

Heltai János Imre
Transzlingválás – elmélet és gyakorlat

Heltai János Imre

TRANSZLINGVÁLÁS —
ELMÉLET ÉS GYAKORLAT

GONDOLAT KIADÓ
Budapest, 2020

A könyv alapjául szolgáló kutatást és a könyv megjelenését
a Károli Gáspár Református Egyetem 20608B800 számú
egyéni kutatói pályázata támogatta.

Lektorálta
DR. HÁMORI ÁGNES
Tudományos munkatárs
Nyelvtudományi Intézet

© Gondolat Kiadó, 2020

Minden jog fenntartva. Bármilyen másolás, sokszorosítás,
illetve adatfeldolgozó rendszerben való tárolás
a kiadó előzetes írásbeli hozzájárulásához van kötve.

*www.gondolatkiado.hu
facebook.com/gondolat*

A kiadásért felel Bácskai István
Borító Lipót Éva
Tördelő Jeszenszky Katalin

ISBN 978-963-556-051-6

Tartalom

ELŐSZÓ	7
1. BEVEZETÉS	11
2. A TRANSZLINGVÁLÁS FELÉ: KRITIKAI FORDULAT	21
2.1. Nyelvi erőforrás, nyelvi repertoár, regisztrálódás és diszkurzív magatartás	32
2.2. Alternatív koncepciók: heteroglosszia és szuperdiverzitás	35
2.2.1. Heteroglosszia	36
2.2.2. Szuperdiverzitás	38
2.3. Nyelvészeti etnográfia: középen észrevenni a dolgokat	42
3. A TRANSZLINGVÁLÁS	47
3.1. A transzlingválás mint rizomatikus multiplicitás	49
3.2. A transzlingválás kritikája: bejáratok a rizómába	53
3.2.1. A transzlingválás elméleti kritikája: transzlingválás versus kódváltás	54
3.2.2. A transzlingváló pedagógiai orientáció kritikája	58
3.2.3. A transzlingválás nyelvpolitikai kritikája	60
4. ROMÁK ÉS BESZÉDJÜK PERCEPCIÓJÁNAK MEGHATÁROZÓJA: A CSOPORTSZEMLELET	63
4.1. A romani sztenderdizáció ellentmondásai	69
5. GLOBALIZÁCIÓ ÉS DEPRESSZIÓ TISZAVASVÁRI MAJOROSI NEGYEDÉBEN	75
5.1. Kutatási tevékenység: mindig csak közepe van	85

6. TRANSZLINGVÁLÓ NYELVI GYAKORLATOK TISZAVASVÁRIBAN	89
6.1. Komplexitás és dinamizmus	90
6.2. Nyelvi szocializáció	96
6.3. A helyi, romanizációhoz kötött beszédformák és nyelvi erőforrások értékelése	101
6.4. Eltűnő határok	104
6.5. A helyi romani beszédformák rizomatikus szerveződése	109
6.6. A romanizációhoz kötött beszédformák megítélése a közösségen kívül	113
6.7. Az otthoni beszédformákból fakadó iskolai nehézségek – a pedagógusok szerint	118
6.8. A transzlingváló pedagógiai orientáció felé	122
7. TRANSZLINGVÁLÓ PEDAGÓGIAI ORIENTÁCIÓ ÉS HATÉKONY TANULÁSSZERVEZÉS TISZAVASVÁRIBAN	127
7.1. Transzlingváló kiskaté	134
7.2. A transzlingváló tevékenységek kulturálisan releváns és multimodális forrásai	141
7.3. A transzlingválás transzformatív ereje Tiszavasváriban	143
7.4. A Transzlingváló Charta	150
7.5. Három transzlingváló pillanat	153
7.6. Transzlingválás és írásbeliség	160
7.7. Mérések	166
8. ÖSSZEFOGLALÁS ÉS KITEKINTÉS	179
HIVATKOZÁSOK	185

Előszó

2015-ben kezdődött az a munka, amely ennek a könyvnek az alapjait jelenti, és a transzlingválás elnevezésű, világszerte terjedő új szociolingvisztikai koncepció értelmezésében való részvételre, hazai adaptációjára és gyakorlati alkalmazására terjed ki. A transzlingválás a kortárs szociolingvisztika egyik meghatározó fejleménye, melynek elméleti, nyelvpedagógiai és nyelvi tervezési vonatkozásai vannak. E kötet első, elméleti része áttekinti, értelmezi és kontextusba helyezi ezeket. A további, gyakorlati részek pedig a transzlingválás alkalmazásának eredményeit mutatják be. Egyrészt újszerűen értelmezik rendszerint romani–magyar kétnyelvűként emlegetett romák beszédmódjait. Másrészt pedig bemutatnak egy nyelvpedagógiai projektet, amelynek során a projektben részt vevő kutatók és tanárok romaniul és magyarul beszélő gyerekek nyelvi repertoárjának egészét bevonják az iskolai munkába. Ennek megfelelően a kötet címzettjei nemcsak szociolingvisták, nemcsak nyelvészek, de tanárok, tanítók, óvodapedagógusok és más szakemberek, érdeklődő olvasók is.

A kötet alapját jelentő nyelvészeti etnográfiai kutatás koncepciója a Károli Gáspár Református Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszékén létrejött transzlingváló diákműhely (később egyetemi kutatócsoport) ülésain formálódott. Az erre épülő nyelvpedagógiai tevékenységet a tiszavasvári Magiszter Általános Iskola és Óvoda pedagógusainak részvételével megalakult Tiszavasvári Transzlingváló Műhely koordinálta. A kutatást és a könyv megjelenését a Károli Gáspár Református Egyetem (20608B800 számú) egyéni kutatói pályázata támogatta (2018. szeptember 1.–2020. április 30.). A 2016/2017-es tanévben a Budapesti Református Cigány Szakkollégium (RefoRom) hallgatói is részt vettek a munkálatokban, a terepmunkát ekkor a szakkollégium finanszírozta.

E helyt is szeretnék köszönetet mondani Kerekesné Lévai Erikának, a Magiszter Általános Iskola igazgatójának, aki nemcsak teljes mértékben támogatja a műhelyek tevékenységét, hanem mindent megtett és megtesz annak érdekében, hogy munkánkat a tantestületben elfogadtassa, Tiszavasvári közösségeiben és szakmai rendezvényeken megismertesse. Kitartásának és a koncepció sikerébe vetett bizalmának köszönhető, hogy azok a tevékenységek, amelyeket e kötet összefoglal, megvalósulhattak. Hasonló módon köszönettel tartozom Kulcsár Sándornénak, a Magiszter Óvoda vezetőjének, aki a transzlingválásból fakadó pedagógiai orientációt mind saját tevékenységében, mind az óvoda pedagógiai programjában érvényesítette. Emellett mint a publikációs tevékenységekben részt vevő szerzőtársaknak is köszönettel tartozom nekik. Csakúgy, mint Jani-Demetriou Bernadett doktori hallgatónak és Olexa Gergely egyetemi hallgatónak, akik a publikáció mellett számos más módon is aktív részesei voltak a projektnek. Köszönöm a különféle nyelvészeti és pedagógiai tevékenységekhez való segítőkész hozzájárulását a diákműhely (kutatócsoport) többi tagjának: Majzikné Lichtenberger Krisztina egyetemi adjunktusnak, a KRE BTK Tanárképző Központ munkatársának, Alkonyi Vilmos, Czumpft Krisztina, Cselle Gabriella, Flumbort Ábel, Eva Hoyt-Nikolić, Lőrincz Izabella, Tuza Mónika és Wesselényi Tamás egyetemi hallgatóknak, illetve a Tiszavasvári Transzlingváló Műhely pedagógus tagjainak, köztük a tudományos disszeminációban szintén részt vállaló Tündik Zitának. Szintén köszönetet mondok azoknak a hallgatóknak, akik a KRE vagy a RefoRom polgáraiként egy vagy több terepmunka-alkalmon jelen voltak. Hálás vagyok továbbá a tiszavasvári majorosi negyed számos lakójának, akik örömmel és sokat segítettek, ha valamilyen kéréssel, nyelvi vagy szervezési kérdéssel hozzájuk fordultunk.

Köszönettel tartozom a kötet lektorának, Hámori Ágnesnek, a Nyelvtudományi Intézet munkatársának értő megjegyzéseiért és a kötetet jobbító javaslataiért. Továbbá köszönetet mondok tanáromnak, Kiss Jenő professzornak, akinek útmutatásaival szociolingvista lettem; Kontra Miklós professzornak, aki közvetlen tanszéki munkatársamként folyamatosan támogat; valamint Bodó Csanád kollégámnak, aki figyelemmel kísérte munkánkat, és mindig jó tanácsokkal látott el engem és a kutatócsoportot. Végül, de nem utolsósorban – köszönöm szüleimnek, Heltainé Nagy Erzsébetnek és Heltai Jánosnak, valamint testvéremnek, Pachné Heltai Borbálának, hogy

szülői és testvéri minőségükön túl támogató (irodalmár és nyelvész) munkatársakként is segítették a kötet elkészültét.

A kötet fejezeteiben szereplő bizonyos szövegrészeket, gondolatokat és nyelvi adatokat korábbi publikációimban (Heltai 2015a, 2015b, 2016a, 2016b, 2016c, 2017, 2019, 2020a, 2020b, 2020c) már szerepeltettem, vagy konferencia-előadásokon a szakmai közönség elé tártam. Egyes publikációkban (Heltai és mtsai 2017, Heltai és Kulcsárné 2017, Heltai és Jani-Demetriou 2017, 2019, illetve Bodó és Heltai 2018) és konferenciák esetében társszerzők is érintettek voltak. A társszerzőktől származó szöveget a kötet nem közöl, a vezetésemmel működő kutatócsoport által gyűjtött, társszerzős publikációkban korábban is megjelent nyelvi adatokat azonban igen.

1. Bevezetés

Ez a könyv a beszélést mint társas tevékenységet középpontba helyezve az egymás kölcsönös megbecsüléséből fakadó esélyegyenlőség és a társadalmi igazságosság kérdéseivel foglalkozik. A beszélés és az azt meghatározó társas viszonyok megfigyelésével és elemzésével szól ezekről, történetesen magyarországi romák példáján keresztül.

Társas életünk viszonyai szövevényesek. Akárhol kezdjük meg az emberi kapcsolatok és az ezeken keresztül létrehozott társadalmi rend vizsgálatát, azt tapasztaljuk, hogy az egyes problémák nem különíthetők el egymástól (minden mindennel összefügg). A társadalmi esélyegyenlőtlenségek okai is összetettek, például az oktatás hiánya vagy rossz minősége, a rossz egészségi állapot, a rossz anyagi helyzet, illetve az ezekkel járó stigmatizáció mind közrejátszhatnak kialakulásukban. A beszélés kérdései ezen összefüggések mindegyikében jelen vannak. Így, bár hamis illúzió volna azt gondolni, hogy „nyelvészkedéssel” minden megoldható, a beszéléssel való foglalkozásnak szerepe van az esélyegyenlőtlenségekből adódó problémák kezelésében.

Ez a könyv nem úgy általában a beszélés kérdéseivel, hanem bizonyos emberek bizonyos beszédmódjaival foglalkozik. Ők azok közül az emberek közül kerülnek ki, akiket ma Magyarországon romáknak nevezünk, akiknek megszólalásait a romani és a magyar nyelvekhez lehet kötni, és akik közül sokuknak élete, ez mindennapi közös tapasztalatunk, a szegénységhez és a társadalmi marginalitáshoz kötődik.

Sokan írtak már tudományos művekben a társas valóság szövevényéről úgy, hogy gondolataik középpontjában a romák voltak. Ezek az írások vagy romák és nem romák elkülöníthető csoportjainak egymáshoz való viszonyára, vagy a romák csoportjának bemutatására fókuszálnak (Dupcsik 2009: 21), miközben romák és nem romák csoportjait változó

szempontok mentén különítik el (Törzsök 2001). Ez a kötet azonban azokra az emberekre, akiknek a példáján keresztül a társas valóság szövevényének egy kicsi darabját – a beszélés fertályán keresgélve – vizsgálja, elsősorban nem azért figyel, mert romák, hanem mert olyanok, akiket egy rendszerint egynyelvűként számon tartott országban kétnyelvűnek szokás nevezni, és akiknek életében emiatt (is) vannak bizonyos feszültségek. A könyv egy olyan szociolingvisztikai koncepciót mutat be, amely a két- vagy többnyelvűnek nevezett emberek beszélését új módon írja le és elemzi, illetve az ilyen beszélők körül felmerülő egyenlőtlenségi kérdések kezelésével kapcsolatban fogalmaz meg javaslatokat. Ez a koncepció a *transzlingválás*, ami a társas valóság szövevényeiben az eligazodás újfajta lehetőségét kínálja. A transzlingválás a beszélést nem beszélők csoportjainak (például romák és nem romák vagy egynyelvűek és kétnyelvűek) vagy nyelvi kategóriáknak (például a romani nyelv vagy a magyar nyelv) az azonosításával, illetve a köztük lévő viszonyok elemzésével ragadja meg. Ehelyett a beszélők és a beszélés sokféleségére, illetve ezzel párhuzamosan az egy- és kétnyelvűként értékelt beszélés végső soron való egylényegűségére irányítja a figyelmet.

A transzlingválás terminusnak legalább három jelentése van. Értelmezéséhez érdemes előrebocsátani, hogy *nyelv* szavunk időnként az *emberi nyelvre* általában, máskor pedig az egyes, *néven nevezett nyelvekre* (mint az angol, a magyar vagy a romani) vonatkozik. A *lingválás* főnév a latin *lingua* 'nyelv' szóból előbb igeképző, majd főnévképző hozzáadásával jön létre, és arra irányítja a figyelmet, hogy az emberi nyelv nemcsak rendszerszerű kiterjedés, hanem az e kiterjedéshez kapcsolódó, a társas viszonyokban megvalósuló cselekvés is. A *transz-* előtag pedig arra, hogy ez a cselekvés nem feltétlenül egy, de nem is feltétlenül kettő vagy több néven nevezett nyelvhez kapcsolódik. A *transz-* jelentése e szóban nem 'áthaladó' (mint például ahogy a transzszibériai expressz keresztülszeli Ázsiát), hanem 'valamin túlmutató' (ahogy a *transzcendens* szóban használjuk az e világon túlmutató dolgok jelölésére, vö. Otheguy 2016: ix). A transzlingválás egyrészt tehát olyan beszédmódokat jelöl, amelyek túlmutatnak az egyes, néven nevezett nyelvek határain (Li 2011: 1223). Másrészt jelöli azt a pedagógiai irányultságot, amely ezeket a beszédmódokat fel- és elismeri, illetve ezekre épít a jelentésalkotás folyamatában (García és Kleyn 2016). Harmadrészt pedig jelöl egy nyelvelméleti elképzelést is (Li 2018). E három jelentés több ponton kapcsolódik egymással.

A transzlingválás koncepciójának képviselői az emberek *nyelvi repertoárját* egységesként – és nem nyelvekre osztottként – gondolják el. A nyelvi repertoár kifejezés a tudati és érzelmi állapotunk, társas tapasztalataink és kapcsolataink által meghatározott potenciális megszólalási lehetőségeink összességét jelöli (Blommaert és Backus 2011, Busch 2012a). A repertoár egységességéről szóló feltevés azt jelenti, hogy a megszólalásokhoz szükséges *nyelvi erőforrások* egy csomagba rendeződnek minden beszélő esetében, függetlenül attól, hogy az a beszélő magát, illetve őt környezete egy-, két- vagy többnyelvűként tartja-e számon (Otheguy, García és Reid 2015). Ez nem azt jelenti, hogy a beszélők ne gondolnának magukra vagy egymásra akár két- vagy többnyelvű, akár egynyelvű, de egy vagy több idegen nyelvet megtanult beszélőként, hanem csak azt, hogy a két vagy több nyelv mögött nincsenek különválasztható nyelvi repertoárok.

Ugyanakkor a transzlingválás koncepciójának elfogadói is úgy gondolják, hogy az egyes nyelvek nemcsak meghatározzák hétköznapijainkat (tehát társadalmi tényként létező egységek), de jelen vannak tudatunkban is. Arra hívják azonban fel a figyelmet, hogy mint a hétköznapiakat meghatározó társadalmi tények, hosszú idők társas folyamatainak eredményei. Mint tudati tények pedig az e társadalmi tényekről szóló tanulás következtében, azaz a nyelvi szocializáció eredményeiként léteznek. A következő fejezetek részletesen foglalkoznak azzal, hogy ez a tétel milyen érvekkel támasztható meg.

Ez a – nyelvekről mint társadalmi tényekről szóló – tanulási folyamat annak következménye, hogy mai életünk az egyes, néven nevezett nyelvek kategóriáira szerveződik: azoknak kiemelt szerepe van identitásunk formálásában, és számos társas cselekvésünket meghatározzák. A beszélés különfélesége és az ebből következő sokféleség érzékelése az emberek és közösségeik általános jellemzője. Az azonban, hogy ezt a sokféleséget nyelvek sokféleségeként ragadjuk meg, már nem minden emberre kiterjedő szükségszerűség, hanem történelmünk és társadalmi berendezkedésünk alakította így. A beszélésről, annak sokféleségéről való beszéd (metanyelvi diskurzus) feltétele a nyelvi valóságot a gondolkodás számára visszaadó képek (metaforák) megtalálása. Az egyes nyelvek kategóriái ilyen metaforák. Ezek Európában a nemzetek alakulása óta domináns (Makoni és Pennycook 2006), de nem egyetemes képek (hiszen társadalmi diskurzusok eredményei, azok pedig különfélék lehetnek). Amikor egy ilyen néven nevezett nyelvre gondolunk, azt a beszélőtől és a beszéléstől

elválaszthatóként érzékeljük. A nyelvek tehát gondolkodásunk számára önállóan értelmezhető, absztrahált egységek (Blommaert és Rampton 2011: 4). E képek, összekapcsolódva az etnicitást meghatározó, hasonló módon létrejövő és érzékelt képekkel, kereteket adnak a közgondolkodásnak és a tudományos diskurzusoknak is. Ezeket a kereteket Brubaker (etnicitásról szólván) *csoportszemlélet*ként határozza meg (2002, 2004), kiemelve, hogy etnikai sokféleségről csak csoportokra gondolva tudunk beszélni (Brubaker és mtsai 2011 [2006]: 8). Ugyanez érvényes a nyelvre is: a nyelvi sokféleség esetében rendszerint néven nevezett nyelvek sokféleségére gondolunk.

Ezek az állítások igazak a globális északon (ehhez a demokratikus berendezkedésű, iparon és szolgáltatásokon alapuló fejlett gazdaságú országok tartoznak) és a világ azon kiterjedt részein, amelyekre ezeknek az országoknak az elmúlt évszázadok történetében meghatározó hatása volt. Minél nagyobb volt a hatás, annál inkább uralja ez a szemlélet a gondolkodást. Ugyanakkor sehol sem jelent ez teljes, mindenkire kiterjedő kizárólagosságot. Még itt, Magyarországon sem. A transzlingválás (García 2009, García és Li 2014) a kritikainak nevezett szociolingvisztikai irányzatok (Pennycook 2001, Pietikäinen 2016, Bodó és Heltai 2018) képviselőinek egyik kísérlete arra, hogy feltárják, milyen egyéb képek irányítják a beszélők nyelvről való gondolkodását, e gondolkodási és beszélési sémákat valamilyen mértékben emancipálják, illetve hogy a nyelvi sokféleségről ők maguk is máshogy, új metaforák alkalmazásával beszéljenek.

Ezt azért tartják szükségesnek, mert az egyes nyelvek metaforái amellet, hogy egész modern életünk alapjait jelentik, feszültségekhez is vezetnek. Egyrészt bizonyos nyelvek, akár általánosságban, akár egy-egy lokalitásban nagyobb versenyképességet biztosítanak más nyelveknél, tehát dominánsak. Például a spanyol „világnyelv”, de ha valaki New Yorkban él, az angol biztosítja számára az igazi versenyképességet. Ugyanakkor vannak, amelyek csak egy kis közösségben használatosak, és máshol nem járulnak hozzá az egyén versenyképességéhez. Másrészt a csoportszemlélet lényegénél fogva nem tűri az átmenetiséget (Heltai 2020a, 2020b). Azok, akik úgy szólnak meg, hogy az nem rendelhető egyértelműen valamely nyelvként (jellemzően valamilyen standardizált változatként) értelmezett beszédmódhoz, a csoportszemlélet következtében mai modern társadalmainkban jellemzően a margón maradnak. Beszédmódjaik stigmatizálódnak (kevertnek, nem igazinak minősülnek), ők pedig nyomás alá kerülnek, hogy azokat

vagy elhagyják, vagy a csoportszemlélet ideológiái szerint újraértelmezik, azaz új nyelvként határozzák meg (és sztenderdizálják). Ez a nyomás társadalmi berendezkedésünk jellegéből következik, így szükségszerűségként akkor is létezik, ha adott csoportok más csoportok elnyomása helyett azok emancipálására törekednek. Az átmenetiséget felszámoló tendenciák például a nyelvi emberi jogok biztosítása esetén is jelen vannak, hiszen a nyelvi jogok az egyes nyelvekhez és változatokhoz kapcsolódnak, de az átmenetiséghez nem. Skutnabb-Kangas, Kontra és Phillipson (2006) amellet érvelnek, hogy a nyelvi emberi jogok szerteágazó és interdiszciplináris diskurzusai mentén létrejövő dokumentumok vonatkozhatnak (etnikai) csoportok és nyelvek mellett egyénekre is. (Ennek példaként említik a *Nemzeti vagy etnikai, vallási és nyelvi kisebbségekhez tartozó személyek jogairól* szóló ENSZ-nyilatkozatot – ENSZ 1992.) Ugyanakkor a szerzőhármas azt is leszögezi, hogy – mivel a nyelvi emberi jogok diskurzusa szükségszerűen multidiszciplináris – az eredmények elérése érdekében olyan koncepciókra van szükség, amelyek jogászok számára is értelmezhetők. „Ellenkező esetben az erőfeszítés csupán szemfényvesztés, a munka pedig pusztán elméletalkotássá válik” (Skutnabb-Kangas, Kontra és Phillipson 2006: 320). A csoportszemléletre épülő társadalmi viszonyok következtében tehát – a jelenlegi gyakorlat szerint – a nyelvi jogok érvényesítésének kísérletei az elmélet rugalmassága ellenére a gyakorlatban rendszerint az egyes nyelvek és változatok kategóriái mentén fogalmazódnak meg. Azokat a beszédmódokat ugyanis, amelyeket kevertnek, nem igaznak minősítenek a beszélők, nem lehet (jogászok számára is értelmezhető módon) olyan intézményrendszerhez kötni, amely a hozzájuk rendelt jogok gyakorlásának lehetőségét biztosítaná. Az átmenetiségek stigmatizációja tehát az alkalmazkodás kényszerébe hozza az érintetteket.

A transzlingválás képviselői hangsúlyozzák, hogy a koncepció alkalmazásával nagyobb társadalmi igazságosságra törekednek (Li 2018: 23). A transzlingválás új metaforáját azért tartják e célt támogatónak, mert segítségével a beszélés gyakorlatai úgy válnak megragadhatóvá, hogy nem azok egyes nyelvekhez kötött volta kerül a középpontba. Ez lehetőséget kínál arra, hogy elkerüljük a különféle beszédmódoknak az egyes nyelveknek való megfeleltethetőségük szerinti eszményítését, illetve stigmatizációját.

¹ Ez és a többi idegen nyelvű idézet, ha nincs más fordító megjelölve, a szerző – Heltai János Imre – fordítása.

A transzlingválás koncepciójának alkalmazásával megkísérelhető a stigmatizáció enyhítése, a stigmatizált beszédmódokról való gondolkodás átértékelése.

A transzlingválásnak mint újszerű pedagógiai orientációnak (García és Kleyn [szerk.] 2016, García és mtsai 2017) az alkalmazói a nyelvi nevelést nem az egyes nyelvekhez, hanem az egységes nyelvi repertoárhoz kötik. Az egy-egy nyelvhez köthető nyelvi jártasság helyett a beszélők általános nyelvi kompetenciáira (például a szövegalkotás és -értelmezés kompetenciája, érvelés kompetenciája stb.) koncentrálnak. E megfontolás mentén az orientációt alkalmazó tanárok egyrészt lehetővé teszik tanítványaik számára a tannyelvtől eltérő megszólalási módjaik spontán tanórai mobilizálását, másrészt olyan tanulásszervezési fogásokat alakítanak ki, amelyek segítségével a diákok tervezetten is nyelvi repertoárjuk egészét mozgósíthatják a jelentésalkotás során (Cenoz és Gorter 2017, Prinsloo és Krause 2019). Ennek a transzlingválás elméletalkotói két előnyét látják. Egyrészt azt gondolják, hogy a nyelvi nevelés így inkább megfelel a társadalmi igazságosság szempontjának (García és Kleyn 2016: 24–25), hiszen mindenki úgy szólal meg az iskolában, ahogy azt közösségében, otthonában is teszi. Másrészt amellet érvelnek, hogy az iskola tannyelvtől eltérő beszédmódok tanórába való beengedése segíti a hatékonyabb jelentésalkotást. A transzlingváló pedagógiai orientáció alkalmazói szerint így jobb iskolai közérzetre és nagyobb tanulmányi sikerességre kínál lehetőséget (García és Li 2014). A transzlingválás orientációjában annak ígérete is benne van, hogy a jobb beszélői közérzethez és nagyobb személyes sikerességhez való hozzájárulás az iskolán kívüli más társas szintereken is érvényes lehetőség.

A transzlingválás koncepciója tehát vállaltan a nagyobb társadalmi igazságosság elérésének lehetőségét keresi (García és Otheguy 2020: 28). Ez a kötet amellet érvel, hogy a koncepció alkalmazása különösen ajánlott olyan beszélők nyelvi gyakorlatainak újszerű leírására és emancipálására, valamint nyelvi nevelésének újszerű megközelítésére, akik jelen viszonyoknak azért vesztesei, mert beszédjük akár saját maguk, akár mások szerint nem feleltethető meg valamely nyelv eszményének, és ezért „korcsként”, „kevertként”, „nem igaziként” értelmeződik (Heltai 2016a). Az ilyen beszélők az iskolában a jelentésalkotás folyamatának egy, esetleg két nyelvhez kötött jellege miatt (vö. egy- és kéttannyelvű oktatásszervezés) nyelvi repertoárjuknak csak azt a részét vehetik igénybe, amelyik az iskola tannyelvével (tannyelveivel) összeegyeztethető, illetve „tisztá” nyelvként értelme-

zódik. Ez megszólalási lehetőségeiket nagymértékben szűkíti. Igaz ez az élet sok más színterére is: ezeken rendszerint fel sem merül a „nem tiszta” beszédmódok használatának lehetősége. A kötet következő fejezetei mellett érvelnek, hogy az ilyen „nem tiszta”, azaz nem normatív beszédmódok társas életünk számos színterén megjelenhetnek. Vannak és maradnak például az irodalomnak, a tudománynak, a jogszolgáltatásnak, a közigazgatásnak olyan területei, ahol a normativitás hagyománya elsődleges. Azonban egyrészt a normatívként és a nem normatívként értékelt beszédmódok viszonyáról való gondolkodás terén, másrészt az oktatás vagy a lakossági tájékoztatás, a mindennapi (szűk családon, közösségen kívüli) szóbeli és írásos kommunikáció területein a fenti, ma általában „kevertként”, „nem tisztaként” értelmezett beszédmódok megjelenése és megerősödése e könyv szerzőjének álláspontja szerint nemcsak elképzelhető, de kívánatos is lenne.

Érintettek például Magyarországon azok a romák, akik kétnyelvűként vannak számon tartva, és akiknek gyerekei magyar tannyelvű iskolába járnak. Romani nyelven ők az iskolában – ha nem szégyellik, és nem tiltják nekik – legfeljebb a szünetben, egymás között tudnak megszólalni, otthoni beszédmódjaiknak pedig az iskolai jelentésteremtésben semmilyen szerep nem jut. A közélet más színterein hasonló a helyzet: gondoljunk például egy pályaudvari hangosbemondóra, egy dinnyét áruló autóra vagy egy tájékozódást segítő városi feliratra – ilyesmi olyan településeken sem merül fel, ahol a romani beszélők száma nagy, aránya magas.

A csoportszemlélet paradigmájában az ebből az elrendeződésből fakadó feszültségek a romani tannyelvként vagy legalább tanult nyelvként való bevezetésével látszanak enyhíthetőnek. Ahhoz, hogy a romani tannyelvvé váljon, nagyon sok feltételnek kell teljesülnie. Sztenderdizáció volna hozzá szükséges, hiszen az iskola és a sztenderd mai iskolarendszerünkben elválaszthatatlanul összekapcsolódnak. Így válna lehetségessé például a szükséges tankönyvek megalkotása vagy a tanárképzés rendszerének kialakítása. Romani sztenderd abban az értelemben már létezik is, hogy (más országok mellett) Magyarországon is megtörtént bizonyos nyelvi elemek kiválasztása és sztenderddé nyilvánítása. Ezt a sztenderdizált romanit szokás lovarinak nevezni. Léteznek már e sztenderdet követő irodalmi munkák, egy-egy nyelvtankönyv stb. Ahhoz azonban, hogy a beszélők saját beszédmódjaikat a sztenderdhez igazítsák, az lenne szükséges, hogy ebben ők érdekeltté váljanak. A magyar sztenderdhez azért igyekeznek minden magyarul (is)

megszólaló ember igazítani a saját beszédmódjait, mert ez köztudottan fontos előfeltétele a társadalmi versenyképességnek. Ha a sztenderdek megfelelően beszélünk, több erőforráshoz és könnyebben juthatunk hozzá. Azonban a romani esetében ez nincs így. Hiányzik az az intézményrendszer, ami az új sztenderd használatához versenyelőnyt kapcsolna. Az intézményrendszer azért hiányzik, mert nincs olyan hatalmi centrum (nemzetállam vagy hasonló elrendezés), ami azt fenntartaná. Ezek hiányában pedig nem reális, hogy a beszélők a sztenderdhez igazodjanak, hiszen erre nincs okuk (Busch 2012b). Az elmúlt évtizedekben a romani nyelvi tervezés ezeket az ellentmondásokat nem tudta feloldani; újra és újra a sztenderdizációra fókuszált (részletesen lásd a 4. fejezetben). Évtizedek óta nem merül fel az ilyen beszélők helyzetét javító, és ezt az ellentmondást kezelni képes javaslat. A transzlingválás – a nyelvi tervezés egyes nyelvekhez kötött voltának elképzelésétől eltávolodva – alternatívát nyújt, és a sztenderdizáció kényszere nélkül ad lehetőséget a beszélők nyelvi emancipációjára.

A kötet felépítése a következő: első fele elméletibb, második fele gyakorlatibb jellegű. A 2., a 3. és a 4. fejezetek elméleti kérdéseket tárgyalnak. A 2. fejezet a szociolingvisztika úgynevezett kritikai fordulatát, majd annak meghatározó diskurzusait: a transzlingválás mellett megjelenő heteroglosszia- és szuperdiverzitás-koncepciót tekinti át. Továbbá a nyelvészeti etnográfiaival, azzal a megközelítési móddal foglalkozik, amely e fogalmi keretek között zajló vizsgálatok esetében kanonizálódott, ezeket műfajilag és alapvető módszereik tekintetében is meghatározza. A 3. fejezet részletesen bemutatja a transzlingválás koncepcióját, elemzi a terminus jelentéseit. Ennek során amellet érvel, hogy a koncepció sikere két tényezőnek köszönhető. Egyrészt annak, hogy a nyelvi kódokról a beszélőre és repertoárjára irányítja a figyelmet. Másrészt annak, hogy a nyelvi sokféleség olyan gyökeresen új elgondolásán alapszik, ami új interdiszciplináris kapcsolatok létrejöttét teszi lehetővé.

A 4. fejezet – a transzlingválás konkrét lokalitásban való megvalósulásának bemutatása előtt – kontextust teremt: romák és beszédjük társadalmi percepciójával foglalkozik. A 4.1. fejezet bemutatja az elmúlt évtizedek romanizációhoz köthető beszédmódokkal kapcsolatos kutatásait. Az áttekintés arra fókuszál, hogy e megközelítések milyen eredményeket hoztak, milyen tudást halmoztak fel, illetve milyen dilemmákat nem oldottak fel. Rámutat a fejezet arra is, hogy a transzlingválás és a bemutatott kapcsolódó concep-

ciók jól alkalmazhatók magyarországi romák és beszédmódjaik leírására, illetve az eddigi diskurzusokhoz képest sok tekintetben új eredményeket ígérnek.

Az 5., 6. és 7. fejezetek a transzlingválás gyakorlatával már egy konkrét lokalitás kapcsán foglalkoznak. A gyakorlati vonatkozások tárgyalására egy 2016-ban Tiszavasváriban megkezdett nyelvészeti etnográfiai kutatás (Heltai 2016b, 2020c), illetve egy ennek eredményein alapuló, a transzlingválás orientációját alkalmazó nyelvpedagógiai projekt tapasztalatai adnak lehetőséget (Heltai és mtsai 2017, Heltai 2019). A kutatás résztvevői adatokat gyűjtöttek a helyi roma közösség tagjaiként értelmezett beszélők megszólalási módjairól és nyelvről való vélekedéseiről. Az adatoknak a transzlingválás orientációjának alkalmazásával történő elemzése lehetővé teszi az érintettek vélekedéseinek és nyelvi viselkedésének újszerű értelmezését. A szintén 2016-ban megkezdett nyelvpedagógiai projektben felgyűlő tapasztalatok elemzése lehetővé teszi annak bemutatását, hogy milyen kihívásokkal, következményekkel és lehetőségekkel jár a transzlingváló orientációjú pedagógia alkalmazása egy magyar tannyelvű iskolában.

Az 5. fejezet bemutatja a kötet alapjául szolgáló kutatási tevékenységek helyszínét jelentő kisvárost és lakóit, majd beszámol a kutatási tevékenység részleteiről. A 6. fejezet alfejezetei bemutatják a helyiek transzlingváló beszédmódjait, az azokat irányító és meghatározó vélekedéseket, illetve vizsgálják ezek következményeit mindennapi életükre. A 7. fejezet alfejezetei áttekintik a transzlingváló pedagógiai orientáció alkalmazásának tiszavasvári történetét, részletesen kitérve az elmúlt években felmerülő olyan gyakorlati problémákra, mint az orientáció hatásai az iskolai közösségi viszonyokra, a koncepció alkalmazásának lehetőségei szóbeli, illetve írásbeli tanulási tevékenységek során, a koncepció hatásainak mérhetőségével kapcsolatos dilemmák. A 7. fejezet a kötetnek az a része, amelyiknek címettjei nyelvészek mellett kifejezetten pedagógusok is. A 8., záró fejezet kitekint arra, hogy mik a tiszavasvári tevékenységek folytatásának lehetőségei, illetve a helyben gyűjtött tapasztalatok közül melyek és hogyan hasznosíthatók más kontextusokban.

A kötetben a romanizációhoz rendelhető nyelvi erőforrások leírása a magyar ábécé betűinek használatával és a vizsgált lokalitásban jellemző kiejtést követve történt. Ez az eljárás a helyiek mindennapi gyakorlataihoz igazodik, egyúttal alternatíváját kínálja annak – a magyar nyelvben nem

használatos írásjeleket is tartalmazó – ábécének, amelyet a lovariként számon tartott sztenderd kialakítói javasolnak. Ezeket ugyanis nehezen vagy egyáltalán nem tudják értelmezni azok, akik magyar nyelven magyar ábécével tanultak írni-olvasni – tehát a romani nyelvhez kapcsolt módokon is megszólaló magyarországi romák, és így az érintett tiszavasvári beszélők sem.

A kötetben szereplő kisváros, Tiszavasvári, a projektben részt vevő Magiszter Általános Iskola és Magiszter Óvoda, annak vezetői, valamint a projekt tudományos disszeminációjában részt vevő pedagógusa nevesítve vannak. Ez találkozik az érintettek szándékaival, hiszen a tevékenységek során kidolgozott jó gyakorlatokat az intézmények és azoknak a projektben részt vevő munkatársai – e könyv szerzőjével egyetemben – disszeminációra érdemesnek tartják. Minden más személyes adat anonimizálásra, így az interjúkban megszólaló személyek nevei megváltoztatásra kerültek.

2. A transzlingválás felé: kritikai fordulat

A beszélést a mindennapokban és rendszerint a nyelvészetben is az egyes (néven nevezett) nyelvekhez kötjük: magyar, angol vagy romani (stb.) nyelvű megszólalásokat különítünk el. Az egyes nyelveken belüli megnyilatkozást a szakemberek hozzárendelik egy nyelvváltozathoz (például nyelvjárás vagy sztenderd), a beszélőt pedig egy-, két- vagy többnyelvűként, nyelvjárási beszélőként stb. definiálják. A kétnyelvű beszélést e szemlélet úgy gondolja el, hogy annak során egyik nyelvből kölcsönzünk, a másikba beillesztünk elemeket, illetve ugrálunk, váltunk a kettő között, átcsúszunk egyikből a másikba. A kétnyelvű beszélőt pedig úgy, mint aki két rendszer ura beszélés közben, és a fenti tevékenységekre képes. Ez a fejezet előbb áttekint néhányat azon érvek közül, amelyek amellettszólnak, hogy a nyelvi sokféleség természeti tény, de az egyes, néven nevezett nyelvek az emberi szociális viszonyok közepette létrejött társadalmi tények. Ezután kitér arra is, hogy miért és miként lehet érvelni amelletts, hogy a kétnyelvű beszélő nem két, hanem az egynyelvűhöz hasonlóan egy egységes rendszer ura beszélés közben.

Valamikor az elmúlt évszázadok története során az európai néven nevezett nyelvek, így a nemzeti nyelvek mindegyikének esetében végbementek azok a folyamatok, amelyek kiváltója a világ birtokbavételéért való versengés volt. Eredményük pedig, hogy ma a nyelveket nagyon különböző státuszú, de minden esetben jól körülhatárolható egységeknek tekintjük, és hogy az európai emberek számára az egyes nyelvektől elválaszthatatlan a hozzájuk kapcsolódó kulturális és társadalmi örökség. Az ezekhez való pozitív viszonyulás, az ezekkel való azonosulás adják a létrehozott etnikai (és bizonyos esetekben nemzeti) közösségek identitásának, kulturális

és gazdasági versenyképességének alapjait. A nyelvek életünk alapvető szervezői, kereteket adnak az emberi társas tevékenységeknek, értéket jelentenek számunkra, identitásunk és egész életünk elképzelhetetlen nélkülük.

Az alábbi gondolatok ezt nem vitatják, nem vonják kétségbe. Azért mutatnak rá az egyes nyelvek (például a magyar) társas tevékenységek során megalkotott voltára,² hogy a nyelvről, a beszélésről való gondolkodás folyamataira, az azokat irányító körülményekre irányítsák az elemző figyelmet. Ennek értelme, hogy így lehetővé válik azoknak a körülményeknek az érzékelése is, amelyek egyes beszélőket jelen társas viszonyaink közepette nehez, versenyhátrányt vagy versenyképtelenséget okozó helyzetbe hoznak. E helyzetek kezelése e könyv szerzőjének álláspontja szerint nem a társas tevékenységek során létrehozott értékek megkérdőjelezésével vagy felszámolásával, hanem e tevékenységek és az azokat irányító ideológiák bizonyos korrekciójával lehetséges.

A beszélés minden jelenségének megragadásához az egyes (néven nevezett) nyelvek fogalmaira visszavezethető terminusokat használunk a mindennapokban és a tudományban egyaránt: anyanyelven, idegen nyelven, környezeti nyelven, ilyen vagy olyan nyelven való beszélésről ejtünk szót. Ha ennél összetettebb nyelvi helyzettel szembesülünk, azt mondjuk például, amit a vizsgált tiszavasvári romák is, hogy ez (értsd az a romani, amit ők beszélnek) „nem is igazi nyelv”. Még ilyen szélsőséges esetben sem gondolunk bele, hogy ez az általánosan használt nyelvfogalom milyen kevéssé egzak. Pedig mantraként ismételt szociolingvisztikai tétel például, hogy az anyanyelv nem tudományos terminus. A fogalom legalább négy perspektívából definiálható (Skutnabb-Kangas 1997: 13): az elsőként megtanult nyelvünk, az általunk legtöbbet használt nyelv, a legjobban tudottnak érzett nyelv vagy az a nyelv, amivel leginkább azonosulunk. Ezek nem feltétlen esnek egybe, és e szempontok bármelyike mentén meghatározódhat, hogy mit tartunk anyanyelvnek.

