- tehát az ő nyelvük egy keverék. Tehát egy cigány nyelv meg a- több cigány nyelv, meg a magyar nyelvnek a keveréke. Valamikor kaptunk mi ilyen cigány-magyar szótárt. És akkor bevittük nagy lelkesen, hogy fű nézd csak, van rajta egyik oldalon magyarul a vers, másik oldalon cigányul, na olvasd csak! El se tudta olvasni, nem értette. Mert az egy másfajta cigány nyelv volt. tehát az övék egy nagyon- biztos hogy jó lenne. Csak akkor nekünk nem iskolába kellene tanulni, hanem tőlük. Tehát ezt a sajátos tiszavasvári cigány nyelvet. Mert szerintem ez ilyen helyi specialitás. Hogy- biztos, hogy hát más cigány nyelvekhez kapcsolódik, de ők ebbe újítottak. Vannak benne magyar szavak, többféle cigány nyelvnek a keveréke. Úgyhogy tőlük lehetne ezt tanulni, nem tanfolyamon. Valamennyit tudnánk belőle hasznosítani biztos, mer az egyik óvos- ovó- kolleganő, azt hiszem óvónő, igen, ő volt ilyen tanfolyamon, és valamennyit lehet belőle hasznosítani.*”

A tanárnő egy pontosabban nem definiált cigány-magyar szótár órai használata során szerezte tapasztalatait, bár ennek ellentmond, hogy szöveg – a beszélő említése szerint legalább egy vers – is van benne. A többes szám (*bevittük nagy lelkesen*) arra utal, hogy a tantestület több tagjának közös élményéről beszél. A Magyarországon romani nyelven kiadott könyvek legtöbbször az úgynevezett nemzetközi romani ábécé adaptált változatából indul ki (Fosztó 2003: 112), ezt használták a nyelvvizsgát akkreditáló szerzők is. Még ennek a magyar ábécéhez viszonylag közel álló rendszernek is

van néhány olyan, a magyarból hiányzó hangot jelölő, illetve a magyar ábécé szerint megszokottól eltérően írt betűje, amely megnehezíti az olvasást gyakorlatlan szemek számára. Mivel a tiszavasvári gyerekek közül sokan felsős korukban is lassan olvasnak, számukra ez is akadályt jelenthet. Ugyanakkor ez nem helyi specifikum, a romani eltérő ortográfiáját a magyar ábécén írni-olvasni tanuló romák általánosan is nem vagy nehezen tudják értelmezni az iskolában (Réger 1995: 86). A szóban forgó könyv ismerete nélkül csak lehetőségeket mérlegelhetek, de a gyerekek két további nehézséggel is szembekerülhettek. Az egyik, hogy a romani nyelven nyomtatott termékek sokszor a szerzők megszólalási módjait követik, és így olyan nyelvi erőforrásokat tartalmazhatnak, amelyek más vidékeken egyáltalán nem, vagy csupán az ismerttől eltérő változatban vannak jelen. A másik, hogy egy-egy kötet szerzője a sztenderdizációt támogató nyelvi aktivistaként maga is alkothat a gyerekek számára problémát jelentő új szavakat.

A tanárnő a kudarcot azonban nem az ortográfia különbségeivel, hanem azzal magyarázza, hogy „*az egy másfajta cigány nyelv volt*”. Ezt a „*másfajta*” nyelvet úgy írja le, mint ami „*más cigány nyelvekhez kapcsolódik, de ők ebbe újítottak. Vannak benne magyar szavak, többféle cigány nyelvnek a keveréke*”. Ezekben a mondatokban két körülmény határozza meg a romaniról való gondolkodást. Az egyik, hogy a beszélő a korábban már idézett óvodapedagógushoz hasonlóan bizonytalan abban, hogy a romák által beszélt nyelveket miként csoportosítsa, és mit képzeljen ezek egymáshoz való viszonyáról (vö. „*más cigány nyelvekhez kapcsolódik*”; az óvodapedagógus esetében pedig a beás és a lovári nyelvek státuszával kapcsolatos a bizonytalanság). A másik, hogy van, kell lennie egy origónak, amihez képest ezek a helyi beszédmódok sajátosak, speciálisak, keveredettek. A következőkben e két mögöttes ideológia hatásait elemzem.