De nem csak az anyanyelv fogalmára igaz ez. Szintén ismert szociolingvisztikai tétel, hogy a nyelvek szétválasztásának nincsenek nyelvészeti kritériumai (Kiss 2003: 32, Sándor 2016: 44). Társadalompolitikai döntések mentén nyelvek születnek és szűnnek meg, elég csak a közvetlen európai környezetünk utóbbi húsz évének történetére, a Jugoszlávia szét-

² A „megalkotottság” és a „társas tevékenység” leíró terminusok a társadalmi versenyképesség létrehozásának érdekében tett hatalmas erőfeszítéseket takarnak el.

esésével létrejövő új nemzeti nyelvekre gondolni. Látványos példa Norvégiában a kvén (Lane 2015) nyelv vagy Magyarországon a beás (Orsós és Kálmán 2009) nyelv „születése” is. Mindkét esetben hasonló folyamatok rekonstruálhatók: Előbbinél az akkor még nem sztenderdizált, tehát a magyarhoz hasonló nyelvújítási folyamatokon még át nem esett finnhez, utóbbinál a Bánátban beszélt románhoz köthető módon megszólaló beszélők egyes közösségei földrajzi értelemben eltávolodtak a többi beszélőtől. A kvének a mai Finnország területeiről a mai Norvégia területeire vándoroltak (Lane 2015: 272), a beások a mai Románia területeiről a mai Szerbia és Magyarország különböző részeire kerültek (történetükhöz és nyelvükhöz vö. például Tálos 2001, Landauer 2009, Rosenberg 2015). Legalább 100 évvel később az a helyzet, hogy e csoportok tagjai megkülönböztetik az időközben sztenderdizált finn és román nyelvektől saját beszédmódjaikat, és azokra egy újabb néven nevezett nyelvként hivatkoznak. Lane a 2000-es évek közepét jelöli meg a kvén külön nyelvként való elismerésének idejeként, és 2007-es dátumot említ (2015: 272) a sztenderdizációs tevékenységek kezdeti időpontjaként. Orsós *A beás nyelv megőrzésének lehetőségei* című könyvében több helyen említi, hogy a beások a román nyelv egyik archaikus nyelvjárását beszélik (2012: 22, 27). Viszont azt is írja, hogy a magyarországi beások nyelvüket beásként tartják számon (2012: 27).³ Beás nyelvet említ a fejezetek címeiben (és a könyv címében) is, és bemutatja azt az 1990-es években megkezdődő folyamatot, amely a magyarországi beások írásbeliségének megteremtéséhez vezetett (2012: 26), és amelyet egy „maroknyi értelmiségi csoport” (2012: 29) a Gandhi Gimnázium alapításával párhuzamosan koordinált (2012: 27, 29). E körülmények miatt, illetve fejlemények nyomán a beásnak nevezett beszédmódok körül az a politikai konszenzus alakult ki az elmúlt évtizedekben, hogy azok egy önálló nyelvhez rendelhetők hozzá.

A nyelvek társas diskurzusok során megalkotott voltára ritkán figyelünk, pedig számos olyan érv sorolható, amely ráirányítja erre a tényre a figyelmet. Ilyen például az is, ha belegondolunk abba, hogy az egyes nyelvek története során miként változik az ahhoz tartozóként értelmezett szavak halmaza. A magyar nyelvről mindannyian megtanultuk az iskolában, hogy

³ Landauer Attila ugyanakkor felhívja a figyelmet arra, hogy a beásoknak a Tisza mentén élő csoportjai nem használják nyelvekre a beás elnevezést, és románként hivatkoznak beszédmódjaikra (2010: 282).

szókészletéből mindössze néhány száz szó uráli, illetve finnugor eredetű. Mai, egyértelműen magyarnak érzett és akként kategorizált szavaink elsőprő többsége más néven nevezett nyelvből származó átvétel, tehát a nyelv történetének egy pontján a beszélők bizonyára nem magyar szóként gondoltak rá.

Szintén észrevehető az egyes nyelvek kategóriáiban való gondolkodás feszültségei például a nyelvcsaládok (így többek között a finnugor nyelvek) családfájának metaforája kapcsán (vö. Sándor 2011: 69–79). Természetesen emlegetjük, hogy a történelem egyik pontján „kettévált” a finn-permi ág és az ugor ág, vagy egy másik pontján „kialakult” a magyar, a hanti és a manysi nyelv. Bár ezek léte ma magától értetődő, az időponthoz kötött „kettéválások” és „kialakulások” kétségkívül metaforizációk csupán, amelyek a visszatekintés során alakultak ki.

Az elmúlt két évtizedben a szociolingvisztikai érdeklődés ilyen és hasonló megfontolásokból új módokon értelmezi a nyelvek és változatok kategóriáit. Ennek kapcsán új elméleti megközelítések (Coupland [szerk.] 2016) vannak alakulófélben, a kutatás hangsúlyai (kiindulópontjai) átrendeződnek, és a módszertanok (Heller és mtsai 2018) is átalakulnak.

Ezeknek a megközelítéseknek közös kiindulópontja, hogy a nyelvre nem mint használatba vehető absztrakt rendszerre tekintenek, hanem mint a cselekvéseinkben létrejövő társas gyakorlatok olyan eredményére, ami nagyon sokféle, mert lokálisan alakul (Pennycook 2010). A vizsgálódások ezért fokozottan a lokalitások nyelvi gyakorlatokat alakító körülményeire, a jellemző társas viszonyokra koncentrálnak, ami az azokat meghatározó nyelvi ideológiák vizsgálatához is vezet (vö. Bodó és Heltai 2018: 508–509). A gyakorlatok elemzése kapcsán a lokalitás és a pillanatnyiség felértékelése továbbá azt is eredményezi, hogy folyamatosan megkérdőjeleződnek olyan, korábban konszenzusos kiindulópontok, mint az egyes nyelvek és a nyelvváltozatok fogalmai, illetve minden további, ezekből levezetett szociolingvisztikai terminus, mint a beszélőközösség vagy a kétnyelvűség fogalmai. Ezek a gyakran kritikainak nevezett új megközelítések (Bodó és Heltai 2018) fontos társadalomtudományi, sőt szociolingvisztikai előzményekre támaszkodhatnak, a bennük megfogalmazott gondolatok a korábbi évtizedek szociolingvisztikájában is jelen voltak. Az elmúlt két évtizedben azonban paradigmászerűen előtérbe kerültek és megerősödtek. Ebben a kritikai fordulatban közrejátszottak a tudományon kívüli világ globalizációval összefüggő változásai is.

Az előzmények közül talán a leggyakrabban emlegetett a bahtyini örökség: a kritikai fordulat egyik (e kötetben is tárgyalandó – vö. 2.2.1. fejezet) alapvető ontológiai koncepciója, a heteroglosszia Bahtyintól eredeztethető. Az előzményeket részletesen áttekintő Pachné Heltai (2017a: 8–27, 2020) is Bahtyint emíti annak kapcsán, hogy már korán jelen vannak a strukturalista és generatív nézőpontok mellett a nyelvet nem tárgyiasító, hanem társas gyakorlatként tételező nézőpontok (2017a: 10). De Brigitta Busch például Merleau-Ponty (2009 [1945]) nyelvfelfogására hivatkozik a nyelvi repertoár (részletesen lásd 2.1. fejezet) tárgyalásakor: „ahogy a gesztikuláció, ahogy az érzelmek, úgy a nyelv is mindenekelőtt kapcsolatteremtés, önmagunknak a másik irányába való kivetítése – és csak ezután a reprezentáció és szimbolizáció kognitív aktsusa” (Busch 2012c). A magyar nyelvtudományi hagyományban Karácsony Sándor társaslelki rendszere alapul ezen az elgondoláson. Szerinte „nincsenek nyelvek, csak nyelv van” (1947 [2011]: 139). A nyelv a lélek „társas funkciója”, tehát csak társas (lelki) viszonylatban értelmezhető, és nem ragadható meg rendszerként, hanem „ott él, ott lüktet, ott hat a valóságban” (1938 [2010]: 22).

Pachné Heltai (2017a, 2020) kiemelt előzményekként tekint a társadalomtudományok 60-as évekbeli diszkurzív fordulatára, a társadalmi konstruktivizmus térnyerésére, a szociolingvisztika etnográfiai irányvonalára, illetve arra a Bourdieu (1991) nyomán kibontakozó hagyományra, amely a nyelvi jelenségeket szélesebb társadalmi, elsősorban hatalmi összefüggésekkel kapcsolja össze. Előbbi kettő abból a szempontból hangsúlyos, hogy a figyelmet a nyelv közösségileg konstruált voltára, illetve a valóság nyelvi interakciókban való értelmezhetőségére fordítja. Az etnográfiai irányvonal pedig, ami már kifejezetten szociolingvisztikai fejlemény (Hymes 1968, 1974, Gumperz 1982a, 1982b, Gumperz és Hymes 1972), az aktualitás, a kontextus és az abban zajló interakciók középpontba állításával jelenti a kritikai fordulat fontos előzményét.

Jeff MacSwan (2020) épp a transzlingválás koncepciója kapcsán azt írja erről az értelmezésében a nyelvi tervezés paradigmájában kialakult és általa dekonstruktivistaként emlegetett fordulatról, hogy nem fogalomhasználatában, hanem következményeiben hoz újat. Szerinte „a megfigyelés, hogy a beszélőközösségek valójában nem léteznek – vagy csak szükséges tudományos találmányok – nem a dekonstruktivistákhoz köthető újdonság: az az állítás azonban, hogy ez a megfigyelés veszélyeztet olyan koncepciókat, mint a nyelvi jogok, az anyanyelv vagy a multilingualizmus,

már nagyon is” (2020: 325). Ezek MacSwan szerint aláássák a nyelvvel kapcsolatos polgári jogi követeléseket az oktatáspolitikában (2020: 330), tehát ezeket nemkívánatos fejleménynek látja, a kritikai fordulatot pedig elsősorban (tudomány)politikai fordulatra, térfoglalási kísérletre redukálja. E könyv szerzőjének véleménye szerint ennél többről van szó. A kritikai fordulat nem csak a nyelvi tervezésben megjelenő dekonstruktivista megközelítésre vezethető vissza; ez egy, a minket körülvevő, így a szociolingvisztika által érzékelt világ változásaira adott válasz is.

A paradigmaváltásban két, a nyelvek és változatok kategóriáit, illetve a kapcsolódó terminusokat relativizáló és globalizációval kapcsolatos mozzanat fontos szerepet játszik. Az egyik a szociolingvisztika globális északon kívül szerzett tapasztalataihoz, a másik pedig a globalizáció hatásaira a globális északon átalakuló társas viszonyok elemzéséhez kapcsolódik.

Az előbbi mozzanat egyik fontos kiindulópontja a Makoni és Pennycook szerzőpáros nagy hatású tanulmánya (2006).⁴ A szerzők arra mutatnak rá, hogy a gyarmati területek nyelveit a gyarmatosítók hozták létre, „találták fel”. Sir George Abraham Grierson az indiai nyelvekről szóló nagyszabású munkájából (1907: 350) idézi a szerzőpáros (2006: 10) az alábbiakat:

„Csak kevés helyi képes értelmezni a nyelv fogalmához kapcsolt szavakat. A dialektusokhoz kapcsolódókat ismerik és értik. Precíz és hajszálpontos módon elválasztják és megkülönböztetik egymástól a dialektusokat, ami számunkra szükségtelennek és abszurdnak tűnik, de agyuk nem gyakorlott abban, hogy megragadják a számunkra oly természetes általános terminust, amely átfogja az egymással összekapcsolható dialektusok sokaságát.”

Makoni és Pennycook arra hívják fel a figyelmet, hogy a 20. század elejének európai nyelvésze rácsodálkozik az európaítól eltérő valóságra, arra, hogy a helyiek a nyelvi különbségtételben nem a számára oly természetesnek tűnő általános terminusra, az egyes, néven nevezett nyelv terminusára támaszkodnak, hanem más módokon beszélnek a nyelvi különbségekről.

⁴ MacSwan is e munkára hivatkozik, mint amiben a szerzők fel- és elismerik, hogy a dekonstruktivizmus és a liberális nyelvészeti örökség vívmányai (nyelvi jogok, anyanyelv, soknyelvűség, kódváltás) összeegyeztethetetlenek.

(Ez utóbbit az európai nyelvész úgy értelmezi, hogy dialektusokat különböztetnek meg egymástól.) A szerzőpáros szerint ráadásul nem arról van szó, hogy Indiában a gyarmatosítók érkezése előtt is lettek volna nyelvek, csak ezeket nem nevezték nevükön a helyiek. Épp ellenkezőleg, amellet érvelnek, hogy a megnevezés aktusával az európaiak hozták létre a nyelveket (uo.). Tehát nem arról van szó, hogy léteztek nyelvek, csak nem volt nevük, hanem arról, ezek társas kategóriák, amelyek akkor kezdenek el létezni, ha néven vannak nevezve. Hasonló volt a helyzet Afrikában. A beszélés sokfélesége természetesen adott volt, az emberek egymástól eltérő módokon beszéltek, és ezt a sokféleséget földrajzi dimenzióban is értelmezhatték. A néven nevezett afrikai nyelvek csak az európai ember megjelenésével jöttek létre: a misszionáriusok vagy a gyarmatosítók saját gondolkodási rendszerüket alkalmazva nevet adtak egy-egy beszélési módnak, leírták azt (nyelvtant, szótárt készítettek hozzá), így elkülönítve az emberi megszólalás lehetőségeinek összességéből egy-egy újabb nyelvi darabot (Busch 2013: 108).

A másik, a nyelvek és változatok kategóriáit relativizáló mozzanat az Európában és Észak-Amerikában is jelentős nyelvi és etnikai változásokhoz vezető globalizációs folyamatok elemzéséből fakad. E diskurzusokban meghatározó a *szuperdiverzitás* fogalma, amely a globalizáció szociolingvisztikájának egyik fő vizsgálódási eszközeként, a migráció folyamatára és következményeire fókuszáló, kutatásokat egyesítő gyűjtőfogalomként konceptualizálódik (Flores és Lewis 2016). Blackledge, Creese és munkatársai a következőket írják erről (2018: xxii):

„Az (úgynevezett) globális délen sok éve közös tapasztalat az emberek és az erőforrások mobilitása, illetve e mobilitások dimenzióinak változékonysága. A mobilitás intenzívebbé és az elsősorban Európába irányuló migráció megvalósulási módjainak komplexebbé válása következtében az (úgynevezett) globális északon néhány éve észlelték a tudósok a sokdimenziós változók interakcióját, melyet a mobilitás maga után von. A szuperdiverzitás leírja, hogyan kerülnek kapcsolatba vagy közelségbe az emberek migráció, invázió, kolonizáció, rabszolgaság, misszionálás, üldöztetés, üzlet, konfliktus, éhínség, aszály, háború, urbanizáció, gazdasági törekvések, családgyesítés, a globális kereskedelem és a technológiai fejlődés következtében. Ezek a jelenségek magukban foglalják az emberek és az erőforrások mobilitását egyaránt.”

„A sokdimenziós változók interakciója” a szuperdiverzitás koncepciójának alkalmazói szerint kevésbé írható le a nyelvek és változatok modelljével. E modell, vagy más szóval a nyelvi valóság e metaforája ugyanis statikus és egymástól egyértelműen elkülönülő, adott kategóriákat feltételez. A globalizációval kapcsolatos tapasztalatok azonban azt jelzik, hogy a mindennapi beszélés az elmúlt évtizedekben nyelvi és etnikailag gyors ütemben változó, és e változások nyomán a korábbiaknál heterogénebbnek látszó Európában egyre kevésbé rendelhető egyértelműen hozzá egy, két vagy több nyelvhez. Egyrészt számos szociolingvisztikai szintéren egyre több beszélő követ olyan beszédmódokat, amelyek leírása az egyes nyelvek kategóriáival nehézkessé, ellentmondásossá válik. Másrészt az eddig egyértelműen egynyelvűként (vagy akár kétnyelvűként stb.) leírt beszédmódoknak is számos olyan vonása tárható fel, amelyek túlmutatnak a megszólalások és az egyes nyelvek korábban egyértelműnek tűnő összetartozásán.

Ezek a fejlemények (mozzanatok) a közelmúltban egy új, az egyes nyelvek megalkotott voltára reflektáló fogalmi rendszer kialakításának igényéhez is vezettek. Hiszen egyrészt a nyelvek megalkotottságával kapcsolatos belátás annak felismerése is, hogy a nyelvről és beszélésről való beszéd (tehát a metanyelvi fogalomrendszer) számos, az egyes nyelvek fogalmán alapuló elemének (idegen nyelv, kisebbségi nyelv, egynyelvű, kétnyelvű stb.) érvényessége és terminusként való igénybevétele újragondolandó. Másrészt egyre inkább érvényes tapasztalat, hogy a hagyományos metanyelv csak korlátozottan alkalmas a globalizáció következtében létrejövő komplex dinamikus sokféleség megragadására.

Az e mozzanatok következményeként erősödő szociolingvisztikai diskurzusok szakítanak azzal a saussure-i hagyományból eredő nézettel, miszerint a vizsgálat tárgya a nyelvezetből (langage) a beszéd (parole) kivonásával kapott, rendszerszerű, zárt, a beszélőtől függetlenül is értelmezhető nyelv (langue) (Agha 2007a), ami ha máshogy nem is, tudományos idealizációként (hasonló egyéni reprezentációk, azaz nyelvi repertoárok metszéspontjában) azért létezik (MacSwan 2020: 324). Szakítanak továbbá azzal a labovianus megközelítéssel is, ami – lényegében szintén a saussure-i hagyomány jegyében – az egyes nyelveket és nyelvváltozatokat struktúráként szemléli (Auer 1990: 226), tárgyasítja (Pennycook 2010, Blommaert és Rampton 2011), és a beszélést az e metaforizáció által létrehozott illúziószerű (Lanstyák 2016a), zárt rendszerek (nyelvek) és alrendszerek (nyelvváltozatok) kombinálódásaként értelmezi. Ez a gyakran kritikainak neve-

zett szociolingvisztika (vö. Bodó és Heltai 2018) felfigyel egyrészt ezek konstruált voltára, másrészt arra, hogy ezek nem szükségszerűek a nyelvi valóság leírásához: az más metaforákkal is értelmezhető. Bodó (2017: 39, Haugen 1966a: 923 nyomán) például rámutat arra, hogy az úgynevezett területi nyelvváltozatok, a nyelvjárások a görög hagyományból kerültek a modern nyelvtudományba, és a beszélés területi alapú tagozódásának csak egy lehetséges metaforizációját adják.

A kritikai megközelítés tehát nemcsak az egyes nyelvi terminusokkal kapcsolatos gondolkodásra, hanem a nyelvváltozatok képeire és az ezeken alapuló terminológiára való reflexiót is szükségesnek tartja. Nem arról van szó, hogy ne volna érzékelhető az adott nyelven (például a magyar nyelven) beszélő emberek között a megszólalások hely és társadalmi státusz függvényében kirajzolódó sokfélesége. Nem a változatosság tagadásáról van szó. A beszélés sokfélesége természeti tény. Azonban azok a kategóriák, amelyekkel a sokféleség leírása megkísérelhető, már a társas tevékenység, a köznapi és/vagy tudományos diskurzusok eredményei. A nyelvváltozatok rendszere egy ilyen, a beszélés heterogenitásának leírására a tudományos diskurzusokban finomra csiszolt kategorizációs eljárás – és mint ilyen, fontos tudományos hagyomány.

A nyelvváltozatok (nyelvjárások, csoportnyelvek stb.) képének létrehozásához nagyfokú absztrakció szükséges. E kategóriákat a dialektológia vagy a labovi (variacionalista) szociolingvisztika diskurzusai bizonyos nyelvi erőforrások (ezeket e diskurzusok változóknak nevezik) korrelatív (azaz egymást feltételező) együttállása nyomán alakítják ki. Egy-egy nyelvváltozat léte tehát bizonyos beszédbeli jegyek együttállásának eredménye. Egy nyelvjárási régió kategóriáját például az a tapasztalat hozza létre, hogy egy adott földrajzi egységben jellemző bizonyos nyelvi erőforrások (például tájszavak) előfordulása és/vagy bizonyos nyelvi erőforrások (például fonetikai realizációk, morfológiai megoldások, szintaktikai kapcsolatok) beszédbeli megvalósulása (változata). Az egy-egy régióhoz rendelhető változatok azonban természetesen ugyanúgy eszmények (idealizációk) csupán, mint ahogy a sztenderd is az. A beszélők meglehetősen heterogén módokon beszélnek, és különböző mértékben felelnek meg azoknak a kritériumoknak, amelyek mentén a beszédjüket jellemző kategóriákat a dialektológia diskurzusai létrehozták. Azaz az egyes beszélők változó mennyiségű helyben jellemző tájszót vesznek megszólaláskor igénybe, illetve fonetikai realizációik, morfológiai megoldásaik, szintaktikai szerkezeteik stb. változó

mennyiségű nyelvi erőforrás esetében rendelkezők hozzá az adott régióra (gyakorisági alapon) jellemzőnek tartott struktúrákhoz. Hasonló a helyzet egy-egy nyelvváltozat beszélők általi érzékelése esetében is. A beszés palócoknak minősítéséhez például – bár a palóc nyelvjárási régióhoz tartozó nyelvjárások konstrukciói számos erőforrás együttállását feltételezik – a legtöbb ember számára elég az [ã] (illabiálisan ejtett a) hang időnkénti megjelenése. Ugyanilyen percepciók eljárások jellemzők bármely társadalmi nyelvváltozat esetében is.

Ezek a fenti, az egyes nyelvekkel és nyelvváltozatokkal kapcsolatos megfontolások arra a tényre irányítják rá a figyelmet, hogy e kategóriák a társadalmi-kulturális fejlődés során létrejött egységeket neveznek meg. Kategorizálják, rendszerezik az emberi beszéd sokféleségét, ugyanakkor ez csak egyike a lehetséges kategorizációknak. Kétségkívül nagyon fontosak mindennapi életünkben, kulturális és tudós hagyományainkban egyaránt. Identitásunk formálásában óriási szerepük van, meghatározzák kulturális örökségünket, és komoly iparágak, például fordítói és tolmácsi tevékenységek épülnek rájuk. Nem a létüket tagadja tehát a kritikai szociolingvisztika paradigmája. E diskurzusok állítása csupán annyi, hogy a beszédbeli különbségek megragadását szolgáló kategorizációk alapjai nem természeti, hanem társadalmi tények.

Blommaert (2016) azt írja, hogy minél hosszabb egy-egy nyelv vagy nyelvváltozat történetisége, annál inkább látjuk azt a természeti világ tényének, tőlünk független entitásnak. Más a történetisége annak az egységnek, amit magyarnak, dél-dunántúli nyelvjárási területnek, moldvai székelyes nyelvjárásnak, romaninak, lovarinak, ifjúsági nyelvnek vagy például szlengnek nevezünk. Az egyes egységek történetiségének megteremtése lehet szélesebb közösségi interakciókban alakuló vélekedések eredménye (nagy európai nyelvek), de szűkebb csoportok szakmai és/vagy aktivista tevékenységének eredménye is (lásd a nyelvjárási régiók, nyelvjárások konceptualizálását, a beás nyelv sztenderdizációját (Orsós 2012, Orsós és Kálmán 2009) vagy például a vitákat a moldvai magyarok beszédmódjainak konceptualizálásáról (Sándor 2000, Bodó 2016b, Heltai 2016a).

A fenti megfontolások ahhoz a kérdéshez is elvezetnek, hogy vajon – ha a néven nevezett nyelvek mint társadalmi tények konstruáltak – miként értelmezendők a nyelvek mint tudati tények. Arról, hogy a nyelvi erőforrások, az agyi működés struktúrái, a kogníció és a társas viszonyok miként rendeződnek a valóságban, a kognitív tudományok csak modellekkel szol-

gálnak. Ennek oka, hogy „a mentális reprezentációk ugyanúgy, mint a mentális folyamatok (a processzálás), zártak a nyilvános vizsgálat előtt. Ezeket nem lehet lefényképezni vagy színpadon bemutatni: nincsen lenyomatuk. Azokból a változásokból lehet rájuk következtetni, melyek a viselkedéses vagy fiziológiai mérési mutatókban valósulnak meg” (Kovács és Téglás 1999: 221). A mérések eredményeinek értékelése pedig elméletek, modellek, spekulációk mentén történik.

E mérések eredményei szerint az egy-, illetve kétnyelvűek (akár csak a zenészek és nem zenészek, a taxisofőrök és nem taxisofőrök) kognitív eljárásai, lehetőségei különböznek. Feltételezhető, hogy ezek a különbségek tapasztalati alapon jönnek létre, azaz a funkcionális neuroplaszticitás jelenségével vannak összefüggésben – azzal tehát, hogy az agy struktúráját és működését a tapasztalatok módosítják (Bialystok, Craik és Luk 2012: 240–241). García, Otheguy és Reid (2019) egyrészt figyelmeztetnek, hogy robosztus kísérleti bizonyítékok gyűltek fel arra nézvést, hogy valamilyen mértékben mindkét nyelv aktív akkor is, amikor kétnyelvű személyek csak az egyiket használják (635, Kroll és Bialystok 2013: 498 alapján). Másrészt felhívják a figyelmet arra is, hogy „a pszicholingvisztikai vizsgálatok ismert megállapítása, miszerint minden pillanatban »mindkét nyelv aktiválódik«, annak az eredménye, hogy a kutatók eleve dualitást feltételeznek” (636), pedig ez nem feltétlen indokolt. Ők emellett érvelnek, hogy a nyelvi repertoár egységes. Ez a feltételezés a transzlingválás koncepciójának a kiindulópontja. Az ezen az elképzelésen alapuló modell szerint az emberek nyelvi repertoárja nem osztódik részekre az egyes nyelvek (mint társadalmi konstrukciók) határait követő módon. Az ő megfogalmazásukban: a „kétnyelvűek által uralt lexikai és strukturális jellemzők miriádjai sehogysem rendelhetők hozzá olyan területekhez, amelyek megfeleltethetők a néven nevezett nyelveknek” (2019: 625).

A modellek tehát mind a kognitív tudományokban, mind a szociolingvisztikában spekulatívak, a kísérleti bizonyítékok többféle interpretációnak teret adnak. Ezek a minimum ellentmondásos körülmények pszicholingvisztikai megközelítésben is legitimitációt adnak annak a szociolingvisztikai diskurzusokban formálódó ontológiai és terminológiai kísérletnek, amely az emberi beszélést a nyelvi repertoár feltételezett egységességéből kiinduló fogalmakkal és kategóriákkal ragadja meg. Ezekkel a fejleményekkel foglalkozik a következő fejezet.

2.1. Nyelvi erőforrás, nyelvi repertoár, regisztrálódás és diszkurzív magatartás

A kritikai szociolingvisztikai megközelítések hangsúlyozzák, hogy az emberi nyelv nem egy a beszélőtől függetlenül létező eszmény. Az ember-től nem független, de a személyek közötti viszonyokhoz rendelhető igazán hozzá, azok között alakul. Minden emberhez egyszerre és senkihez sem a többiektől függetlenül tartozik. Ezt a nyelvet nem használjuk, hanem egy komplex szociolingvisztikai térben (Blommaert 2016) cselekszünk vele (García 2014a). Ez a meg gondolás sarkallja e könyv szerzőjét arra, hogy nyelvhasználat helyett *nyelvi gyakorlatokat* emlegessen. Míg ugyanis előbbi terminus feltételez egy eszközt, egy tárgyat, utóbbi az emberi nyelv szituációhoz és cselekvő emberekhez kötöttségét egyszerre emeli ki. Ez a szemlélet a beszélés egy-egy módját sem a beszélőtől függetlenül elképzelhető nyelvváltozatok használataként, tehát a rendszerek között létrejövő korrelatív eltérések halmazaként értelmezi (Eckert 2016: 69). Ehelyett a nyelvi gyakorlatok leírásának alapegységeivé a *nyelvi repertoár* és a *nyelvi erőforrás* fogalmait teszi meg.

A repertoár ebben a megközelítésben szintén nem egy tárgyiasítható valami, nem egy tőlünk független raktár, nem pusztán a nyelvi erőforrások halmaza – ahogy azt a hagyományos szociolingvisztikai megközelítés (Gumperz 1964a) tételezte. Nem pusztán megszólalási lehetőségeinket biztosító nyelvi erőforrások összessége, hanem része egyéniségünknek, és szociális kapcsolatainkkal, pszichés állapotunkkal együtt változik (Busch 2012a). A nyelvi repertoár köthető ugyan a megszólaló egyénhez, sőt lényének szerves része (Busch 2012a), de nem értelmezhető a diszkurzivitás, az interszjektív viszonyokban létrejövő értéktulajdonítások nélkül. Vesd össze a sokat idézett bahtyini mondatot: „a szó a nyelvben félig meddig valaki másé” (Bachtin 1979 [1934–1935]: 185-öt idézi Busch 2012c, Bakhtin 1981-et idézik Milani és Jonsson 2012: 46, valamint Blackledge és Creese 2014: 8). A beszélők nyelvi repertoárja társas viszonyaik, a közösségeikben jellemző diszkurzív magatartásminták, illetve az azokról szóló vélekedések függvényében formálódik.

Ha az egyes nyelvek helyett a nyelvi repertoár egységét helyezzük szemlélődésünk centrumába, akkor szükség van olyan új fogalmakra, amelyek segítségünkre vannak a nyelvi repertoár leírásában. A talán legfontosabb

ilyen fogalom a nyelvi erőforrás (Jørgensen 2008, Jørgensen és mtsai 2011) terminusa. Nyelvi erőforrás beszédünk minden egysége, minden nyelvi jegy, amit használunk. Nyelvi erőforrások lehetnek szavak, több szóból álló kifejezések, visszatérő szerkesztési minták, fonológiai realizációk. Egyszerre specifikusak (konkrét egységei a beszélésnek, például szavak) és sematikusak (absztrakt mintái a beszélésnek, például szintaktikai egységek), illetve gyakran e kettő kombinációi (Blommaert és Backus 2013: 6).

A beszélő repertoárjában szereplő nyelvi erőforrások összekapcsolódnak bizonyos (sztereotipikus) pragmatikai jellemzőkkel. Ezt a kapcsolódást nevezi Agha *regisztrálódásnak* (2007b: 81). Következménye, hogy beszédünk jelöli társadalmi gyakorlatainkat, szociális pozícióinkat. A nyelvi erőforrások szemiotikai alapjához (például egy szó hangsorához) ugyanis nemcsak denotatív és konnotatív, hanem társadalmi jelentést is kötünk. A beszélők által kimondott szavak (vagy azok a módok, ahogy ezeket kimondják), jelzik társadalmi hovatartozásukat. Időnként szándékosan, máskor nem, de minden beszélő pozicionálja magát megszólalásaival. Ugyanígy mások is ítéleteket alkotnak róla, és kategóriákba sorolják őt megszólalásai alapján. Valamilyen szempontból maguk közé valóként kezdenek rá tekinteni, vagy valamilyen szempontból más/idegen kategóriákba sorolják. Bizonyos, hasonló értéktulajdonítást kapó nyelvi erőforrások együttállását tipikusan „valamilyen” (pl. falusias, cigányos, értelmiségi vagy akár palócos stb.) beszédként regisztráljuk (Agha 2007b). De az is regisztráció kérdése, hogy mely nyelvhez tartozóként értékelnek adott nyelvi erőforrásokat a beszélők; például hogy egy erőforrást magyar szóként vagy magyaros hangsúlyként érzékelnek-e. (Látványos a bizonytalanság olyan szavak esetében, amelyeket jövevénytájaként vagy idegen szóként szokás minősíteni: ezek a minősítések az adott erőforrás elterjedtségének mértékével érzékelhető módon változnak.) Leggyakrabban valamilyen morféma vagy lexéma kap értékelést, de fonetikai, fonológiai jellegzetességekre, például hangok bizonyos módú ejtésére vagy a hanglejtés, hangsúly módjára is gyakran felfigyelünk. Értékítéleteink azonban nem kizárólag magukhoz a nyelvi forrásokhoz kapcsolódnak. A megszólalást, a nyelvi források használatát irányító diszkurzív stratégiák, nyelvi aktivitástípusok, műfajok, sémák is (áttekintésük magyarul pl. Hámori 2017, különösen is 313–316) regisztrálódnak. Bizonyos módon udvariaskodunk (vagy nem udvariaskodunk), köszönünk (vagy nem köszönünk) stb. Mivel a beszélés *multimodális* (Li 2018) tevékenység, a gesztusok, a tartás, a kommunikáció során felvett

térköz, a kommunikációhoz igénybe vett nonverbális jelek mind-mind szerephez jutnak a regisztrálódás folyamataiban.

Az erőforrások használatával tehát a beszélők különbségeket hoznak létre, és kategóriákat képeznek, illetve folyamatosan módosítják azokat. Egyrészt formálják a történetiségben kialakult (és mindig alakuló) egységekről, például a sztenderd nyelvekről való gondolkodást, másrészt pedig állandóan újrairódó módokon viszonyulnak hozzájuk. A kritikai szociolingvisztikai megközelítéssel dolgozó kutatók nem a nyelvészeti hagyományban létrejött kategóriák (nyelvek és nyelvváltozatok) szerint csoportosítják a megszólalásokat és a hozzájuk tartozó beszélőket. Ehelyett a beszélők által létrehozott és fenntartott kategóriák megfigyelésére törekednek. Az érdeklőket, hogy a kategóriák közti határok (például a nyelvek közti különbségtételek) hogyan jönnek létre, hogyan értelmeződnek, milyen nyelvi ideológiák következményei (Otsuji és Pennycook 2010: 241, Tiszavasvári vonatkozásában vö. Jani-Demetriou 2017b). Fontos kérdésekké válnak továbbá, hogy a kategóriákhoz (például az egyes nyelvek, akár a nemzeti nyelvek kategóriáihoz) miként viszonyulnak a beszélők, hogyan értelmezik azokat, azok határait, szerepét és hatását életükben.

A beszélés valóságát a kritikai megközelítés *policentrikusnak*, a centrumok viszonyát pedig *mobílnak* és *dinamikusnak* tételezi. Az egyes centrumok, amelyek a regisztrálódás eredményeképpen, az éppen beszélők egyéni és közösségi meghatározottságai mentén, de a körülmények függvényében jönnek létre, saját normativitással rendelkeznek (Blommaert 2016: 250). Normativitása van például egy alföldi kisvárosban élő, romának nevezett 14 éves lány beszédjének, de saját normativitása van annak, ahogy ő lány kortársaival, ahogy fiú kortársaival, ahogy roma és nem roma kortársaival, illetve ahogy ezek bármelyikével a lakóhelyén vagy azon kívül, az utcán vagy az iskolában beszélget. Ezek a normativitások dinamikusan változnak, mobilak, az egyes centrumok folyamatos interakcióban vannak egymással, bennük a különféle nyelvekhez és változatokhoz hozzárendelhető szemiotikai kódok és az azokhoz tartozó különféle értékelések folyamatosan keverednek. Míg a beszélő az általa használt szemiotikai egységeket és diszkurzív mintákat képes magával vinni, és a beszélés policentrikus rendszerében hol itt, hol ott megszólalni, a megszólalásait kísérő értéktulajdonítások sokkal inkább az egyes centrumokhoz rendelvek (Blommaert 2008: 73, Jørgensen és Møller 2014). Egy roma fiatal megszólalásaihoz teljesen más értékítéletek fűződnek otthoni, iskolán kívüli közösségeiben,

mint az iskolában. Például ami a saját közösségében adekvát, sőt menő megszólalásként tűnik fel, az iskolában a tanárok számára fenyegető lehet, vagy hazugként hathat.

A kritikai szociolingvisztika diskurzusaiban részt vevők érzékelik, hogy feszültség keletkezik szociolingvisztikai elmélet és gyakorlat között (Bodó 2017, Heltai 2017). Míg az elméletalkotók a nyelvek és változatok kategóriáit a beszélés sokféleségének megragadására nem mindig alkalmas, sőt a valóságot időnként torzító kategóriáknak látják, mindenki más ezeket a kategóriákat használja, mindenkinek ezek a kategóriák jelentik gondolkodása alapját (Wee 2016). A kritikai szociolingvisztika egyrészt a nyelvek kategóriái körüli a problémák feltárására törekszik, másrészt azonban tudomásul veszi, hogy e kategóriák mindennapjaink meghatározói is, és a hozzájuk való viszonyulás minden gyakorlati szociolingvisztikai tevékenység feltétele. Ez az ellentmondás áthatja a kritikai szociolingvisztika diskurzusait. Ezért e diskurzusok nem szakadnak el teljes mértékben a nyelvek kategóriáitól. Ez nem is cél, hiszen azok is az értelmezendő valóság részei. E fogalmak gondolkodásunkra gyakorolt hatásaira ugyanakkor fokozottan figyelnek, és megkísérlik alternatív paradigmák alkalmazását. E kötet is úgy érvel a transzlingválás koncepciója mellett, hogy kiindulópontként kétnyelvűnek nevezi azokat, akiknek nyelvi viselkedésére és ideológiáira koncentrálnak.

A transzlingválás azonban csak egyike a kritikai diskurzus olyan paradigmáinak, amelyek az „emberekközöttségben” megragadható nyelvet a néven nevezett nyelvek koncepcióján túllépve (is) értelmezik. E paradigmák közös vonásai, hogy a nyelvről gondolkodva változékonyságot, ideiglenességet, többközpontúságot, multimodalitást, sokféleséget tételeznek. A következő fejezet bemutat két alternatív koncepciót, a Bahtyin nevéhez kapcsolt heteroglossziát és a szociológiai diskurzusokból érkező szuperdiverzitást.

2.2. Alternatív koncepciók: heteroglosszia és szuperdiverzitás

A kritikai szociolingvisztikai kutatásokban kirajzolódó három fő koncepció, a transzlingválás, a heteroglosszia és a szuperdiverzitás egymáshoz való viszonya többféleképpen értelmezhető. Bodó (2020) a heteroglossziát tételezi elméletalkotásra leginkább alkalmas alapként, a transzlingválást és

a szuperdiverzitást pedig társtudományokhoz (a nyelvpedagógiához, illetve a szociológiához) inkább kapcsolódó, gyakorlatorientáltabb megközelítéseként mutatja be. Ez a kötet három versengő és különböző erősségekkel rendelkező koncepcióként tekint rájuk. A fent említett közös vonások mellett e koncepciók ugyanis több tekintetben különböznek egymástól. A bahtyini ihletésű heteroglosszia egyik meghatározó vonása, hogy az „emberekközöttségben” keresendő nyelvet nemcsak mobilként és sok központúként, hanem hangsúlyosan *erőtérként* is mutatja be. Ezt az erőteret egymással ellentétes irányú (centripetális és centrifugális) erők folyamatos kölcsönhatásai tartják egyensúlyban (Pietikäinen 2013, Blackledge és Creese 2014). Továbbá a transzlingválással és a szuperdiverzitással ellentétben a modellalkotás kiindulópontja nem feltétlenül a két- és többnyelvűségi helyzetek elemzése, ezért a heteroglosszia modelljének határozottabbak az egynyelvűségi helyzeteket is új nézőpontból értelmező vonásai. A heteroglosszia harmadik distinktív jellegzetessége pedig a Bodó (2020) által is hangsúlyozott apolitikusabb közelítés.

A szuperdiverzitás és a transzlingválás ellenben kifejezetten olyan politikai koncepciók is, amelyek hatalom és alávetettség viszonyaival úgy foglalkoznak, hogy célul tűzik ki azok átrendezését. Előbbi eredetileg szociológiai koncepció, ami, ahogy neve is mutatja, kifejezetten a nagyfokú sokféleségből indul ki, és azt értelmezi újszerűen. A transzlingválás eredetileg a két- és többnyelvűségi helyzetek értelmezését segítette, de képviselői hangsúlyozzák, hogy minden beszélő megszólalásai értelmezhetők segítségével (Vogel és García 2017: 2). Így többen ezt is önálló nyelvelméleti modellként pozicionálják (Pennycook 2017, Li 2018, García és Otheguy 2020). Amellett, hogy nyelvelméleti vonatkozásai is vannak és kifejezetten a nyelvi gyakorlatok leírására törekszik, valóban rendelkezik nyelvpedagógiai vonatkozásokkal is.

2.2.1. Heteroglosszia

A kortárs szociolingvisztika diskurzusaiban megjelenő heteroglosszia-fogalom Bahtyin munkásságából eredeztethető (Bailey 2007, 2012). Eszerint az emberi nyelv nem valamiféle struktúra vagy rendszer, és ennek megfelelően nem lehet egydimenziós módon egyes nyelvekre és nyelvváltozatokra osztani, hanem csak több dimenzióban, ennél komplexebb

módon írható le (vö. Blackledge–Creese [szerk.] 2014, különösen is Busch 2014). A Bahtyin-percepció rámutat, hogy Bahtyin a heteroglosszia fogalmán korántsem csak a többnyelvűséget értette (magyarul vö. például Bodó 2016b, 2020, Heltai 2016c, Heltai és mtsai 2017, Jani-Demetriou 2017a, 2020, Olexa 2017, Szabó G. 2020a).

A fogalmat maga Bahtyin nem használta. Angol fordítói (Bakhtin 1981) egyesítették a 'heteroglossia' címszó alatt a multidiszkurzivitás, a sokszólamúság és a nyelvi diverzitás bahtyini fogalmait (Bodó 2016a: 49). Bahtyin ezek segítségével a beszélés komplexitását kívánta megragadni. A *multidiszkurzivitás* a meghatározó körülmények perspektíváját jelenti: a beszédmód szituációhoz, helyhez és időhöz kötött. A fogalom arra vonatkozik, hogy a beszédmódok politikai, társadalmi és gazdasági körülmények által meghatározottak.

A *többhangúság* a beszélőhöz kapcsolódó perspektíva. Itt a nyelvi források, például egyes szavak individuális használatának sokfélesége kerül a figyelem középpontjába. Többről van azonban szó, mint az „idiolektusok” egymásmellettiése: A lényeg az, hogy a beszélők a használt nyelvi forrásokat miként veszik át egymástól beszélés közben, és eközben hogyan stilizálják azokat; miként értékelik a mások által elmondottakat, illetve hogyan viszonyulnak azokhoz. A nyelvi erőforrások olyanok, mint egy játszótéren a játékok: minden gyerek használja őket, de a használat pillanatában mindenkinek a sajátjává válnak, méghozzá mindenkinek másként a gyermek saját fantáziája, a játék pillanatnyi célja és a többi játszótárshoz való pillanatnyi reláció függvényében. Továbbá a játszótéren bármi részévé válhat a játéknak, például egy bot, a kerítés stb. Ezek nem önmagukban játékok, hanem pillanatnyi használatukon keresztül értelmezhetők játékként. A sokhangúság terminusával a nyelvi forrásokat tehát nem önmagukban írjuk le, hanem a beszélés interszjektív terében való megvalósulásukat ragadjuk meg.

A harmadik dimenzió, a *nyelvi diverzitás* magát a nyelvi forrást állítja középpontba. Ez arra utal, hogy a beszélés következménye a nyelvnek a nyelvi források sokféleségében megjelenő nagyfokú diverzitása. A gondolkodásunkban nyelvekbe és változatokba tömörülő nyelvi források folyamatos kölcsönhatása központi jelentőségű gondolata ennek a perspektívának is: az egyes nyelvek és változatok nem létező entitások, hanem egymással ellentétes erők feszültségében értelmezendők: centripetális, a standardizáció irányába ható, és centrifugális, a destandardizációt segítő

erők folyamatos összjátékában ragadhatók meg csak (vö. Pietikäinen 2013, Blackledge és Creese 2014, Bodó 2016b).

Ez az erőtér, a több dimenzióhoz hozzárendelhető tényezők folyamatos összjátéka az, ami a modellt különösen vonzóvá teszi a kritikai szociolingvisztika számára. Ez képes ugyanis egyesíteni két jellemzőt: a dinamizmust és a sokféleséget. Előbbit nemcsak úgy értelmezi, hogy a nyelv világa gyors változások terepe, utóbbit nemcsak úgy, hogy a sokféleség minden pontja összefüggésben van annak más pontjaival, hanem mindezt valamiféle lüktető, pulzáló feszültségben is láttatja. A nyelv a heteroglosszia koncepciója szerint többdimenziós, komplex módon értelmezhető jelenség tehát, ami több és más, mint az, amit „többnyelvűségnek” szokás nevezni. Minden beszélő beszédmódjaira érvényes leírási lehetőség ez, függetlenül attól, hogy az adott beszélő egy-, két- vagy többnyelvű beszélőként értelmeződik az adott társadalmi konstellációban.

2.2.2. Szuperdiverzitás

A szuperdiverzitás egy társadalomtudományi orientáció (Vertovec 2007, Blommaert és Rampton 2011, Blackledge és Creese [szerk.] 2018), tehát a társas viszonyok vizsgálatának egy új megközelítési módja. A koncepció, ahogy ezt kritikusan meg is jegyzik, kifejezetten az úgynevezett globális északhoz, azon belül is elsősorban Nyugat-Európához kapcsolódik (Pavlenko 2018). Az e megközelítést alkalmazó társadalomtudósok olyan (rendszerint nyugat-európai) helyszíneken, például nagy- és középvárosokban vizsgálódnak, amelyekben (már) nincs klasszikus etnikai-nyelvi-vallási többség. Azaz e városok, városrészek lakóinak többsége – például Franciaországban, Németországban vagy Svédországban – nem feltétlen francia, német, illetve svéd etnicitásúként határozza meg magát, nem feltétlen és csak franciául, németül, illetve svédül beszél mindennapjaiban, és nem feltétlen tartozik a zsidó-keresztény kultúrkörben felnövő emberek, illetve e vallások követői közé. Az ilyen helyszíneken a szuperdiverzitás orientációjával vizsgálódó társadalomtudósok nem a csoportok határait és egymáshoz való viszonyára, illetve nem az eltérés milyenségére koncentrálnak. Ehelyett a sokféleséget kialakító faktorok (történeti meghatározottságok, migrációs életutak, képzettség, vallás, jogi státusz, gazdasági státusz stb.) összetett voltára figyelnek (Wessendorf 2018: 58). A szuperdiverzitás mint

megközelítés úgy definiálható, hogy az egy „paradigmabeli és taktikai perspektívaválasztás annak a komplexitásnak a megértéséhez és vizsgálatához, amely növekvő mértékben jellemzi a késő modern és globalizált társadalmi elrendeződéseket” (Leppänen és mtsai 2018: 31).

A szuperdiverzitás orientációjának lényegi vonása, hogy nyelv, etnicitás, vallás és származási ország hagyományosnak tekintett csoportteremtő tengelyei mellett számos újabb, kevésbé statikusként, inkább változóként elgondolt tengely mentén írja le a globalizációban átalakuló társadalmak sokféleségét (Vertovec 2007, 2010). A szociolingvisztikában Blommaert és Rampton (2011) vezették fel a szuperdiverzitást. A szerzők keresték még pontos szociolingvisztikai értelmezhetőségét, de mindenképpen annak a kritikai fordulatnak a részeként tekintettek rá, amely a beszélés leírását annak egyes nyelvekhez (kódokhoz) kötése helyett a nyelvi erőforrásokra és regiszterekre koncentrálva végzi (magyarul tárgyalja Heltai B. 2013: 219, Pachné Heltai 2017a: 16–20).

Az ilyen orientációjú szociolingvisztikai vizsgálódásra tehát az jellemző, hogy centrumába a regiszterek kerülnek. Ezek nem feltétlenül rendelhetők hozzá a nyelvekhez; átlép(het)ik a nyelvi kódokat. A nyelveken átívelő, potenciálisan több nyelv erőforrásait is tartalmazó regiszterek tulajdonképpen sajátos megszólalási módok: nyelvi és szemiotikai formákból (például szavakból, szintaktikai szerkezetekből, a hanglejtés módozataiból és egyéb viselkedésbeli jellegzetességekből) épülnek fel. Az egyének és a csoportok ezekre támaszkodva reflexív módon (tehát egymásra figyelve és egymáshoz alkalmazkodva) navigálnak a komplexitás változékony dimenziói között (Leppänen és mtsai 2018: 31). A regiszterek a beszélés olyan módjai, amelyek felhasználásával az érintett beszélők repertoárjuk sokféleségét a sikeres együttélés érdekében menedzselik (Pennycook 2018: 8–10).

Blackledge, Creese és mtsaik szerint a globális északon, elsősorban Nyugat-Európában a társadalomtudósok az elmúlt években azt érzékelik, hogy számos globalizációs folyamat a korábbi relatív homogén nemzetállami etnikai és nyelvi viszonyok megváltozásához vezet (2018: XXII). Ilyen, az emberek közötti kapcsolatokat megváltoztató folyamatokként említi a szerzőpáros a migráció különféle módozatait, a gazdaság és az üzleti élet multinacionális átalakulását, vagy általában véve a technológiai fejlődést. Mindhárom folyamat önmagában is összetett.

Az első említett folyamat, a migráció módozatainak változása gyors és nagyfokú. Az elmúlt évtizedekben a Nyugat-Európába való migrációt

(és az erről való társadalmi diskurzusokat) a gazdasági szükségszerűség és a humanitárius tényezők mindig más arányban és módon, de egyszerre határozták és határozzák meg. Megfigyelhető azonban két (elsősorban Nyugat-Európára érvényes, de Magyarországon is jellemző) trend. Egyrészt az érkezők kiindulási területei heterogénebbek lettek (tehát több helyről többféle ember érkezik). Másrészt az Európába irányuló bevándorlás a földrészen kívüli országok tekintetében kevésbé csak a volt gyarmati viszonyok következménye. Olyan országok viszonylatában is megjelenik, amelyek a gyarmati rendszerek függő viszonyainak nem vagy kevésbé voltak részesei. Magyarországon gondolhatunk például az elmúlt évtizedekben megjelenő afrikai és távol-keleti bevándorlók közösségeire.

A második és a harmadik folyamat, tehát a multinacionális átalakulás és a technológiai fejlődés talán a hagyományosan tételezett bevándorlásnál fokozottabban érinti Magyarországot is. Míg húsz-harminc évvel ezelőtt a telekommunikációs, energetikai és szállítmányozási vállalatok Magyarországon is, de Nyugat-Európában is jellemzően nemzeti (állami vagy privát) tulajdonban voltak, ez mára megváltozott. Ezzel együtt jár emberek és erőforrások fokozott mobilitása is, hiszen ezek a cégek munkaerőre is a globalizálódó rendszerekben vadásznak. A technológiai fejlődés pedig magával hozza sok más mellett például azt, hogy a kommunikáció is transznacionálissá vált: mindennapossá, sőt tömegessé válnak például az országokon átívelő telefon- és videokonferenciák.

Blackledge, Creese és mtsaik (2018) hangsúlyozzák, hogy a fenti folyamatok következményeként jelentkező szuperdiverzitás több, mint a különbségtételhez nyelv, etnicitás és vallás mellé felsorakoztatott újabb változók sokasága. A lényeg szerintük a különbözőség komplexitásának felismerése. A szuperdiverzitásra mint szemléletmódra tekintenek, és a különbségtétel ideológiai orientációját hangsúlyosabbnak tartják, mint a különbségek leírásának lehetőségét. Fontosnak tartják továbbá a szuperdiverzitás elkülönítését nemcsak az illiberális orientációtól, hanem a multikulturalizmustól is. A szerzők szerint a szuperdiverzitás koncepciójának „szembe kell szállnia a különbségtétel illiberális orientációival”, és rendelkeznie kell a „diszkriminációs erőkkkel szembeni kritika” (uo.) potenciáljával. Ugyanakkor megkülönböztetik a szuperdiverzitást a multikulturalizmus koncepciójától is. Ez szerintük a „szociális különbségtétel romantikus-liberális megközelítése” (Blackledge, Creese és mtsaik 2018: xxiii), ami nem szakad el a csoportszemlélettől (tehát a társas viszonyokról való gondolkodásnak attól a

jellemzőjétől, hogy etnikai sokféleségről csoportokra gondolva beszélünk (Brubaker és mtsai 2011 [2006]: 8, vö. az 1. fejezetben írottakkal, illetve részletesen lásd a 4. fejezetben). A multikulturalizmus tehát a csoportok sokféleségének és a csoportok egymás mellett éléséről szóló elképzeléseknek az ünneplése, ami nem írja felül azokat a határvonalakat, amelyek mentén a bizonyos csoportokat hátrányosan érintő megkülönböztetések létrejönnek.

A szuperdiverzitás orientációját a társadalmi viszonyok leírásában jól alkalmazhatónak vélő szakemberek szerint a nyugat-európai társadalmi válság tehát megváltozott. Például nagy világvárosok után az elmúlt két évtizedben európai középvárosok (Malmö, Brüsszel, Frankfurt stb.) is úgynevezett *többségi-kisebbségi* városokká váltak vagy válnak (Geldof 2018: 45), amelyekben „a más, nem ugyanolyan” lakosok száma összeadva nagyobb, mint a hajdan a többséget alkotóké. Ebből az is következik, hogy szintén problematikussá válik az integráció elképzelése, mert bizonyos lokalitásokban immár nem egyértelmű, hogy mi a többségi csoport és az általa diktált norma, illetve utóbbi hogyan érvényesíthető. Kérdéses tehát, hogy a helyben kisebbségivé vált többség normái szerinti integráció miként mehetne végbe. Geldof szerint szuperdiverz kontextusokban az integráció helyett a *részvétel* lehet a kulcsmozzanat, amihez az interkulturális kompetencia és a diverzításérzékenység kulcsfontosságú készségek (2018: 53).

A szuperdiverzitás orientációjának más képviselői a közösségi létezés olyan formáit látják előremutatónak, amelyekben „az emberek konstruktív módon alakítják ki az együttélés módjait” (Nowicka és Vertovec 2014 alapján Blackledge, Creese és mtsaik 2018: xxx). Ez a szociális minta, amelyet a *konvivialitás* terminussal írnak le (uo.), a különbségekről való gondolkodás olyan irányú megváltozását jelenti, amely „immár nem érti félre és egyszerűsíti le a »kultúra« fogalmát birtokolható és másoktól megőrizhető etnikai tulajdonra” (Blackledge, Creese és mtsaik 2018: xxx Gilroy 2006 alapján). A konvivialitás elképzelése e könyv szerzője szerint az egyes lokalitásokban azt jelentheti, hogy a történeti-kulturális és nyelvi hagyomány, amivel a helyi társadalom tagjai rendelkeznek, mindenki értékeivel, hagyományaival és beszédmódjaival kiegészülve válik közössé, mindenki tulajdonává. Ez lehet az alapja az erőforrások egyesítésének és az azokkal való közös gazdálkodásnak. A múltnak a kulturális örökség létrehozásának folyamatában ki nem választott, nem hagyományozott eseményeire, mozzanataira terelődő figyelem, a figyelmen kívül hagyott, nem jelölt, törölt

meghatározottságoknak az újrafelfedezése segítheti a különbségek mellett mindig meglévő azonosságokra való koncentrációt (Deumert 2018) és ezzel a konvivialitás alapjainak megeremtését – akár Tiszavasváriban is.

A nyelvi-etnikai komplexitás ugyanis nem csak a nyugat-európai nagyvárosok és régiók jelenkori fejleményeként értelmezhető. Blackledge és Creese felhívják a figyelmet arra, hogy a szuperdiverzitás történeti perspektívában való alkalmazása „sok lehetőséggel kecsegtet” (2018: xxv), Geldof szerint pedig a szuperdiverzitás nem pusztán urbánus jelenség: sok kisebb városban, vidékies térségben is megnövekedett az elmúlt évtizedekben az etnikai diverzitás (2018: 45, magyar vonatkozásokhoz vö. Pachné Heltai 2016, Pachné Heltai 2017b). Tiszavasváriban is komplex vallási, etnikai és nyelvi sokféleség tárható fel (vö. 6.1. fejezet). Jelen tendenciák folytatódását feltételezve várható a város többségi-kisebbségi jellegűvé válása is. Párhuzamosan ezzel például nehezen értelmezhető a városi oktatási rendszerben az integráció kulcsszava. A csoportszemlélet perspektívájából e változások úgy írhatók le, hogy egyre kevesebb nem roma és egyre több roma él a városban. A szuperdiverzitás orientációjával lehetővé válik, hogy – összhangban annak deklarált szándékával a társadalmi egyenlőtlenség csökkentésére – a tudományos megközelítések elszakadjanak ettől az értelmezéstől, és hatékonyabban keressék a konvivialitás támogatásának lehetőségeit.

2.3. Nyelvészeti etnográfia: középen észrevenni a dolgokat

A kritikai szociolingvisztika az emberek közötti különbségtételnek egy új, a hagyományos nyelvi és etnikai alapú csoportalkotástól – ezzel a multikulturalizmus koncepciójától is – eltávolodó lehetőségét kínálja. Elvezet az egyes nyelv fogalmának átértékelését sürgető gondolatokhoz, amelyek szerint a beszélésnek az a percepciója, amelyik az egyes nyelvek kategóriáiból indul ki, a nemzetállami Európa kulturális hagyományaihoz kapcsolódik, és nem egyetemes érvényű. Nem is elvetendő persze: mindössze arról van szó, hogy annak, hogy így gondolkodunk a nyelvről, következményei vannak, és ezek a következmények nem mindenki számára ugyanolyanok. Azok, akik a nemzetállami struktúrák perifériáin élnek, általában a vesztesek közé tartoznak, mert az őket sújtó problémákra az átmenetiséget nem tűrő nemzetállami rutinok nem tudnak valós megoldást jelentő választ adni.

Ebben a megváltozott szociolingvisztikában „a nyelvek és változatok közötti váltásról és/vagy a kódok keveréséről szóló diskurzusnál érdekesebb az, hogy a nyelvek közötti határok hogyan értelmeződnek” (Otsuji és Pennycook 2010: 241), a beszélők hogyan értékelik saját beszédjüket és mások beszédét, hogyan kategorizálják megszólalási módjaikat és az egyes megszólalásokhoz köthető csoportokat (Blommaert 2016: 244, Bell 2016: 395, Gal 2016).

A kategóriák létrehozását irányító ideológiák vizsgálata kvalitatív módszerekkel lehetséges. Emiatt különösen fontos szerepet kap az *etnográfiai megközelítés*. Ez már a 60-as évek etnográfiai fordulata óta jelentős szerephez jutott a szociolingvisztikában (vö. Hymes 1968, 1974, Gumperz 1982a, 1982b, Gumperz és Hymes 1972). Susan Gal így ír doktori tanulmányainak 70-es évekbeli időszakáról: „A beszéd kontextusa és következménye ugyanolyan fontosak lettek, mint a struktúrája. Azokban az években vált bizonyossá számomra, hogy a néprajz (etnográfia) az én módszertanom, a komparáció pedig az elemzési módom” (2018: 16–17). Ezután megemlíti, hogy ő és generációja a 70-es és 80-as években a kontextus kérdéseit a „nyelvre vonatkozó metadiskurzusok és előfeltevések” (uo. 17), azaz a nyelvi ideológiák dimenziójával bővítették. E dimenziók kapcsolódása alapvetően meghatározza az itt tárgyalt kritikai megközelítéseket is.

Rampton, Maybin és Roberts (2015) emlékeztetnek, hogy „az etnográfia jellemzően olyan gyakorlatokban keresi a jelentést és a racionalitást, amelyek elsőre furcsának tűnnek” (2015: 16), megkérdőjelezi a kurrens és uralkodó etnocentrikus diszkurzusokat, a „szociokulturális szerveződések/folyamatok számos különféle szintjére/dimenziójára egyszerre fókuszál” (uo.), továbbá mintákat és rendszerességet keres a mindennapi, szituatív gyakorlatokban. Ugyanakkor óvakodik a felületes összehasonlítástól, és vizsgálati koncepcióját folyamatosan újraírja, szentivizálja. Ezzel szemben a nyelvészetben a szerzők szerint elfogadottnak számít, hogy a „nyelv univerzálisan jelen van az emberek között, ugyanakkor idővel változik, illetve sokféle lehet (különféle lokalitásokhoz különféle időtartamban hozzárendelhető és eltérő méretű) szociális csoportok tekintetében” (2015: 17). A nyelvészet számos bevált módszerének, (a különféle iskolák) standardizált empirikus eljárásainak, illetve a kialakított terminológiai eszköztáraknak köszönhetően elkülöníthetők és absztrahálhatók a kommunikáció strukturális mintái, amelyek szerint az emberek beszélgetnek. Ezek a minták „viszonylag stabilak, visszatérők és szociális értelemben (különböző

mértékben) közősek” (uo.). A rendelkezésre álló terminológiai eszköztárak pedig „értékes hozzájárulást kínálnak az emberi beszélés, jelelés, olvasás, írás vagy más kommunikációs formák igencsak komplex folyamatainak megértéséhez” (uo.).

Ahogy a szerzők megjegyzik, a nyelvészet tehát általában általánosítani kívánja a nyelvi struktúráról és a nyelvi gyakorlatokról szóló tudást, míg az etnográfia a szituativitásban vizsgálódik, és a részletekre koncentrál. A kettő kombinációját, tehát a nyelvészeti etnográfia alkalmazását pedig a következők miatt látják kívánatosnak: Egyrészt úgy gondolják, hogy „a kommunikáció kontextusa inkább vizsgálendő, mint feltételezendő. A jelentés repertoárokkal és elvárásokkal rendelkező cselekvők által interakciók történeteiben, speciális szociális, illetve különféle intézményes viszonyok között formálódik, és ez etnográfikusan ragadható meg” (uo.). Másrészt amellet érvelnek, hogy „a verbális (és más jellegű szemiotikai adatok) belső elrendeződésének értelmezése esszenciális fontosságú a világban való jelentőségük és pozíciójuk megértéséhez. A jelentés messze több mint az »ideák kifejezése«, és az életút, az identitás, az egyén pozíciói és más finom részletek mind-mind kifejeződnek a szöveg nyelvi szövédékeiben” (uo.)

Szabó G. (2020b) az etnográfiát a nyelvészeti vizsgálódásban módszerként, megismerésként és műfajként tételezi. A nyelvészeti etnográfia elsődleges gyakorlataként a részt vevő megfigyelést nevezi meg, amire az ilyen kutatások modus operandijaként tekint. A megismerést illetően a megszerzendő tudás idiografikus és reflexív voltára hívja fel a figyelmet: az óhatatlanul egyéni rajzolatú etnográfiai megközelítés folyamatos visszacsatolást ír elő. A műfajt illetően pedig (Dörnyei és Mitev 2015: 176-ra hivatkozva) arra utal, hogy az etnográfiai kutatás terméke „Bahtyin „polifonikus regény” fogalmával írható le a legjobban, amely jelzi, mikor kinek a hangján szólal meg a szöveg” (2020b o. n.).

A nyelvészeti etnográfiai kutatások tehát a részt vevő megfigyelésen alapulnak, de mellette széles eszköztárat vonultatnak fel (pl. különféle interjúk és beszélgetések folytatása, a lokalitásban jelen lévő szóbeli és írásbeli diskurzusok elemzése). Ezeket a lehetőségeket egyszerre igénybe véve „figyelnek a társas viszonyok minden olyan aspektusára, amellyel az emberek foglalkoznak, amit érzékelnek, és amit megmagyaráznak” (Heller és mtsai 2018: 9). E kutatások magukat is a vizsgált társas világ részének tekintik. Folyamatosan reflektálnak a kutató személyének és a kutatás tényének valóóságot alakító szerepére. Saját nézőpontjaikat is kontextusba ágyazottnak,

beszélgetések következtében kialakulónak tekintik. Heller és munkatársai a kritikai szociolingvisztikai kutatás módszertanát bemutató könyvükben a kutatás folyamatát *rizomatikus*⁵, tehát hálózatokban megvalósuló, illetve rekurzív jelleget mutató, régi kérdésekhez újra és újra visszatérő, azokat új megvilágításban vizsgáló tevékenységként értelmezik (2018: 15 – vö. a [Szabó G. 2020b] által említett reflexivitással). Úgy tartják, hogy a valóság egy darabjáról csak annak kontextusában lehet valamit állítani, figyelve arra, hogy azt nemcsak a szereplők, hanem a velük interakcióba kerülő kutatók is alakítják és értelmezik. Az ilyen kutatás mikroszintű, nem törekszik nemzeti vagy még magasabb szintű absztrakt struktúrák értelmezésére. Ezzel összefüggésben úgy nincs eleje és vége, ahogy a rizómának sincs, ami törésvonalai mentén újból lesz. Ha a fűvek rizómagyökeréből kitépünk egy részt, vagy az állatrizómába (bolyba) rendeződő hangyákat megzavarjuk, „a rizóma vonalai mentén újjáalakul”. Ezt nevezik Deleuze és Guattari a „nem jelentő szakadás elvének” (1996 [1980]: o. n.). A kutatásra nézvést ez azt jelenti, hogy egy tetszőleges lokalitás viszonyainak megismerése tulajdonképpen a valóság egészének egy kicsiny, de szerveződésében az egészet leképező részének megismerése. A nyelvészeti etnográfiai kutatás lehetővé teszi, hogy a valóság rizomatikus szerveződését megfigyelés és elemzés közben a lehető legkevésbé egyszerűsítsük le. Ahogy Deleuze és Guattari írják, „nem könnyű középen észrevenni a dolgokat, és nem fentről lefelé haladva vagy fordítva, balról jobbra vagy fordítva, próbálják ki, meglátják, minden megváltozik” (uo.).

A kötet további részei erre tesznek kísérletet: középen észrevenni a dolgokat, és a bemutatott kritikai szociolingvisztikai megközelítésben, a transzlingválás koncepciója alapján beszélni róluk. A dolgok közepét (azaz a rizómának a valóság megismeréséhez kiválasztott tetszőleges pontját) ezúttal a Tiszavasvári majorosi negyedében élő, magyar és romani erőforrások

⁵ A rizómát, ezt az emberi kogníció és gondolkodás egészét (tehát a nyelvvel kapcsolatos kérdéseket is) megragadó metaforát Deleuze és Guattari (1996 [1980]) vezették be a társadalomtudományi gondolkodásba. A terminus a biológiából érkezett; fűvek és más növények gyökérrendszereit nevezik így. Például a boltok polcain megtalálható gyömbér egyes darabjai ilyen rizomatikus gyökérrendszerek részei. Ezeknek a gyökérrendszereknek nincs egy elkülönülő és egyértelmű központja. Ehelyett sokszorosan és sokféleképpen összekötött csomópontok figyelhetők meg bennük.

igénybevételével egyaránt megszólaló romák beszédmódjainak elemzése jelenti. A továbbiakban a kötet áttekinti a transzlingválás koncepcióját, majd áttekinti a romákról szóló magyarországi diskurzusokat. Bemutatja, hogy azok fő rendező elve az úgynevezett csoportszemlélet, majd rámutat az ezt körülvevő ellentmondásokra. Az ezekre való reflexió ugyanis feltétele annak, hogy a dolgokat észrevehessük középen is, és a transzlingválás orientációját sikeresen alkalmazzuk mindennapi valóságunk megismerésében.

3. A transzlingválás

Ez a kötet a vizsgált lokalitásban (Tiszavasvári város egyik negyedében) élő beszélők nyelvi gyakorlatainak és ideológiáinak vizsgálatához felhasználja a heteroglosszia és a szuperdiverzitás koncepcióinak számos aspektusát. Kiindulópontja ugyanakkor a transzlingválás koncepciója, ezért ez az alábbiakban külön fejezetben és részletesebben kerül bemutatásra.

A transzlingválás terminus első említése 25 éves (Williams 1994), de csak 10 évvel ezelőtt, García (2009) által újraértelmezve terjedt el. Williamsnál eredetileg két nyelv párhuzamos és kiegyenlített, receptív és produktív, szóbeli és írásbeli tanórai használatát jelölte (Baker 2001). García és munkatársai Amerikában élő, otthon spanyolul is megszólaló diákok oktatásának kapcsán gondolkodnak a transzlingválásról. E szerzők azonban a kifejezést már két dologra is vonatkoztatják: egyrészt jelöli a beszélésnek az egyes nyelvekhez nem kötött szemlélését, másrészt egy ebből következő pedagógiai orientációt. Utóbbi, tehát a pedagógiai orientáció három meghatározó tulajdonságának azt tartják, hogy átírja a tanárok nyelvhez és beszéléshez való viszonyulásait, meghatározza a pedagógiai tervezést, és kialakítja a diákok megszólalási módjaihoz való alkalmazkodás képességét (García és Kleyn 2016: 20–24).

A transzlingválás a García-féle átdolgozott koncepció szerint már nem módszertan, hanem pedagógiai orientáció. Nem egy bizonyos nyelvhez kötött kompetenciákat akar elmélyíteni, hanem a tanulási folyamatot kívánja könnyebbé tenni többnyelvű gyerekek számára (García és mtsai 2017). Célja az egyes nyelvi (anyanyelvi, idegen nyelvi, másodnyelvi stb.) készségek fejlesztése helyett a repertoár egészének bevonása a tanulási folyamatba. A transzlingválás García és munkatársai értelmezésében „csatarendbe állítja a beszélő egész nyelvi repertoárját, amelynek semmi köze az egyes

nyelvek szociális és politikai szempontok alapján meghatározott határaihoz” (García és Kleyn 2016: 15).

A transzlingváló beszédmódokat Li Wei más perspektívából, a *lingválás* fogalma felől közelíti meg. Ennek a megközelítésnek a fő gondolata az, hogy a nyelvre ne „mint emberitest-központú és formális struktúrával, fonémákkal, szavakkal, mondatokkal rendelkező entitásra” (2018: 17), hanem mint „folyamatok olyan többdimenziós szerveződésére gondoljunk, amely lehetővé teszi, hogy a testesült és a szituatív interakcióba lépjen/kerüljön a szituáción túli kulturális és történeti dinamikákkal és gyakorlatokkal” (Li itt Thibault-t [2017: 78] idézi). Amikor tehát megszólalunk, konkrét (testet öltött) megszólalásainkat egyszerre alakítják a jelen körülményei és a múlt tapasztalatai. A lingválás – folytatja Li – az „idegi, a testi és a környezethez köthető képességek összehangolása” (2018: 17), ami „kiemeli az érzelmek, a tapasztalatok, a történelem, az emlékezet, a személyiség és a kultúra fontosságát” (2018: 17). A megszólaláshoz tehát egyszerre kell idegi erőfeszítéseket tenni, testi működések koordinálási, és figyelni a környezethez (például a szituációhoz vagy a beszédpartnerrekhöz) való alkalmazkodásra.

A transz- előtag hozzáadása a lingváláshoz Li Wei értelmezésében egyrészt azt hangsúlyozza, hogy a „többnyelvűek akkor sem az egynyelvűek módjára, egy politikai értelemben elnevezett egységben gondolkodnak, amikor »egynyelvű módban« vannak és egy megnevezhető nyelvhez köthető beszéd- vagy szövegszakaszt hoznak létre” (2018: 18). Másrészt pedig azt emeli ki, hogy „az emberi gondolkodás túlmutat a nyelven, és a gondolkodáshoz kognitív, szemiotikai és alaki erőforrások sokasága szükséges, amelyek közül a nyelv a beszélés és az írás hagyományos értelmében csak egy” (2018: 18).

A García és Li által közösen, könyvpublikációban összefoglalt koncepció (2014) sikere vitathatatlan. Hatására számos kutatásban kezdődött meg a kétnyelvű beszélők, különösen is diákok és tanárok nyelveken átlépő, úgynevezett „fluid” kommunikációs gyakorlatainak az új koncepció szerinti leírása és elemzése, valamint az ezekre reflektáló nyelvpolitikai és nyelvpedagógiai cselekvési lehetőségek keresése (például Gorter és Cenoz 2017, 2019, Mary és Young 2017, Jakonen, Szabó T. P. és Laihonon 2018, Prinsloo és Krause 2019, Heltai 2019). A nyelvi és hatalmi viszonyok transzformálásának ígérete, illetve mindennapi életünk, így az oktatási rendszerek egyes nyelvekhez való kötöttsége (Wee 2016) között azonban ellentmondá-

sok feszülnek (vö. Jaspers 2019, Bodó 2020, e kötet 2.1. fejezete). Így kevés a transzlingválást tanórai szinten túl is programmá tevő vagy legalább ezt célzó kezdeményezés. Kérdések merültek fel azzal kapcsolatban is, hogy a nyelvek koncepciójától való eltávolodás miként hat olyan nyelvpolitikákra, amelyek egy-egy kisebbségi nyelv vagy változat státuszának stabilizálását célozzák (Cenoz és Gorter 2017, 2019, MacSwan 2020). Közben más összegző kísérletekkel (Poza 2017, Mazzaferro 2018) párhuzamosan a koncepció elméleti alapjait (MacSwan 2017, Grin 2018, Auer 2019), illetve nyelvpedagógiai progresszivitását (Jaspers 2018, 2019) érintő kétségek is megfogalmazódtak.

Magyar nyelvterületen – e könyv szerzőjének tudomása szerint – először Borbély említette a koncepciót (fordításában transzlingvizmus, 2014: 70). E könyv szerzőjén kívül, aki 2015 óta publikál a témában (vö. Heltai 2015b), Tódor foglalkozott az általa transzlingválásként és transznyelvűséggént egyaránt fordított és emlegetett kifejezéssel (2019: 147–149), azt „egyre gyakrabban használt”, de „szerteágazó és sok esetben nehezen körülhatárolható” (uo. 148) referenciájú fogalomként bemutatva. Szembeállította a kódváltás fogalmával, amely szerinte „elsősorban a nyelvi jelenség strukturális (forma) leírását és értelmezési lehetőségét kínálja, míg a transznyelvűség az említett jelenség pragmatikus, kontextusfüggő nyelvi megnyilvánulását tükrözi” (uo. 149). Nagy (2018) tanulmányában a transzlingválás és az idegennyelv-oktatás kapcsolatával foglalkozik. Laihonen (2020) a moldvai csángómagyar oktatás vonatkozásában vizsgálja a transzlingváló orientáció felhasználásának lehetőségeit.

3.1. A transzlingválás mint rizomatikus multiplicitás

Az elmúlt években a transzlingválás olyan népszerű koncepcióvá vált tehát, amely két- és többnyelvű nyelvi gyakorlatokkal, pedagógiákkal és politikákkal kapcsolatos jelenségek egész sorát írja le. Nemcsak olyan gyakorlatokat jelöl, amelyek túllépnek az egyes nyelvek határain, hanem a többnyelvűség jelenségeit és általában a nyelvet leíró elméletként és oktatási orientációként is értelmezhető. Ilyen módon a soknyelvűség (plurilingvizmus) koncepciójának alternatívája is, hiszen új, az egyes nyelvek sokfélesége helyett a beszélőre koncentrálnó módon írja le az emberi kommunikációt és annak sokféleségét (Valleyo és Dooly 2020). A koncepció a beszélők

repertoárjának egységes voltát hangsúlyozza, és a nyelvek mint szociokulturális egységek közötti határok jelentőségének átértelmezése mellett érvel (Otheguy, García és Reid 2019).

Az elméletre vonatkozóan időközben kritikák is megjelentek, melyeken belül három fő vonal különíthető el. Deskriptív szinten a kétségek az egységes nyelvi repertoár koncepciójának elméleti alapjait (MacSwan 2017) illették, például azt vonták kétségbe, hogy a terminus alkalmas a többnyelvű gyakorlatok minden (vagy igen sok) típusának leírására (Auer 2019). Pedagógiai tekintetben megkérdőjeleződött a koncepció szociális egyenlőtlenségek megváltoztatását ígérő (transzformatív) ereje (Jaspers 2018). Kétségek merültek fel a transzlingválás képviselőinek az oktatás és az oktatáspolitikai megváltoztatását hangsúlyozó és/vagy ígérő állításai kapcsán is (Jaspers 2019). Továbbá kritikai észrevételek fogalmazódtak meg a transzlingválás regionális kisebbségi nyelvekkel kapcsolatos nyelvpolitikákra gyakorolt hatásával kapcsolatban is (Cenoz és Gorter 2017, 2019).

A fejezet további részei amellet érvelnek, hogy a koncepció népszerűségének, gyors terjedésének és a több irányból érkező kritikai észrevételeknek az az oka, hogy a transzlingválás koncepciója rizomatikus természetű. Ahogy az a 2.3. fejezet 5. lábjegyzetében is olvasható, a rizómát, ezt az emberi kogníció és gondolkodás egészét (tehát a nyelvvel kapcsolatos kérdéseket is) megragadó metaforát Deleuze és Guattari (1996 [1980]) vezették be a társadalomtudományi gondolkodásba. A terminus a biológiából érkezett; fűvek és más növények gyökérrendszereit nevezik így. Például a boltok polcain megtalálható gyömbér egyes darabjai ilyen rizomatikus gyökérrendszerek részei. Ezeknek a gyökérrendszereknek nincs egy elkülönülő és egyértelmű központja. Ehelyett sokszorosan és sokféleképpen összekötött csomópontok figyelhetők meg bennük. Deleuze és Guattari szerint a rizomatikus rendszereknek négy biztosan felsorolható, de csak megközelítő tulajdonsága van. (A következőkben idézett részletek Deleuze és Guattari *Rizóma* című esszéjének [1980] magyar fordításából [1996: o. n.] származnak, ami Gyimesi Tímea munkája.)

Az első tulajdonság a *kapcsolat* és *heterogenitás* címszavakkal foglalható össze. Ezek szerint „a rizóma bármely pontján kapcsolódhat és kapcsolódnia is kell bármely más rizómával”. A második tulajdonság a *sokféleség*. Ez azt jelenti, hogy a rizómáknak „csak határozói, méretei, dimenziói vannak, melyek nem tudnak anélkül növekedni, hogy annak természete meg ne változna”. A rizómák sokféleségét külső faktorok határozzák meg,

így például a territóriumot szétvető, deterritorializáló vonalak, „melyek mentén a sokféleségek másokkal összekapcsolódva megváltoztatják természetüket”. A harmadik tulajdonság a „*nem jelentő szakadás elve*”, amely szerint „minden rizóma szegmentációs vonalakból áll, ezek mentén rétegződik, territóriumokba szerveződik, kap jelentést, tulajdonítható stb.; ugyanakkor vannak rétegtelenítő törésvonalai is, melyeknek a résein át állandóan eltűnik”. Az utolsó jellemző a *térképrajzolás és a képlevonás elve*. A rizóma olyan, mint a térkép, mert „nyitott, minden irányban kapcsolható, szétszedhető, megfordítható, kész minden pillanatban változni”.

Az utóbbi években a rizómametafora gyakran feltűnt a szociolingvisztikában. Előfordult alkalmazása például a nyelvi gyakorlatok és tapasztalatok körüli diskurzusok (Pietikäinen 2015), a homonacionalizmus nyelvi tájképének (Milani és Levon 2016), a szociális média multiszemiotikus és többnyelvű gyakorlatainak (Leppänen és Kytölä 2017), beszélők nyelvi viselkedésének és fejlődésének (Canagarajah 2018), kritikai szociolingvisztikai kutatási módszerek (Heller, Pietikäinen és Pujolar 2018) vagy a többnyelvű oktatási formákban jellemző osztálytermi gyakorlatok (Prinsloo és Krause 2019) kapcsán. A rizómametafora alkalmazása a transzlingváláshoz kapcsolódó diskurzusok esetében is jól használható: segítségül szolgál mind a koncepció sokféleségének és összetettségének megértésében, mind a terminus inkonzisztens és elégtelen voltával kapcsolatos kritikák elleni érvelésben.

A transzlingválás terminusnak tehát, bár eredetileg egy tanárok által irányított többnyelvű tanulás-szervezési koncepciót nevezett meg (Williams 1994, Baker 2001), ma legalább három, egymással (rizomatikus módon) összekapcsolódó jelentésköre van. Egyrészt jelöli kétnyelvűek – és „valójában minden más beszélő” (Vogel és García 2017: 2) – nyelvi gyakorlatait, másrészt egy oktatási orientációt, harmadrészt pedig egy, az emberi megismerés és kommunikációt leíró elméleti megközelítést. Ezek önmagukban véve is rizomatikus tulajdonságokat mutató koncepciók, amelyek bár a rizómán keresztül futó deterritorializációs vonalak miatt megkülönböztethetők egymástól, mégis ugyanannak a sokféleségnek a részei. Ugyanakkor kapcsolódnak más, az oktatás és a szociolingvisztika területeihez rendelhető sokféleségekhez is.

A transzlingváló nyelvi gyakorlatok legalább három, egymással összefüggő állítással jellemezhetők. Először: túlmutatnak a szociális invencióként értelmezett egyes nyelvek határain, megkérdőjelezve ezeket az egységeket (Othegey, García és Reid 2015, Kleyn és García 2019). Másodszor:

azon a feltevésen alapulnak, hogy a nyelvi repertoár egységes (García 2014b, Vogel és García 2017). Harmadszor: fontos tulajdonságuk, hogy multimodálisak legalább két értelemben: multimodális jelekből állnak, magukba foglalva a beszélők testét, gesztusait, egész életét (García és Otheguy 2020: 25), illetve meghaladják a nyelvi és a nem nyelvi kognitív és szemiotikai rendszerek közötti hagyományos különbségtételt (Li 2018: 20).

A transzlingválás mint oktatási orientáció szintén folyamatosan változtatja természetét, ezzel tartva a koncepciót nyitottként és kapcsolódásra készként. E területen is különféle megközelítések vannak: a transzlingválást a tanár által kezdeményezett tanulásszervezési fogásként értelmező, illetve a diákok spontán transzlingváló megnyilatkozásait előtérbe állító megközelítéseket lehet elkülöníteni. Az előbbi orientációt hangsúlyozó kutatók, visszanyúlva a terminus eredeti, williamsi (1994) jelentéséhez, a transzlingválást inkább egy tanulásszervezési koncepciónak tartják, és kísérletet tesznek új nyelvpolitikai és oktatáspolitikai megoldások alkalmazására (Cenoz és Gorter 2017, Prinsloo és Krause 2019). Mások hangsúlyozzák a koncepció erős politikai és szociális elkötelezettségét (García és Kleyn 2016: 24–25) azok iránt, akik nem tartoznak a nemzetépítés és a globális kapitalizmus nyertesei közé (García és Otheguy 2020: 28). Ez utóbbi megközelítések általában a szociális egyenlőséget növelni képes potenciálját ünneplik a transzlingválás legfontosabb tulajdonságaként. Mindazonáltal vannak azzal kapcsolatos félelmek is, hogy a koncepció gyors terjedése (vö. Poza 2017) károsítja ezt a potenciált, más szóval a transzlingválásnak azt a *transzformatív erejét*, amivel új identitásokat és gyakorlatokat hozhat létre (Li 2018: 23). Ilyen esetekben pusztán a transzlingválás gyenge verziója (García és Lin 2016: 20), azaz az oktatási nyelv elsajátítását, az oktatási nyelven való tanulást segítő, támogató funkciója (García és Kleyn 2016: 21) érvényesül.

A transzlingválás-rizóma harmadik jelentéskörében a terminus egy nyelvelmélet összefoglalójaként jelenik meg. Li a transzlingválást mint *a nyelv gyakorlati elméletét* mutatja be. Ehhez a nyelvet olyan „multiszenzoriális és multimodális szemiotikai rendszerként” tételezi, amely más „beazonosítható, de egymástól elkülöníthetetlen kognitív rendszerekkel áll kapcsolatban” (2018: 20, kiemelés az eredetiben). E megközelítésben a transzlingválás az az elmélet, ami a legjobban leírja ennek a rendszernek a működését.

A különböző rendszerek és előforrások kapcsolata más olyan elméleti megközelítésekben is központi fontosságú, amelyek a transzlingválást önálló értelmezési keretként pozicionálják. A soknyelvűség (plurilingvalizmus) és a transzlingválás koncepcióinak különbségeit tárgyalva Garcia és Otheguy többek között hangsúlyozzák azokat a transzlingválás során adódó multimodális lehetőségeket, amelyek segítségével „a diákok testükkel és testükön kívül eső tényezők felhasználásával egyaránt jelentést teremtenek” (2020: 27). Pennycook (2017), akit szintén Deleuze és Guattari (1987 [1980]) ihletett (bár nem a rizóma, hanem az *együttállások* [assemblages] fogalma), a transzlingválás olyan új felfogását javasolja, amely lehetőséget teremt az időlegesen és egy adott helyen egymással erő anyagi és szemiotikai erőforrások vizsgálatára és értelmezésére.