A beszélőknek nincs pontos elképzelésük arról, hogy hány „*cigány nyelvről*” érdemes beszélni. Ugyanakkor a magyar egynyelvűség és a nyelvi sztenderd ideológiája mentén szocializálódó pedagógusok gondolkodásának sarokpontja, hogy a megszólalás lehetősége egyben egymástól egyértelműen elhatárolt nyelveket és változatokat feltételez. Közéleti és nyelvtudományi hagyományaink miatt ez a gondolkodásmód a magyar értelmiségiek körében is meghatározó. A felsőoktatásban például évtizedek óta tanítják a nyelvváltozatmodellt (Rácz 1968: 464). Ez persze folyamatosan módosult, és a szociolingvisztika a merevsége miatt már hosszabb ideje kritikával illeti. (E rétegződési modelleket bemutatja részletesen Tolcsvai Nagy 2004.) Az újabb szociolingvisztikai megközelítések többféleképpen relativizálják a kérdéses modellt. Sándor arra utal, hogy e változatok „*egyike sem létezik. E fogalmak legfeljebb a nyelvészeti leírást könnyíthetik meg – és ha nem vagyunk elég óvatosak, akkor vezethetik félre*” (2016: 43). A kritikai megközelítések ellenben a változatokat nem a leírást megkönnyítő, hanem az elmélet számára problematikus társadalmi konstrukcióknak tartják. Ugyanakkor felhívják a figyelmet arra az ellentmondásra, amivel jelen esetben is találkozunk: a beszélők számára ezek a konstrukciók léteznek, így ők ezek segítségével gondolkodnak a világról (Wee 2016: 335, Bodó 2017: 38).

Bár az imént idézett pedagógusok a nyelvváltozatok modelljének kereteiben gondolkodnak és beszélnek a beszélésről, ők maguk is szembesülnek a modell határaival, hiszen e fogalomrendszerrel a helyi romanihoz köthető beszédmódok adekvát

bemutatása nehézkessé válik. A pedagógusoknak azért okoz problémát annak tisztázása, hogy hány cigány nyelvről is érdemes beszélni, mert nyelvnek feltehetően csak valamilyen sztenderdként elgondolható beszédmódot és ahhoz kapcsolható kiterjedt írásbeliséget és szabályozott ortográfiát tekintenek. A romani státusza azért bizonytalan számukra a „nyelv – nem nyelv” e koordináta-rendszerében, mert tudnak ugyan írásbeliségről, a nyelvvizsga lehetőségéről, és ezek a nyelv státusza mellett szólnak, ugyanakkor gyengíti a nyelv státuszról szóló elképzeléseket, hogy ezek mellé nem rendelhetők olyan intézményesült terek, ahol a szóbeli és írásbeli kommunikáció megjelenhetne. A romani esetében az államiság vagy más – például regionális – hatalmi centrum hiányában a klasszikus mintájú sztenderdizáció nem ment és nem mehet végbe, mert nincs olyan „motiváló erő”, ami a kodifikációt követően a beszélők számára a kodifikált formák használatát előírná (Busch 2012b: 71).

Egy nem ismert, idealizált sztenderd lesz tehát az a viszonyítási pont, amelyhez képest a helyi beszédmódokat eltérőnek, speciálisnak, megújítottnak, keveréknek feltekezzük. Az ehhez az idealizált sztenderdhez képest „kevert” helyi beszédmódokat két jellemzővel írja le a pedagógus: egyrészt *„vannak benne magyar szavak”*, másrészt *„többféle cigány nyelvnek a keveréke”*, tehát kétszeresen is keveréknek látja. A magyar szavak jelenléte a helyi, romanihoz kötött beszédmódokban ellentmond a sztenderd eszményének, aminek stigmatizáló hatása van. Hasonló hatású a beszélő általános vélekedésekre épített másik megjegyzése is, amely tovább erősíti a helyi beszédmódoknak a lovári nyelvhez képest értelmezett deficitét.

A következő beszélgetésben az iskolában napközis, edzői és más pedagógiai feladatokat ellátó asszisztens perspektívája különösen izgalmas. A beszélő érettségizett pedagógiai munkatárs, aki maga is a roma közösség tagja. Az alábbi átirat a vele az iskolán kívül, a majorosi közösségi házban készített interjú első három percének néhány részletét tartalmazza (a [...] az elemzés szempontjából irreleváns, kimaradt mondatokat jelöl).

- János *„Kezdjük akkor ezzel, hogy szerinted hogy van itt a nyelvhasználat, mennyire beszélnek még itt cigányul?”*
- Géza *(...) „Akik itt vannak a széles, keskeny úton, ők a lovári nyelvet beszélnek, csak ugye- ahogy az idő haladtával itt is az a szerencsétlen helyzet van, már finoman fogalmazva, hogy a cigányság keveredett a magyarsággal. És akkor a cigány nyelv a magyar nyelvvel- hogy mondjam neked, keveredett, és akkor inkább a sajátos nyelvjárás jött létre itt. Tehát ami- mit tudom én, a normális cigány nyelv a mezejá az asztal, akkor már nálunk, amit használunk, ásztálá. Tehát hogy mondjam neked, kapott egy ékezetet az- az 'a' betű. És akkor (...) többnyire olyan 95 százalékos arányban beszélnek még a cigány nyelvet, de nem a tiszta lovárit. Tehát kevertet. Van benne, hogy mondjam, 70 százalékgig olyan cigány szó, amit még ismernek, ismerünk, tehát- arra lehet mondani, hogy cigány. de a többi az nem, az magyar. (...) Tudod, a cigány mondatba belekeveredik egy magyar szó, és akkor ő már akkor onnantól kezdve, ha megkérdeszem, hogy cigányul fordítsd le, nem érti. Tehát azt se tudja, hogy mi van. (...) Tehát sajátos. Ugye háromezer ember*

- tömörödött össze ebbe a két-három kis utcába, és akkor ezek az emberek már egy sajátos nyelvet beszélnek a magyar mellett.”
- János „És ezt úgy hívják, hogy lovári? Itt a helyiek? [úgy nevezik?]
- Géza „[Igen igen. mert ti], hogy nevezitek?”
- János „Nem, csak kérdem.”
- Géza „Hát de tudod hogy van, a beás, meg a lovári, ugye a beás nyelv inkább a franciára hasonlít egy kicsit, az már egy kicsit idegenebb, ugye a román cigányokra inkább az jellemző, ránk a lovári. Nagyapukám szépen beszélt a lovár nyelvet, engem meg is tanított, mert én nem is tudtam, mikor elkezdett nekem beszélni, cigány nyelven, igaz cigányul, azt hittem, hogy én Kínában vagyok, vagy valami ilyesmi [nevetés].”
- János „Csak az a különbség e között az igazi cigány, meg aközött, ahogy te tudtál gyerekkorodba, hogy a magyar szavak benne vannak az [xxx vagy más is]?”
- Géza „[Igen, belekeveredtek], bele, belekeveredett. belekeveredett.”

Géza a lovárihoz kötődőként jeleníti meg a helyi megszólalási módokat. Az „igaz cigányul” (lováriul) beszélést a múltban helyezi el („nagyapukám beszélt ezt a lovár nyelvet”), és elképzelései szerint ezt a magyar szavak bekeveredésének a hiánya jellemezte. E gondolatmenet jegyében a helyi megszólalási módokat nem „egy más cigánynak” nevezi, hanem csupán annyiban különbözteti meg a „tisztá” lováriként, „normális” és „igaz” cigányként emlegetett nyelvtől, hogy a beszélő által magyarként értelmezett nyelvi elemek keverednek bele (lásd az „asztálá” példáját). A nyelvi keveredést az „etnikai” keveredés következményének tartja, annak, hogy „a cigányság keveredett a magyarsággal”.