3.2. A transzlingválás kritikája: bejáratok a rizómába

A transzlingválás koncepciójának gyors terjedésével és a megvalósítás kísérleteivel párhuzamosan kétségek és kritikák is felmerültek. Ezek a rizomatikus sokféleségként értelmezett koncepció különféle aspektusait érintik. MacSwan (2017) és Auer (2019) a kódváltás elméletének szemszögéből közelednek, és a transzlingválást mint elméleti keretet értelmezik és támadják. MacSwan szerint az egységes nyelvi repertoár premiszója gyengíti a szociolingvisztika konceptuális kereteit, amelyhez olyan „föltett kincsek” tartoznak, mint a nyelvi jogok, az anyanyelv vagy a kódváltás koncepciói (2017: 169). Auer szerint a transzlingválás visszalépés a kódváltáselmélethez képest. Jaspers elsősorban a transzlingválás pedagógiai aspektusaival foglalkozik. Arra figyelmeztet, hogy a terminus kiüresedhet, megkérdőjelezi a koncepció transzformatív erejét (2018), és amellett érvel, hogy hatásait más faktorok figyelembevételével, azokkal együtt érdemes vizsgálni, mivel az oktatás nyitott és dinamikus rendszer (2019), amelyben néhány faktor (például a tannyelv kérdéseinek) figyelembevétele vagy megváltoztatása nem feltétlenül jár eredménnyel (vö. Lanstyák írását a kusza problémákról [2014]). Cenoz és Gorter a nyelvpolitika szemszögéből közelítenek. Óvnak a kisebbségi nyelvekkel kapcsolatos politikák korábbi eredményeinek negligálásától (2017), illetve „a transzlingválás kritikátlan, a szociális kontextus jellemzőit figyelmen kívül hagyó ünneplésétől” (2019: 134).

3.2.1. A transzlingválás elméleti kritikája: transzlingválás versus kódváltás

Mind MacSwan, mind Auer kritikával illeti – többek között – a transzlingválás terminológiai következményeit. A transzlingválás azt a tételt kérdőjelezi meg, hogy a nyelvi sokféleség a variabilitáson keresztül értelmezhető legcélravezetőbben. Így az egy-egy változatot használó beszélőközösségek fogalma is megkérdőjeleződik. MacSwan viszont a beszélőközösség fogalmát idealizációként, de a nyelvi variabilitás szociolingvisztikai tanulmányozásának kulcsfogalmaként értelmezi, és úgy érvel, hogy e kategória elhagyása a szociolingvisztikát „teljesen inkongruenssé” (2017: 177) tenné. Ez MacSwan szerint nemkívánatos fejlemény. Auer véleménye ehhez hasonló módon az, hogy a transzlingválás koncepciója a szociolingvisztika terminológiai rendszerét kezdi ki: szerinte túl sok, a nyelvi kontaktusok és a kétnyelvűségi gyakorlatok kérdéseire kapcsolódó jelenséget foglal össze, és ezzel az emberi kommunikációnak egy kevésbé finom, elnagyolt leírásához vezet (2019: 16).

E fejezet célja az ilyen jellegű kritikával szembeszálló érvek felsorakoztatása. E könyv szerzőjének álláspontja szerint ezek a vélemények figyelmen kívül hagyják azt a körülményt, hogy a transzlingválást rizomatikus sokféleségként érdemes értelmezni. A nyelvi valóság rizomatikus szemlélete azt jelenti, hogy a sokféleség megértésére más irányból teszünk kísérletet. A különbségtétel nem a változatok megvalósulásbeli variabilitásának leírásán keresztül történik (ki melyik pillanatban milyen változatot használ), hanem a beszélőhöz és a társas viszonyokhoz egyaránt köthető repertoár sokféleségének az értelmezésén keresztül (kinek melyik pillanatban milyen tényezők alakítják a megszólalását). A sokféleség megragadásának két eltérő kísérlete ez tulajdonképpen. A következő sorok kódváltás és a transzlingválás különbségeit tárgyalva ezt a szembenállást mutatják be – az előbbi irányból érkező kritikára reagálva és utóbbi előnyei mellett érvelve.

MacSwan érvelése alapvetően Chomsky külső nyelv (ez érzékelhető módon körülvesz minket a világban) és belső nyelv (ez a tudathoz köthető, a fejünkben van) distinkciójára (2017: 172) és frázisstruktúra-nyelvtanára (2017: 182) épül. Auer Gumperz munkáit (1962, 1964b) említi a kódváltáskutatás egyik kiindulópontjaként, és a kódváltást saját korábbi munkáira is utalva úgy definiálja, mint ami „szemiotikai rendszerek folyamatos

szembeállításra olyan módon, hogy a létrejövő komplex jelek mindenkori befogadói képesek ezt a szembeállítást is értelmezni” (2019: 6). Hangsúlyos eleme tehát e definíciónak, hogy léteznek elkülönülő és szembeállítható szemiotikai rendszerek. A közös pont a két érvelésben az az elképzelés, hogy a nyelvi sokféleség megértésében dichotomikus, tehát kettősségen alapuló struktúrák (külső nyelv és belső nyelv, illetve szembeállítható szemiotikai rendszerek) tételezése segíthet bennünket.

A dichotomikusan strukturált repertoár elképzelése Deleuze és Guattari szerint a „fa-gyökér” képén alapul, amely „fáradhatatlanul a kettővé váló Egy, majd a négyggyé váló kettő törvényét fejt ki... A bináris logika a fa-gyökér spirituális valósága” (1996 [1980]: o. n.). A biológiaórán főgyökérként és mellékgyökérként megismert gyökérrendszerek mindegyike „fa-gyökér”, amennyiben mindegyik egy szárból ágazik többfelé a föld alatt. A szemléletesség kedvéért érdemes azonban elsősorban a mellékgyökérrendszerre (például a kukorica gyökerére) gondolni. A gyökérrendszer elágazásaival létrejövő sokféleség visszavezethető a szár egységére, amennyiben minden egyes mellékgyökér ugyanabból a szárból indul. (A rizomatikus gyökérrendszer sokfélesége ellenben nem vezethető vissza egy szárra.)

Deleuze és Guattari szerint a fa-gyökér koncepció a nyelvészetben is meghatározó. Ezt éppen Chomsky frázisstruktúra-nyelvtanjának logikájával illusztrálják. Ez a logika szerintük sosem „értette a sokféleséget: ahhoz, hogy spirituális módszerének követésekor eljusson a kettőhöz, egy erős egység tételezésére van szüksége” (uo.). Amit javasolnak a fa-gyökér kép helyett, az a *pontostalanság* (anexactitude). Ez a gondolkodásnak egy olyan jellegzetessége, ami MacSwan vagy Auer kritikájában éppen a transzlingválás elleni egyik fő érvként jelenik meg. A pontostalanság e könyv szerzőjének értelmezésében egy olyan megközelítés jellemzője, amelyik nem dichotomikus kategóriák mentén vág rendet a sokféleségben. Deleuze és Guattari így írnak erről:

„A pontos-talanság egyáltalán nem közelítés, ellenkezőleg, pontos átmenet mindarról, ami van. Csak azért utalunk bizonyos dualizmusra, hogy ezzel egy másikat visszautasítsunk. Csak azért használunk dualisztikus modelleket, hogy eljussunk ahhoz a folyamathoz, mely visszautasít minden modellt. Minden esetben agyi korrigálásokra van szükség, melyekkel az akaratlanul létrehozott dualizmusokat szétbontjuk. Miután

áthaladtunk minden ellenséges, mégis szükségszerű dualizmuson – öreg bútorدارabok, amelyeket folyton ide-oda tologatunk –, elérkezünk végre a mágikus képlethez, amely szerint *pluralizmus* = *monizmus*” (uo., kiemelés az eredetiben).

Míg tehát MacSwan és Auer logikája dualizmusokkal közelít a sokféleséghez, Deleuze és Guattari logikája ezeket egyértelműen elutasítja, és épp mellőzésükkel tartja a sokféleséget megismerhetőnek. A pluralizmus és monizmus egyenlőségéről szóló állítás egybevág az egységes repertóárt alkotó, különféleképpen regisztrálódó nyelvi erőforrásoknak a beszélés sokféleségét értelmező képével, tehát a transzlingválás koncepciójának alapjaival.

Mindebből következik, hogy a két- és többnyelvűséget értelmezni kívánó két koncepció, a kódváltás és a transzlingválás nem „ugyanaz”. Még ha felületesen szemlélve úgy is tűnik, hogy ugyanazt másképp mondják el, alapvetően különböznek: a két- és többnyelvűnek nevezett beszélők nyelvi gyakorlatainak sokféleségét különbözőképpen értelmezik. A kódváltáskutatók az emberi beszélés erőforrásait dichotómiák segítségével írják le. A sokféleséghez a kettéválások, osztódások megismétlésével jutnak el (például valaki, aki képes megszólalni, erre képes lehet két nyelven (első osztódás), illetve mindkét nyelven különféle változatokon (második osztódás).

A sokféleség létrehozásának ez az eljárása tulajdonképpen a fraktális rekurzivitás szemiotikai művelete (vö. Irvine és Gal 2000). A fraktális rekurzivitás (azaz valaminek a megismétlődése saját törtrészeiben, részleteiben) a természetben megfigyelhető például a karfiolon. A karfiolvirág felületének sokfélesége egy törzsből elágazó sokféleség (vö. a „fa-gyökér” metaforája). Ha egy karfiolfejről lehántjuk a zöld leveleket, azt tapasztaljuk, hogy a törzs egy tőből indulva néhány irányba elágazik. Az elágazásokat letörve az eredeti karfiolvirág olyan kicsinyített másait látjuk, amelyekkel aztán újra megismételhető az előbbi művelet. A karfiolvirág tehát töredékeiben (azaz fraktális módon) újra és újra (azaz rekurzív módon) visszatér. A kódváltáskutatók hasonlóan, ismétlődő elágazásokat létrehozva értelmezik a nyelvi sokféleséget.

Auer cikkében (2019) például a transzlingváló szakirodalomban a transzlingválás eseteiként értelmezett példákról azt állítja, hogy azok a kódváltás különféle, kiválóan leírható esetei. Ezek között az esetek között említi a

kódkeverés és kódösszeolvadás egyes eseteit, amelyek az ő véleménye szerint is felvetnek néhány, transzlingváláshoz kapcsolható kérdést (2019: 19). Egyik, a Blackledge és Creese szerzőpárostól (2010: 208–209) kölcsönzött példáját úgy interpretálja, mint a kódváltás esetét a brit angol és egy gujarati/brit angol kevert kód között. A karfiol logikája ez esetben: a beszélés (törzs) először a brit angol és nem brit angol dichotómia mentén értelmeződik (első dualitás). A nem brit angol (tehát a kevert kód) megint csak osztható olyan elemekre, amelyek az angolhoz rendelhetők hozzá, és olyanokra, amelyek a gujaratihoz rendelhetők hozzá (második dualitás). A kódok keveredésének vannak továbbá inzertális (grammatikai összeolvadással járó) és alternális (grammatikai összeolvadással nem járó) esetei (harmadik dualitás), tovább cifrázva az egy pontból kiinduló sokféleség létrehozásának lehetőségeit.

A transzlingválás koncepciójával dolgozó kutatók a sokféleséget eltérő módon interpretálják. Az ő logikájuk a sokféleséget rizomatikusnak látja. Ez azt jelenti, hogy azt nem egyetlen pontból (fa-gyökérből) eredeztetik, hanem, ahogy a fenti, Deleuze és Guattari tollából származó sorokban olvashatjuk, a sokféleség és az egység azonosságából indulnak ki. Ez azt jelenti, hogy sem az egy nyelvhez kötött beszédet, sem a több nyelvhez kötött beszédet nem tételezik eredendőként („természetesként”, egységesként, nem kevertként stb.), hanem mindegyiket a beszélés egységében megvalósuló sokféleség különféle eseteinek látják. A rizomatikus sokféleség koncepciója arra is figyelmezteti a transzlingválás támogatóit, hogy nem érdemes a többnyelvűséghez kötött beszédet ilyenebbnek vagy olyanabbnak (például a társadalmi igazságosság követelményeinek inkább megfelelőnek) bemutatni, mint az egynyelvűséghez kötött beszédet (ahogy erre egyébként Jaspers [2018] a következő, 3.2.2. fejezetben részletezett módon figyelmeztet is). Összefoglalva: az, ami a kódváltáskutatók perspektívájából inkongruenciának, jelenségek összemosásának látszik, valójában a sokféleség másfajta értelmezését jelenti. Ennek a megközelítésnek az előnyei, ahogy az a 6.5. fejezetben láthatóvá válik, a tiszavasvári romák beszédmódjainak elemzésekor is megmutatkoznak.

3.2.2. A translíngváló pedagógiai orientáció kritikája

Míg a kódváltáselméletek a nyelvi erőforrások elemzésének lehetőségét kínálják, a translíngválást rizomatikus tulajdonságai pedagógiai megközelítések számára is attraktívvá teszik. A translíngválás rizomatikus jellegénél fogva kapcsolódik tanulásszervezési, egyéb nyelvpedagógiai, illetve nyelvpolitikai megfontolásokhoz, és nagy ígéreteket hordoz: sikeresebb iskolai kariert ígér két- és többnyelvű diákok számára, nagyobb pedagógiai sikerességet tanáraik számára, illetve általánosságban véve alapvető változást a beszélők szociális státuszviszonyaiban.

Ez a szemet elhomályosító attraktivitás talán az egyik oka a kételyek megjelenésének. Jaspers azt állítja, hogy „a translíngválás valószínűleg kevésbé transzformatív és kritikai, mint ahogy ezt gyakran sugallják” (2018: 2), és hogy „csökkenhet a tudósok hatása a nyelvpolitikára abban az esetben, ha egy értékpreferenciát tudományos evidenciaként kezelnek (2019: 101). A translíngválás transzformatív (azaz valóságot átalakító) erejével kapcsolatban arra hívja fel a figyelmet, hogy az korántsem magától értődő. Továbbá amellet érvel, hogy a translíngválás támogatóinak meggyőződései hasonlatosak az egy nyelvű intézményrendszer képviselőinek meggyőződéseihez, illetve a translíngválást támogató orientációk bizonyos körülmények között ugyanolyan „domináns erővé” válhatnak, mint az egy nyelvűségi politikák (2018: 2). Például mindkét csoport tagjai haljamosak „természetesebbnek” tételezni az általuk preferált, illetve emancipálni kívánt beszéd módokat. A fenti kihívások kezeléséhez azt tartja üdvözlendőnek, ha a kutatók „a lehetőségek brókereként cselekednek, tekintettel arra, hogy a nyelvvel kapcsolatos viták, a törvényszéki kontextusokat kivéve, szinte mindig az »abortuszpolitika« kérdéseire hasonlatosak” (2019: 97). Ez utóbbi azt jelenti, hogy „a követendő értékekkel kapcsolatos nagyfokú egyet nem értés” és „a kívánt eredmények eléréséhez vezető gyakorlatokkal kapcsolatos bizonytalanság” övezi őket (uo. 96, Pielke 2007: 40–50 alapján). A következő sorok amellet érvelnek, hogy Jaspers megalapozott kétségeit feloldja, ha a translíngválást mint rizomatikus sokféleséget szemléljük. Jaspers kétségei arra irányítják ugyanis a figyelmet, hogy a translíngválás (ez a sokféleség) számos módon és ponton kapcsolódik az oktatás és a nyelvpolitika más területeihez (sokféleségeihez).

Való igaz, a transzlingválás hatásai nem garantálhatók. Általában problematikus a transzlingváló tanulásszervezés és a transzlingváló orientáció iskolai sikerességre vonatkozó eredményeinek mérése. Ez ugyanis túl sok ismeretlen sikeres mérését előfeltételezné: a sikerességet befolyásolja a diákok iskolai és otthoni szocializációjának módja, tanulási szokásaik, továbbá sok-sok tanulási körülmény. Ezeket mind mérni kellene, és nehéz elképzelni, hogy minden tényezőt figyelembe lehetne egyszerre venni. Ehhez az oktatás túl komplex folyamat. Mindazonáltal vannak a transzlingválás tanulásban betöltött szerepét mérni kívánó kvantifikációs kísérletek. Tanárok transzlingválással kapcsolatos félelmeinek normál tanrendű és többségi tannyelvű osztályokban való elemzésekor Duarte azt tapasztalta, hogy a diákok által a csoportos vagy páros munka során alkalmazott transzlingváló megszólalások legtöbbször a tanulási aktivitáshoz kötött, illetve hogy ezekre „a kognitív tekintetben igényes beszédaktusok dominanciája jellemző” (2019: 162).

Ugyanakkor sikert jelent diákok és tanárok javuló közérzete, illetve a sikerélmények növekvő száma akkor is, ha a tanulási eredmények pozitív irányú változása nem feltétlen mérhető. Ennek a javuló közérzetnek az alapja az a pedagógusi belátás, hogy a nyelvi repertoár a szubjektum inherens része (vö. Busch 2012a). Ha az iskola és a pedagógus a nyelvi repertoárnak csak egy részét fogadja el, illetve csak egy részét tekinti az iskolában is érvényesnek, az azt is jelenti, hogy a tanuló személyét is csak részlegesen fogadja el. A repertoár egészének elfogadásával járó transzlingváló orientáció lehetőség a diákok személyiségének mindenestül való, teljes elfogadása is.

Jaspersnek az a felvetése is reális eshetőség, hogy a transzlingválás képviselőinek és az egynyelvűségi intézményrendszer képviselőinek vannak közös meggyőződések. Hasonlóképp, elvben elképzelhető, hogy a transzlingválás ugyanolyan dominánssá váljon, mint az egynyelvűségi ideológiák. Abban az esetben azonban, ha a szereplők figyelembe veszik a koncepció rizomatikus jellegét és más sokféleségekbe való beágyazottságát, ezek a csapdák elkerülhetők. García és Kleyn szerint a transzlingválás „nem csak megváltoztatja a néven nevezett nyelvek közötti erőviszonyokat az iskolában, hanem szembe is megy a néven nevezett nemzeti nyelvek hegemoniájával és a politikai állam hatalmával” (2016: 21). A koncepció rizomatikus jellegének figyelembevételétől eltérő álláspontot ír elő e könyv szerzője számára: a transzlingválásra nem mint egy mindent

radikálisan újraíró, a meglévő és sokak által támogatott normákkal kérelmetlenül szembeszálló, azokat kiváltó koncepcióra tekint. Ehelyett úgy gondolja, hogy a transzlingválás – a részvétel jelszava mentén és az egyes lokalitásokban – olyan együttélési formák kimunkálásához járul hozzá, amelyekben minden résztvevő oktatása a lehető legoptimálisabb megoldás szerint alakul. A transzlingválás nyertessé tehet eddigi veszteseket, módosíthatja az állam megközelítéseit, átírhatja a társadalmi viszonyokat úgy, hogy nemcsak a veszteseket igazítja a nyertesekhez, hanem a nyertesek pozícióit és ideológiáit is újraírja. Ezzel a vesztes is nyertessé, és a nyertes is nyertesebbé válhat.

Jaspers végül azt is megjegyzi, hogy a transzlingválás nem lehet sikeres, ha „az iskolai sikeresség és szociális egyenlőtlenség kérdéseit kizárólag nyelvi kérdéssé” redukálja (2018: 5). E pontban sem érdemes vitatkozni a szerzővel. A transzlingválás nem önmagában pedagógia, hanem egy pedagógiai hozzáállás, ami a diákok teljes repertoárjának az elfogadásán alapul. Rizomatikus jellege miatt összekapcsolódhat például a tanulásszervezés kérdéseivel, (transzformatív erejénél fogva is) hozzájárulhat a politikai, szociális és gazdasági emancipáció megteremtéséhez, de önmagában nem képes a társadalmi viszonyok alapvető megváltoztatására.

3.2.3. A transzlingválás nyelvpolitikai kritikája

A globális északon a transzlingválás „diákok *kisebbségi* csoportjaihoz köthető antidiszkriminációs kérdésekkel” kapcsolódik össze, ellentétben például Dél-Afrikával, ahol a diákok többsége beszél valamilyen transzlingváló módon (Prinsloo és Krause 2019: 10, kiemelés az eredetiben). Bár tehát a globális északon a transzlingválás kisebbségi ügynek tűnik, ez nem feltétlenül és mindig jelenti azt, hogy a „kisebbségi nyelvek” kérdéseihöz is kapcsolódik. Sok esetben – például az otthon spanyolul beszélő New York-i diákok esetében – két „világnyelv” erőforrásainak igénybevételével jön létre a transzlingváló beszédmód, és a kettő közötti hatalmi-alávetettségi viszonyok csak az adott lokalitásban értelmezhetők. Ha a helyzet nem ilyen, hanem valóban egy „veszélyeztetett nyelv” erőforrásai vonódnak be a transzlingváló beszélés során, a transzlingválás mint koncepció alapvetően akkor sem a kisebbségi nyelvek fenntartására és revitalizációjára koncentrálna. Definíciószerűen olyan nyelvi gyakorlatokat jelöl ugyanis, amelyek

túlmutatnak az egyes nyelvek határain. Következésképp éles dilemmák merülnek fel a transzlingváló beszédmódok támogatásának törekvései és a kisebbségi nyelvek fenntartásának és revitalizációjának törekvései között. Cenoz és Gorter részletesen feltárják e dilemmákat (2017, 2019). Arra törekednek, hogy egyensúlyt teremtsenek és tartsanak transzlingválás és a kisebbségi nyelvek fenntartását célzó politikák között. Megjegyzik, hogy a kisebbségi nyelvek fenntartása a transzlingválás által problematikus lehet az érintett többségi és kisebbségi nyelvek eltérő státusz- és erőviszonyai miatt (2017: 908). Javasolnak néhány alapelvet ezen ellentmondás kezelésére. Szerintük érdemes például olyan helyeket és helyzeteket kialakítani, ahol az érintettek csak a kisebbségi nyelveket beszélik. Egy-egy további javaslatuk a nyelvi tudatosság szintjének növelését érinti, illetve a spontán transzlingválás eseteinek pedagógiai tevékenységekhez való hozzárendelését (uo. 909) szorgalmazza. Arra figyelmeztetnek, hogy a transzlingválás nem alkalmazható minden helyzetben előre eltervezett módon, és javasolják minden egyes szituáció részletes és alapos vizsgálatát, valamint a „transzlingváló pedagógiának az iskoláknak helyet adó közösségek szociális jellemzőihez” való igazítását (Cenoz és Gorter 2019: 134).

A transzlingválás mint rizomatikus sokféleség tehát szoros és többszörös kapcsolatban van a kisebbségi nyelvmegtartás kérdéseivel. De egyértelműek a deterritorizáló vonalak, azaz a két koncepciót egymástól elválasztó tényezők is. A kisebbségi beszélők általában nem egy kisebbségi nyelv „tisztá, hamisítatlan formáját” használják, hanem transzlingváló beszédmódokat követnek. A transzlingválás mint pedagógiai hozzáállás pedig elsősorban a beszélők megerősítését szolgálja, és nem néven nevezett nyelvek vagy más kódok megtartását.

Az itt tárgyalandó tiszavasvári projekt célja is a beszélők támogatása, és nem a bármely nyelv vagy kód megtartásához való hozzájárulás. A beszélők támogatása viszont azt jelenti, hogy a projekt emancipálja transzlingváló, romanihoz (is) kötött beszédmódjaikat, támogatja azok új színtereken való megjelenését. Ez a törekvés tehát az adott lokalitásban lassíthatja az egynyelvű magyar beszédmódok terjedését, és hozzájárulhat a transzlingváló nyelvi gyakorlatok fenntartásához. Ha ezeket a gyakorlatokat „kisebbségi nyelvnek” tekintjük, akkor tehát a transzlingválás – legalábbis e projekt esetében – sztenderd és purista ideológiák mellőzésével, és ezért teljesen újszerű módon a kisebbségi nyelvet is támogatja. Ehhez azonban három feltétel együttállása kell. Először, a helyi, romanihoz köthető beszédmódok

presztízse (a magyar nyelvként értelmezett beszédmódokéhoz képest) alacsony. Iskolai megjelenésük ezért emeli presztízszüket. Másodsor, az ehhez kapcsolható erőforrások, mint látni fogjuk, dominánsak a diákok repertoárjában. Ezért a diákok szívesen hasznosítják azokat az iskolában. Harmadsor, a romani (számos, a globális északon számon tartott kisebbségi nyelvvel, például a katalánnal vagy akár a határon túli kontextusok esetében a magyarral ellentétben) egy országban sem jelenik meg az iskolai oktatás (sztenderdizált) nyelveként. Ez azt jelenti, hogy a romaninak ezt a státuszát a projektben támogatott beszédmódok iskolai megjelenése nem veszélyezteti.

Mindez arra figyelmeztet, hogy a transzlingválást támogató politikák lehetőségeit és hatásait érdemes az egyes lokalitásokban megvizsgálni. Így elkerülhető egyrészt az, hogy a transzlingválást támogató politikák az egy nyelvűségi politikákhoz hasonlóan domináns erőkké váljanak (vö. Jaspers 2018), másrészt az is, hogy a nagyobb egyenlőséget egy-egy kisebbségi nyelv megtartásával elérni kívánó erőfeszítések kerékkötői legyenek. Hiszen ez utóbbi nem lehet célja a transzlingválásnak, amennyiben maga is a társadalmi igazságosság növelését tűzi ki célul. Ugyanakkor: az itt bemutatandó projekt annak ékes példája, hogy a transzlingválás koncepciójának alkalmazásával olyan válaszok adhatók, amelyek – a vizsgált lokalitásban – hatékonyabb segítséget jelentenek az érintettek számára, mint az elmúlt évtizedeknek a sztenderdizáción és a „tisztaság” elképzeléseinek alapuló kisebbségi nyelvi politikái. A romani sztenderdizáció nem változtat érdemben a beszélők sorsán, a transzlingválás koncepciója azonban esélyt nyit erre – és ezzel a szóban forgó beszédmódok fennmaradására is. Ezt mutatják be a következő fejezetek.

4. Romák és beszédjük percepciójának meghatározója: a csoportszemlélet

Ahogy arra a korábbi fejezetek rámutattak, a modernitás korára kialakuló nemzeti közösségek versenyképességének feltétele egy sztenderd változat (és a hozzá tartozó ortográfia) kialakítása. Ezzel válik lehetségessé a más társadalmi szerveződésekkel (nemzetekkel és egyéb elrendeződésekkel) való versenyben szükséges erő felmutatása. A sztenderdizáció velejárója, hogy a sztenderdként tételezett ideál érvényességét mindenki elismeri, és saját nyelvi gyakorlatait lehetőség szerint igazítani igyekszik hozzá. Ehhez motivációt kínál az intézményrendszer, ami a sztenderdként tételezett erőforrások igénybevételével való kommunikációt a (nemzeti) közösségen belüli társadalmi sikeresség előfeltételévé teszi. Így a sztenderd nemcsak a létrejövő közösség versenyképességének, de a közösséget alkotó egyének versenyképességének záloga is.

A nyelvi tervezés korai szakirodalma jól definiálható lépésekkel (a klaszikus európai sztenderdek mintájára) létrehozhatónak, megalkothatónak tartotta a sztenderdet (Haugen 1966b, Ferguson 1971). Későbbi megközelítések (ezek történetéhez és összefoglalásához vö. Ricento 2000, újabban magyarul Lanstyák 2016b) például arra hívják fel a figyelmet, hogy a sztenderdek a hegemonia eszközeivé válnak (Silverstein 1996), és hogy ez a narratíva igencsak csalóka módon egyszerűsíti le a valóságot (Deumert 2010: 246). Mivel a sztenderdizáció lényege „tárgyak egy osztályára ráerőltetett egységesség” (Milroy 2001: 531, idézi és fordítja Bodó 2014: 269), a nyelvi sztenderdizáció is a sokféleséggel, a pillanatnyisággal és az ezekből fakadó komplexitással való szembeszállást jelenti. A sztenderdek beszélői a nyelvet kiválasztott erőforrásokból álló rendszerként értelmezik. A nyelv fogalmát összekötik a sztenderd változat fogalmával (ami nem sztenderd, az nem igazi nyelv), és a nyelvi egységességhez rendszerint etnikai egységességet is kötnek. A sztenderd változatot az oktatáshoz és általában az

állami közösségi rendszerekhez való hozzáférés lehetőségéhez kapcsolják, létrehozva nyelv, etnicitás és tér egységét (Gal 2008). Ez a nemzetállami ideológiák egyik legfontosabb pillére. Rogers Brubaker a fentieket csoportszemléleten alapuló látásmódként összegzi (2002, 2004). A Kolozsvár etnikai viszonyairól írt kötetben (Brubaker és mtsai 2011 [2006]) szerzőtársaival megjegyzi, hogy „amikor etnicitásról, még inkább, amikor etnikai konfliktusokról beszélünk, valahogy szinte automatikusan azon kapjuk magunkat, hogy etnikai csoportokról szólunk” (8). Dominquez (1989) nyomán külön felhívják a figyelmet arra, hogy ez a látásmód a magukat konstruktivistának valló, az ilyen csoportidentitásokat kialakítottként, azaz a közösségi kommunikáció során létrehozottként értékelő megközelítéseket is jellemzi.

Egy-egy csoport körülhatárolása és létszámának (például a magyarok számának) megadása az átmenetiségek miatt mindig problémás, de a romák esetében az etnicitáshoz és nyelvhez kapcsolható tér (ország, régió) hiánya ahhoz is vezet, hogy feltűnőbbé válik előbbi kettő összefüggésének konstruált volta. Ennek következménye, hogy a létrehozott csoportok instabilabban, illetve integritásuk könnyebben kérdőjeleződik meg. Az önmeghatározáson alapuló népszámlálás és a mások (többségiek) percepcióját döntőnek tekintő szociológiai felmérések például gyökeresen más eredményeket mutatnak a romák létszámát illetően. A körülbelül tízmilliós Magyarországon a magukat romának vallók aránya az utolsó rendelkezésre álló népszámlálási adatok szerint körülbelül 3% (KSH [Központi Statisztikai Hivatal] 2013: 21). A Kemény-féle, meglehetősen régi (2003), nem önbevalláson alapuló reprezentatív vizsgálat szerint ennél nagyobb, 6% körüli (Kemény és Janky 2006: 70). A Debreceni Egyetem 2010 és 2013 között végrehajtott felméréseinek eredménye szerint a romák aránya 9% körüli (Pénzes és mtsai 2018: 10). De a valóság komplexitását, az átmeneteket és a szituativitást ezek mindegyike figyelmen kívül hagyja.

Az etnikai és nyelvi szempontok mellett a roma – nem roma klasszifikációban szociális és életmódot (például foglalkozást) érintő szempontok is szerepet játszanak (Ladányi és Szelényi 2001, Babusik 2004). Nagy Pált történeti forráskutatásai például annak hangsúlyozására ösztönzik, hogy a roma – évszázadok óta – egy olyan, a társadalom perifériáján elhelyezkedő emberek sokféleségét magában foglaló szociokulturális kategória, amiből ki lehetett és lehet kerülni polgárosodás útján, és aminek részévé váltak és válnak deklasszálódó társadalmi csoportok (Nagy 2007).

A romani vagy a beás nyelvek beszélőinek számáról szóló adatok szintén óvatosan kezelendők. Két okból sem lehet számszerű adatokat mondani arról, hogy hány beszélő köthető például a romaniként számon tartott megszólalási módokhoz. Egyrészt, mert ezeknek a beszédmódoknak a presztízse alacsony, és a beszélők sok helyzetben nem „vallják be”, hogy meg tudnak szólalni romanihoz köthető módokon, vagy értik, ha ilyen módokon szólnak hozzájuk. Másrészt beszélőikre sok esetben olyan megszólalások jellemzők, amelyek a beszélt (magyar és romani, illetve beás) nyelvek mindegyikéhez egyszerre kapcsolódnak. Ezeket a beszédmódokat a csoportszemléletet követve a romani viszonylatában például para-romani nyelvekként (vö. például Tólos 2001, Matras 2002: 242–248, Lakatos Sz. 2015: 60–61) szokás leírni. Mindazonáltal nincs kritériuma annak, hogy mi tekinthető romani nyelvű megszólalásnak, mi részben romani nyelvűnek, mi para-romaninak, és mi romani elemeket is tartalmazó más nyelvű megszólalásnak.

A konstruktivista szemléletű megközelítések nem egy meghatározható szempontú (nyelvi vagy szociokulturális) klasszifikációs eljárás érvényessége mellett érvelnek. Inkább arra koncentrálnak, hogyan alkotják meg az érintettként azonosított beszélők saját kategorizációs rendszerüket (Szalai 2006 [2007]), hogyan zajlik a különbségtétel (Horváth és Kovai 2010), illetve egyes csoportelnevezések adott térben és időben milyen társadalmi jelentést (Kovai 2017: 12) vesznek fel. Kovai hangsúlyozza, hogy ezzel elkerülhetőnek látja az esszencializmus és a csoportszemlélet (fordításában csoportizmus) csapdáit. Hogy ez mennyire nehéz, és hogy a csoportszemlélet törvényszerűen átjárja a konstruktivista szemléletű munkákat is, jól jelzi, hogy Kovai három oldallal később közli, hogy kutatásának helyszínén a lakosság „mintegy 20-25%-a cigány származású”, és „ez az arány az utóbbi évtizedekben folyamatosan emelkedik” (2017: 15). Társadalmi viszonyokról, elrendeződésekről aligha lehet tehát úgy beszélni, hogy ne kerülnének említésre emberek ilyen vagy olyan csoportjai. Inkább arról van szó, hogy azok a megközelítések, amelyek mellett e sorok is érvelnek, a valósághoz való újszerű viszonyulás kialakítására törekednek. Egyrészt folyamatosan reflektálnak a csoportszemlélet következményeire, illetve a csoportokról való beszélés előnyeit és hátrányait folyamatosan mérlegetlik. Másrészt a nehézsége ellenére is megkísérlik olyan metanyelv (azaz a valóságról való olyan beszélési lehetőségek) és gondolkodási keretek

kialakítását, amelyekkel rá lehet mutatni a csoportszemlélet meghatározta látásmódok korlátaira.

A csoportszemlélet a fenti ellentmondások mellett, vagy inkább ellene döntő hatással van minden romákkal kapcsolatos politikai cselekvésre és társadalmi aktivizmusra, illetve a róluk szóló tudományos diskurzusra is. Ez határozza meg például a jogalkotást. Magyarország Alaptörvénye (2011) XXIX. cikkelye első bekezdésének értelmében „a Magyarországon élő nemzetiségeknek joguk van az anyanyelvhasználathoz, a saját nyelven való egyéni és közösségi névhasználathoz, saját kultúrájuk ápolásához és az anyanyelvű oktatáshoz”. A nemzetiségek jogairól szóló törvény (Magyar Országgyűlés 2011) a romákat nemzeti kisebbségként (tehát etnikai csoportként) határozza meg, nyelveikként pedig a 22. paragrafusban a magyart, a romanit és a beást jelöli meg. „E törvény értelmében nemzetiségek által használt nyelvnek számít a bolgár, a görög, a horvát, a lengyel, a német, az örmény, a roma/cigány (romani, illetve beás), (a továbbiakban együtt: roma) [sic!], a román, a ruszin, a szerb, a szlovák, a szlovén és az ukrán nyelv, továbbá a roma és az örmény nemzetiség esetében a magyar nyelv is.” Ezek a törvényi rendelkezések a romaként leírt etnikai elrendeződéseket a modern európai világ egyik (csoportként koncepcionalizálódó) résztvevőjévé teszik.

Más társadalmi cselekvéseket is meghatároz a csoportszemlélet. Az ezek kiindulópontjául szolgáló ideológiák az etnikai hovatartozás mentén eszszencializálják az egyének identitását. Általában (de nem feltétlenül és kizárólag) etnikai alapon definiálják azt, hogy ki roma, és segítséget kívánnak nyújtani a csoporthoz rendelt egyének számára a társadalmi erőforrásokhoz való hozzáférésben. Cserébe az egyének kétféleképpen is alkalmazkodnia kell. Identitását a roma – nem roma dualizmus mentén kell meghatároznia, magát kötnie kell az egyik (vagy-vagy alapon) vagy mindkét (is-is alapon) csoporthoz. Ezzel párhuzamosan el kell fogadnia azt a homogenizációt is, ami az egységes roma etnikai csoport létrehozásával jár. Például népszámláláskor a megkérdezettek vallhatják magukat roma/cigány identitásúnak és a roma nyelv (sic!) beszélőinek (az ezzel kapcsolatos ellentmondásokhoz lásd Kontra 2003, 2011, 2016, 2019: 102–106, Szalai 2006: 183–186 [2007: 36–37], Orsós 2012: 18, Heltai 2015a: 38–40). Ugyanebben a mátrixban helyezhetők el az összefoglalóan roma aktivizmusként említhető társadalmi cselekvések is, amelyek egyrészt az állam által biztosított kisebbségi érdekképviselő intézményrendszerében, másrészt civil vagy üzleti

alapon szerveződve jönnek létre. De a csoportszemlélet alapján a világban romák és nem romák csoportjait láttató társadalmi cselekvések közé tartoznak a roma politikai aktivizmus olyan szimbólumai, mint a nemzetközi roma nap, a roma zászló vagy a roma himnusz.

E megközelítések közös jellemzője, hogy a romaként tételezett csoport belső differenciálásának kérdését nem vagy elvéve érintik, meghagyva ezt a lehetőséget a tudományos diskurzusoknak. Ezek aztán szintén a csoportszemlélet jegyében foglalkoznak a kérdéssel. A roma közösségeket rendszerint úgy látatják, mint „metacsoportok, csoportok és alcsoportok kiterjedt szigetvilágát” (Marushiakova és Popov 2001: 33). Az etnikai elrendeződés számára megszerzett vagy megszerzendő nyelvi jogokat pedig a nemzetállami mátrixban sztenderdizált (a tárgyá vált, dologiasított) nyelv konstrukciójához kötik (Lakatos Sz. 2012: 134, Arató 2014). A romákról szóló tudományos diskurzusok meghatározó témái, hogy mi teszi ezt a csoportot, mik az alcsoportjai, illetve kik és hogyan rendelhetők hozzá e csoport(ok)-hoz, mekkora e csoportok létszáma. A romák csoportjába való tartozás kritériumai hagyományosan többfélék: nyelv, etnicitás, szociokulturális jellemzők, történelmi meghatározottságok stb. Ami viszont állandó, hogy a kategorizáció dualitások tételezésével történik, például ilyen sorokkal: cigányok és nem cigányok, beások és nem beás cigányok, magyarcigányok és oláh-cigányok, egynyelvűek és kétnyelvűek vagy éppen lovárok és kelderások, így tovább.

A magyarországi csoportosítások klasszikus alapja Erdős 1958-as, *A magyarországi cigányság* című tanulmánya (Erdős 1958), amely a csoportokat nyelvi alapon különíti el, de a csoportosítást foglalkozásbeli, illetve törzseket és nemzetségeket meghatározó szempontok együttállásával is megerősíti. A különféle tudományos (néprajzi, antropológiai) hagyományokat áttekintő és/vagy a strukturalista nyelvészet hagyományait érvényesítő megközelítések csoportosításai (Landauer 2004, Baló 2017) azóta is a nyelvi különbözőségből indulnak ki. Ahogy Baló megjegyzi, „Miklosich 1872–1880 nyomán az egyik, széles körben használt felosztás genetikai alapú, amely családfaszerűen vázolja fel a dialektusokat. A másik, ezt részben kiegészítő, részben kiváltó elmélet nyelvföldrajzi-tipológiai jellegű (Matras 2005a)” (Baló 2017: 204). Jellemző még e megközelítésekre, hogy a kategorizáció nehézségeit, ellentmondásosságát, nem tökéletes voltát hangsúlyozzák (uo. 221).

A tökéletes kategorizáció elérhetetlenségének oka, hogy a nyelvek és nyelvjárások statikus kategóriái maguk is a csoportszemlélet következményei. Olyan tudományos invenciók (Makoni és Pennycook 2006), amelyek a modern Európa nyelvudományának strukturalista hagyományából (Agha 2007a) következnek. E kategóriák tudományos leírásban való használata – hasonlóan a statikusnak, elhatárolhatónak és tagjai létszámát tekintve megszámlálhatónak láttatott etnikai csoportkategóriák használatához – törli a csoportszemlélet követelményeinek nem megfelelő, átmenetiséggel, komplexitással jellemezhető elrendeződéseket, illetve azokat új és új változatokként vagy nyelvekként láttatja. Ez utóbbi jó példa arra, amit Irvine és Gal nyelvi ideológiákról írott tanulmányukban (2008) fraktális rekurzivitásnak neveznek: a faágszerű osztódás ismétlődő mintájával újabb és újabb társadalmi kategóriák válnak észlelhetővé (vö. Bodó 2016: 162).

A differenciálás az egy-, illetve kétnyelvű közösségek szembeállításával kezdődik. Eszerint vannak olyan beszélők, akik (szinte) csak magyar nyelvi erőforrásokkal operálnak, magukat azonban romaként határozzák meg. Másfelől vannak kétnyelvűként meghatározott beszélők, akiknek beszédmódjai a magyar mellett a romani vagy a beás nyelvekhez kapcsolódnak (pl. Kovalcsik 2001: o. n., Tálos 2001: o. n., Landauer 2004: 15, Pálmáiné Orsós 2007: 56).