A közösség beszédmódjai valóban sok olyan nyelvi erőforrást tartalmaznak, amit a közösségen kívüli beszélők (például a tanárok) romani végződésekkal ellátott magyar szónak minősítenek. Bár Géza is így tesz (*ékezetet kapott az az 'a' betű*), a kutatócsoport tagjainak iskolai tapasztalatai szerint a gyerekek számára a kérdéses szavak romaniként értelmeződnek. (Amikor arra kérjük és biztatjuk őket az iskolában, hogy romani nyelvi erőforrásokat is vessenek papírra, számos alkalommal írnak ehhez hasonló szavakat, mindig a romani kiejtést jelölve; vö. Heltai és mtsai 2017.)

Géza álláspontja alapvetően különbözik a többi pedagógus véleményétől. Bár mindkét típusú vélekedés valamilyen idealizált megszólalási móddal állítja szembe a deficitesként leírt helyi beszédmódokat, mást tesznek meg viszonyítási pontnak. A közösségen kívüli pedagógusok idealizált viszonyítási pontja egy a magyar sztenderd analógiájára elgondolt, feltételezett, de valójában nem létező, széles és kodifikált írásbeliséggel rendelkező sztenderd változat, és vélekedésük szerint a helybéli romák beszéde ettől a feltételezett sztenderdtől azért különbözik, mert egyrészt a magyarral, másrészt más, a romanihoz köthető beszédmódokkal keveredett. A két konstrukciót, a lovárit és annak helyi beszélt változatát időben párhuzamosan létezőként gondolják el. Ezzel szemben Géza a múltban keresi és véli megtalálni a tiszta cigány beszédet, és azt a nagyszülők generációja által beszélt archaikus megszólalási módként látja és látattja. Így ő nem a sztenderdizáltság mértékében, hanem a magyarral való kevere-

dettség hiányában véli felfedezni az érték fokmérőjét. Nem feltételez többféle romani változatot, csupán a franciához hasonlított beástól különbözteti meg azt.

A mostani romani beszédet egy korábbi igazi, tiszta romanitól megkülönböztető vélekedések más, a közösséghez tartozó beszélők interjúiban is megjelennek. Inkább csak a fiatalabb beszélőkre jellemző azonban, hogy saját romani beszédmódjaikat lováriként nevezik meg. Idősebb beszélők általában a cigány lingvonimát használják. Például egy alkalommal 4-5 középkorú férfivel az utcán beszélgetve szóba került, hogy a fiatalok már magyar szavakat vegyítenek beszédjükbe. Az egyik férfi azt kérdezte a többiektől, hogy tudják-e, hogy mondják a „*seprűnek cigányul*”. Felmerült válaszként a *seprűvo*, de amikor az egyikőjük a *silági* nyelvi forrást emlegette, akkor a másik rávágta, hogy, „*Na! Ez a cerhár*”, arra utalva, hogy ez az igazi, de ezt Vasváriban nem mondják (a helyi beszélők gyakran találkozhatnak magukat cerhárnak tartó roma közösségek képviselőivel, például a Nyíregyházához szintén közeli Hodász vagy Jánoshalma roma közösségei ilyen cerhár közösségek; vö. Lakatos P. 2019). Feltételezésem szerint Géza és más fiatalok esetében a lovári emlegetése a tantestület és a többségi társadalom véleményéhez való alkalmazkodás következménye: az ismert és sztenderdnek elismert változattal azonosulva saját beszédmódjaik presztízsét vélik növelhetők.

A következő interjúrészletben a kutatás két résztvevője a majorosi közösség három huszonéves férfi tagjával beszélget. Egyikük arról mesélt, hogy a hajdúdorogi és debreceni idősebb rokonok gyerekkorában mindig rászóltak, mikor cigányul beszélt, „*hogy nem jól ejted, ne vasváriasan ejtsed, így mondták*”. Ezt hallva az egyik hallgató azt kérdezi, hogy a „*vasvárias az milyen*” nyelv:

- Zoltán „*Háát, ez a magyar keveréknyelv. Magyar és a cigány keveréke.*”
 Ferenc „*El van korcsosodva.*”
 Zoltán „*Ők meg még így beszélnek a tiszta, szép, régi cigány nyelvet.*”

Ezután harmadik társuk arról kezd beszélni, hogy nemrég Ibrányban járt: „*ott veszedtek a cigányok, olyan szépen ejtették a szavakat, hogy Úristen, ilyen szépen nem lehet cigányul beszélni.*” Ebben a beszélgetésben is megjelennek a korábbi részletekben már megismert motívumok: a vasvárias megszólalási mód keverék, el van korcsosodva. Túl azon, hogy a beszélők a maguk nyelvét az általuk már nem beszélt „*tiszta, szép, régi cigány*” nyelvhez hasonlítják, mindkét történetben közös, hogy a máshol élő cigányok szebben beszélnek: a rokonok rászólnak az egyikre, hogy „*ne vasváriasan ejtsed*”, az ibrányiak pedig elképzelhetetlenül „*szépen ejtették a szavakat*”. Ezekből a vélekedésekből kitűnik, hogy a beszélők szerint a saját beszédjükben a magyarhoz (is) köthető nyelvi elemek nagy száma egyértelműen csökkenti az ő beszédmódjaik presztízsét. Sőt, a „*réginek*” és a „*máshová valónak*”, a „*távollévőnek*” az összekötése ahhoz a gondolathoz vezeti őket, hogy ők kevésbé őrizték meg a „*régi cigány nyelvet*”, mint más településeken élő romák.

A következő, középkorú házaspárral készült interjúrészletben is hasonló elképzelések jelennek meg. Arra a kérdésre, hogy „*milyen nyelvet beszéltek ti*”, a feleség a következőt válaszolja:

Renáta *„Hát roma nyelvet, de nem a tiszta roma nyelvet beszéljük. Hanem ugye itt már nem is úgy beszélnek, mint például Budapesten, vagy másfele, és akkor itt más nyelv- ez-”*

Beszélgetőtársa explicite rákérdez arra, hogy mit jelent a „tiszta roma nyelv” kifejezés:

Renáta *„Hát a tiszta roma nyelv azt jelenti, hogy itt- van benne magyar is, tehát érted- péld- hát van sok olyan roma itt, aki azt meg se érti, azt a cigány nyelvet. Meg se értené.”*

A házaspár női tagja is azt hangsúlyozza, hogy az általuk beszélt „roma nyelv” nem tiszta, nem olyan, mint a máshol beszélt nyelv, hiszen „van benne magyar is”. Kicsivel később ők is egy régi, idealizált beszédmóddal állítják szembe mai megszólalási módjaikat. A férj szerint a régi öregek, „akik már nincsenek, öregek, elmentek, vagy elköltöztek már, nincsenek már az élők sorában, tehát igazából ők tisztán tudták beszélni”.

Összegzés

A tiszavasvári majorosi városnegyedben élő, a helyi diskurzusokban romaként megjelenő emberek mindennapi kommunikációjának alapvető jellemzője, hogy a romanizációhoz köthető nyelvi erőforrások nagymértékben jelen vannak diszkurzív gyakorlataikban. Nyelvi szocializációjuk e jellemzői következtében az iskolába kerülő gyerekek a pedagógusok értelmezésében nem tudnak elég jól magyarul (vö. Heltai 2016). Az ebből adódó problémák kezelésére tesz kísérletet a *Transzlingváló osztálytermi kommunikáció és hatékony tanulásszervezés Tiszavasváriban* elnevezésű nyelvpedagógiai projekt, amely két fontos pontban különbözik minden más, a romanit korábban az iskolai munka részévé tevő kísérlettől. Egyrészt nem egy sztenderdizált vagy annak gondolt változatot visz be a tanórára, hanem a gyerekek otthon valóban beszélt beszédmódjának enged teret az iskolában. Másrészt szakít a kétnyelvű oktatási módokat Magyarországon – és a nyugati világban – meghatározó kettős egynyelvűségi ideológiákkal, amelyek szerint az iskolában egyszerre – egy tanórán, egy feladat megoldásában stb. – akkor is csak egy nyelv használható, ha egyébként az iskolában két tannyelv is jelen van. A projektnek a helyi beszédmódok alacsony presztízséből eredő nehézségekkel kell szembenéznie, és kezelnie kell e beszédmódoknak az összes résztvevő szemében megjelenő stigmatizációját.