A csoportizmus hagyományában számos további különbségtétel ismeretes. A roma kategóriát szokás magyar cigányok (kárpáti cigányok, romungrók) és oláh cigányok kategóriáira, illetve mindkét csoportot további alcsoportokra osztani. A tudományos leírás átvette például azoknak a státusz- és viszonyjelölő megnevezéseknek (lovárok, kelderások, drizárok stb.) egy részét, amelyek az oláh cigány közösségekben (voltak) használatosak, és amelyek (etno-, illetve lingvonimaként értelmezve) etnikai és nyelvi csoportokat megkülönböztető kategorizációkként kerültek be a diszkurzusokba. Ezek a megközelítések az egyes csoportokhoz a csoport tagjai által üzött hagyományos mesterségeket (lókupecsek, bádigosok) és/vagy a csoport tagjaira jellemző életmódot (alkalmi munkások, rablók) is rendeltek (eredetileg Erdős 1958). A kritikai megközelítés azonban „körültekintést, alapos kontextualizálást javasol” (Szalai 2006: 190 [2007: 41]), illetve rámutat arra, hogy ezek a csoportosítások az etnikai és a nyelvi hovatartozást azonosító ideológiákat követnek (Bodó 2016a: 174).

E csoportkategóriák tehát nem úgy írják le az etnikai meghatározottságot vagy a nyelvi gyakorlatokat, ahogy azok a beszélők valóságában megjelen-

nek. (Jellemző például, hogy az e kötetben bemutatandó kutatás négy éve alatt az érintett beszélők nem mondtak mást, mint hogy ők oláh cigányok, és cigányul beszélnek. A fenti etno- és lingvonimák köreikben szinte teljesen ismeretlenek, vö. 5. fejezet.) Beck ezeket a csoportszemlélet keretei között létrehozott statikus metaforákat zombi kategóriáknak nevezi (2002). A zombik élőhalottak. E kategóriák Beck szerint azért élőhalottak, mert a szociológiai, szociolingvisztikai relevanciájuk szempontjából nemhogy megkérdőjelezhetők, hanem egyenesen használhatatlanok – tehát halottak. Ellenben a mindennapokat (beleértve politikai és tudományos diskurzusokat is) átjárják – tehát élők.

4.1. A romani sztenderdizáció ellentmondásai

Az elmúlt évtizedekben több kutatás irányult a romanihoz köthető módokon (is) megszólaló beszélők nyelvi (illetve tágabban értelmezett társas) gyakorlatainak megismerésére. Az első és máig meghatározó kutatásokat Réger Zita végezte a 80-as években. Réger terepmunkával gyűjtött adatok alapján azt állapította meg, hogy a romani és a magyar nyelvekhez köthető megszólalás szerepe a vizsgált közösségek kommunikációs gyakorlataiban alapvetően eltér. Klasszikus diglossziás szituációt vázolt fel: eszerint a romani az intim, családi kommunikáció nyelve, melyhez írásbeliség csak igen sporadikusan kapcsolódik, a magyar pedig a formálisabb és/vagy nyilvános kommunikáció esetén jellemző. Ezzel párhuzamosan azt is hangsúlyozta, hogy az elsődleges nyelvi szocializációhoz számos esetben a romani kapcsolódik, és az ehhez köthető beszédmódok a családi, közösségi környezet egészére kiterjedően jelen vannak (Réger 1984: 143–147 1988: 159–160).

Az elmúlt két-három évtized kutatásai további négy fő témát érintettek. Tárgyalták a nyelvi szocializáció kérdéseit. Foglalkoztak a romani nyelvváltozatok kérdéseivel. Kiválasztott beszélőközösségekben folytak olyan, terepmunkán alapuló kutatások, amelyek a nyelv választás és a nyelvi attitűdök kérdéseit érintették. Végül pedig keresték a sztenderdizáció lehetőségeit, illetve hozzá kívántak járulni annak előmozdításához.

A nyelvi szocializációval kapcsolatos kutatásokat szintén Réger Zita végezte. Egy észak-magyarországi roma közösségben végzett terepmunkája alapján megállapította, hogy a romaniul beszélő családok nyelvi szocializációja jelentős eltéréseket mutat a magyarul beszélő, nem roma családok

szocializációs szokásaitól (Réger 1986). Eszerint a vizsgált közösség orális kultúrájában bizonyos fontos műfajok, mint a történetek, mesék, anekdoták igen korán megjelennek a kisgyermekkel folytatott kommunikációban, méghozzá olyan módon, hogy a kisgyerek egyszerre válik az előadott történetek hallgatójává és hőségévé. Ezekre a történetekre jellemző az improvizatív előadásmód és az interaktív jelleg. Ez utóbbi azt jelenti, hogy a későbbi életének elképzelt történeteit hallgató kisgyereket a szülő visszaigazolásokot kérő kérdésekkel bevonja a kommunikációba. A beszélni nem tudó gyerek helyett pedig maga a történetmondó vagy egy másik jelen lévő családtag válaszolja meg a kérdéseket, ilyen módon modellálva a párbeszédet. E modellált párbeszéd mellett az úgynevezett tesztkérdéseknek (melyekre a szülő maga ad választ) a gyermekkel folytatott kommunikációban való rendkívül nagy aránya jelenti a romani nyelvű szocializáció sajátosságát: a tesztkérdések aránya a többségi társadalomban körülbelül 10 százalék, a vizsgált roma közösségben pedig 50 százalék feletti.

A romanihoz kötött nyelvi gyakorlatokkal kapcsolatos kutatások egy további fontos eredménye, hogy különbséget lehet tenni a mindennapi, informális kommunikáció nyelve, az úgynevezett *duma*, és egy idealizált, formális közösségi alkalmakkor használt változat, a *vorba* között (Kovalcsik 1998, Szalai 1999: 278–283). Ezek jelentése a 'beszéd' és a 'szavak' megfelelőkkel adható vissza. A nyolcvanas évek derekán végzett kutatásai alapján a két beszédmódot már Michael Stewart is megkülönbözteti egymástól. Értelmezésében a *csácsi vorba* ('igaz beszéd') valamiféle köszöntések-ből, rituális párbeszédéből és dalokból összeálló, ünnepek során (férfiak által) használt beszédmód. Alkalmazása a megszólalót a romák szimbolikus közösségének teljes jogú tagjává emeli, akkor is, ha az illető egyébként nem rendelkezik a mindennapi használatra is alkalmas romani nyelvi kompetenciával (Stewart 1987, 1994).

A Hodászon és Kántorjánosiban (Szabolcs-Szatmár-Bereg megye) a romanihoz köthető módon megszólaló közösségekben elvégzett kvalitatív jellegű vizsgálatok alapján Bartha Csilla (2007) arról számolt be, hogy a romanihoz köthető nyelvi erőforrásokkal való kommunikáció számos szociolingvisztikai színtér esetében meghatározó, és az elsődleges szocializáció nyelve a romanihoz kapcsolódik. Bartha ugyanakkor azt is hangsúlyozza, hogy e gyakorlatok stabilitása megkérdőjelezhető, és hogy eredményeiket nem lehet más közösségekre is érvényesnek tekinteni (2007: 261–263).

A helyzetet a nyelvcseré (tehát közösségi szinten a jobbára romanizáció köthető gyakorlatokról a jobbára a magyarhoz köthető gyakorlatokra való átállás) kontextusában értelmezve azt is megállapítja, hogy a két vizsgált közösségben (eltérő intenzitással) nyelvcseré zajlik, de „mindkét településen fellelhetők erős egyéni és közösségi törekvések a romani nyelv megtartására”, illetve „a nyelvcseré visszafordításának/lassításának fő faktora, a család nyelvtörökítő szerepe mindkét helyen erős” (uo. 262). Lakatos Péter (2019) az elmúlt években ugyanitt végzett terepmunkáinak eredményei visszaigazolták az előzetes várakozásokat, melyek alaptézise az volt, hogy roma ember másik roma emberrel színtértől függetlenül romani nyelvi gyakorlatokat követ. A szerző ezt a hipotézist nagy mennyiségű kvantitatív és kvalitatív adatot összesítve igazolja vissza. Megállapítja továbbá, hogy a hódási közösségben stabilak a romanizáció köthető nyelvi gyakorlatok.

A romanizációhoz kötött beszédmódokkal foglalkozó dolgozatok visszatérő témája az általában oktatási célból szükségesnek ítélt (Lakatos Sz. 2010, Hegyi 2012, Arató 2014, Lakatos P. 2019) sztenderdizáció. A sztenderdizáció azonban a romani esetében ellentmondásos. A sztenderd nyelvi ideológiát képviselő centrum (nemzetállam vagy hasonló entitás) hiányában ugyanis nem lehetséges a klasszikus mintájú sztenderdizáció (Busch 2012b: 71). Kétségtelen ugyan, hogy nyelvi aktivisták más országokhoz, régiókhoz hasonlóan Magyarországon is kísérletet tettek a romani sztenderdizációjára. A kodifikációt végre is hajtották, ezt szokás lovarinak hívni. Létrehozói ugyanis így nevezik a sztenderdizációs törekvések kiindulópontját jelentő saját romani megszólalási módjaikat. Döntő körülmény azonban, hogy annak ismerete nem (vagy csak korlátozottan, például diplomához szükséges nyelvvizsga tételével) jelent versenyelőnyt a beszélők számára. Ezért nincs olyan racionális (nem érzelmi vagy ideológiai) indok, ami miatt a beszélők számára saját nyelvi gyakorlataik ehhez való kötése szükségszerűvé válna. Így viszont nem terjedhet el egy, a beszélőktől független eszményként létező, helyesként értelmezett és intézmények által rögzített formát öltő (Milroy 2001) sztenderd beszédmód. Mivel a nyelvről szóló európai gondolkodás a sztenderd eszméjére épül, ez az állapot deficitként értelmeződik. Emiatt a romani jellemzően elsődlegesen orális, funkcionálisan korlátozott lehetőségekkel bíró, romani egynyelvű beszélőkkel nem vagy ritkán rendelkező nyelvként jelenítődik meg (Halwachs 2011: 381–382).

A romanival kapcsolatos nyelvi tervezési tevékenységek jellemző iránya ennek megfelelően a transznacionális helyzetben való sztenderdizációs lehetőségek keresése (Matras 2005b). A transznacionális terminus ezúttal azt jelenti, hogy a romanizációhoz köthető nyelvi erőforrások igénybevételével megszólaló beszélők közösségei Európa több államában évszázadok óta jelen vannak. Az állami vagy területi koncentráció hiányában a romanival kapcsolatos kodifikációs és promóciós tevékenységeket (azaz a korpusz- és státusztervezést) Matras (2015) egy decentralizált és pluralisztikus folyamatként jeleníti meg. Eszerint a nemzeti centrumok helyébe valamiféle nem központosított, sok tekintetben az internet nyilvánosságára építő hálózat lép, amely elsősorban európai, tehát transznacionális szinten értelmezhető. Ennek megjelenése a nyelvi diverzitás hivatalos szinteken való nagyobb fokú el- és felismerésével jár együtt, és háttérbe szorítja az ilyen folyamatoknál egyébként jellemző nyelvi egységesítést (2015: 299). Ez a transznacionális sztenderdizáció abban különbözik a (nemzetállami vagy regionális szinten) centralizált sztenderdizációtól, hogy sztenderd helyett sztenderdek kialakítását célozza, és az erőt képviselő államjellegű entitás helyett „egyéni törekvések hálózatához” (Matras 2015: 299) kapcsolódik a folyamat.

Abercrombie (2018) e jelenségnek egy kortárs példáját elemzi. A saját közösségükben tekintélynek örvendő, magukra lényegében sztenderdizációs központként tekintő (2018: 756) prizreni (Koszovó) roma aktivisták példáján keresztül arra mutat rá, hogy az ilyen sztenderdizációs tevékenységeknek lokális hatása van, és sokkal inkább a sztenderd nyelvi ideológiát terjesztik, mintsem magukat a sztenderdhez tartozóként meghatározott erőforrásokat. Az elmúlt évtizedekben Magyarországon is voltak tehát hasonló kodifikációs törekvések. A létrehozott szótáraknak, nyelvtanoknak (pl. Choli Daróczi és Feyér 1988, Rostás-Farkas és Karsai 1991) a civil szféra és a tudományosság különböző területeiről érkező szerzői általában a lovári oláh cigány csoportként számon tartott entitáshoz tartozónak vallják magukat, beszédmódjaikat pedig lovariként jelölik meg. Ugyanakkor a magyarországi romák körében is jellemző az Abercrombie által bemutatott jelenség: a kodifikált sztenderd nyelvi erőforrások és a hozzájuk tartozó ortográfiai megoldások nem terjednek el, azonban hozzájárulnak a sztenderd nyelvi ideológiák terjedéséhez. Ennek következménye, hogy a beszélők gyakran említik, hogy az ő beszédük nem olyan romani nyelv, mint amit le szoktak írni.

Ezen ellentmondások miatt az etnikai és nyelvi egységet mutató csoportokra szabott alaptörvény (Magyarország Alaptörvénye 2011) és a rá épülő nemzetiségi és oktatási törvények által biztosított jogok realizálhatatlanok a romaniul (is) beszélő romák esetében. A romani esetében a nemzetállami ideológiákat ugyanis a nemzetállami ideáloknak kevésbé megfelelő viszonyokra alkalmazzuk. A kritikai szociolingvisztika és a transzlingválás koncepciója úgy keres erre megoldást, hogy kilép a csoportszemlélet keretei közül. A következő fejezetek a tiszavasvári majorosi közösség példáján keresztül bemutatják, hogy mik az előfeltételei, és hogyan lehetséges ez.

5. Globalizáció és depresszió Tiszavasvári majorosi negyedében

E kötet további részei olyan kutatási tevékenységeket mutatnak be, amelyeket az abban részt vevők az előző fejezetekben bemutatott elvek alkalmazásával terveztek és kiviteleztek. A kutatás résztvevői azt vizsgálták, hogy a szociolingvisztika új, összefoglalóan kritikainak nevezhető megközelítései miként értelmezhetők és alkalmazhatók hazai kontextusban, illetve hogy alkalmazásuk milyen dilemmákat old fel, és milyen kérdéseket nyit meg.

Magyarországra a laikus közvélemény általában úgy tekint, mint etnikai és nyelvi értelemben (a világ vagy akár Európa számos más országához vagy régiójához viszonyítva) viszonylag homogén országra. A kritikai megközelítés azonban arra hívja fel a figyelmet, hogy a mobilitás és a komplexitás történeti perspektívában és nagyvárosi kontextusokon kívül is meghatározza a társadalmi nexusokat (vö. a szuperdiverzitás koncepciója kapcsán Blackledge és Creese 2018, illetve a 2.2.2. fejezet). Az alábbi elemzés sajátos kettősség felismeréséhez vezet. Egyrészt: a választott lokalításban a társadalmi komplexitás – az új keletű globalizációs folyamatokként leírt társadalmi jelenségektől függetlenül is – meghatározó módon jellemző. Másrészt: a globalizáció egy olyan lokalitás társadalmi viszonyaira is hatással van, mint egy szabolcsi kisváros.

Az e könyv alapját jelentő nyelvészeti etnográfiai kutatás a Szabolcs-Szatmár-Bereg megye nyugati nyúlványában, Nyíregyházától 20 km-re fekvő 12 000 fős kisváros, Tiszavasvári egyik városrészére, az úgynevezett majorosi negyedre koncentrál. A becslések szerint mintegy 3000 embernek otthont adó negyedet a város többi részétől vasútvonal választja el. A városrész eredetileg az itt található Dessewffy-kastély körül szerveződött. A hajdani kastélykert és majorság területén ma középiskola, sportcsarnok, sportpályák, kenyérgyár, varroda, illetve rossz állapotú épületek és romok állnak. Ezt a területet egy néhány utcás, jobbára szegényes, kisebb épületekből álló

kertes házas lakóövezet és egy, a grófi cselédsor helyén kialakított, telepnek nevezett, rendkívül rossz lakhatási körülményeket biztosító, túlszűfolt szegregátum övezi. Azok a helyben romaként számon tartott, megszólalásakor romanizált és magyarhoz köthető nyelvi erőforrásokat egyaránt igénybe vevő beszélők, akikre a kutatási tevékenységek elsősorban irányultak, az utóbbi időkig csak a szegregátumban éltek. Az elmúlt évek fejleményeként ma már a környező kertvárosias utcák házainak jelentős részében is az e közösséghez tartozóként számon tartott beszélők laknak.

Mind Tiszavasvári, mind a majorosi városrész elmúlt évtizedeinek történetében számos körülmény vonta maga után emberek és erőforrások mobilizációját, ami nagyfokú társadalmi sokféleség kialakulásához vezetett. A majorosi szegregátum története jól dokumentált, az ezredforduló utáni években Lengyel Gabriella szociológus a megelőző évtizedeket áttekintő elemzésében mind kvantitatív (2004), mind kvalitatív (2003, 2013) megközelítéssel részletesen leírta a telep létrejöttét, megnövekedését, lakóinak a város társas szöveteiben való részvételének módjait, ezek változásait. Mindhárom dolgozatban depressziós régió rossz helyzetű központjaként írja le Tiszavasvárit. A várost a 20. század közepén két település, Büdszentmihály és Tiszabüd összevonásával hozták létre. A város lakói ma is számontartják a két település közti határt, ami nem csak földrajzi természetű. Lengyel Gabriella a következőket jegyzi meg:

„Büd szegény görögkatolikus népe a XVIII. században települt ide a Kárpátaljáról. Szentmihály jobb módú református gazdatársadalma mindig is ellentétben állt a szegény szomszédal. A szentmihályi Dessewffy-uradalom katolikus világa elkülönült a településtől. A vallási, nemzetiségi különbségek párosulva a vagyoni, gazdálkodási, mentalitásbeli különbségekkel ma is érezhetők. Erre a megosztott helyi társadalomra épült rá – ugyancsak máig hatóan – a szocializmus klientúrárendszeré”

(Lengyel 2004: 157).

A város mai központja a büdszentmihályi református templom környezetében alakult ki, a hajdan görögkeleti többségű Tiszabüd központja a görög katolikus templommal periferikusabb elhelyezkedésű. A város legnagyobb nem mezőgazdasági jellegű munkaadója évtizedeken át a mára minimális méretűvé zsugorodott, de az 1970-es és 80-as években sokak számára

jólétet hozó Alkaloida vegyészeti gyár volt. A gyár és a hozzá tartozó, néhány tömbből álló lakótelep, csakúgy, mint a hajdani Dessewffy-uradalom, a szentmihályi részen található.

Romaként azonosított emberek nem csak a majorosi városrészben élnek. A város másik végén, a hajdani Tiszabüd külterületén élő emberek is egységes közösségként, magyar egynyelvű romungróként jelennek meg a városi diskurzusokban. Továbbá a városnak a majorosi negyeddel épp átellenben lévő, büdi végétől a Polgár felé vezető úton haladva mintegy 8 km-re esik Tiszavasvári Józsefháza nevű, három utcából álló településrésze. Ide az elmúlt évtizedekben a majorosi közösség tagjai költöztek, ma két-három lakó kivételével a településrész minden lakója közülük kerül ki. Józsefházán csak lakóházak vannak. Bár korábban volt itt iskola is, vendéglő is, bolt is, ma már ezekből semmi nincs. A gyerekek a városba járnak óvodába és iskolába, egyébként viszont meglehetősen izoláltan élő közösségről van szó. A városbeliek becslései szerint a büdi romungrók közössége kisebb, mintegy 1500 fős, a majorosi közösség nagyobb, mintegy 2500-3000 fős. További körülbelül 300 fő él Józsefházán.

A majorosi telep az 1950-es évek elején kezdett kialakulni, és az elmúlt évtizedekben az ország egyik legnagyobb lélekszámú szegregátumává vált. Lengyel Gabriella feljegyzései és idősebb interjúalanyaink emlékezete szerint a telep elsőként létrejött utcája a hajdani uradalmi cselédség kis vályogházai körül kezdett alakulni, amikor a város egész más részén élő néhány – ahogy az érintettek mondják, oláh cigány – családnak itt jelöltek ki hatóságilag lakóterületet. A ma a szegregátumban és körülötte élő, általunk megkérdezett idősebb roma emberek ekkortájt születtek vagy voltak kisgyerekek, és jobbra csak szüleik elmondásából tudnak arról, honnan és mikor kerültek ide azok, akik nem más településről származtak ide. Lengyel Gabriella az ezredfordulón még több információhoz jutott ezekről az időkről, ő hús, 1952-ben a szegregátum területére költöző családot becsül (2013: 59).

A közösség gyors növekedésének okai között lehet, hogy az Alkaloida elszívta a képzettebb munkaerőt, így a helyi mezőgazdasági tevékenységekben többé-kevésbé a romák is megélhetést találtak. Emellett Lengyel azt is felveti, hogy „a vallásilag, nemzetiségileg erősen megosztott, vagy társadalmi átrendeződés kiélezett állapotában levő, (...) nem szerves fejlődésű, hanem töredezett struktúrák halmazából összeálló település sajátos

lehetőségeket talál a nagy telepben” (2013: 62), például munkaerő-tartalék tekintetében vagy a szociális gondozás alapján lehívható központi pénzek kapcsán.

A majorosi szegregátumban az ezredfordulóig jellemző tendenciákat elemző Lengyel adatai szerint a születések száma – a büdi romungrók között jellemzőhöz képest is – magas volt (2004: 161). De a helyiekkel beszélgetve az is feltűnő, hogy a középkorú párok jelentős részénél a házaspár felek legalább egyike nem helyi születésű. A fiatal párok jellemzően ezt a települést választották lakóhelyül, ami összefügghet a viszonylagosan jobb munkalehetőségekkel, de akár a városi struktúrák fent említett töredettségéből adódó lehetőségekkel (például rendezetlen telekviszonyok a szegregátum területén – Lengyel 2013: 68) is. Ennek következménye, hogy a helyi roma közösség más (környékbeli) oláh közösségeknél heterogénebb.

Szuhay „gurvári cigány népekként” említi a majorosi negyed lakóit (1999a: 149, 1999b: 64). Lengyel azt írja, hogy „romani nyelven beszélnek, az asszonyok őrzik a hagyományos viseletet, a közösségi életben is érvényesül hagyományaik jó része” (2003: 316). A tanulmány egy évvel későbbi változatában a második mondatban szintén előkerül a gurvári etno-és lingvonima: „gurvári eredetűek, nyelvüket beszélik, gyermekeiknek ez az anyanyelvük, az asszonyok őrzik a hagyományos viseletet, a közösségi életben is érvényesül hagyományaik jó része” (Lengyel 2004: 157). A 2013-as Lengyel-tanulmányban a gurvári már csak lingvonimaként szerepel: a majorosi romákról azt írja, hogy „gurvári/romani” (2013: 57) anyanyelvűek. Erdős (a 4. fejezetben már emlegetett) 1958-as tanulmányában a gurvár mint etno/és lingvonima bukkan fel, a 11 „oláh cigány törzs” egyikeként: „gurvár (fódozóvo) (tepsikészítő edényfódozó)”. Egy évvel későbbi, 1959-es munkájában az „oláh cigány törzsek” felsorolásában viszont nem említi gurvárokat, itt a következő kategória szerepel: „Fódozóvo: kovácsok (fűrőcsinálók).”⁶ Vekardi azt említi meg, hogy „gurvári cigányokat Erdős és én Magyarország két részében találtunk: Kiskunha-

⁶ Baló (2017: 216) ezt a következő megjegyzésekkel illeti: „ez (értsd: az Erdős 1959-ben írottak, kiegészítés tőlem, HJI) némileg eltér attól, amit Erdős (1958) ír, ott ugyanis hiányoznak a romano rom, a patrinára és a bodóca törzsek, viszont szerepel egy másik törzs, a poszotyári, és a fódozóvo törzs gurvári néven szerepel. A törzsek cigány nevei mellé foglalkozásneveket is rendel, ezek a következők: lovári – lókereskedő, colári – szőnyegkereskedő, kelderás – üstfóltózó, cerhári – sátoros, másári – halász, gurvári/fódozóvo – kovács, fűrőkészítő, tepsikészítő, romano rom – rézműves, bodóca – féműves, kherári – alkalmi munkás, házzal bíró, bugári – dögös, csurári – késes, poszotyári – zsebtolvaj, drizári – rabló.”

las (Közép-Magyarország) és Hajdúhadház (Északkelet-Magyarország) környékén” (1971: 382). Tálos (2001) a gurvárit nyelvi kategóriaként említi, amibe szerinte több olyan (csurári és cerhári) nyelvjárás tagolódik, amelyek nem oláh eredetűek, hanem csak hasonlítottak azokhoz (hivatkozva Tálos 1988). Vekerdire és Tálosra hivatkozva vlah-centrális átmeneti változatként említi a gurvárit Szalai is (2006 [2007]). Baló (2017) Matras nyelvföldrajzi-tipológiai osztályozási rendszerére (2005) is utalva szintén oláh cigány – centrális átmeneti dialektusnak nevezi a gurvárit. Baló áttekint néhány nyelvi jegyet, amelyeket Erdős (1959) – többek között a cerhárokkal szemben – a gurvárokra tart jellemzőnek (a *csi* tagadószó helyett a *na* tagadószó használata minden esetben; affrikáták jelenléte [*dzsukel* 'kutya' *zsukel* helyett]; az *s/h* [például a létigében; *E/3 si/hi*] váltakozásban a *h* előfordulása; a 'hány'? kérdőszó esetében a *szode?* helyett a *kátyi?* erőforrás jelenléte). A majorosiak beszédében ezek a jellegzetességek megtalálhatók. ⁷ Tőlük azonban az elmúlt négy évben sohasem hallottam, hogy ők gurvárok lennének, vagy az, ahogy ők beszélnek, gurvári lenne. Igaz, mást sem ezzel kapcsolatban. Az emberek arra a kérdésre, hogy milyen cigányok ők, egyöntetűen annyit mondanak, hogy „oláh”, egyéb módon nem kategorizálják magukat. A szakirodalomban megjelenő, számos tekintetben ellentmondásosan használt etno- és lingvonimák a helyiek emlékezetében nincsenek jelen, azok a helyiek beszélésről szóló reflexív megszólalásaiban nem kerülnek elő. Mai életükben ezeknek nincs szerepe. (A fenti áttekintés azonban jól illusztrálja e megközelítések ellentmondásos voltát – vö. 4. fejezet.)

Kutatásunk 2016-os kezdetétől is nyomon követhető, hogy az elmúlt évek közpolitikai, gazdasági és népjóléti intézkedései, például a családi

⁷ Az átmeneti változat terminus értelmezéséhez: A Szalai (2006 [2007]) szerint egyre inkább konszenzusos osztályozás szerint négy nagyobb európai dialektuscsoportot szokás megkülönböztetni: balkáni, vlah, centrális és északi dialektusok (Bakker és Matras 1997, Matras 2005 alapján). Az átmenetiséget ez esetben a centrális (ezek közé tartoznak a romungrók megszólalási módjai is) és a vlah (oláh) dialektusokra vonatkoztatja a szerző.

⁸ Baló (2017: 218) a következőket írja: (Erdős 1959) „tulajdonképpen az összes, tárgyalt jelenségnél két csoportot különít el, ezek az oláh cigány törzsek java része (lovári, colári, kelderás, cerhári, másári, kherári, bugári, csurári, drizári), valamint a fentebb már említett, négy eltérő változat (fódozóvo, romano rom, patrinári és bodóca).

⁹ Ugyanakkor a négy jelenség közül kettő (a létige *hi* változata és a *na* tagadószó) Kántorjánosi magát cerhárként meghatározó közösségében is jellemző (személyes közlés Lakatos Pétertől, 2020. május 2.) – pedig a cerhárokat Erdős (1959) a fódozóvokkal, tehát a gurvárokkal (vö. Baló 2017: 216) ellentétes csoportba sorolja.

otthonteremtési kedvezmény (csok) bevezetése, továbbá a munkanélküliség csökkenése nyomán a romák számára is megnövekvő munkavállalási lehetőségeknek köszönhetően a város társas viszonyaiban újabb átrendeződések indultak meg. A lakhatás terén jellemző tendencia, hogy a szegregátumból azok a családok, akiknek keresőképes tagjai (viszonylag állandó) munkahellyel rendelkeznek, át tudnak költözni a majorosi részek kertvárosias utcáira, ahol egy-egy kisebb vagy kevésbé jó állapotú családi ház ára csak kevésbé haladja meg a családtámogatási rendszer kínálta lehetőségekkel összerakható összeget. A roma közösséghez tartozó családok ingatlanvásárlásaival párhuzamos a majorosi nem roma családok részéről az ingatlanok eladása. A város többi részére magasabb ingatlanárak jellemzők.

Az iskolaválasztás terén is vannak új fejlemények. A majorosban élő kétnyelvű gyerekek az elmúlt évtizedekben a negyedet a várostól elválasztó vasútvonal mellett fekvő óvodába és általános iskolába jártak. A 80-as, 90-es években ez az iskola biztosította az Alkaloida munkatársainak épült házakban, az úgynevezett „gyári lakótelepen” és környékén élő műszaki értelmiségi és hivatalnokréteg gyerekeinek iskolázását. A roma közösséghez tartozó gyerekek ekkor külön épületben tanultak – ha egyáltalán jártak iskolába. Az országszerte elhíresült különballagás (Kóczé 1997) és az azt követő per következményeként a majorosi roma közösséghez tartozó gyerekek iskolán belüli szegregációját felszámolták. Néhány év múltával az intézmény spontán módon szegregálódott. Ezzel párhuzamosan az addig állami fenntartású iskola nevet váltott, és a tantestület szinte teljes kicserélődésével 2009-ben alapítványi, majd 2019-ben egyházi fenntartásba került. (Ez az intézmény, a Magszter Általános Iskola a jelen kötetben ismertetett kutatás egyik fő színtere – részletes bemutatását lásd a 6. fejezetben).

A város másik általános iskolájának két telephelye van, egy a büdi településrészen, egy a szentmihályi részen, viszonylag központi fekvéssel. Előbbiben csak a büdi romungro és a józsefházi gyerekek tanulnak, de itt 2017-től már nem indulnak új osztályok, a telephelyet néhány éven belül bezárják. A gyerekek e városrészekből is az iskola központi telephelyére kezdenek járni. Újabban a majorosi negyed néhány családja szintén ebbe az intézménybe írhatja be gyermekét. Sok gyereket a városközponttól 3 km-re lévő Szorgalmatos község általános iskolájába hordanak Tiszavasváriból. A várostól 2002-ben függetlenedett településen nem élnek olyan családok,

akiket a helyiek romának minősítenek. „Az etnikum Szorgalmatosan nem érzi jól magát” – sajnos ez is olvasható a község honlapján...¹⁰

Tiszavasváriban a töredezettség, megosztottság tapasztalatai markánsan jelen vannak. A feszültség a településen időről időre megnő. Példa erre az 1997-es különballagási botrány mellett az „érpataki modell” nevű politikai termék 2016-os alkalmazási kísérlete a majorosi negyedben (Hain 2019: 14). Egy 2016. február 15-i önkormányzati képviselő-testületi ülésen benyújtott polgármesteri előterjesztés nyomán a testület támogatta az együttműködési megállapodás megkötését a városi önkormányzat és az Orosz Mihály Zoltán érpataki polgármester elnökölte, vallási szervezetként bejegyzett Becsület Légiója Egyesület között.¹¹ A megállapodás szerint az egyesület szakértőként működött közre számos, bűnmegelőzési, közrendvédelmi, gyermekvédelmi és hulladékgazdálkodási kérdéseket érintő önkormányzati illetékességi területen.¹² A tevékenységek a gyakorlatban elsősorban az illegális áramvételezések visszaszorítását, a közhigiénés állapotok javítását és az uzsora visszaszorítását kísérelték meg. A megállapodás elfogadását megelőző képviselő-testületi vita jegyzőkönyvéből kiderül, hogy a program összefonódott az országos politikával, kommunikációjában pedig gyakorlati és ideológikus¹³ elemek keveredtek. A több botrányt is okozó és folyamatos feszültséggel járó 2016-os események a városi társadalmi struktúrákat és kommunikációs viszonyokat alapvetően megrengették. A szerzett rossz tapasztalatok meghatározzák például a helyi roma közösséghez

¹⁰ <http://www.szorgalmatos.hu/tortenetunk.html> (2020. január 26.)

¹¹ Hain Ferenc az érpataki modellről szóló kötetének előhangjában következőképpen foglalja össze annak lényegét: „A volt polgármester működése mindemellett egyre ideologikusabbá vált, és a kétezer-tízes évekre – alapvetően a tradicionalizmusra, Wass Albertre és hungarista gondolatokra építkezve – modellértéküként kezdte hirdetni azt, ami Érpatakon történt. A »modell« középpontjában a rend (névlegesen a jogszabályok betartása és betartatása) és a rendteremtés áll(t), külön kiemelve a cigányságot és vele összefüggésben a rendteremtés szükségét és feladatát. Orosz ekkortájtól egy jó ideig a Jobbikban és jó néhány településen is hivatkozási alappá vált” (2019: 9).

¹² Vö. a 47/2016. (II.15.) Kt. sz. határozat mellékletével a képviselőtestületi ülésről készült jegyzőkönyv 219–220. oldalain. Tiszavasvári, 2016. február 15.

<http://tizzasvasvari.hu/files/Testuleti/2016/jkv/jkv2016-02-15.pdf>

¹³ Lásd például a részletet Orosz Mihály Zoltán érpataki polgármesternek a 2016. február 15-i tiszavasvári képviselőtestületi ülésen elhangzott hozzászólásából: „Ha valaki vállal egy gyereket, akkor nem a Tiszavasvári polgármesternek kell a gyerekről gondoskodni, hanem a szülőknek. Nagyon sokat kell majd mondogatni, míg megértetik (sic!) a helyes életszemléletet a szegregátumban.”

(<http://tizzasvasvari.hu/files/Testuleti/2016/jkv/jkv2016-02-15.pdf>, 205 oldal.)

tartozó személyek kommunikációs szokásait, viszonyát a kívülállókhoz. Az érpataki modell tiszavasvári alkalmazásához kapcsolódó események például nagyban lelassították a kutatáshoz szükséges kommunikációs csatornák kiépülését a helyi résztvevők felé.

Ezt a részben régebbi, mondhatni történelmi, részben az elmúlt évtizedek mozgásainak köszönhetően kialakult társadalmi komplexitást ugyanakkor kifejezetten a globalizációhoz köthető faktorok is alakítják. Az elmúlt egy-két évben az ország gazdasági erősödésével és az országos munkaerőhiány növekedésével párhuzamosan jellemző, hogy a közösség elsősorban férfi tagjai időszakosan munkát vállalnak távolabbi településeken, mindenekelőtt Budapesten. Jellemzően építőipari segédmunkáról van szó. Másrészt a közösség néhány tagja külföldön keresi boldogulását – és válik gyakran függőségi helyzetek résztvevőjévé. Van egy további, markánsan a globalizációhoz kötődő jelenség is, ami fontos a közösség mindennapjaiban. A tajvani illetőségű Bread of Life International Church (magyarul az Élet Kenyere Keresztény Gyülekezet) nevű karizmatikus újprotestáns közösség missziós tevékenységbe kezdett a majorosi telepen.¹⁴

Az elmúlt évtizedekben a településen jelen lévő három történelmi egyház – görög katolikus, református, római katolikus – közül a földrajzi és társadalmi meghatározottságok folytán utóbbi kettő képviselői keresztelték a szegregátumban és környékén születő gyerekeket. A történelmi egyházak roma családokhoz való hozzáállására az ezredforduló körüli években Lengyel Gabriella szerint egyébként a missziós erőfeszítés hiánya, illetve részben távolságtartás, sőt elzárkózás volt jellemző (2013: 74–77). Az elmúlt három évben ez annyiban változott, hogy a református lelkész néhány napos nyári hittanfoglalkozásokat szervezett a szegregátumon található közösségi épületbe. Ezenkívül a majorosi gyerekek közül sokan látogatják az iskolában tartott református hittanórákat. Imaháza van a városban Jehova Tanúinak is; az egyház missziós tevékenységének köszönhetően mintegy öt telepi család csatlakozott ehhez a közösséghez. Ők részt vesznek a város központjában lévő imaházban tartott gyülekezeti alkalmakon is, és a közösségnek a majoroson kívül élő, nem roma tagjai is rendszeresen látogatják őket otthonukban. Meghatározóbb azonban a tajvani egyház tevékenysége, illetve e tevékenység következményei.

¹⁴ Vö. <https://imission1.org/index.php/en/hungary-mission-en#> (2020. január 26.)

A Bread of Life International Church tajpeji közösségének több leánygyülekezete is van Magyarországon. A tajvani közösségnek erős és professzionális az internetes jelenléte.¹⁵ A mintegy tíz éve megindított helyi misszióknak köszönhetően létrejött gyülekezet vasárnap délutánonként a telep közösségi házában, 2019 tavaszától pedig egy, a vasút túloldalán a gyári lakótelep közvetlen közelében megvásárolt üzlethelyiségben tartja rendszeres alkalmait. Ezenkívül a helyi középiskola aulájában, a városi sportszarnokban, a majorosi utcákon és magánházaknál is vannak eseti rendezvényeik. A gyülekezethez kapcsolódik tehát szinte az összes olyan esemény, amelyek során a majorosi negyed lakói csoportosan, szervezett formában a negyeden kívül megjelennek. A gyülekezet pásztorja a majorosi szegregátumban felnőtt és most is annak szélén élő, magát romának tartó, harmincas éveiben járó férfi. Tevékenységét más településekről időnként a helyszínre látogató és prédikációt tartó pásztorok segítik. A gyülekezet helyi pásztorja a vele készült interjúban 2017-ben a következőképpen mutatta be egyházát, amelyet karizmatikus közösségként definiált:¹⁶

József *„Az egy egyház, a Bread of Life, Tajvanon van a központja, hatvan éves az egyházunk, már elmúlt hatvan éves lassan, hatvanötödik felé tartunk, és a világon 365 leánygyülekezetet sikerült felépíteni.”*

Az egyház magyarországi tevékenységét pedig így magyarázta:

József *„A mostani tajvani vezető (...) olyan háttérből jött, hogy nagyon szegény, nagyon elnyomott ott Tajvanon, és neki a szíve üggye az, hogy hasonló embereknek az életére tudjon jó hatással lenni Isten kegyelme által, tehát és ez- és ebbe öneki- neki van egy látása, amit ott a körülötte lévő vezetők támogatnak, és jönnek misszionáriusok, segítenek, támogatnak.”*

A majorosi telepre látogató tajvani gyülekezeti tagokkal az elmúlt években kutatócsoportunk tagjai is több alkalommal találkoztak. 2017-ben egy alkalommal a vasárnapi istentiszteleten egyikük angol nyelven magyar

¹⁵ Vö. <http://im.breadoflife.tw/>

¹⁶ A pásztor nevét megváltoztatottuk, felvétel alapján leírt átirat.

tolmácsolással elhangzott prédikációját is meghallgathattuk, illetve részt vettünk a vezetésükkel a helyi közösség egyik tagjának udvarában megrendezett bemerítkezési szertartáson is, ahol több tucat helyi lakos merítkezett. A 2017 nyarán készült interjúban a pásztor azon majorosiak számát, akik az ő szavával élve „elfogadták Jézust”, 300 főre tette, a stabil tagok számát pedig 60-100 fő között mondta. 2018-as alkalmakon esetenként a majorosi részen élő, de a helyiek szerint nem roma asszonyok részvétele is előfordult. Más gyülekezetekből is érkeznek időnként látogatóba tagok, köztük romának és nem romának tartott emberek egyaránt előfordulnak. A gyülekezetbe járó szülők támogatják gyerekeik részvételét a református iskolai hittanórán. A gyermekek és szüleik számára a felekezetiség másodlagos a „hívő” státuszhoz képest. Ezt a református hittanoktató is megerősítette,¹⁷ kiemelve, hogy nem tesznek különbséget az iskolai hitoktatás és a gyülekezeti tanítás között.

A tiszavasvári majorosi negyed etnikai, szociális és vallási tekintetben vett komplexitása már a globalizációs hatások figyelembevétele nélkül is szembeötlő. Ugyanakkor az is látható, hogy a globalizáció egy alföldi kisváros szegényes negyedében (és annak szegregátumában) is erőteljesen befolyásolja a társadalmi viszonyokat. E rövid áttekintés is sejteti, hogy egy olyan kategorizáció, ami a majorosi településrész – és a város – lakóit romákra és nem romákra osztja, a valóság számos aspektusát figyelmen kívül hagyja. Ez a kategorizáció etnicizál, mert az etnikai alapú különbségtételen túl minden emberek közötti hasonlóságot és különbséget negligál, és esszencializál, mert az etnikai hovatartozást az érintett emberek egészét meghatározó, lényegi jellemzőjeként értelmezi.

A majorosi negyedben 2016-ban megkezdett etnográfiai kutatás egyik célja annak kiderítése volt, hogy a helyiek miként értelmezik a roma – nem roma etnikai kategorizációt, milyen kategorizációs eljárásokat alkalmaznak, illetve milyen módokon tesznek különbségeket emberek között. Lévénszó nyelvészeti etnográfiai kutatásról, a központi kérdések között szerepelt, hogy a magyar nyelv és a romani nyelv kategóriáihoz a beszélők miként viszonyulnak, alkalmazásuknak milyen következményei vannak társas gyakorlatokra nézvést, illetve hogyan válik az így vagy úgy beszélés társas viszonyokat meghatározó faktorrá. Cél volt továbbá annak vizsgálata is,

¹⁷ Személyes közlés internetes csetbeszélgetésben, 2018. augusztus 18.

hogy a beszélők a különféle szintereken milyen nyelvi erőforrásokat mozgósítanak megszólalásaikkor, illetve hogyan nevezik megszólalási módjait, és miként gondolkodnak róluk.