A dolgozat azt a kérdést tekintette át, hogy a közösséget kívülről látó, de a munka miatt közelről ismerő iskolai szereplők, tanárok, illetve a közösség felnőtt tagjai milyen vélekedéseket alakítanak ki a helyi beszédmódokról. A vélekedéseket összekötő legfőbb motívum, hogy a helyi beszédmódok „nem igaziak”. De más okból tartják őket „nem igazinak” a közösségen kívüli és közösséghez tartozó beszélők: előbbieket egy általuk pontosan nem ismert, de a magyar sztenderd analógiájára megkonstruált sztenderd változathoz képest látják azt deficitesnek, utóbbiak viszont a régi idők romanizációját vagy éppen a máshol beszélt romanizációt látják ideálisnak, míg a magukét ahhoz képest korcsnak. Míg előbbi vélekedéstípus képviselői szerint az írásszerűség lehetősége és megléte, valamint a szabályozottság, a kodifikált jelleg a legfőbb értéke egy

megszólalási módnak, utóbbiak szerint az a fajta egységesség a legfontosabb, amely elkerülhetővé teszi a magyarként értelmezett erőforrások használatát a romani nyelven beszéléskor.

Bár a stigmatizáló vélekedések ez utóbbi típusának kialakulásában a sztenderd nyelvi ideológiák kevésbé látszanak meghatározónak, valójában ezek mögött is felfedezhető a nyelvekre mint egyértelműen megnevezhető és egymástól jól elkülöníthető egységekre tekintő, az európai gondolkodást a modernitásban meghatározó elképzelés. Ilyen vélekedéseik ellenére ugyanakkor a közösség tagjai mindennapi diszkurzív gyakorlataikban sokkal inkább a fluiditás metaforájában megragadható, kreatív nyelvi gyakorlatokat (Otsuji–Pennycook 2010) alkalmazó beszédmódokat követnek. A transzlingválás pedagógiájával az oktatók bátorítják az ilyenfajta megszólalást az iskolában is, hiszen arra törekednek, hogy a beszélők a rendelkezésükre álló nyelvi erőforrásokat úgy használják, hogy a lehető legnagyobb sikert ériék el a kommunikációban, tartalmak elsajátításában és közvetítésében. A transzlingválás, bár hozzásegíti a beszélőket például az egynyelvűként és/vagy sztenderdként értelmezett módon való biztos megszólaláshoz is, valójában ennél sokkal többet ígér: az ilyen beszédmódok hegemoniájának megszüntetését (García–Kleyn 2016: 21) és az e dolgozatban sorra vett vélekedések lassú átírását.

Az első transzlingváló félév eredményeiről az egyik tanító így írt a félévet értékelő beszámolójában (2017/2018-as tanév): *„vannak esetek, amikor kicsit vitatkoznak is egymással <értsd: az órán romani nyelvi forrásokat mozgósító gyerekek>, hogy nem is pont úgy van. Ennek az az oka, hogy egy szót többféleképpen is ki lehet fejezni cigányul. Ilyenkor megegyezünk abban, hogy mindenkinek igaza van, mert mindegyik helyes.”* Gyökeresen új, a sztenderdizáltság és a helyesség összekapcsolásának búcsút mondó tanári attitűdről tanúskodnak ezek a sorok. Ezen túlmenően az is kitűnik a beszámolóból, hogy közösségi vélekedések változása is megkezdődött:

„A transzlingváló órákon eleinte több tanuló is csak magyarul szólalt meg, mondván, hogy ő nem tud cigányul. Néhány perc elteltével azonban mégis a cigányt használva kapcsolódott be az óra menetébe. Egy kislány tanulóm szomorúan mondta, hogy ő így nem tud beszélni. Megnyugtattam, hogy semmi baj, nem is kell így tudni mindenkinek, most amúgy is csak beszélgetünk. Másnap mosolygó arccal mondta nekem, hogy bizony ő tud ám cigányul, csakúgy, ahogy társai. Ő ugyanis az igazi lovári nyelvet tudja és tanulja. Így mi már a transzlingváló órákon három nyelvet használunk.”