5.1. Kutatási tevékenység: mindig csak közepe van

2015-ben e könyv szerzőjének vezetésével a Károli Gáspár Református Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszékén szociolingvisztikai diákműhely alakult, amely romák nyelvi gyakorlataival és vélekedéseivel foglalkozó kutatásokat tervezett. A később transzlingválónak nevezett és már a tiszavasvári munkálatokra koncentráló műhely 2018-ban egyetemi kutatócsoporttá alakult. A kutatásban részt vevők 2016 januárjától végeztek rendszeres terepmunkát Tiszavasváriban. A több színterű (Marcus 1995, Lajos 2015) nyelvészeti etnográfiai kutatás a majerosi negyed utcáihoz, közösségi és privát tereihez, illetve a városrészben élő gyerekek által látogatott általános iskolához és óvodához kapcsolódott. A munka során szociolingvisztikai interjúk készültek a roma közösséghez tartozóként számon tartott beszélőkkel, illetve a gyermekeket oktató és nevelő pedagógusokkal. Ezek a helyi nyelvi gyakorlatokkal és nyelvi ideológiákkal, illetve a jellemző nyelvi szocializációs gyakorlatokkal kapcsolatos kérdéseket érintettek. Emellett a kutatás során állandó tevékenység volt iskolai tanórák látogatása is. A kutatócsoport tagjai részt vettek és vesznek számos közösségi eseményen. A nyári hónapokban rendszeresen bekapcsolódtak a szegregátum közösségi házában szervezett tevékenységekbe.

Az eredeti iskolán kívüli tevékenységek mellett az iskolai szintéren fokozatosan megjelentek a pedagógiai munkához kapcsolódó, a kutatók és a pedagógusok által közösen végzett tevékenységek is. Ez egyrészt a felgyűlt adatok elemzéséből eredő cselekvési tervek felvázolásának, másrészt az iskola vezetésével és tantestületével kialakuló szoros és produktív kapcsolatnak a következménye. Így a nyelvészeti etnográfiai kutatás eredményeire épülve megkezdődött a transzlingválónak nevezett nyelvpedagógiai projekt is. Ennek célja, hogy a gyerekek otthoni beszédmódjainak helyet keressen az iskolában, segítve ezzel nem csak a gyerekek jobb iskolai közérzetét, hanem a tanulás, a jelentésalkotás sikerét is. Az iskolai projekttesemények és projekttevékenységek hatásának monitorozása végett

ugyanakkor a kutatás egész időszakában folytatódott az iskolán kívüli színtereken végzett munka is.

A kutatás megkezdése óta lezárt három tanév közül az elsőben (2017 augusztusáig) jellemzően inkább az iskolán kívüli adatgyűjtés, illetve az iskolában a reguláris tanórák hospitálása és pedagógusinterjúk készítése volt jellemző. A 2017/2018-as tanévben a tanórákat, illetve más, a projekthez kapcsolódó tevékenységeket a helyi pedagógusok és a kutatócsoport tagjai helyben szervezett műhelyeken közösen elemezték. A 2018/2019-es tanévben ez azzal egészült ki, hogy a tagok együtt is készítették elő a hospitált tanórákat. Az iskola pedagógusai számára a kutatócsoport tevékenységeihez való kapcsolódás önkéntes alapú. Az iskola (2019/2020-as tanévi adatok szerint) 33 pedagógusa és 6 pedagógiai asszisztense közül 6-8 fő elkötelezetten támogatja a projektet és aktív résztvevője a hozzá kapcsolódó tevékenységeknek. További mintegy 8-10 fő érdeklődve figyeli a projektet, és esetenként hasznosítja annak eredményeit. A tantestület másik fele nem mutat érdeklődést a projekt tevékenységei és eredményei iránt, de azok következményeihez alkalmazkodik. Mivel az iskolavezetés a projektet elkötelezetten támogatja, az esetleges ellenérzések nem válnak explicitté. (2020 elejétől a némileg módosuló tevékenységek egy Erasmus+ intézményi együttműködési pályázat keretei között folytatódnak.)

A projekt során a kutatócsoport nem helyi tagjai 2019 novemberéig 115 kutatónapot töltöttek Tiszavasváriban. Ezek során 24 órányi interjúbeszélgetést folytattak mintegy 70 beszélgetőpartnerrel. Részt vettek több mint 90 tanórán, és az órákat követő műhelyeken az órát tartó és azt meglátogató pedagógusokkal elemezték az eseményeket. 15-nél több tanórát a pedagógusokkal közösen készítettek elő és elemeztek. Mintegy 20 órányi hangfelvétel készült a pedagógusokkal 2019 novemberéig lebonyolított 20 műhelybeszélgetés alkalmain. Körülbelül 100 percnyi hanganyag áll rendelkezésre az iskolában rendezett 3 szülői kerekasztalról. 2019 nyarától olyan hangfelvételek is készülnek, amelyeket egy-egy család valamelyik tagja a többi családtag beleegyezésével, általuk választott időpontban és módon készít a családi diskurzusok rögzítésére. A mintegy 10 darab, jellemzően rövid felvétel 22 percet tesz ki. A projektaktivitás támogatása és az eredmények disszeminálása érdekében 2018-ban, illetve 2019-ben két további alprojektet is lebonyolítottak a résztvevők. Mindkettő helyi gyerekek, pedagógusok és kutatók együttműködését igényelte, és kulturá-

lis termék létrehozásával járt.¹⁸ A 2018-as projekt zárásaként a részt vevő gyerekek által előadott, romani és magyar nyelvi erőforrásokat egyaránt tartalmazó színdarab három előadásán 120 percnyi képfelvétel készült. A 2019-es projekt során 12 db 3-5 perces, nyilvánosan is elérhetővé tett kisfilmet hoztak létre a résztvevők. A filmekhez szolgáló nyersanyag szintén többórányi felvételt tesz ki. A 2018/2019-es tanév elején és végén mintegy 60 első osztályossal elvégzett, az iskolakezdekéskor rendelkezésre álló, illetve a tanév végére megszerzett tudást mérő, a kutatócsoport által fejlesztett teszthez kapcsolódó írásos anyagok és hangfelvételek szintén rendelkezésre állnak. Az eredmények közzététele az elmúlt években folyamatos volt. A kutatócsoport tagjai rendszeresen részt vesznek hazai és nemzetközi nyelvészeti és nyelvpedagógiai konferenciákon, publikálnak hazai és nemzetközi szakfolyóiratokban (pl. Heltai és mtsai 2017, Heltai és Kulcsárné 2017, Heltai és Jani-Demetriou 2019, Heltai 2019). A munka eredményei közé tartozik több szakdolgozat (Olexa 2016, Jani-Demetriou 2016, Czumpft 2016, Tuza 2018, Alkonyi 2018, Cselle 2019) és egy, a XXXIV. Humán Tudományi OTDK szociolingvisztika, dialektológia tagozatán 1. helyezést és két különdíjat elért OTDK-dolgozat (Flumbort 2019) is.

¹⁸ Ezeket az alprojekteket az Alternatív Közösségek Egyesülete pályázati úton támogatta.

6. Transzlingváló nyelvi gyakorlatok Tiszavasváriban

A tiszavasvári projekt a transzlingválást mint a majorosi roma közösség tagjainak mindennapi beszédmódjait jól leíró terminust és mint az e beszédmódok iskolai felhasználását célzó pedagógiai orientációt is értelmezi. Ez a fejezet az előbbi területre, tehát a transzlingválásra mint beszédmódra koncentrálnak. Bemutatja, hogy a tiszavasvári közösség nyelvi gyakorlatainak mely jellemzői teszik ezeket a beszédmódokat transzlingválóvá, és amellet érvel, hogy ezek a beszédmódok e koncepcióval hatékonyabban leírhatók, mint más megközelítésekkel.

A majorosi városrészben végzett nyelvészeti etnográfiai terepmunka egyik legfontosabb tanulsága, hogy a helyiek etnicitásról és nyelvről szóló gondolkodását csak részben határozza meg a csoportszemlélet. Az interjúk, illetve a beszélgetések során újra és újra feltettük ugyanazokat a kérdéseket: Hogyan beszélnek itt? Hogyan tanulnak meg beszélni? Hogyan tudnak könnyen, bátran beszélni? Hogyan szeretnek beszélni? – és így tovább. Beszélgetőtársaink mindig válaszoltak kérdéseinkre, de sok eltérő választ kaptunk, és ezek nem is mindig korreláltak egymással.

A közösségben arra a kérdésre, hogy milyen romák ők, általában annyit mondanak, hogy romák, esetleg azt, hogy oláh cigányok (vö. 5. fejezet). A három év alatt nem hangzott el ehhez képest más, ellenben a nyelvi heterogenitás újabb és újabb dimenziói tárultak fel a beszélgetések során. A közösség tagjai szerint az, ahogy ők akkor beszélnek, amikor nem magyarul szólalnak meg, nem azonosítható azzal, amit ők általában igazi roma nyelvnek, igazi romaninak, illetve esetenként lovarinak neveznek. Utóbbihoz változó módon hol a hagyományt és a felmenőket kapcsolják (régén, a régiek beszéltek így), hol pedig más települések roma beszélőit (máshol élő romák beszélnek így). A vélemények szerint a helyi beszédnek más az ejtése, vasvári, keveréke magyarnak és cigánynak, elkorcsosodott, nem

tiszta. Nincs konszenzus arról, hogy ez mindig is így volt-e, vagy újabb fejleménynek tekinthető, hogy folyamatban vannak a magyar erőforrások tényerésével kapcsolatos változások.

Visszatérő vélekedés, hogy a közösség nem minden tagjára egyformán jellemzők a romanihoz köthető nyelvi gyakorlatok. A romani megszólalások arányát a közösség tagjai mindenesetre nagyinak, legtöbbször a magyarhoz köthető megszólalások arányánál lényegesen nagyobboknak becsülik meg. A beszélgetések során előkerülő arányszámok azonban két dologra vonatkoznak. Egyrészt a beszélők azt írják le velük, hogy a megszólalások hány százalékban köthetők az egyik és a másik nyelvhez (itt 70%-nál nagyobb arányt mondanak a romani javára), másrészt pedig azt, hogy a romaniként értelmezett megszólalások hány százalékban tartalmaznak romanihoz, és hány százalékban magyarhoz köthető nyelvi erőforrásokat (itt néha 50%-os romani arányt, de általában ennél nagyobbat mondanak).

A nyelvi szocializációt rendszerint szintén a romanihoz kötik, de hozzátesszik, hogy az magyarul is zajlik. Nincs konszenzuális válasz arra nézve sem, hogy vannak-e, akik csak az egyik vagy csak a másik nyelven beszélnek otthonaikban, vagy csak az egyik vagy csak a másik nyelven szólnak gyerekeikhez. Visszatérő eleme az erről szóló beszélgetéseknek az a narratíva, mely szerint a szülők az iskolába vagy óvodába készülő gyerekekhez tudatosan és irányítottan szólnak magyarul. Egy másik narratíva szerint a gyerekekhez így is, úgy is beszélnek, így a gyerek belenevelődik mindkét nyelvbe, és óvodába érkezéskor már tud magyarul.

A transzlingválás koncepciója esélyt ad ezeknek az ellentmondásoknak a feloldására, megértésére.

6.1. Komplexitás és dinamizmus

A megkérdozettek úgy vélekednek, hogy másképp beszélnek például a közösség lakóhelyének egyik szegletében, mint a másikban. Vagy máshogy beszélnek a különböző családneveket viselők. Eltérő módon beszélnek továbbá a fiatalok és az idősebbek, a szegényebbek és a módosabbak. Máshogy beszélnek azok, akik a városban születtek, és akik nem, azok, akiknek a városból való házastársuk van, és akiknek nem. Jellemző vélekedés az is, hogy a helyi romák máshogy beszélnek, mint más falvakból vagy városokból származó romák. És mindenki máshogy fogalmazza meg a különbsé-

geket, máshogy mondja el, hogy ő miként beszél, és hogy mások hogyan beszélnek. A sok máshogy nem csak arra vonatkozik, hogy ki beszél többet cigányul, és ki többet magyarul – ugyanis ebben a közösségben e kettő különbségét és egymáshoz való viszonyát is máshogy gondolják el. Nem úgy szólnak ezekről, ahogyan mi kérdeztünk. A „vagy-vagy”, „és-és” vagy az „is-is” dualitásai helyett megszólalásaikban inkább a beszélés pillanatait, feszültségeit, dinamikáját és végső egységet feltételező sokféleségét írják körbe. Mindezeket a továbbiakban néhány beszélgetésrészlettel illusztrálom.

Ahogy az alább következő beszélgetésrészletek leiratából is kirajzolódik, a beszélők változatos módokon írják le, hogy melyik nyelvhez köthető elsődlegesen a családi kommunikáció. Egyes családokban romani dominanciáról számolnak be, más esetekben magyar dominanciát emlegetnek, de szinte minden esetben sietnek a kiegészítéssel, hogy ez nem jelent kizárólagosságot. Móni (46) erről az alábbi módon beszél:¹⁹

- Ábel *És otthon hogyan szoktak beszélni?*
Móni *Csak cigányul. [nevet, Ábel közbeszól: csak cigányul?] Igen. Csak cigányul. A kis unokáimmal is cigányul beszélünk, a párommal is, a gyerekekkel is, cigányul.*
Ábel *És akkor a magyart azt így otthoni környezetben nem?*
Móni *Nem. Nem. Nem nagyon használjuk. Mán úgy a lányaim, Ági, Abigél, mán a kisgyerekekkel [értsd: Móni unokáival] beszélnek magyarul is, hogy azt is értsék meg [ti. ha óvodába mennek], de én nem, csak cigányul. De a lányok mán igen.*

Hasonlóan romani dominanciáról számol be a 38 éves Irén is:

- Ábel *És akkor otthon mennyire szokták a magyart használni? Soha?*

¹⁹ A beszélgetésrészletekben szereplő nevek megváltoztatott nevek. A pontos vagy becsült életkor zárójelben a név mögött látható. A romani nyelvi erőforrások a helyben megfigyelt közösségi írásmódokat követve, a kiejtés elve szerint és a magyar ábécé betűit használva, tehát transzparens módon írva jelennek meg. További jelek a lejegyzésekben: (.) = szünet; (...) = kimaradó szövegrész; (-) = félbeszakadt turn; (#) = a felvételen érthetetlen megnyilatkozás; <...> = lejegyző megjegyzései; [...] = résztvevők egyszerre beszélnek. Az alábbi négyesemközi beszélgetéseket Flumbort Ábel hallgató vezette 2018 februárjában, helyszín az iskola.

- Irén *Háát (.) hogy mondjam? Ritkán. Mikor úgy beszéllek, akkor (.) ritka. (...)*
- Ábel *És ez mitől függ? Mikor van ilyen kedve?*
- Irén *Mit tudom én, mikor például bejön a kis unokám, azt magyarul szól hozzám. (.) Mert valamikor hazajön az oviból, és szól magyarul, én meg visszazólok neki magyarul. (.) Ügyes vagy, akkor már jól megtanultad azt a (.) magyar nyelvet.*

A következő, 2019 januárjában készült beszélgetésben Alex (kb. 30 éves), aki óvodás és kisiskolás korú gyermekek édesapja, másféle, dominánsan a magyarhoz kapcsolt nyelvi szocializációs mintákról számol be, de ő is felhívja a figyelmet, hogy a gyerek mindennapjaiban jelen van az elsődlegesen romanizációhoz köthető kommunikáció is.²⁰

- Alex *Anasztázia [Alex kislánya] az szinte úgy nőtt föl, hogy alig beszélünk hozzá cigányul. Nagyanyámék beszéltek. Vagyis anyukámék, nagyanyámék, azok beszéltek velem cigány nyelven. Azért tud cigányul.*

A beszélők nemcsak kerülik a kizárólagosságot, hanem gyakran el is mozdítják a beszélgetés során az arról megfogalmazott álláspontjukat, hogy melyik nyelvhez köthető inkább a család nyelvi (szocializációs) gyakorlatai. Alex előbb azt hangsúlyozza, hogy felesége családja, bár a telepen él, *otthon is, egymás között az a család, az magyarul beszélget.* Ennek az a következménye, hogy felesége *így nevelkedett, tehát valahogy magyarul beszélt, és velem is, én is úgy tudok vele csak beszélgetni, magyarul.* Később azonban azt is mondja, hogy vele együtt felesége is ért és beszél cigányul, és ennek a gyerekekkel való kommunikációban is megvan a szerepe (a beszélgetés során már nem kerül szóba, hogy van-e különbség az egy-két évvel idősebb fiúk és az óvodáskorú kisebb lány nyelvi szocializációja között, immár általánosságban van szó a három gyermekkel való kommunikációról):

²⁰ A beszélgetést készítették Czumpft Krisztina és Eva Hoyt-Nikolic hallgatók 2019 januárjában az óvodában, a felvétel készítésekor jelen volt egy óvónő is.

- Krisztina *Ühüm, de hogy mind a ketten egyébként értik is és beszélnek is a cigány nyelvet, tehát ön is és a felesége is.*
- Alex *Persze, persze.*
- Krisztina *És akkor a gyerekekkel való kommunikációban hogyhogy mégis a magyar, és hogyhogy nem a cigány nyelv, azt hogyhogy nem hozták bele, hogy a gyerekekkel cigány nyelven is beszéljenek, hogyha a nagyszülők is-*
- Alex *Nem azt mondom, hogy nem beszélünk velük cigányul.*
- Krisztina *Tehát- hogy akkor mind a két nyelven*
- Alex *Mind a két nyelven. Persze.*

Egy, az általános iskolás korú unokáját maga nevelő nagymama, Magda a vele készült beszélgetésben²¹ megjegyzi, hogy az olyan családok gyermekei, ahol egy szülő vagy nagyszülő nem cigányként van számon tartva a közösségben, esetenként letagadják romani nyelvi kompetenciáikat. Ugyanakkor Magda szerint ezek a gyerekek is kétnyelvű otthoni környezetben élnek. Az előző példához hasonlóan itt is azt láthatjuk, hogy a beszélgetés közben eltolódik Magda álláspontja, és a záró mondatban már nemcsak a nagyszülőket, hanem a szülőket is említi a romanizációhoz köthető nyelvi gyakorlatok kapcsán:

- Magda *De tényleg vannak olyanok, akik igen. Letagadják, hogy-ők nem tudnak cigányul, meg ők nem cigányok, de (##) azok.*
- Ábel *És akkor ők mondjuk otthon így hogyan beszélhetnek? Akik így letagadják, hogy tudnak cigányul, de aztán mégis.*
- Magda *Szerintem magyarul beszélnek ottol is. (...)*
- Ábel *Tehát akkor ők a cigányt nem is használják?*
- Magda *Nem használják, de viszont a nagyszülők, azok igen. Azok igen. És értik. Meg tudják is. Mer a nagyszülők, azok cigányul beszélnek velük. Meg a szülők is szoktak velük cigányul beszélni. Igen, csak ha úgy valahova mennek, akkor ők is olyan kitarotók [értsd: kifelé tartanak a közösségből], hogy már ők nem beszélnek a cigány nyelvet.*

²¹ Készítette az iskolában Flumbort Ábel 2018 februárjában.

Alex és Magda számára ezek az álláspontváltozások, látszólagos ellentmondások összeférnek. Beszélgetőtársaink gondolkodásában ugyanis – bár az egyes kódokat cigányként és magyarként megnevezik, illetve azokat egy-egy nyelvként számon tartják – nem úgy jelenik meg a romani nyelven beszélés és magyar nyelven beszélés, mint a kérdezők fejében.

Ennek két oka van. Egyrészt a helyi, romanizációhoz köthető beszédmódokban sok az olyan erőforrás, amelyeket a csoportszemlélet (és a nyelvészet tudós kategóriái) magyar jövevényszóként írnak le. Magda erről azonban máshogy, a kettő valamiféle azonosságát feltételezve beszél: *A- mi cigányul beszélünk [értsd: beszélünk, nyelvbtlás], majdnem egyforma a magyarral. Tehát vetekszik. Valamit cigányul elmondunk, és azt megérti a magyar is, hogy én most mit mondtam. Igen. Hát mondjuk van egy (...) mondjuk ez pohár. Mi cigányul is annak mondjuk.* Móni sem magyar szavaknak tartja a jövevényszavakat, hanem romani szavaknak, amik olyanok, mint a magyar szavak: *Mert mink, van olyan kifejezésünk, hogy magyar. Mintha magyarul mondanánk el, csak másként. De magyarok is megértik.* Ezek a mondatok a megszólalásokat nem magyarhoz és cigányhoz kötik, hanem egységet tételeznek.

Másrészt amikor a megkérdezettek a kérdezőkhöz hasonlóan elválasztják egymástól a két nyelvet, nem arra koncentrálnak, hogy miként váltanak a két nyelv között, hanem arra, hogy mikor melyik milyen arányban jelenik meg nyelvi gyakorlataikban. Az Alexszel készített beszélgetés egy későbbi szakaszában a kérdezők a többi közösségbeli család jellemző nyelvi szocializációs stratégiáit firtatják. A közösséget munkájánál és majorosi lakhelyénél fogva is kiválóan ismerő óvónő (Jolán) és Alex válaszai többet sorra vesznek azok közül a faktorok közül, amelyek mentén a beszédmódok helyi kategorizációja történik:

- Krisztina *És önnek így mi a véleménye, hogy a telepi szülők a gyerekekkel inkább cigányul vagy inkább magyarul beszélnek? Többet? A gyerekekkel?*
- Jolán *Erre nagyon nehéz válaszolni.*
- Alex *Erre nehéz, nagyon.*
- Jolán *Tehát az a gond, hogy ehhez az egész telepnek a szerkezetét le kell képezni, mert (...)*
- Krisztina *És mondjuk a [utcanév 1] út vagy a [utcanév 2] út mentén <xxx>.*

- Jolán *Ezt még utcákhoz se lehet kötni, mert az-*
- Alex *Nem, nem.*
- Jolán *Családokhoz.*
- Alex *Családon belül lehet eldönteni.*
- Krisztina *És mely családok, akik inkább magyarul, és mely családok, akik inkább cigányul beszélnek?*
- Alex *Na most ezt megint egy nehéz (...) ez szinte ugyanaz a kérdés.*
- Jolán *Tehát ezt névhez sem lehet kötni, mert ugye [családnév 1] is van többféle*
- Alex *Igen, [családnév 2] is van sokféle, [családnév 3] is van sokféle. Van [családnév 4] is, meg [családnév 5] is, meg mit tudom én, még milyenek vannak ott lent. [családnév 6]. (...)*
- Jolán *Az a baj, hogy a telepre költöznek folyamatosan, most például [városnév, szomszédos város]-ról jöttek többen, például [családnév 7], és ők kimondottan magyar anyanyelvűek.*
- Krisztina *És ők nem is értik egyáltalán?*
- Jolán *De, a szerzett rokoni kapcsolat, meg a házasság révén kezdik. (...) hát szerintem a telepen mindenki érti a cigányt, én azt gondolom.*
- Alex *Száz százalékba mindenki érti.*
- Jolán *De beszélni nem mindenki tud úgy.*

Bár az első, a hallgatók által felvetett szempontot, a beszédmódok utcákhoz kötését az óvónő és nyomában az apa elvetik, utóbbi később egy félmondat erejéig (*mit tudom én még milyenek vannak ott lent*) mégis utal arra, hogy egyes családok a lakókörnyezet egyes részeihez köthetők. A lent általában a telepként emlegetett lakókörnyezet (amely egyúttal a majorosnak nevezett városrész magja is) főúttól távolabbi, elzártabb részére vonatkozik, ahol a házak sűrűbben épültek, és ahol a majorosiak vélekedései szerint alacsonyabb presztízsű, szegényebb és romani nyelven többit beszélő családok laknak. A „lenthöz”, ahogy az itt is történik, konkrét családokat is kötnek a megkérdezettek. A következő felmerülő szempont, hogy az egyes családnevek szerint lennének különbségek a nyelvi szocializációban. A negyed mintegy 3000 főnyi lakója néhány kivételtől eltekintve hét családnév egyikét viseli. Az óvónő a beszélgetés egy korábbi részében épp a családnévvel ad magyarázatot a feleség magyar nyelvi dominanciájára. E ponton ugyanakkor az óvónő és Alex vélekedései egybevágnak a tekintetben, hogy az

egy-egy családnévhez köthető beszélők között is vannak eltérések a nyelvi szocializáció milyenségét illetően, és a nyelvi szocializáció sokfélesége csak a mikrocsoportok szintjén írható le. Végül felmerül az a szempont is, hogy a beköltözések és egyéb lakhelyváltoztatások miként befolyásolják a nyelvi gyakorlatokat.

A sokféleséget e megközelítések nem dualitások soraként látják. Beszédmódjaikra a megkérdezett érintettek úgy tekintenek, mint amelyek komplex és dinamikus, folyamatosan változó rendszerbe szerveződnek. Bár köthetők az egyes nyelvekhez, a hangsúly nem az ezek közötti váltásokon van. Ehelyett mindkettő egyszerre van jelen a kommunikációban, a mindennapokban, és a beszélők számára fontosabb arányuk meghatározása.

6.2. Nyelvi szocializáció

A nyelvről való gondolkodás előző fejezetben bemutatott módja természetesen a nyelvi szocializációt övező gyakorlatokban és vélekedésekben is megmutatkozik. A következő, 2018 októberében az iskola egyik osztálytermében néhány második osztályos gyerek hozzátartozójával folytatott kerekasztal-beszélgetésből származó részletben megjelenik az a vélekedés, hogy nem lehetséges a nyelvelsajátítás kapcsán a két nyelv elválasztása:²²

Zorán *Nem hát ez úgy van, hogy- tegyük fel, nekem már van egy-nem csak egy, a 16 közül most csak egyet említenék meg, 8 hónapos kis unoka, hogy ő már cigányul sírt, mikor beszélünk hozzá cigányul. Tehát ugyanúgy magyarul is. Tehát a kettőt egybe tanulja meg. Nem külön-külön a magyart meg a cigányt.*

János *Igen, persze, értem. És így volt maguknál is?*

Ildikó *Igen.*

Jázmin *Így- így- így születik szerintem az ember.*

Ildikó *És ugyanúgy rátalál a cigány nyelvre is, mint a magyar nyelvre.*

²² Résztvevők: Zorán, 50 körüli nagypapa; Ildikó, 35 körüli édesanya; Jázmin, 35 körüli édesanya (Ildikó és Jázmin testvérek), a beszélgetést vezette Heltai János Imre.

Nehéz a csoportizmus egyes nyelvi kategóriáira alapozott kijelentést tenni azzal kapcsolatban, hogy meghatározóan melyik nyelvhez kapcsolódik a nyelvi szocializáció a közösségekben. A helyiek szerint ez ráadásul családonként különbözhet. Ezeket a különbségeket részben családtörténeti okokkal magyarázzák. Néhány család például olyan felmenőket tart számon, akik a közösségbe érkező és magyar vagy magyar cigány etnikumúként számon tartott bevándorlóként egyáltalán nem beszélték a romani nyelvet. Az ilyen családokban a romani erőforrások némileg más módon vannak jelen. A következő részlet mind a szocializáció nyelvekhez nem vagy nehezen köthető voltát, mind annak sokféleségét illusztrálja:²³

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

A következő példában egy fiatal, kisgyerekes, nem a majorosi negyedben, hanem a város központi részén található társasházban élő pár számol be a férfi majorosban élő családjának szocializációs szokásairól.²⁴

- Gabi *Hát ott őnáluk- <Zsolt családjában> én úgy látom, hogy tanítgatják a magyar nyelvet, de van olyan család, ahol egyáltalán nem, és óvodában kell- tanulnak meg teljesen magyarul beszélni vagy egyáltalán elkezdni a magyar nyelvet.*

²³ A beszélgetést 2018 szeptemberében Heltai János Imre és egy idősebb, 60 körüli asszony (Zsófia) az egyik majorosi utcán folytatták.

²⁴ Gabi és Zsolt 21 évesek az interjú időpontjában (2017. július), Gabi és családja nem tartozik a roma közösséghez. A beszélgetésben Heltai János Imre vett részt, helyszín a fiatal pár lakása.

- János *Ez hogy van, hogy tanítgatják, ez mit jelent?*
- Gabi *Hát azt, hogy egy pár szót mondanak neki, vagy-*
- Zsolt *Hát hogy például ki- hogy kikéredzkedni a vécére, vagy- [szóval úgy ezeket-]*
- Gabi *[Igen, mikor úgy] mennek óvodába, azelőtt mondják, hogy na, akkor mondd azt, hogy csókolom, vagy sziasztok gyerekek.*
- János *Tehát így direkt így megtanítanak dolgokat, de az, hogy természetesen magyarul beszéljenek vele, az nincs.*
- Zsolt *Nem.*
- Gabi *Úgy nem, hát a természetes, az teljesen a cigány nyelv.*

A beszélgetés egy későbbi részében ugyanakkor ők is amellet érvelnek, hogy a nyelvi gyakorlatok családonként változók lehetnek. Ők ezt a majorosi negyed két központi utcájának főúthoz közelebbi és attól távolabbi végének összehasonlításával érzékeltetik. (Hasonlóan a korábban már idézett Alexhez, aki szintén célzott arra, hogy „ott lent” máshogy beszélnek egyesek.)

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

A következő szövegrészletek egy 2019 januárjában folytatott fókuszcsoportos interjúból származnak. A beszélgetésen egyetemi hallgatók és oktatók, pedagógusok és szülők, nagyszülők voltak jelen. Utóbbiak nemcsak ilyen minőségükben, hanem az iskola dolgozóiként is: mindannyian a technikai személyzet tagjai. A beszélgetés elsődleges célja az volt, hogy visszajelzéseket kapjanak a résztvevők a transzlingváló pedagógiai orientáció alkalmazásának közösségbeli visszhangjáról. A négy szülővel (nagyszülővel) a korábbi években már beszélgettek a kutatócsoport tagjai, többen közülük a projekt más munkálataiban (például mérések) is részt vettek. Ez az ismeretség lehetőséget biztosított arra, hogy a négy szülő a megelőző években folytatott beszélgetésekből esszencializált megállapításokra is reflek-

táljon. A beszélgetés különlegessége tehát, hogy a résztvevők a közösségük (és saját) nyelvi ideológiáit nyilvánosan és reflektív módon elemzik.

A beszélgetés nyelvi szocializációról szóló része Heltai János Imre közvetkező kérdésével indult: *mindenki cigányul beszél a gyerekhez a telepen, vagy vannak olyan családok, akik nem?* Móni (46) válasza a következő: *Mindenki tud cigányul, minden roma gyerek, de van, amelyik magyarul is beszél meg cigányul is. Mind a két nyelvet beszéli. Otthon is.* Móni az iskoláskor előtti gyerekeket vagy a romanihoz kötött egynyelvűnek, vagy kétnyelvűnek mondja tehát. A Vincének (62) nevezett, a jelenlévők közül legidősebb beszélő külön kérdésre ezután azt mondja, hogy a magyar egynyelvű szocializáció nem jellemző: *Legalább nincs róla tudomásunk.* Például Vince menyé a férfi elmondása szerint *magyar asszony*, de a családi nyelvi szocializáció mindkét nyelvhez kapcsolódik; *fia van, mikor magyarul beszél a gyerekhez, van, mikor cigányul. Azért mondom, hogy olyanról tudomásunk nincs, aki csak magyarul beszélne a gyerekével. Olyan nincs.* Ez a megjegyzés a példán keresztül azt erősíti, hogy a „kétnyelvű” szocializáció a legjellegzetesebb minta. Ezután a beszélgetés moderátora felveti, hogy egy 2017-es mérésen (részletesen lásd 7.7. fejezet), ahol a gyerekeknek lehetőségük volt az általuk preferált megszólalási mód kiválasztására, 45 első osztályos tanulóból 8 csak magyarul beszélt, illetve csak magyar kérdésekre reagált, mely tényt a fentiekkel ellentmondásosnak látja. Pál (kb. 50), aki a mérésben közreműködött, ennek okaként azt jelöli meg, hogy ezek a gyerekek szégyelltek megszólalni cigányul:

- Pál *Igen, a visszahúzóds szerintem.*
Móni *Visszahúzza magát, szégyelli.*
Vince *Jó, mert mivel én (...), akkor én így szoktam járni a roma családokhoz, valahol van igazságotok, hogy van olyan szülő, aki csak magyarul beszél a gyerekéhez. És általában ez a kis első osztályos, vagy óvodás nem érti meg a cigány szót. Nem érti, mert az anya, apa, tényleg úgy mondjam, hogy magyarul beszél hozzá.*
János *Hány ilyen család van Vince bá szerint?*
Vince *Háát- így nagyjából most így agyilag átgondolom, hát van vagy tíz család.*

Móni kitartva korábbi álláspontja mellett azt mondta, hogy ezek a gyerekek is tudtak volna romani erőforrásokat mozgósítani, csak nem akartak. Pál ugyanezt az álláspontot erősíti. Vince azonban ekkor már nem zárja ki a magyar egynyelvű szocializáció lehetőségét. Azt mondja, hogy a családok egy igen kis része magyarul szocializálja a gyerekeit, és ezek a gyerekek nem is értik a romanit óvodás vagy iskolás korukban.

A szocializáció eltérő gyakorlatairól szóló vélekedésekkel párhuzamosan széttartók a becslések az egyes beszédmódok jellemző arányait illetően is. Kérdésre például a különbségek okait a beszélők, ahogy tette ezt a 6.1. fejezetben idézett Alex is, faktorok sorához kötik: életkorhoz, egy személy vagy család lakhelyének telepen belüli pontos helyéhez, nem romaként tételezett felmenőkhöz vagy a nem roma környezettel való kapcsolatok minőségéhez is. Ezek közül több előkerült az imént idézett fókuszcsoportos beszélgetés résztvevőinél is.

János *Aztán hallottam olyat is, hogy a tanoda felőli részen kevésbé beszélnek cigányul, lejjebb meg inkább. Ez hogy van szerintetek?*

<a résztvevők némileg tanácstalanul hümmögnek, egymásra várnak>

Pál *Én mondjuk a 80 százalékát. Hiába- megyek Dani felé, megyek Dani felé <egy olyan rokona, aki a tanoda felőli, kevésbé elzárt részen lakik>, hallom, hogy cigányul hablatyolnak ők is.*

Móni *Hát az ő szüleik, mán a nagymamájuk, nagypapájuk, azok csak cigányul. Csak. És mindenki, mindenki beszél a cigány nyelvet.*

Pál *Hát ezt Vince jobban tudja, mer azért csak idősebb tőlünk.*

Vince *Az én korombeliek azok mind cigány nyelven beszélnek, mind beszélnek cigányul, de van amikor magyarul szól a gyerekhez, és akkor az a gyerek, aki mán- mondjuk három éves kortól magyarul szól hozzá, persze hogy a magyar szót érti meg, mert cigányul nem beszél hozzá, és csak azért mondom ezt, mert hát igen, vannak olyanok, akik nem értik meg a cigány szót.*

Pál azt mondja, hogy azoknak a családoknak a beszéde is domináns módon kötődik a romanizációhoz, akik – Alex szavaival – nem *ott lent*, azaz a majorosi negyed elzártabb, belső részén laknak, és akikhez egyes beszélők kevesebb romani erőforrás használatát kötik. A romani jelenlétének érzékeltetésére mondja a 80%-os arányt, példaként pedig rokonsága egyik tagjának családját nevezi meg. Móni ennek kapcsán azt hangsúlyozza, hogy még az ilyen családok minden tagjának is kétnyelvűként értelmezendő a beszéde („*mindenki beszél a cigány nyelvet*”), és hogy magyar források felé fordulásuk újabb keletű, mert az idősebb generációkhoz tartozók csak cigányul beszéltek. Vince Mónival ellentétben azt mondja, hogy bizonyos gyermekek nem értik a cigány szót. Ezek a vélekedések is abba az irányba mutatnak, hogy az egyes megszólalások komplex módon és a közösségre jellemző dinamikák mentén rendeződnek egységbe, amit viszont nem tud követni az ezekről való beszámolás kísérlete, mert az csak a két nyelv megjelenéseire és keveredésüknek vélt arányaira és módjaira koncentrálhat. Míg a nyelvi gyakorlatok dinamikusan szerveződnek, a róluk való beszéd a néven nevezett egységekre épülő bináris logikát követi. A nyelvi szocializáció gyakorlata (akárcsak a mindennapi beszélés) valójában nem az egynyelvű minták szerint folyik, nem választható szét romani vagy magyar nyelvvű szocializációra. Feltételezhető, hogy nemcsak a róluk szóló vélekedések, hanem a szocializáció mintái is a beszélést meghatározó dinamikák mentén változnak. Ilyenek például a közösségi értékrendszer alakulása, a vélt vagy valós érdekekkel való számvetés, a közösség meghatározó tagjainak befolyása stb.

6.3. A helyi, romanizációhoz kötött beszédmódok és nyelvi erőforrások értékelése

A közösséghez és a jelenhez rendelt, romani nyelvi erőforrások mozgósításával járó beszéd presztízse a közösségben alacsony. A következő átirat két hallgató,²⁵ illetve a majorosi közösség három huszonéves férfi tagjának beszélgetéséről készült hangfelvételtől származik (2016. október, helyszín egy iskolai műhely). A férfiak egyike, Zoltán arról mesélt, hogy

²⁵ Szűcs Boróka és Olexa Gergely

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 milyen az a vasvárias:

- 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 a harmadik férfi, Imre arról kezd beszélni, hogy nemrég Ibrányban járt:

- Imre *Ott veszekedtek a cigányok, olyan szépen ejtették a szavakat, hogy Úristen, ilyen szépen nem lehet cigányul beszélni.*

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 elképzeltetlenül *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 házaspár (Renáta és Béla) is hasonló elképzelésekről számol be:²⁶

- 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-*

²⁶ A házaspárral több hallgató beszélgetett 2016 októberében, helyszín a házaspár lakása.

A házaspár női tagja is azt hangsúlyozza, hogy az általuk beszélt *roma nyelv* nem tiszta, nem olyan, mint a másol (például Budapesten) beszélt nyelv, hiszen *van benne magyar is*. Kicsivel később azonban a férj saját jelenlegi megszólalási módjait egy régi, idealizált beszédmóddal is szembeállítja:

Béla *akik már nincsenek, öregek, elmentek, vagy elköltöztek már, nincsenek már az élők sorában, tehát igazából ők tisztán tudták beszélni.*

A helyi beszédmódok értékelésének kérdése szóba kerül egy a felvétel készítésének időpontjában 27 éves, magát az iskolában (is) a közösség tagjaként megjelenítő pedagógiai asszisztenssel (Géza) folytatott beszélgetésben is.²⁷ A kérdésre, miszerint a nem helyi romák megértik-e a helyiek romanizált beszédmódjait, Géza a következőket válaszolja:

Géza *Azt tudni kell, hogy mittudomén Kállóban, vagy rakamazi cigányok, vagy hodászi cigányok ugye- ők nagyon szépen beszélnek a cigány nyelvet. Komolyan mondom, jó hallgatni. És akkor hogyha egy- egy tiszavasvári cigány elkezd cigányul beszélni, beszélni velük, akkor néha mosolyognak, tudod így-hogy ez nem is valódi.*

2017 februárjában egy bemutatóóra után két, az órán szintén részt vevő közösségbeli édesanyával beszélgettek a tanárok és kutatók.²⁸ Rózsától, egy 40 év körüli édesanyától Tarsoly Eszter azt kérdezte, hogy miért mondta neki az egyik első osztályos, hogy ő nem tud cigányul, és miért tudta ezek után mégis megtanítani őt bizonyos szavakra. Rózsa válaszában egyrészt (más közösségbeliekhez hasonlóan) nem állít fel dichotómiát magyar és romani szocializáció és beszédmódok között, másrészt azonban a nyelv „valódiságának” e fejezetben tárgyalt kérdésére is kitér:

²⁷ A beszélgetést Heltai János Imre vezette több hallgató jelenlétében a majorosi közösségi házban 2016 októberében.

²⁸ Jelen volt Kerekesné Lévai Erika, Tarsoly Eszter, Bodó Csanád és Heltai János Imre.

Rózsa *Tudnak ők cigányul. Mert tudnak. Csak ők a gyerekekhez magyarul beszélnek. Azt nekik azért olyan selype még a beszédük. Hát van- van mikor nekünk is. mert nem az igazi roma nyelvet beszéljük mi se. Úgy hagyomány szerint ami vót, amit örökütnünk meg mesél[]tek nekünk a nagypapa-nagymama, valamennyit tudok, de nem sokat.*

Ebben a vélekedésben a szóban forgó gyermek családjának magyar nyelvhez kapcsolt szocializációs stratégiáit Rózsa összekapcsolja az egész közösség „nem igazi” roma beszédjével. A helyi romani beszédmódok megváltozásának okát a magyar nyelvű gyakorlatok előtérbe kerülésében látja.