A szövegben emlegetett kislányról némi utánakérdezés után kiderült, hogy a nem helyben felnőtt nagymamájától tanulja a tanárnő által „igazi lovárinak” nevezett megszólalási módokat. Elképzelhető, hogy az új tanári attitűdök hatására értékeli át a nagymamától tanult nyelv státusát és értékeit. A fenti mondatok más tekintetben is arról tanúskodnak, hogy az új pedagógiai hozzáállás következményei meglehetősen gyorsan átalakíthatják a korábbi vélekedéseket. A családok korábbi gyakorlata az volt, hogy a többség felől érkező nyomást érzelve gyerekeiket eltanácsolták attól, hogy az iskolában romani erőforrásokat használjanak (vö. Heltai 2016: 413), ezért a gyerekek eleinte csak magyarul szólaltak meg, és azt állították, hogy nem is tudnak másképp.

Ez a gátlás viszonylag gyorsan oldódott. De nem ez az egyetlen pozitívum. A diákok összességében felszabadultabbak, bátrabbak lettek. A beszámoló szerint, ha a tanár nő azt mondja nekik, hogy „ezen az órán mindkét nyelven fogunk beszélni, akkor már előre csillog a szemük, sőt, néhányan láthatóan kényelembbe is helyezik magukat”.

IRODALOM

- Blommaert, Jan – Rampton, Ben (2011): Language and superdiversity. In: Jan Blommaert – Ben Rampton – Massimiliano Spotti, M. (eds.): *Language and Superdiversities*, 13/2, 1–22.
- Bodó Csanád (2017): Mediatisált Nyelvjárások. In Benő Attila – Fazakas Noémi (szerk.): *Élőnyelvi kutatások és a dialektológia*. Válogatás a 19. Élőnyelvi Konferencia – Marosvásárhely, 2016. szeptember 7–9. – előadásaiból. Kolozsvár: Erdélyi Múzeum Egyesület, 38–50.
- Bodó Csanád – Heltai János Imre (2018): Mi a kritikai szociolingvisztika? Elmélet és gyakorlat. *Magyar Nyelvőr* 142, 505–523.
- Busch, Brigitta (2012a): *Das sprachliche Repertoire*. Klagenfurt–Wien–Celovec–Dunaj: Drava.
- Busch, Brigitta (2012b): Romani zwischen Stigmatisierung und Anerkennung: eine transnationale Sprache im Korsett nationalstaatlicher Bildungssysteme. In: P. Cichon, K. Ehlich (Hrsg.): *Eine Welt? Sprachen, Schule und Politik in Europa und anderen Kontinenten*. Wien: Praesens, 71–92.
- Busch, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas.wuv.
- Coupland, Nikolas (2016): Introduction: Sociolinguistic theory and the practice of sociolinguistics. In: Nikolas Coupland (ed.): *Sociolinguistics. Theoretical Debates*. Cambridge – New York: Cambridge University Press, 1–36.
- Deumert, Ana (2010): Imbodela zamakhumsha – reflections on standardisation and destandardisation. *Multilingua*, 29, 243–264.
- Fosztó László (2003): Diaspora and nationalism: An anthropological approach to the international Romani movement. *Regio*, 3/1, 102–120.
- Gal, Susan (2018): Előszó. In: Vančo Ildikó – Kozmács István (szerk.): *A nyelv politikája. Nyelvi antropológiai tanulmányok*. Susan Gal válogatott tanulmányai magyar nyelven. Nyitra: Nyitrai Konsztantin Filozófus Egyetem Közép-Európai Tanulmányok Kara, 15–21.
- García, Ofelia (2009): Education, multilingualism and translanguaging in the 21. century. In: Skutnabb-Kangas, Tove – Phillipson, Robert – Mohanty, Ajit K. – Panda, Minati (Eds.): *Social Justice through Multilingual Education*. Cromwell: Multilingual Matters, 140–158.
- García, Ofelia – Kleyn, Tatyana (2016): Translanguaging theory in education. In: García, Ofelia – Kleyn, Tatyana (Eds.): *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*. New York: Routledge, 9–33.
- Gorter, Durk – Cenoz, Jasone (2017): Language education policy and multilingual assessment. *Language and Education*, 31: 231–248.
- Heltai János Imre (2016): Az egységes nyelvi repertoár pedagógiája. *Magyar Nyelvőr*, 140, 407–426.
- Heltai János Imre (2019): Translanguaging instead of Standardisation. Writing Romani at School. *Applied Linguistics Review*, 11/3, <https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0087>
- Heltai János Imre – Jani-Demetriou Bernadett – Kerekesné Lévai Erika – Olexa Gergely (2017): „Olyan gyereksereget kaptam, akikről azt hittem, hogy buták”. Transzlingváló osztálytermek Tiszavasváriban. *Új Pedagógiai Szemle*, 67/11–12, 28–49.
- Jørgensen, J. Normann (2008): Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 3, 161–176.

- Lakatos Péter (2019): *A romani – magyar kétnyelvűségből eredő iskolai hátrányok okai és megoldási lehetőségei*. Doktori disszertáció. ELTE.
- Landauer Attila (2004): Utak és problémák a magyarországi cigánykutatásban. In Nagy Attila–Péterfi Rita (szerk.): *A feladatra készülni kell. A cigányság kulturális beilleszkedése és a közkönyvtár*. Budapest: OSZK–Gondolat, 13–46.
- Li Wei (2018): Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39, 9–30.
- Makoni, Sinfree – Alastair Pennycook (2007): Disinventing and reconstituting languages. In Sinfree Makoni – Alastair Pennycook (eds.): *Disinventing and Reconstituting Languages*, Clevedon: Multilingual Matters, 1–41.
- Marcus, George (1995): Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95–117.
- Nagy Pál (2009): Előszó. In: Landauer Attila – Nagy Pál (szerk.): *Írások a magyarországi beásokról*. Gödöllő: Szent István Egyetemi Kiadó, 5–13.
- Orsós Anna (2012): *A beás nyelv megőrzésének lehetőségeiről. Nyelvi helyzet, nyelvoktatás, nyelvtanárképzés*. Pécs: PTE BTK Oktatókutatató központ – Virágmandula Kft.
- Otheguy, Ricardo – Ofelia García – Wallis Reid (2015): Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6, 281–307.
- Otheguy, Ricardo – García, Ofelia – Reid, Wallis (2019): A Translanguaging view of the linguistic system of bilinguals. *Applied Linguistics Review*, 10, 625–652.
- Otsuji, Emi – Pennycook, Alastair (2010): Metrolingualism: Fixity, fluidity and language in flux. *International Journal of Multilingualism*, 7, 240–54.
- Rácz Endre (1968, szerk.): *A mai magyar nyelv*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Réger Zita (1995): The language of Gypsies in Hungary: An overview of research. *International Journal of the Sociology of Language*, 111/1, 79–91.
- Sándor Klára (2016): *Nyelv és társadalom*. Krónika Nova. Budapest.
- Singh, Rajendra (1996, ed.): *Toward a Critical Sociolinguistics*. Current Issues in Linguistic Theory Vol. 125. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins.
- Thibault, Paul J. (2017): The reflexivity of human languaging and Nigel Love’s two orders of language. *Language Sciences*, 61, 74–85.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2004): A magyar nyelvi rétegződést bemutató modellekről. In: Tolcsvai Nagy Gábor *Nyelv, érték, közösség*. Budapest: Gondolat Kiadó, 72–88.
- Wee, Lionel (2016): Are there zombies in language policy? Theoretical interventions and the continued vitality of (apparently) defunct concepts. In: Coupland, Nikolas (ed.): *Sociolinguistics. Theoretical Debates*. Cambridge – New York: Cambridge University Press, 331–348.