Mindezek alapján nem válik egyértelművé, hogy a tiszavasvári romani beszéd ezen jellegzetessége minek köszönhető, hogyan alakult ki. Ezekben az értelmezésekben a viszonyítási pont mindenesetre nem a sztenderd lovari, hanem egy autentikusként, esetenként archaikusként megkonstruált idealizált beszédmód, ami a beszélők szerint a környező települések lakóira vagy a régi öregekre jellemző. A vélekedések abban érnek össze, hogy a jelenlegi romanihoz kötött beszédmódok deficitesként értelmeződnek a magukat a roma közösséghez tartozókként értelmező beszélők számára. E kötet írója annak a következtetésnek a levonására hajlik, hogy nem új keletű jelenségről van szó, hanem a helyi megszólalások egy olyan speciális jellegzetességéről, ami egyrészt régebb óta jellemzi a közösség tagjainak beszédjét, másrészt valóban megkülönbözteti azt más közösségek beszédjétől. Vincze a beszélgetés során (Gézához hasonlóan) arra is utalt, hogy mindez *csúfságolásra* ad okot máshová való romák számára: *evvel csúfságolnak minket, hogy mink nem tudunk- nem eredeti cigány nyelvet beszélünk.*

6.4. Eltűnő határok

Magda és Móni 6.1. fejezetben bemutatott véleményének elemzésével már említésre került, hogy a majorosi negyed lakói számára a romani beszédmódokban megjelenő, a csoportszemlélet perspektívájából (és a nyelvészet tudós kategóriái szerint) magyar jövevényszóként leírható erőforrások inkább romani szavak, amik olyanok, mint a magyar szavak. Ahogy Móni

fogalmazott, *mintha magyarul mondanánk el, csak másként. De magyarok is megértik.*

A helyi romani „nem igazi” voltáról szóló állítás, amit rendszerint a magyar jövevényszavak jelenlétével támasztanak alá, visszatérő eleme a helyiek nyelvről szóló narratíváinak. A kérdéssel a 2019-es fókuszcsoporthoz interjúban is foglalkoztak a beszélgetés résztvevői:

- János *És hogy szerintetek ez az utóbbi időbe lett így, hogy ilyen sok magyar szó került bele, vagy mondjuk ennek az öreg x bácsinak <x családbeli „bácsi” a család 80-as években elhunyt tagja > az idejébe is már mondjuk így volt. Tehát hogy a régi öregek is már itt vasváriba-*
- Pál *Vince tud választ adni szerintem.*
- Vince *Hát attól függ, hogy ki milyen nemzetiségű volt, mert aki azt mondja, hogy romungrónak tartotta magát, vagy romának tartott- összekerült a romungro a romával, és akkor a roma beszélt cigány nyelvet, a romungro beszélt a magyar nyelvet, és akkor azért lett a cigány szó megkevert. [Hogy a felit magyarul mondja el, a felit cigányul mondja el.]*
- Móni *[ott van Pálnak az anyja], ő már nyolcvanöt éves. És úgy beszél cigányul, mint mink. Nem igazi cigány nyelvet beszél, hanem úgy, mint mink.*

Vince egy szintén többször hallott narratívának megfelelően a régi, magyar és romani nyelvű felmenők beszédjének keveredésével magyarázza a jelenséget. A közösség mai lakóhelye az 1950-es évektől kezdett kialakulni, amikor a korábban a város egy másik pontján lakó, Vince elmondása szerint mintegy 10-12 roma családot ide telepítették. Ehhez hasonló nagyságrendekről, 20 családról számol be Lengyel Gabriella szociológus is 2000-ben és 2001-ben végzett terepmunkája alapján (2013: 59). Az elmúlt évtizedekben a közösség létszáma gyorsan növekedett. Lengyel is megjegyzi, hogy az olyan párok, melyeknek egyik tagja nem helyi, a jobb lehetőségek okán gyakrabban kezdtek Vasváriban a közös életnek, mint a máshová való házastárs településén (Lengyel 2013: 62). Vince a fenti sorokban arra utal, hogy a közösségbe kerülő bizonyos házastársak romák voltak ugyan, de nem tudtak cigányul. Ezeket ő – a közösségben általános szóhasználatlaltal összhangban – romungrónak nevezi. Móni ezt követően azt mondja, hogy

Pál 85 éves, Vasváriban született anyja, aki még élhetett a régi lakhelyen, ugyanúgy beszél, mint ők: nem igazi cigány nyelvet. (Pál édesanyja annyira nagyothalló, hogy a vele való beszélgetésünk lehetőségét Pál nem tartotta reálisnak.) Később Vince még megemlíti, hogy Pálnak az apja *eredeti roma nyelven beszélt*, ehhez viszont Pál hozzáfűzi, hogy apja nem helyi, hanem egy közeli faluból került Vasváriba. Az ezt követő kérdésre, hogy tudnak-e olyan idősekről, akik itt születtek és tiszta régi romanit beszélnek, Móni a következőképpen válaszol: *anyukám is így beszél, 67 éves. Apukám is így beszél, 72 éves* (értsd: ahogy a vasváriak, tehát „nem tisztán”).

Egy másik, 60 éves, nyelvi gyakorlatait tekintve reflektált, a közösségben elismert és jómódú családhoz tartozó beszélő, Aladár is azon a véleményen volt, hogy bizonyos más roma közösségekben ismert nyelvi források hiánya nem új fejlemény, már apáik, nagyapáik is így beszéltek Tiszavasváriban. Vele az alábbi szójegyzéket készítettük egy hosszabb interjú során a környékbeli roma közösségek és a helyi roma közösség beszélésbeli különbségeiről. A kutatócsoport egyik tagja jegyzetelt, ő pedig szópárokat mondott, amelyek éppen eszébe jutottak: máshol *szkámin*, Vasváriban *szék*; máshol *meszelyá*, Vasváriban *asztálá*; máshol *krásztávecá*, Vasváriban *uborka*; máshol *zlágá*, Vasváriban *csenyá* <fülbvaló>; máshol *silágyi*, Vasváriban *seprivo*; máshol *páto*, Vasváriban *thán* <ágy>. Számára nem volt dilemma például a *meszelyá-asztálá* és a *zlágá-csenyá* szópárok esetében, hogy azok tagjait a magyar vagy a romani nyelvhez rendelje-e hozzá. Csupán arra koncentrált, hogy egyes szavakat romani nyelven való beszéléskor másképp mondanak más közösségekben, mint Vasváriban.

Az alábbi beszélgetés is ehhez a kérdéshez kapcsolódik. Hasonlóan Aladárhoz, e beszélgetés résztvevői is tisztában vannak azzal, hogy egy nyelvi erőforrás inkább a magyarhoz, vagy inkább a romanizációhoz rendelhető-e hozzá. Ebben a reflektált helyzetben elvégzik ugyan a magyar nyelvi erőforrásként való azonosítást, ezeket a forrásokat mégis a mai helyi romani beszédmódok részének tartják.²⁹

Endre *Na most például egyszer megfogtam egy cigányembert ott Máriapócon. Azt mondja a feleséginek- ott árulták a seprű-*

²⁹ A 2017. júliusi beszélgetés résztvevői: Endre (68); Ferenc (kb. 40), Endre szomszédja, aki más roma közösségből házasodott be a közösségbe; Andor (40), Endre fia; Heltai János Imre. Helyszín a majorosi negyed, Endre háza előtti térség.

- ket. hogy vegyen egy- mondja cigányul, hogy kin ehk motora <vegyen egy seprűt>. [...]*
- Ferenc *De itten már, itten mifelénk azt mondják, seprűvo. Már maga is-*
- Endre *Neeem úgy mondják, aki tudja! [...]*
- Andor *Hogy kell mondani a seprűnek akkor? [...]*
- Ferenc *Hogy monddod a seprűnek? Sepreget anyád, cigányul, mondd ki! <vki közbeveti: seprűvo> Na tessék, fél magyar!*
- Endre *Hát mer magyarul van tisztán!*
- Ferenc *A cigányul a seprűnek lehet mondani silágyi.*
- Endre *Na! Ez a cerhar.*
- Ferenc *Na tessék. Köszönöm szépen!*
- János *És azt itt nem mondja senki?*
- Endre *Nem.*
- János *És akkor maga honnan tudja?*
- Ferenc *Azért mert tanultam.*
- Endre *Ez az eredeti, silágyi.*
- János *És maga is ismeri ezt, silágyi?*
- Andor *Most hallottam.*

A *silágyi* kifejezést Ferenc vezeti be a beszélgetésbe, aki nem Tiszavasvári születésű, és kívülről került a közösségbe. A többiek a *seprűvo* erőforrást ismerik és használják. Bár az idősebb Endre megjegyzi, hogy tulajdonképpen *magyarul van tisztán*, a Ferenc kérdésére (valószínűleg Andortól, de ez a felvételen nem kivehető) érkező válaszból érzékelhető, hogy a seprűvo kifejezés más beszélők számára a romanihoz köthetőn értelmeződik.

Ugyanez a jelenség megfigyelhető más esetekben is. A 2017/2018-as tanév egyik másodikos osztálya arról beszélgetett életvitel órán, hogy mit kell tenni baleset esetén. A gyerekek magyarul és romaniul is elmondhatták gondolataikat. Ekkor mesélte el az egyik kisfiú, Bence a következőket:

- Bence *Szár focizinosz pi pályá mere testvérohál, ándi üvegá péjom. Muri dáj ávri ákárgyá á mentővá. Táj ándegipszelingye muro púro. ('Mikor focizunk a pályán a testvéremmel, üvegbe léptem. Anyám kihívta a mentőket. És begipszelték a lábamat.')*

Ebben a részletben számos olyan erőforrás van, amelyeket a gyerekek tanárai magyar szónak tartanak, a nyelvészek pedig romani szuffixummal ellátott magyar jövevényszóként írnak le. A gyerekek azonban ezeket romani nyelvi forrásként értelmezik, és a romani nyelven való beszélés részeként tartják számon. A három mondatban összesen öt olyan szótó van, amit a magyar egynyelvű beszélők – így például a gyerekek tanárai is – magyarnak minősítenek. Ezeket a töveket azonban a megszólaló fiú a romani morfológiai struktúrába illeszti. A gyerek számára ezek ott és akkor romani szavak, hiszen ő ebben a jelenetben (vélekedése szerint) romaniul, a közösségben jellemző módon beszél. A megoldás különféle megítélését jól mutatja az alábbi tanítói beszámoló.³⁰ A pedagógus ebben egy konkrét példa kapcsán olyan szavakról beszél, amelyek szerinte a romanihoz kevert magyar szavak, de a gyerekek szerint a romani részei:

Terézia *Meg ami új szavak vannak, tehát itt, neki új szó. Nem nekiünk új szó, itt amit hall, magyar szót, és nincs rá cigány megfelelője. Vagyis van, csak ők azt nem ismerik. Akkor kreálnak egy új szót maguknak. A kis környezetben. Például kémény. Hozzátoldanak egy magánhangzót: kéménye. És akkor mondom magyarul mondjad- mert én mondom nekik, hogy nem kéménye, hanem kémény. És akkor mondja, jaj Teri néni, tud cigányul- nem tudok cigányul, de tudom, hogy- hát ennyi csak, hogy hozzátoldanak egy- és ezért mondom azt, hogy keverik. Mert akkor ők kreálnak egy- egy- ha itt hall valamit, és magyarul tudja, hogy mi az, tehát tudja, hogy kémény, akkor ő cigányul már, mivel cigányul beszél, azt hiszi, ő ott kreál- kreál- cigányul akarja mondani, de mivel nem ismeri a cigány megfelelőjét, ezért hozzátold valamit, vagy egy szótagot, vagy egy magánhangzót, vagy valamit.*

Amikor a transzlingváló orientációval dolgozó tanárok a feladatmegoldások során valaminek a romani változatát kéri a gyerekektől, azok gyakran válaszolnak ilyen típusú erőforrások mozgósításával. A transzlingválásnak azt az aspektusát látjuk, ahogy a beszélő egyébként két nyelvhez rendelhető

³⁰ Teréziával Jani-Demetriou Bernadett készített interjút 2016 októberében.

morfológiai egységekből szövi össze megszólalását. De a szemlélet akkor is érvényes, ha Bence fentebb idézett mondatának a magyar egynyelvűként értelmezett fordítását vizsgáljuk. Abban is vannak olyan erőforrások, amelyeket jövevénytávkaknak szokás mondani (*foci, gipsz*). A különbség szociokulturális: a magyar egynyelvű közösségi hagyomány szerint ezeket a magyar nyelvűként számon tartott erőforráshalmaz szerves részeként értelmezzük, és nem jut eszünkbe ezek számán mérni megszólalásaink igazságát, tisztaságát. A lingválás koncepciójával meglátható, hogy a jelentésalkotás folyamatai ugyanazok a kétnyelvűnek mondott beszédmodok esetében is, mint az egynyelvűnek mondottakéban. A különbség ezek értékelésében, a hozzájuk kapcsolódó ideológiákban vannak.

A mindennapok megszólalási módjai ugyanezeket a jellegzetességeket mutatják. 2017 augusztusában egy körülbelül 10-12 fős, 10-16 évesekből álló társaság kártyapartijának voltam sok kibic között egyként fültanúja. A játék izgalma felülírta a közösség tagjainak azt a nagyon erős szokását, hogy kívülálló jelenlétében – magyarázatuk szerint udvariasságból – magyarul beszélnek. Megjelenésemtől egy-két percig a magyar erőforrások uralták a diskurzust, kevesebb volt a romaninak minősíthető rész. Két-három perc után ez megváltozott. Voltak olyan beszélők, akik több romani erőforrást használtak, voltak, akik kevesebbet. Voltak, aki dominánsan romani mondatokat használtak, voltak, aki általában magyarul szóltak meg, de időnként nem. Az egész kártyaparti nem kötődött az egyik vagy a másik nyelvhez „mint organikusán szervezett entitáshoz” (Li 2018: 17), hanem más, transzlingváló jellegűként leírható szabályszerűségek jellemezték.

6.5. A helyi romani beszédmodok rizomatikus szerveződése

A 3.2.1. fejezet összehasonlította a kódváltáselméletek és a transzlingválás nyelv szemléletét, azt állítva, hogy míg előbbi a sokféleséghez a fraktális rekurzivitás szemiotikai eljárásával jut el, utóbbi rizomatikusnak tekinti azt. A kódváltáselmélet keretében és fogalmaival a tiszavasváriak beszéde (legalábbis bizonyos esetekben, mint az alábbi beszélgetés is) úgy lenne leírható, mint váltások sorozata egy néven nevezett nyelv (a magyar) és egy

kevert kód között. (Akárcsak Auernek a Blackledge és Creese szerzőpárosától [2010: 208–209] kölcsönzött, és a 3.2.1. fejezetben már említett példája a brit angol és egy gujarati/brit angol kevert kód közötti kódváltásokról.) Az alábbi beszélgetést Jenő (45) és fia, Vilmos (15) folytatta a család házában:³¹

- Jenő Szo keresz, Vilmos, tehára? ('Mit csinálsz, Vilmos, holnap?')
- Vilmos Tehára? ('Holnap?')
- Jenő **Igen**, káj? ('Igen. Hol?')
- Vilmos Gyav po **meccso**, táj gyáv káring i **tanoda négykor**. **De** náj **biztos**, **hogy** gyav. ('Megyek meccsre, és megyek a tanodához négykor. De nem biztos, hogy megyek')
- Jenő Kahal **focizinen** tehára? ('Kivel játszotok holnap?')
- Vilmos Grund FC, **egy pesteke csápátová** kelász. ('A Grund FC-vel, egy pesti csapattal játszunk.')
- Jenő Ujuj.
- Vilmos Lácso **felkészülési** ávlá amenge. ('Jó felkészülési lesz ez nekünk.')
- Jenő **Bajnokságo** kánák ávlá tume? ('A bajnokság mikor kezdődik?')
- Vilmos **Majd huszonegyedikén kezdődinel**. **Elvileg**.
- Jenő Khére **futbalozinen**? ('Otthon játszotok?')
- Vilmos Ááá, akanak gyasz po Ibrány. othe **kezdinasz az első meccset**, Ibrányba. ('Nem, most Ibrányba megyünk. Ott kezdjük az első meccset, Ibrányban.')

Ebben a szövegrészletben azok a nyelvi erőforrások, amelyeket egy „átlagos” magyar egynyelvű beszélő feltételezhetően magyarnak vagy magyar eredetűnek tartana, vastag betűvel vannak szedve. Vannak köztük olyanok, amelyek a kódváltás logikáját követve egyértelműen a magyar nyelvhez rendelhetők volnának (**vastagon** szedve), és vannak olyanok, amelyeket egy kódváltáskutató (szintén a kódváltás logikája szerint) egy romani magyar kevert kódhoz rendelhetne hozzá. Ezek között találunk olyanokat,

³¹ A beszélgetést 2019 augusztusában az édesapa vette fel, a hangfelvevő eszköz néhány napra a családnál maradt azzal a kéréssel, hogy készítsenek felvételt a családtagok egymás közötti beszélgetéseiről.

ahol a keveredés a grammatikai viszonyokra nem terjed ki, tehát alternális (ezek **vastagon vannak szedve és aláhúzottak**), illetve olyanokat, ahol a keveredés a grammatikai viszonyokat is érinti, tehát inzertális (ezek **vas-tagon és dölten** vannak szedve). A jövevényszavak és a kódváltás klasszikus dilemmáján, azaz az alternális keveredés és egy szókölcsönzés erejéig a magyar egynyelvű kódra való váltás eseteinek megkülönböztethetetlen-ségével kapcsolatos nehézségeken kívül van egy további probléma is a kódváltás bináris logikájának alkalmazásával. Ez pedig az, hogy e beszélgetés jó néhány nyelvi erőforrását három perspektíva háromféleképpen értékeli: különböznek egymástól a tudományos hagyomány, a magyar egynyelvűek, illetve a romani–magyar kétnyelvűek értékelései. Például a **csápátová** erőforrás a hagyományos tudományos leírás értékelése szerint egy kölcsön-szó, a kódváltás típusát tekintve pedig inzertális keveredést mutat. A diákok tanárai az ilyen szavakra egyszerűen magyar vagy a magyarból átvett szavakként tekintenek. A kétnyelvű beszélők megszólalásaikor azonban a szó ejtése különbözik a magyar *csapat* szó ejtésétől: két [á] hangot ejtenek a töben a magyar egynyelvű beszélés közben ejtett két [a] hang helyett. Ez lehet az egyik oka annak, hogy a roma beszélők, különösen is a fiatalok és a gyerekek, ahogy láttuk a fentebbi példákban is, hajlamosak az ilyen erőforrásokra romani szóként gondolni.

Mindazonáltal arról sincs szó, hogy a helyi kétnyelvű beszélők mindig olyan módon kommunikálnának, amit a kódváltás perspektívájában vizsgáló tudósok a néven nevezett (magyar) nyelv és a kevert kód közötti váltásként írnának le. A következő kivonat példa egy olyan eltérő mintára, ami egy másféle szituációban, egy nyári táborig (2019. július) foglalkozás során jött létre. Az itt beszélő 14 éves lány (Kinga) a daloknak a közösségben betöltött szerepéről beszél:

Kinga: *Le romane hállgátóvosz duj jellemzővo hi: o lassúne giji táj o táncoso gijá. Ánde mure gyeszá o romá, leginkább o mursha, szicsine te gibaren romane hállgátóvo, kánák bánato hi len vagy hi len egy cino itálo. Gítárehá táj kuppáhá szicsiline lesz te kísérinén e giji. Szicsine te gibaren po temetési vagy hi kana-, kana gyászolinén. O gyorsono giji, kodi szako gyész sunén táj gibaren, khelen is opré. Po ballagási is táj po születésnapo is szicsinen la té shunén táj té pijén opré. Ádo... ada lesko o roma oká phenen világiko giji.*

(‘A hallgatónak két jellemzője van:³² a lassú dal és a táncos dal. Napjainkban a romák, különösen a férfiak, akkor énekelnek lassú dalokat, ha bánatuk van vagy van egy kis italuk. Gitáron vagy kupán kísérik a dalokat. Ezeket temetésekén szokták énekelni, vagy amikor gyászuk van. A gyors dalokat minden nap hallgatják és énekelik, táncolnak is rá. Ballagáson vagy születésnapokon is szokták ezeket hallgatni és inni rájuk. Ezeket a romák világi daloknak nevezik.’)

Kinga e narratívában egy a nyári tábor egyik foglalkozásán csoportosan végzett feladat eredményeit foglalta össze a többiek előtt. A foglalkozás kezdetén a diákok elolvastak és feldolgoztak egy magyar nyelvű szöveget, illetve megtekintettek néhány magyar nyelvű videót a témáról. Ezután azt a feladatot kapták, hogy csoportmunkában készítsenek a tanultakról összefoglalót – a modalitást (rajz, írás) és a nyelvet (romani, magyar) ők választhatták meg. Kinga a saját csoportjának munkáját foglalta össze a kamera számára.³³

Ebben a szövegben (a *vagy* kötőszón kívül) nincsenek olyan erőforrások, amelyek a kódváltáselméletek logikája szerint az egynyelvű magyar kódhoz lehetnének hozzárendelhetők. Csak (magyar kölcsönszavakra alapuló) inzertális keveredésre találhatók példák (ezek vastagon vannak szedve). Mindazonáltal a gyerekek perspektívája más: ők ezeket a szavakat hajlamosak romani szavakként interpretálni.

A kódváltáskutatók az emberi beszélés erőforrásait minden esetben a fraktális rekurzivitás mintái mentén létrejövő dualizmusok rendszereként értelmezik. A kétnyelvű beszédben magyart és romanit, utóbbi esetében kevert kódot és nem kevert kódot, azaz egyes nyelvet, illetve alternális és inzertális keveredést, stb. különböztetnek meg. A kódváltáselmélet perspektívájából az utolsó előtti szövegrészlet (apa és fia dialógusa) egy egynyelvű kód és egy kevert kód közötti kódváltásos beszédmódként írható le, Kinga narratívája pedig egy kevert kódon való megszólalásként. E logika jellemzője, hogy az erőforrásokat a beszélőhöz kötött faktoroktól függetle-

³² A roma zene két alaptípusáról tanultak a foglalkozásokon, ezek helyett említi véletlenül a hallgatók két típusát.

³³ A videofelvételt 2019-es nyári alprojektünk részeként készítettük, amelynek keretében az iskola tanulói rövid, oktató jellegű transzlingváló videókat vettek föl fiatalabb diákok számára, lásd 7.2. fejezet.

nül rendeli az egyes kódokhoz. Nincs tehát tekintettel (nem tud tekintettel lenni) arra, hogy egy adott erőforrást az egyik beszélő magyarként, a másik pedig romaniként értékel. A translíngválás támogatóinak logikája más: rizomatikus. Ez a kódváltás perspektívájából inkongruensnek tűnhet, de vannak előnyei. Ebből a perspektívából az idézett részletek egy rizomatikus sokféleség részei, amely a lokális valóság más, nem nyelvi jellegű sokféleségével kölcsönhatásban maga is folyamatosan alakul. A két utóbbi részlet összehasonlításával láthatóvá válik egy az olyan deterritorizáló vonalak közül, „melyek mentén a sokféleségek másokkal összekapcsolódva megváltoztatják természetüket” (Deleuze és Guattari 1996 [1980]: o. n.). E beszédmódok rizomatikus multiplicitásához tartozik az is, hogy a beszélők eltérő ideológiai hozzáállásuk következményeképp különféle lehetőségek mentén rendelik hozzá e beszédmódokat az egyik vagy a másik nyelvhez. Ezért a translíngválás nem visszalépés a kódváltáselmélethez képest a kétnyelvű beszédmódok leírásában. Ellenkezőleg, rizomatikus jellegzetességénél fogva a translíngválás elmélete képes arra, hogy bevonjon a vizsgálódásba új, a beszélőhöz kötött perspektívákat is, ezzel a többnyelvű gyakorlatok értőbb, sokoldalúbb értelmezését kínálva.

6.6. A romanizációhoz kötött beszédmódok megítélése a közösségen kívül

A majorosi negyeden kívül élők meglehetősen keveset tudnak a majorosiakról és beszédmódjaikról. Vélekedéseiket inkább a személyes ismeretseket nem igénylő városi egymás mellett élés tapasztalatai és az ismeretlennel való számvetés nehézségei határozzák meg. Ők a városban kétféle embert látnak: nem romákat (ahogy romák és nem romák helyben mondják: magyarokat), illetve romákat (ahogy helyben legtöbbször mondják: cigányokat). Sokan, de a gyerekeket tanító pedagógusok és nevelők feltétlenül megkülönböztetik ezenfelül a majorosiakat a város másik végében lakó, szintén cigányként emlegetett emberektől. A megkülönböztetés alapja leginkább az, hogy ez utóbbiak nem beszélnek cigányul. A cigányok a városban tehát szerintük vagy (csak) magyarul beszélnek, vagy magyarul és cigányul is, tehát vagy egynyelvűek, vagy kétnyelvűek. A témában tájékozottabbak azt is mondják, hogy előbbieket magyarcigányok, utóbbiak

oláh cigányok. Az oláh cigány közösség tagjainak kétnyelvűségét illetően ugyanakkor – annak ellenére, hogy ugyanabban az iskolában ugyanazokat a gyerekeket tanítják – megoszlik a pedagógusok véleménye: egyesek szerint a gyerekek közül sokan, mások szerint kevesen vannak azok, akik csak magyarul beszélnek, megint mások szerint minden gyerek tud cigányul is. (Míg a helyiek szemlélete átmenetek, folyamatosságok feltételezését is lehetővé teszi, a csoportszemlélet e tekintetben is vagy-vagy viszonyt érzékel: vagy tud/ért a gyerek cigányul, vagy nem.) A pedagógusok a gyerekek nyelvi gyakorlatainak leírásakor pedig a kódok közötti váltás kulcsmozzanatára támaszkodnak. A fiatal majorosi apukával, Alexszel, és az óvónővel, Jolánnal folytatott és a 6.1. fejezetben már több részletében elemzett beszélgetés egy pontján például Jolán, az óvónő így számol be a gyerekek óvodai nyelvi gyakorlatairól:

Jolán *Amikor szabad játék van, akkor (...) attól függ. Attól függ, hogyha csatlakozik a játszócsoporthoz olyan gyermek például, aki mondjuk [családnév], vagy teljesen mindegy, de inkább ő magyar- inkább a kommunikációjában inkább a magyar nyelvet részesíti előnyben, akkor váltanak. Akkor magyarul- akkor magyarul beszélnek. Tehát ők így váltogatják. attól függ- tehát a nyelvi repertoárba, ahogy nekik könnyebben jön. Ők így váltogatják. De ezt így szabad játék alatt annyira szépen meg lehet figyelni.*

Ezek a vélemények a csoportszemlélet ideológiáiból következő eljárásoknak megfelelően dualitások sorával írják le a város szociális valóságát. Statikus és körülhatárolható identitásokat és nyelveket állítanak egymással a „vagy-vagy”, máskor az „is-is” logikája szerint valamilyen viszonyba, pillanatok helyett befejezettséget, sokféleség helyett dualizmusok sorát, hálózódás helyett elágazásokat, fluiditás helyett váltásokat láttatnak.

További jellegzetes velejárója a csoportizmus ideológiájával jellemezhető vélekedéseknek, hogy a helyi romani beszéd módok nem sztenderdizált voltát nehezen értelmezik. A pedagógusoknak a romaniról kevés tudásuk

van. Bár a lovári lingvonima a kapcsolódó nyelvvizsgázási lehetőség miatt többük számára ismert, annak státuszáról nincs információjuk. A később a translíngváló pedagógia elkötelezett támogatójává vált pedagógus, Zita³⁴ például egyik első találkozásunkkor 2016 októberében a következőképpen érzékeltette azt, hogy a helyi romani beszédmodok nagyban eltérnek a tanfolyamokon megtanulható, lovárinak nevezett megszólalási módoktól:

Zita *Szinte azok sem tudják, akik valóban beszélnek az úgymond hivatalos, vagy irodalmi cigány nyelvet... hogy milyen nyelven beszélnek <értsd: a helyi roma közösség tagjai>.*

Egy romani (lovári) nyelvvizsgát tett óvónő, Ella³⁵ ugyancsak a helyi beszédmodoknak az általa tanult lováritól eltérő voltát érzékelteti:

Ella *A telepen élő cigányok, ők hallás alapján tanulják meg, tehát tényleg édes anyanyelv, mert ahogy az anyukájuk beszél, és ahogy az anyukájuktól hallják, úgy fogják beszélni a nyelvet.*

Mondandóját egy kolléganője, Viktória a következőképpen egészíti ki:

Viktória *Amit aki esetleg színtiszta 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 20. század elején Magyarországra magukkal hozott beszédmodok tipológiai értelemben a románhoz állnak közel – vö. 2. fejezet.) Az utolsóként idézett Viktória azon az alapon teszi egymás mellé a kétféle beszédmodot, hogy Magyarországon mindkettő a cigányként kategorizálódó beszélőkhöz kötődik. Egmástól igen különböző megszólalási módokról van szó.

³⁴ Tündik Zita neve nincs megváltoztatva, mert a kutatócsoport tagja, és ilyen minőségben konferenciákon is részt vett előadóként. Első találkozásunk alkalmával, 2016 októberében Jani-Demetriou Bernadett készített vele interjút.

³⁵ 2016 októberében a kutatócsoport egy óvodai csoportfoglalkozás megtekintése után kerekasztal-beszélgetést folytatott néhány óvodapedagógussal.

A „színtiszta” lovári és a helyi beszédmódok között a közösségen kívüli, de a gyerekekkel napi kapcsolatban lévő, őket beszélni halló tanárok rendszeresen különbséget tesznek; az alábbi interjúrészletben³⁶ beszélő felső tagozatos szaktanár például következő tapasztalatokról számolt be:

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.*

Aranka egy pontosabban nem definiált cigány–magyar szótár órai használatára 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 egy a magyarhoz hasonló ábécén alapul. Azonban még en-

³⁶ Az interjút Jani-Demetriou Bernadett készítette 2016 októberében.

nek 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 (vö. Matras 1999: 489), amely megnehezíti az olvasást gyakorlatlan szemek számára. Mivel a tiszavasvári gyerekek közül többen felsős korukban is nehezen olvasnak, számukra ez is akadályt jelenthet. Ugyanakkor ez nem helyi specifikum, a romani eltérő ortográfiáját a magyar ábécén írni-olvasni tanuló romák általában 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. (Mindezt részletesebben lásd a 4.1. fejezetben.)

A tanárnő a kudarcot azonban nem az ortográfia különbségeivel, hanem azzal magyarázza, hogy *az egy másfajta cigány nyelv volt*. Ezt a helyben beszélt *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*). A másik, hogy van, kell lennie egy origónak, amihez képest ezek a helyi beszédmódok sajátosak, speciálisak, keveredettek.

A beszélőknek nincs pontos elképzelésük arról, hogy hány „cigány nyelvről” érdemes beszélni. Ugyanakkor a magyar egynyelvűség és a nyelvi sztenderd ideológiái mentén szocializálódó pedagógusok gondolkodásának sarokpontja, hogy a megszólalás egymástól egyértelműen elhatárolt nyelvekhez és változatokhoz kapcsolódik. Közéleti és nyelvtudományi hagyományaink miatt ez a gondolkodásmód a magyar értelmiségiek körében is meghatározó. A felsőoktatásban például évtizedek óta tanítják a nyelvváltozatmodellt (Rác [szerk.] 1968: 464, A. Jászó [szerk.] 1991: 45, a rétegződési modelleket részletesen bemutatja Tolcsvai 2004: 72–88). A szociolingvisztika a merevsége miatt már hosszabb ideje kritikával

illeti e modelleket. Az újabb 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 (vö. 2.1. fejezet). 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).

6.7. Az otthoni beszédmódokból fakadó iskolai nehézségek – a pedagógusok szerint

A majorosi negyed lakói az utóbbi évtizedekben belsővé tették azt a nézetet, miszerint az iskola nyelve szükségszerűen a magyar nyelv, és kísérleteket tesznek arra, hogy gyerekeiket az óvodába való beíratás előtt a magyar egynyelvű környezet jelentette kihívásokra előkészítsék. Ennek érdekében (ahogy azt a nyelvi szocializációról szóló 6.2. fejezetben Zsolt elmondta) egyes családok célzottan megtanítanak olyan magyar nyelvi fordulatokat a gyerekeknek, amelyekről azt gondolják, hogy az óvodában/iskolában elengedhetetlenek a legelső időtől fogva (például hogyan kérjen egy pohár vizet, vagy hogyan kéredzkedjen ki mosdóba). Más családok megpróbálnak részben vagy egészben a magyar nyelvhez köthető kommunikációra átállni. Ennek az a következménye, hogy a családok nyelvi szocializációs gyakorlatai nem egységesek, eltérések vannak a tekintetben, hogy egyes családokban milyen az inkább a romanihoz, illetve az inkább a magyarhoz köthető megszólalások aránya.

Az iskolához a közösségi vélekedések 2016-ban – feltételezhetően a közösségen kívüli világ nyomásának eredményeképpen – a magyar nyelvet kötötték. A szülők azzal engedték gyerekeiket az iskolába, hogy ott beszéljenek magyarul. Az első osztályos gyerekek, ahogy egy 2016-os kis beszélgetésben erről beszámoltak, ezt elfogadták, követték.³⁷

³⁷ Ramóna első osztályos lány, a beszélgetésben részt vesz Heltai János Imre.

János *Szerettek cigányul beszélni?*
kórusban *Neeem!*
János *Nem? <nevet> És miért nem?*
Ramóna *Mer magyarul kell az iskolába beszélni.*

Ennek ellenére a 2016. októberi, tehát a transzlingváló projekt megkezdése előtt készített interjúkban két tanítónő, Terézia és Zita³⁸ arról számolt be, hogy a gyerekek magyar nyelvi források használatakor nem képesek megfelelni az iskolai elvárásoknak:

Terézia *Nagyon-nagyon kevés a magyar szókincsük, nagyon-nagyon kevés, és ezért nem érti, hogy én mit akarok mondani, például ha elsőbe bejön, hogy kösse össze. Tehát- abból eredhet- azt mondjuk, hogy buta, és azért nem érti, hogy- hogy kösd össze. Nem azért nem érti, mert buta, hogy kösd össze, hanem azért, mert- mittomén, a nyolcast a nyolcassal, csak mondok valamit, a kilencest a kilencessel, azért nem érti, hogy kösd össze, mert nem érti, hogy mit mondok. Tehát fel kellett tennem a táblára, és megmutatnom, hogy ez az, hogy összeköt, és akkor gyakoroljuk, hogy mi az, hogy összeköt. Velük innen kell kezdeni.*

Nemcsak a „szókincs”, hanem a „ragozás” kérdései is problémásak a tanárok szerint.

Zita *Aztán a ragozás. [...] a beszédben a ragozás még nem megfelelő, én úgy látom. nem megfelelően használják. Szavakat használnak, és a ragot vagy odateszi, de az vagy jó, vagy nem jó, amit odatesz. [...] adja nála a ceruzát.*

Ehhez járul, hogy a közösség tagjai, így az iskolában a gyerekek is bizonyos hangokat nem a magyar sztenderd kiejtési jellegzetességeinek megfelelő módon ejtenek. A *ty* és *gy* hangok helyett rendszeresen *cs*, illetve *dzs* hangokat ejtenek (*kucsa* a *kutya* helyett, *dzsercsa* a *gyertya* helyett). A *ty*, *gy* hangokat olyan hangokkal helyettesítik, melyek egyrészt a képzés

³⁸ Ezeket Jani-Demetriou Bernadett készítette.

helye (a *ty* és a *gy* alveopalatális hangok, míg a *dzs* és a *cs* posztalveoláris hangok), másrészt a képzés módja (A *ty* és a *gy* zárhangok, míg a *cs* és a *dzs* zár-részhangok) szerint is eltérnek. Erről a jelenségről természetesen a pedagógusok is beszámolnak:

Zita *Vannak hangok, amiket nem tudnak ejteni. Még mindig. Az osztály fele, de lehet, hogy már nem a fele, már csak egyharmada, például a <gy/ty> betűt, a <cs> betűt, hogy <gyercsa>, vagy <Mácsás király> meg a <Csuribácsis>. Tehát nem is tudják kimondani. Sokszor a <ty>, nem is hallja a különbséget a <ty>, <gy> meg még a <cs> hang nagyon necces, amikor ezt írásban kérdezem.*

A gyerekek és a tanárok szociokulturális körülményei között továbbá nagyobb a különbség, mint az Magyarországon általában megszokott. A gyerekek nehézségei sok esetben ebből fakadnak. Kerekesné Lévai Erika, az iskola igazgatója³⁹ ezt mondja a témáról:

Erika *De nagyon egyszerűt mondom, tehát nem is kell nagyon elvontnak lenni. Tehát pééel első osztályos könyv. Ha például az van odaírva, hogy porszívó, vagy lerajzolva. A gyerek nem ismeri. [...] Vagy az, hogy mosógép. Nincs. Úgy van mosógép, hogy kölcsön szokták egymástól kérni ezt a régi tárcsás mosógépet, és akkor van áram [...] akkor ott mosnak.*

Amikor egy magyarországi pedagógus a szókinccsel és a ragozással kapcsolatos problémákat említi, akkor – ahogy a nyelvről szóló gondolkodásunk ezt számára predesztinálja – a nyelvi hátrány dimenziójában értelmezi tapasztalatait. Ez a „nyelvi hátrány” nehezen választható el a szociális „hátrányos helyzet” képétől. Kerekesné Lévai Erika például a történelemtanítás kapcsán az alábbi felmerülő nehézségekről számolt be:

³⁹ A 2016. februári ismerkedő beszélgetésen a kutatócsoport több tagja részt vett, a beszélgetésről hangfelfelvétel készült.

Erika

Van egy ilyen történelmi lecke például, hogy a görög történelem hajnalán. Ez 5. osztályban. [...] És én soha nem felejttem el, hogy még a hátam közepéről is csorgott az izzadság. Mert ez hogy a görög- tehát van eleve a másik nép, a görög. Ami ugye nagyon messze lakik, mert-, mert ezt el sem lehet gondolni, hogy mennyire. Mert itt van, aki még Nyíregyházáig sem jut el, tehát az, hogy mi az, hogy több ezer kilométert utazunk Görögorszáig, az, hogy még tenger nyaldos ott, meg félsziget, meg sziget, ebbe már bele se megyünk. De van egy másik még valami, <hezítál> Görögország. Hát van neki egy történelme. De mi az, hogy történelme van valakinek, ugye hát ezt megpróbáljuk- annak idején ugye írott, íratlan források-, úgy a saját életéből. Hát az sem biztos, hogy használják ezt a szót, de még lehet, hogy ezzel is meg- de annak, hogy egy történelemnek van hajnala- tehát amit- azt kell tudni ide, hogy a valamikori kezdet, amikor volt- tehát valami ilyesmi, hát ezt. Ezt a szót én szerintem nem is tudtam átvenni rajtuk, hogy a görög történelem hajnalán.

A majorosi gyerekek természetesen sok mindent nem hallanak és tapasztalnak meg, amit egy középosztálybeli, városi gyerek jó eséllyel igen. Másrészt sok mindent romani erőforrásokhoz kötve hallanak és tapasztalnak, miközben a magyarul való megszólalás képességének elsajátítására tett családi és egyéni erőfeszítéseiket a többségi (és így a tanári) percepció nem értékeli és értékeli (a többség nemzetiségi beszélőkkel kapcsolatos elvárásaihoz vö. Vančo 2017: 289). Harmadrészt viszont sokszor mást hallanak a gyerekek, mint ami az iskolában előkerül. Erzsébet mondatai arra (is) utalnak, hogy diákjai nem feltétlenül a szó, a szemiotikai forrás ismeretének vannak híján, hanem gyakran mások az egy-egy szóhoz kapcsolt szituatív és stilizációs tapasztalataik. Például a gyerekek jó eséllyel találkoztak már a *görög* vagy a *tenger* kifejezésekkel. Biztos láttak például kalózos filmet életük során, ami a tengeren játszódott. Viszont azok a diszkurzív szerveződések, amelyekben használják őket, eltérők az iskolában jellemző, a tankönyvben megjelenő szerveződésektől. Más beszélőktől más megnyilatkozásokban hallják őket a középosztálybeli, és például a majorosi negyedben, egy társadalmilag és gazdaságilag marginalizálódott közösségben élő gyerekek. Ezért másképp kontextualizálják a számukra ismert

kifejezéseket. Ezt egy személyes élménnyel is alátámasztva: egy majorosi, első középiskolás tanuló korrepetálása közben került elő a középkori városi élet kapcsán a *vám* szó. A kérdésre, hogy ismeri-e a szót, azt mondta, hogy igen, hallott már olyanról, hogy valakihez mentek a vámosok házkutatást tartani. A vám, vámos szavak iskolában előforduló jelentésköreit és a gyerekek által ismert jelentésköreit sokszor nehéz összekötni. A gyerekek nem azokkal az élettapasztalatokkal rendelkeznek, amelyeket a tankönyvek írói feltételeznek.

A fejezetben idézett tanári vélekedések és vélemények, a tapasztalatok összegzése arra mutatnak rá, hogy az iskola a gyerekek romani nyelvi kompetenciáit nem tudja (tudta) értékéként bevonni a tanulási folyamatba, a magyarhoz köthető nyelvi kompetenciák leírásában pedig a hiány és a hátrány voltak a legjellemzőbb momentumok.

6.8. A transzlingváló pedagógiai orientáció felé

A tiszavasvári romák nyelvi gyakorlatairól szóló, pedagógusokkal folytatott beszélgetéseket az határozza meg, hogy a résztvevők – jobb híján – az egynyelvűségi és az egyes nyelveket tárgyként objektivizáló és használatukban egymástól egyértelműen elhatárolhatónak láttató ideológiák fogalmi keretei között beszélgetnek. Ezek a keretek az európai társadalmi folyamatok elmúlt évszázadainak következményei (részletesebben lásd a 2. fejezetben). Kialakulásukat olyan, egymással összekapcsolódó és a beszélők társadalmi életét meghatározó folyamatok irányították, mint a sztenderdizáció, a közoktatás vagy a könyvnyomtatás elterjedése (Deumert 2010). Minden Európában élő embernek, a tiszavasvári romáknak is, e könyv írójának és olvasóinak is meghatározzák nyelvről, beszélésről való gondolkodását. E keretekben az „igazi” nyelv fogalmához rendszerint azon megszólalási módok összességét kapcsoljuk, amelyeket „tisztának”, más nyelvek befolyásolásától mentesnek látunk. „A tiszta nyelvről szóló mítosz olyan mélyen gyökerezik, hogy sok ember, miközben elfogadja a különféle nyelvek létezését, nem tudja elfogadni nyelvének »beszennyeződését« más nyelvek által” (Li 2018: 14).

A romanihoz köthető helyi beszédmód nem ilyen „tisztá nyelv”; a beszélői és kívülállók szerint is sok benne az „olyan, mint a magyar” vagy a magyar szó. Írásbelisége pedig van ugyan, de egy másik (a magyar) nyelv

betűkészletét hasznosítja transzparens (a kiejtést követő) és heterográf (széttartó megoldásokat felvonultató) módon (vö. Blommaert 2008). (Szó-kás ezt az írásbeliséget sporadikusnak is mondani, de a web 2.0 korában ez egyre kevésbé igaz: a romanihoz köthető írásbeliség gyakori a helyiek közösségi oldalakon regisztrált profiljain). A transzlingváló beszédmódok szövedéke, ahogy láttuk, nem szárazható szét egyértelműen egy romani és egy magyar szálra. A hagyományosan két nyelvhez rendelhető erőforrások szoros szemantikai, morfológiai és szintaktikai szimbiózisba kerülnek. A beszélés megvalósulásakor egyszerre vannak jelen romaninak gondolható és magyarnak gondolható erőforrások. A struktúrák használatának aktuális mikéntjéről, az erőforrások válogatásáról és koncentrációjáról a beszélők szituatív módon döntenek.

Az ítélet azonban arról, hogy mely mondatokat mely közösség mikor ítéli romaninak vagy magyarnak, szociokulturális meghatározottságú. Például a gyerekek számára a 6.4. fejezetben idézett focibalesetről való beszámolóban elhangzó mondatok romani erőforrásokból felépülő mondatok. Ők nem vetik azt össze más közösségekhez tartozó beszélők romanijával. Rendkívül látványos példája ez annak, hogy a „többnyelvűek akkor sem az egynyelvűek módjára, egy néven nevezett egységben gondolkodnak, amikor »egynyelvű módban« vannak” (Li 2018: 18). Reflektált beszédhelyzetekben a felnőtt beszélők, legyenek a közösség tagjai vagy kívülállók, regisztrálják, hogy a közösségben romaninak mondott megszólalások során használt erőforrások egy része a magyarhoz (is) kapcsolódik. A felnőtt beszélők ezt a gyakorlatot már úgy nevezik meg, hogy nem igazi romani, kevert, elkorcsosult helyi beszéd. A gyakorlatok transzlingválók, a róluk való beszéd azonban az egyes nyelveket tételező szemlélet meghatározta terminológiával lehetséges.

Ezt, a 6. fejezetben bemutatott kétnyelvűséget García (2009: 141–145) rekurzívnak nevezi. A rekurzív kétnyelvűség akkor jellemző, amikor a kisebbségi nyelv visszaszorulása külső hatalmi nyomás eredménye. Ilyen esetekben jellemző, hogy a kisebbségi nyelv használata tradicionális kommunikációs színterekre szorul vissza, és a nyelvet a közösségnek nem feltétlenül az egésze és nem azonos mértékben beszéli, használja. Ez a megközelítés a nyelvcsere (azaz a beszédmódok megváltoztatására) nem úgy tekint, mint természetes, ökológiai szükségszerűségből eredő folyamatra, hanem mint a többség felől érkező nyomás megnyilvánulásainak következményére (vö. szimbolikus erőszak és hatalom, Bourdieu 1991). Akkor is,

ha az uralkodó nézőpont, azaz az uralkodó ideológiák a történelem menetéből szükségszerűen következő változást rajzolnak elénk. (Gondoljunk például arra, hogy a 17. században a romani beszédmódokra a magyar államiság jóval kisebb hatással lehetett. Ma többek között a kötelező közzoktatás, a munkaerőpiac, egyáltalán a magas szintű állami szervezethez révén a nyomás sokkal nagyobb).

A majorosiak nyelvi gyakorlataiban mindennapos a transzlingválás jelensége. Számukra nem „dupla egynyelvűségként” értelmeződik a két-nyelvűség, hanem egységben látják és használják nyelvi repertoárjukat. Az óvodapedagógusok (és később az iskolai tanítók) nyelvről való gondolkodását viszont döntően az egynyelvűségi ideológiák határozzák meg. A gyerekek és pedagógusaik beszélése közti eltérés ráadásul nem csak a nyelvi gyakorlatok és az azokat irányító nyelvi ideológiák dimenzióiban jelentős. Eltérnek a beszélést meghatározó külső körülmények és közösségi hagyományok, szokásrendszerek is. A gyerekek nyelvi gyakorlatai a roma közösségen kívüli színtereken e fenti meghatározottságok miatt deficitesként értelmeződnek. A gyakorlatban a pedagógusok által definiált probléma az, hogy ezek a gyerekek „nem tudnak elég jól magyarul”, „kevert” módon beszélnek.

Ha az iskola figyelmen kívül hagyja a tanítványok iskolán kívüli beszédmódját, az oktatási csődhöz vezethet (García 2009: 152). (A Kemény István-féle szociológiai felmérésből származó [meglehetősen régi és fenn tartásokkal kezelendő – vö. 4. fejezet] adatok is e nyelvvel kapcsolatos körülmény fontosságáról tanúskodnak. Az akkor 25–29 évesek korcsoportjában az 1993-as adatok szerint több mint 100%-kal, a 2003-as adatok szerint több mint 50%-kal magasabb a „romani anyanyelvűek” esetében az általános iskolát el nem végzettek aránya, mint a „magyar anyanyelvű” cigányok esetében [Kemény 2009: 212]. Mindkét mérési évben igen magas, 48%, illetve 34%-os a romani anyanyelvűek körében az iskolaelhagyási arány.) Pedig a transzlingválás nem deviancia, és nem is a társadalmi marginalizáció szükségszerű jellemzője. E beszédmódok emancipációja akkor lehetséges, ha a közösséghez tartozó gyerekek nyelvi nevelésének alapját olyan nyelvpedagógiai orientáció jelenti, amely nem egynyelvűségi vagy kettős egynyelvűségi ideológiákon alapul. A magyar egynyelvű iskola a diákok nyelvi repertoárjának egészét azonban nem tudja bevonni a tanulási folyamatba, a diákok megnyilatkozási lehetőségeinek egy jelentős részét – kötődjenek azok bármely nyelvhez a közösségi tudatban – nem

képes aktivizálni. Ezzel párhuzamosan olyan megszólalási módokat vár el a tanulóktól, amelyekre azok nem képesek. Ezen változtathat a transzlingváló pedagógiai orientáció.

Az 6.7. fejezetben bemutatott iskolai nehézségeket Magyarországon a pedagógia és a nyelvészet tudós hagyománya a (nyelvi) hátrányos helyzet koncepciójával értelmezi (Bíró 1984, Várnagy és Várnagy 2003). Számos magyarországi munka tárgyalja a roma gyerekek iskolai nyelvi helyzetét e kontextusban (a teljesség igénye nélkül lásd pl. Derdák és Varga 1996, Oláh Örsi 2005, Bartha 2015, Nemes 2016). E koncepció a tanulók beszédmódjait a nyelvi hátrányos helyzet fogalma köré csoportosított olyan oppozíciókkal írja le, mint a kétnyelvűség (az egynyelvűség ellenében), a nyelvjárásiaság (a köznyelviség ellenében), vagy például a csoportnyelvek használata (szintén a köznyelviség ellenében). A nyelvi gyakorlatok egy olyan kétpólusú rendszerben értelmeződnek, amelyek egyik pólusához a normálisként tételezett beszédmódok, a másikkhoz a deficitese beszédmódok rendelhetők (Jani-Demetriou 2020).

A kritikai szociolingvisztika azonban a nyelveket és a változatokat csak a társas gyakorlatként, cselekvésként elgondolt nyelv (García 2014a) egy absztrahált megjelenési formájaként tartja számon. Bár a nyelvi források tudatunkban nyelvekhez rendelődnek, a beszélés sokkal inkább leírható a nyelvi repertoár középpontba állításával, mint a nyelvek és változatok koncepciójával. Ez a nyelvi hátrányos helyzet koncepciójának felülvizsgálatát is jelenti. A transzlingválás (vagy akár a heteroglosszia), mint a korábbi fejezetek bemutatták, olyan modellek, amelyek a bináris oppozíciók helyett a heterogenitás, fluiditás, komplexitás, pluralizmus és monizmus azonos-sága, rizomatikuság stb. kulcsszavakat használják a nyelvi valóság megragadására. A 6. fejezet bemutatta, hogy a majorosi negyed lakóinak nyelvi ideológiái és gyakorlatai miként értelmezhetők egy, a fenti kulcsszavakkal megragadható, a transzlingválás koncepciójából kiinduló nyelvfelfogásban. A 7. fejezet bemutatja azt a pedagógiai orientációt, amelyik a nyelvi hátrány koncepciója helyett a transzlingválás koncepciójára támaszkodik.

7. Transzlingváló pedagógiai orientáció és hatékony tanulásszervezés Tiszavasváriban

Ez a fejezet azoknak a nyelvészeti és pedagógiai tevékenységeknek az összefoglalóját adja, amelyeket a résztvevők az elmúlt években végeztek. Ezek nemcsak a gyerekek beszéléséhez, és így a gyerekekhez való tanári hozzáállást írták át, hanem hozzájárultak a gyerekek iskolai közérzetének javulásához és a tanulásban való nagyobb sikerükhöz is. A projekt résztvevői úgy gondolják, hogy ezek a tevékenységek – bár a tiszavasvári majorosi negyedhez és az itt élő gyerekek által látogatott iskolához kapcsolódnak – olyan jó gyakorlatok kialakulásához vezettek, amelyek sok tekintetben minták lehetnek máshol dolgozó pedagógusok és más szakemberek számára. E jó gyakorlatok összessége sokal inkább nevezhető orientációnak, azaz a kétnyelvűséghez és a kétnyelvűnek nevezett gyerekekhez való újszerű hozzáállásnak, mintsem módszertannak. A 7. fejezet a megvalósító intézmények szakmai hagyományainak, erősségeinek bemutatása után azt tekinti át, hogy milyen átadható tapasztalatai vannak a projekt során elvégzett munkának.

E könyv írásának idején a majorosi gyerekek nagy többségének oktatási feladatait ellátó, az 5. fejezetben már említett általános iskolába a 2019/2020-as tanévben 454, az azonos névvel és hasonló pedagógiai szemlélettel rendelkező közeli óvodába pedig 180 gyerek jár. Az iskolai tanterület 33 tanárból (ebből kettő óraadó) és 6 fő pedagógiai asszisztensből, az óvodai nevelőtestület pedig 11 óvónőből és 8 asszisztensből áll. Az intézmények nem az állami fenntartóhoz (Klebensberg Központ, KLIK) tartoznak. 2009-től 2019-ig alapítványi fenntartásúak voltak, 2019-től az iskola egyházi fenntartásba került. Az intézmények belső tereinek (vizuális) gondozására, az intézményi tájképre a pedagógusok és nevelők nagy gondot fordítanak. Ugyanakkor az ingatlanok, az udvarok, kinti játszórészek,

sportpályák állapota nem jó. A burkolatok vegyes minőségűek, az udvar, bár rendszerben tartott, meglehetősen sivár.

Mind az iskola, mind az óvoda számos erőfeszítést tett az elmúlt évtizedben azért, hogy a nagy többségben halmozottan hátrányos helyzetű óvodások és iskolások speciális oktatási igényeinek megfeleljen. Ezen innovációk közös nevezője a szülőkkel és gyerekekkel való konstruktív kapcsolat kiépítésére való törekvés. Ahogy Kerekesné Lévai Erika iskolaigazgató 2016 februárjában fogalmazott, *sok időt fordítunk arra, hogy megértsenek bennünket, mert más gondolkodásúak, de azt már látjuk, hogy azért szeretnek, úgy elfogadnak bennünket.* Az intézmények vezetői és nevelőtestületei erőfeszítést tettek annak érdekében, hogy ez az elfogadás, kölcsönös bizalom, ami a sikeres óvodáztatás és iskoláztatás alapja, létrejöhessen. Ehhez az óvoda és az iskola részben eltérő utakat választott. Az elmúlt tíz év óvodai programjai elsődlegesen a készségek és képességek fejlesztésére koncentrálnak. Ezek nyelvi kérdéseket is érintenek, és kísérletet tesznek a gyerekek kétnyelvűségéből és az iskolai oktatás egynyelvűségéből adódó feszültségek csökkentésére. Az iskolai innovációk holisztikus egységben szemlélik az iskolai és az iskolán kívüli faktorokat: figyelnek az élethosszig való tanulás kérdéseire, az elsődleges szocializáció körülményeire vagy az iskolát követően jellemző életesélyekre. A 7. fejezet e bevezető része bemutatja, hogy az óvoda meglévő nyelvpedagógiai alapelveibe miként illeszkedik, illetve a korábbi iskolai innovációkat hogyan egészíti ki a transzlingváló orientáció pedagógiája.

A KRE-kutatócsoport a helyi tevékenységek kezdetétől kapcsolatban volt az óvodai nevelőtestülettel is. A csoport tagjai foglalkozásokat látogattak az óvodában, illetve beszélgetéseket folytattak a nevelőkkel. Az óvodavezetőnek és e könyv szerzőjének közös publikációja született (Heltai és Kulcsárné 2017).

A megelőzően az Országos Óvodai Alapprogramnak megfelelő pedagógiai programmal dolgozó óvoda nevelőtestülete Kulcsár Sándorné óvodavezető irányításával 2010-ben kidolgozta a Szó-Beszéd.Kom (Kulcsárné és Feketéné 2010) című nyelvi kommunikációs fejlesztő programot. Ez jó alappal bizonyult ahhoz, hogy az óvodai nevelőtestület érdeklődő tagjai is kialakítsák saját, a transzlingváló orientációt értékelő pozícióikat. Ennek folyamatáról az óvodavezető és e sorok szerzője 2019-ben közös szakmai plenáris előadáson számoltak be (*Nyelvi sokszínűség és sokszínű nyelv az óvodai és az iskolai nevelésben*, VI. Vályi András Anyanyelv-pedagógiai

Konferencia, ELTE Savaria Egyetemi Központ, Szombathely). Kulcsár Sándorné elmondta, hogy 2010-ig az alapprogram mentén történő óvodai nevelés több szempontból problémásnak tűnt a nevelőtestület számára. A romani megszólalásokat a gyerekek számára az óvodában és az iskolában nem javasló, illetve tiltó szülői attitűdök következménye az elsődlegesen romani erőforrásokkal szocializált gyerekekre nézvést az volt, hogy – mivel magyarhoz köthető kompetenciáik gyengébbek voltak – a gyerekek óvodai verbális kommunikációja a társakkal és a felnőttekkel minimálisra csökkent (óvodai elnémulás jellemezte őket). Magyar szókincsük csekély, kiejtésük hangzóejtési sajátosságok miatt magyar egynyelvűek számára „szokatlan”, relációszókincsük hiányos volt. Magyar nyelven bizonytalankodtak toldalékolási szokásaikban, és nagy nehézségeik voltak a szöveg- és feladatértéssel. Azt is tapasztalták, hogy a sztenderd mérések (DIFER, Binet) értékelhetetlenek vagy alacsony szintűek voltak.

A helyzetre adott válaszként 2010-ben kidolgozott komplex fejlesztő óvodai program (*Szó-beszéd.Kom*) figyelembe vette a gyerekek kétnyelvűségét. A romani (lovari) sztenderdre támaszkodott, és öt, az általános nyelvi készségeket (szövegértés, szövegalkotás, dialógusalkotás stb.), illetve a finommotorikus és nagymozgásokat fejlesztő modulból állt. (A nevelőtestület tagjai közül ebben az időben ketten rendelkeztek lovari nyelvvizsgával, illetve roma népismereti képzettséggel.) Kulcsár Sándorné 2019-es értékelése szerint a *Szó-Beszéd.Kom* számos elemében sikeres volt, azonban a romani beszédmódok kodifikált, de a mindennapokban nem elterjedt változatára, a lovarira való támaszkodás nem hozott áttörést. A lovari sztenderdizációs kísérlet egyes hangtani jellemzőket, illetve számos egyedi szóalkotást vagy csak regionálisan ismert lexikális elemet preferál, míg másokat érvénytelenít. Ez az oka annak, hogy a romaniul (is) beszélő, magyarul iskolázott szélesebb tömegeknek nincs hozzáférésük ehhez a romani (lovari) sztenderdhez (vö. 4.1. fejezet). Az óvodában pedig a lovari nyelvismerettel rendelkező nevelőnők azt észlelik, hogy a gyerekek az általuk megtanult és a rendelkezésre álló kevés kiadvány által használt nyelvi erőforrások jelentős részét nem értik, nem tudják értelmezni. A közösségi tudás és a szerzett nevelői tudás tehát nem vagy csak kevéssé kerülnek egymással interakcióba, aminek olyan vélekedések a következményei, mint hogy a helyiek nyelve nem igazi nyelv, vagy az nem ugyanaz a nyelv, mint amit ők tanultak.

Kulcsár Sándorné arról is beszámolt, hogy jelentős változást hozott a hároméves kortól kötelező óvodai nevelés 2015-ös bevezetése. Az ötévesekkel ellentétben a kisebb gyerekek ugyanis nem képesek romani erőforrásaik „letiltására”, így a romanihoz köthető megszólalások mindennaposá váltak a gyerekek között. Emiatt a program kétnyelvűségre építő elemeitől korábban távolságot tartó óvónők is kénytelenek változtatni attitűdjeiken. Emellett a 2017-től megindult iskolai transzlingváló program is ebbe az irányba „tolja” vélekedéseiket. A megváltozott helyzetre válaszul, illetve a lovari erőforrásokra való támaszkodás sikertelensége miatt a nevelői munkaközösség a Szó-Beszéd.Kom nyelvi kommunikációs fejlesztő programot átalakította.

Így készült el a „*Nyelvpalota*” – a kétnyelvűség támogatására épülő komplex képesség-kibontakoztató Helyi Óvodai Program (Kulcsárné [szerk.] 2019). Ez a program a gyerekek otthoni kommunikációs módjainak elfogadására és támogatására épül, és a egyes csoportokban jelen lévő idősebb gyerekek, a szülők, illetve a helyi dajka segítségével gátlásoktól mentes, szabad beszélői környezetet igyekszik teremteni, amelyben a romani erőforrásokkal való megszólalás ugyanolyan elfogadott, mint a magyarhoz kötött. E törekvések eredményeként az óvodavezető a nyelvi repertoár gyorsabb bővülését, a szabadabb, érthetőbb kommunikációt jelölte meg. Kiemelte, hogy az eddigi tapasztalatok szerint a gyerekek fokozatosan képessé válnak a két nyelv különválasztására, erősödik a családok énazonossága és identitása, oldódnak a beszédgátlások feladat-helyzetben, illetve javulnak a mérési eredmények az iskolakészültségi szint tekintetében.

A Tiszavasvári Transzlingváló Műhely működése tehát hatással van az óvodai nevelésre is. A műhely azonban elsődlegesen az iskolai szintérre koncentrál. Ennek megfelelően a 7. fejezet alfejezetei azt tekintik át, hogy a 2017-ben megkezdett közös munkának milyen állomásai, nehézségei, kihívásai, jellemzői és eredményei vannak.

Az iskola pedagógiai szemléletét és az elmúlt évtizedben elvégzett pedagógiai munka jellegét érzékeltetik az iskolaigazgató, Kerekesné Lévai Erika alábbi sorai:⁴⁰

⁴⁰ E sorok egy, a pedagógus életpályamodellhez kapcsolódó pályázathoz készült, e kötet szerzőjének rendelkezésére bocsátott dokumentum részei. A megnevezett pályázatok azonosítói törölrésre kerültek.

Komplex életpályaprogramot működtetünk, ami túlmutat az iskola keretein. Az intézményen belül található óvoda, általános iskola. (...) Itt a megszületéstől a halálig követjük azokat az embereket, családokat, akik igénylik ezt. Az óvoda külön szakmai irányítás alatt áll, viszont egy intézményként sokkal közelebb tudtuk hozni a pedagógiai céljainkat, feladatainkat. Több programunk közös. Az óvoda-iskola átmenet pedig sokkal zökkenőmentesebb, mintha két külön intézmény lennénk.

(...) Egymás után vittük végig az intézményben a pályázatok sokaságát. Fontosnak tartom ezt, mert minden pályázat keretét adott ahhoz, hogy rendszerszemléletű fejlesztéseket vigyünk végig az intézményben. (...)

Már 2009-ben beindítottuk a (TÁMOP) *Géniusz programot*, amelynek a célcsoportja a tizenhét és huszonöt év közötti hátrányos helyzetű fiatalok voltak.

Ez a tevékenység arra volt jó, hogy azonnal meg tudtuk mutatni az itt élő családoknak, hogy a mi programunk túlmutat az intézményen. Tehetséggondozó gálákat szerveztünk, ahol már megismerkedhettünk közelebről az itt élő családokkal is.

2012-ben az Iskolaháló pályázaton belül kiépítettük a *Lehet másképp* című programunkat. A tantestület 40%-a vett részt a pályázatban. Ekkor készítettük el az óvoda-iskola átmenet kérdésében a lépcsőzetes iskolakezdés című anyagot. (...) Itt dolgoztuk ki a negyedik és az ötödik osztályos átmenetet segítő programot is.

Ekkor már pályaorientációs blokkot is fejlesztettünk.

2013-ban a TÁMOP *Referenciaintézmények országos hálózatának kialakítása, felkészítése és kiépítése* című program szakmai vezetője voltam. Projektgazdaként kidolgoztam a modulrendszerű oktatást a délutáni szabadidő hasznos eltöltésére.

A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, iskolai lemorzsolódását csökkentő intézkedések támogatása – Tanoda típusú programok támogatása a hátrányos helyzetű kistérségekben című TÁMOP pályázatnál szabadidős programterveket alakítottam ki és esélyegyenlőségi munkatársként részt vettem a programokban is.

Több családi napot és szabadidős foglalkozást vezettem.

2014-ben és 2015-ben a *Mozogj, élj egészségesen a hátrányok leküzdéséért, a hosszú, sikeres életért!* című (TÁMOP) programot vezettem. Ennek befejezéséig egy kiadványt szerkesztettünk. (...) Ez a könyv elkerült több iskolába is, ahol a visszajelzések alapján egyértelműen használható, hiszen egészségfejlesztő foglalkozásterveket dolgoztunk ki, elsőtől nyolcadik osztályig.

Az Egymástól távol, különbözően – mégis hasonlóan című TÁMOP projektünket szintén a 2014/2015-ös évben valósítottuk meg, mely az innovatív iskoláknak adott esélyt, hogy a tanulók fejlesztését újszerű eszközökkel és módszerekkel tegyék meg.

A fentiek ellenére Kerekesné Lévai Erika arról számolt be első találkozásunk alkalmával (2016 februárjában), hogy az iskola pedagógusai – minden innovációval együtt – nagyon nehéz helyzetben érzik magukat:

Erika *Hogy amit mondtam, hogy ugyanabból az elsős könyvből tanulnak <értsd: mint más iskolák magyar egynyelvű tanulóit>. Egy, másfél, maximum két éves óvodai- óvodáztatás után <Magyarországon 2014. szeptember 1-jétől írja elő 3 éves kortól a kötelező óvodába járást a törvény – NKT, 2011 CXK. 8. § (2)> odatesszük eléjük ugye a magyar nyelvű, elsősztályos <könyvet>- most mindent kipróbáltunk mi már, mindent, ami létezik, mindenféle könyvet.*

A második találkozásra kilenc hónappal később került sor, ekkor az igazgatónő már olvasta annak a tanulmányának kéziratát, amely a megszerzett benyomások alapján a transzlingváló orientáció alkalmazási lehetőségeit keresi (Heltai 2016b). Néhány óráján próbálgatta is a diákok otthoni nyelvi erőforrásainak bevonását a tanulási folyamatba. E tapasztalatai kapcsán kialakult terveiről a projektbe bevont egyetemi hallgatók előtt a következőképpen beszélt (e mondatok egy – a jelen lévő hallgatóknak elmondott – hosszabb, hangfelvételen rögzített előadás 23. és 27. perce közé eső részéből származnak):

Erika *És én akkor először aszondom, hogy hát én kipróbálok. (...) Mert úgy gondoltam, hogyha egy ilyenfajta gyakorlati kísérletet beviszünk, hogy próbáljunk meg ezzel a roma nyelvvel valamit kezdeni, akkor nekem kellene példát mutatni mint vezetőnek, és elkezdeni kipróbálni.
Látok benne fantáziát a gyakorlatban (...) És ez tényleg segített nekik ebben <értsd: a megértésben>, meg az, hogy használhatta a nyelvet <felszabadító hatású volt>. (...)
Tehát látok ebben a gyakorlatban megoldást, sőt én most megmondom, hogy az egyik innovációnknak szeretném (...) És én azt gondolom, hogy el fogunk mi is talán ezen az úton indulni.*

Az igazgatónő a 2016/2017-es tanév során nemcsak maga ismerkedett a transzlingváló orientációval, de lehetőséget biztosított arra is, hogy a kutatócsoport (kutató és hallgató) tagjai is a jó gyakorlatokat kereső órákat, foglalkozásokat tartsanak a gyerekeknek. Az összegyűjtött tapasztalatokra alapozva, nyitottságának és pozitív élményeinek következményeként

a 2017/2018-as tanévben a tantestület megismerkedett a transzlingváló pedagógiai orientációval. A kutatócsoport budapesti tagjainak és a tantestület mintegy 8-10 pedagógusának⁴¹ (köztük az iskolavezetőnek és helyetteseinek) részvételével megalakult a Tiszavasvári Transzlingváló Műhely elnevezésű informális munkacsoport. A kutatócsoport budapesti tagjai havi két munkanapot töltöttek (és töltenek e sorok írásának idejéig) az iskolában. Ezekre a napokra a műhely résztvevői bemutatóórákon, illetve azt követő délutáni esztmegbeszélő workshopokon vettek részt. A bemutatóórákra számos, a műhelyben egyébként nem aktív pedagógus kíváncsi volt, azokon részt vett. Az órákon szerzett tapasztalatokat a helyi pedagógusok és a kutatócsoport tagjai havi egy alkalommal délutánonként szervezett műhelyeken közösen elemezték. A pedagógusok műhelybeli részvétele önkéntes alapú volt. A 2017/2018-as tanévben első osztályban tanító két tanítónővel azonban formálisan is megegyezett az iskolavezető a programban való részvételről. A megegyezés szerint az 1A osztály tanítónője év elejétől az év végéig, az 1B osztály pedig a második félév elejétől az év végéig alkalmazta szisztematikusan és tudatosan az orientációt és a belőle következő tanulás-szervezési eljárásokat. Ezek a megegyezések a 7.7. fejezetben ismertetendő méréseket előkészítendő születtek.⁴² A 2018/2019-es tanévben a műhely tevékenységei azzal egészültek ki, hogy a tagok együtt is készítették elő a hospitált tanórákat, és újabb pedagógus szakember (Majzikné Lichtenberger Krisztina) bevonásával határozottabban koncentráltak az időközben kulcsfontosságúnak bizonyuló tanulás-szervezési kérdésekre. A két év során a műhely tagjai továbbá egy színház- és egy filmprojektet is szerveztek az iskola tanulói számára (lásd 7.2. fejezet). A 2019/2020-as tanév egy 2019 decemberében rajtoló Erasmus+ intézményi együttműködési program előkészítése és elindítása jegyében telik, a műhely működése e programra épül fel (lásd 8. fejezet).

Az iskola tantestületével a 2017. szeptemberi évnnyitó tantestületi értekezleten kezdődött a rendszeres és tervszerű közös munka. Az első találkozón a tantestület minden tagja jelen volt, és a résztvevők egy 120 perces műhely keretében az e könyv szerzője által összeállított *Transzlingváló*

⁴¹ A projektben aktív pedagógusok száma, illetve az egyes pedagógusok aktivitásának mértéke időről időre változik.

⁴² A transzlingváló orientációnak az alkalmazását ugyanakkor sem az iskolavezető, sem a műhely más tagjai nem kérték számon a pedagógusokon. Egyes bemutató órákon kívül a pedagógus egyénileg döntött ezzel kapcsolatban.

kiskátét dolgozták fel. A műhely első felében a pedagógusok csoportonként a káté más-más pontjaira (kérdéseire) koncentráltak, azokat összevetették saját pedagógiai tapasztalataikkal. A műhely második fele az összegzésé volt. A következő fejezet bemutatja a transzlingváló orientáció azon alapjait, amelyeket ezen a műhelyen a résztvevők áttekintettek.

7.1. Transzlingváló kiskáté

A transzlingváló pedagógiai orientációt alkalmazó tanárok az egyes nyelvhez kötött beszélést és a két vagy több nyelv erőforrásaiból egyszerre merítő beszélést egyaránt elfogadják és támogathatónak tartják, azok között értéksorrendet nem állítanak fel. Tiszavasváriban ez azt jelenti, hogy mind a magyarhoz kötött megszólalást, mind a 6. fejezetben bemutatott, helyi romani beszédmódokon alapuló megszólalást tudomásul veszik, mi több, támogatják az iskolában. Egyiket sem tartják a másiknál „természetesebbnek”, „normálisabbnak”, „helyesebbnek” vagy „tisztábbnak”. Ez a transzlingváló orientáció lényege: azonosulás azzal az állásponttal, hogy a nyelvek nem természeti, hanem társadalmi tények, tehát mint szociokulturális konstrukciók léteznek, és a róluk szóló vélekedések egyúttal társadalmi esélyeket is meghatároznak. Ugyanakkor az iskola tannyelvén, tehát magyarul való kommunikációra való képesség a diákok elemi érdeke, a magyar sztenderdhez való hozzáférés megteremtése pedig a tanárok alapvető kötelessége. Ezért a romanihoz kötött megszólalási módok támogatása nem jelenti a magyarhoz kötött megszólalásokhoz szükséges képességek, így a szóbeli és írásbeli megnyilvánulásokra való képesség minél teljesebb körű kiépítéséről való lemondást. Ellenkezőleg: a transzlingváló orientációt magáénak tudó tanár abból indul ki, hogy a nyelvi repertoár egészének elismerése, illetve annak minden nyelvi erőforrás igénybevételével történő fejlesztése a magyar nyelvhez köthető kompetenciák gyorsabb és határozottabb erősödését hozza, mint a repertoár egy részének, tehát a romanihoz köthető módokon való megszólalásoknak a tiltása és a kizárólag a magyar nyelvhez köthető kompetenciák fejlesztése. Ezzel kapcsolatos a transzlingváló pedagógiai orientációnak az a meghatározó jellegzetessége, hogy „segít a tanároknak elkülöníteni a nyelvspecifikus, egy-egy néven nevezett nyelvhez kapcsolódó képességeket az általános nyelvi képességektől, úgy mint a diákok képessége például az érvelésre, a különbségek kifeje-

zésére, komplex gondolatok közlésére, szövegalapú érvelésre, történetmondásra, központi fontosságú megállapítások és szövegösszefüggések azonosítására, tréfálkozásra stb.” (García és Kleyn 2016: 24, kiemelés az eredetiben). Az általános nyelvi képességek fejlesztésével (ezekre koncentrálnak a transzlingváló orientáció) fejlődnek az egyes nyelvekhez kötött képességek is.

A transzlingváló pedagógiai orientáció García és munkatársai szerint három pilléren épül. Az első, hogy a tanárok *transzlingváló pozíciót* alakítanak ki (García és Kleyn 2016: 20). A szerzők szerint ez egyrészt azt jelenti, hogy a tanárok szakítanak azzal az elképzeléssel, hogy a tanórán (szóban vagy írásban) egyszerre csak egy nyelv és annak is csak a sztenderd változata használható. A kétnyelvűséget az orientációt alkalmazó tanárok az iskolában is erőforrásnak tekintik. Másrészt a nyelvet „a gyerekek ajkain és elméjében keresik, nem külső sztenderdekben vagy szabályozásokban” (uo. 21). Harmadszor, hisznek abban, hogy a kétnyelvűség speciális látásmóddal és az egynyelvűnek nevezett emberektől eltérő kreativitással jár – ezen a ponton a szerzők Li Weit hivatkozzák (2011). A második pillér, hogy a tanárok tapasztalatokra tesznek szert a *transzlingváló tervezés* területén (kialakítják a transzlingválást támogató tanulászervezési eljárásokat, ismereteket gyűjtenek ilyen munkaformákról, tanulási tevékenységekről, feladattípusokról. A harmadik, hogy alkalmassá válnak a *transzlingváló váltás* rendszeres végrehajtására. Ez azt jelenti, hogy az óravezetés során és a mindennapokban megtanulnak rugalmasan reagálni a diákok változó megszólalási módjaira (García és Kleyn 2016: 14).

A transzlingváló pedagógiai orientációjú tanárok integrálják a gyerekek otthoni társas gyakorlatait és megismerési módjait az iskolai kommunikációba. Bármely kultúrához köthető nyelvi erőforrások esetén ugyanazok a transzlingválás alapjai, így minden tanár képes a transzlingváló tér és helyzetek megteremtésére. Akkor is, ha nem beszél úgy, ahogy a gyerekek otthon.

A 2017 nyarán készült és szeptemberben a tanárokkal közösen feldolgozott Transzlingváló kiskaté ezeket az alapelveket egyrészt az addig másfél éves nyelvészeti etnográfiai terepmunka eredményein, másrészt több mint 50, e könyv szerzője és a KRE hallgatói által az iskolában hospitált tanórán gyűjtött tapasztalatokon alapul. A dokumentumnak a projekt honlapján megtalálható, itt változtatás nélkül közölt szövege a garcíaiai alapelveket a helyi viszonyokra alkalmazza.

Transzlingváló kiskaté pedagógusoknak

(Készítette Heltai János Imre García és Kleyn [szerk.] 2016, illetve García és mtsai 2017 alapján)

1. Mit jelent ez a szó: transzlingválás?

– *Lingua* jelentése 'nyelv', *trans* jelentése 'át, keresztül': nyelvekhez nem kötött, nyelveken átívelő kommunikáció. A *transzlingválás* terminus a *translanguaging* fordítása. A *language* főnév, jelentése 'nyelv'. A *languaging* igésített főnév: azt hivatott kifejezni, hogy a kommunikáció cselekvés, alapegysége nem az egyes, a néven nevezett nyelv (angol, magyar, romani stb.), hanem az ezeken átívelő beszélés.

– Perspektívát váltunk: a beszélés alapegységének nem a nyelvet tekintjük, hanem a beszélő repertoárját. Ő az, aki *lingvál*, „nyelvit”. És amikor több nyelv forrásaiból merítve teszi ezt, akkor *transzlingvál*.

2. Milyen elképzelések vannak a *transzlingválás* nyelvészeti terminus mögött, és hogyan kapcsolódnak ezek az iskolához, a pedagógiához?

– A terminus az az elképzelés hozta létre, hogy a beszélés alapegysége nem az egyes nyelv vagy annak egy változata, például egy nyelvjárás vagy a sztenderd, hanem a *nyelvi erőforrás* – nevezhetjük *nyelvi elemnek* is.

– Nyelvi erőforrásaink: az általunk ismert szavak, hanglejtés, hangerő, képesség, a beszélés egyéb jellegzetességei, mint az udvariaskodás módja, a beszélés sebessége stb.

– Az erőforrásokat kötjük nyelvekhez is – vannak magyar és romani szavak. Amikor transzlingválásról beszélünk, perspektívát váltunk: nem arra helyezük a hangsúlyt, hogy a szavak nyelvekhez köthetők, hanem arra, ahogy a beszélők használják őket. A beszélők válogatnak *repertoárjukból* a pillanatnyi szükségleteiknek és lehetőségeiknek megfelelően.

3. Mik egy transzlingváló orientációt alkalmazó pedagógus legfontosabb jellemzői?

– A transzlingváló pedagógus tudja, hogy a nyelv nem választható el az embertől, ezért nem „nyelvet” tanít, hanem gyerekeket (akik beszélnek, tehát beszélők). A gyerekek repertoárját bővíti, de úgy, hogy annak egyetlen részét sem „tiltja le”. Úszni is nehéz csak lábtempóval.

– A transzlingváló pedagógia nem csodaszer: a transzlingváló pedagógus, mint minden jó pedagógus előnyben részesíti a csoportmunkát, tevékenykedtetni a gyereket, tanári szerepét inkább organizátorként, a tanulás szervezőjeként látja és éli meg.

– Keresi és meglátja, mit tudnak az általa tanított gyerekek. Bevonja a közös iskolai munkába a diákok tudásának egészét. Azt is, amit otthon szereznek meg a gyerekek,

és aminek a tanár nem feltétlen részese. Nem fél kérdezni a gyerekektől az ő életük-ről és az ő tudásaikról; meg akarja ismerni őket.

– Behozza az iskolába a gyerekek életét: a matematika példában, a fogalmazásban a gyerekeket körülvevő mindennapok, a valós szociális környezetükből ismerhető dolgok kerülnek előtérbe.

– Tudja, hogy nem vagyunk egyformák: különböző környezetből, különböző tudásokkal jövünk, és ez különböző megszólalási módokat tesz lehetővé számunkra.

– Figyelmes és türelmes, mert tudja, hogy számára természetesnek tűnő dolgok más közösségekben nem feltétlen azok. Nem a maga kulturális beállítottságát látja origónak, mércének, elfogadja a különbözőséget. Megpróbál a sajátjától eltérő perspektívákat is megérteni.

– Nem minősíti sem a gyerekeket, sem az általuk használt nyelvi forrásokat.

– A transzlingváló pedagógus szerint a nyelv nem nyelvtankönyvekben van, hanem a beszélők ajkán és fejében.

– Tudja, hogy egy ember magában nem tud beszélni: a kommunikációhoz mindig kell a másik ember; tudja, hogy a nyelv a közösségben él, és benne folyamatosan formálódik.

– Tudja, hogy nemcsak ő formálja a gyerekeket és beszélésüket, hanem azok is őket és az ő beszélését. Ebben az együttformálódásban, közös munkában látja a siker zálogát.

– Tudja, hogy minden emberi kommunikáció jellemzője, hogy átvesszük egymás beszédmódjait.

– Tisztában van azzal, hogy folyamatosan értékeljük egymás beszédét, és ennek alapján ítéleteket hozunk beszédpartnerünkről.

– Tisztában van azzal, hogy a beszédről szóló ítéleteinket más ítéletekkel is összekötjük, és így társadalmi hovatartozást is rögzítünk.

4. Milyen közvetlen iskolai következményei vannak ennek a perspektívaváltásnak? Milyen következményei vannak a transzlingváló pedagógiai elvek alkalmazásának a nyelvről és a beszélésről való gondolkodásban? Mik ennek az iskolai vonatkozásai?

– Az egyik legfontosabb következmény, hogy felismerjük a hatalom és az alávetettség helyzeteit, észrevesszük a társadalmunkban meglévő függőségi viszonyokat, és azt, hogy körülményeink, például születési helyünk meghatározz bennünket.

– Megváltozik a transzlingváló pedagógus véleménye a nyelvi helyességről, és ezzel kapcsolatosan arról, hogy miként értékeli az egyes nyelveket, illetve azok szten-derdizált változatait.

– A (nyelvi) helyesség eszménye nem abszolút, hanem társadalmi folyamatok eredményeképpen jön létre, ezért a társadalmilag erősebb csoportok beszédmódjai gyakran helyesnek tűnnek, míg a társadalmilag gyengébb csoportok beszédmódjai stigmatizálódnak, helytelennek tűnnek.

– Ami sztenderd, azt minősítjük például helyesnek. Pedig az csak sztenderdizált. Különbéféle nyelvi helyzetekben és különbéféle közösségek számára különbéféle nyelvi formák lehetnek elfogadottak, „helyesek”.

5. De ezek az itteni gyerekek nem is az igazi romani nyelvet beszélik. Ezt ők maguk is szokták mondani. Miért hozunk be az iskolába valami ilyen „kevert” nyelvet? Sőt, nem is mindegyikük tud így beszélni!

– A nyelveket uralkodó, és éppen ezért nem észrevehető ideológiák mentén értékeljük: a nagy nemzetek nyelveit erősnek látjuk, a magyar nemzet nyelvét esetleg szépnek, a nem sztenderdizált romani nyelvet pedig például „nem igazinak”, kevertnek.

– A gyerekek által beszélt nyelv éppen annyira „igazi” nyelv, mint a magyar, csak nem sztenderdizált: másképp tekintünk rá a nyelvekről szóló ideológiáink miatt.

– Minden nyelvben sok más nyelvből kölcsönzött szó van. Természetes az is, hogy amikor a gyerekek romani nyelven beszélnek, magyar szavakat is használnak. A nyelvek a beszélésben a beszélő számára eggyé válnak: minden ember a kommunikációs szükségleteinek és lehetőségeinek megfelelően válogat nyelvi repertoárjából.

– Az elmúlt két évben készített szociolingvisztikai interjúk és a részt vevő megfigyelés eddigi eredményei szerint a családok szinte mindegyikében többségében romani nyelvi erőforrásokat használnak a szülők a nyelvi szocializáció során. Tehát feltételezhetjük, hogy szinte minden tanuló nyelvi repertoárját nagyban meghatározza ez a gyakorlat, azaz néhány kivételtől eltekintve mindenki ismeri a romani nyelvet.

– Ugyanakkor a romani presztízse az uralkodó nyelvi ideológiák miatt olyan alacsony, hogy a családok – és ennek nyomán a gyerekek is – arra törekednek, hogy csökkentsek a romanihoz kapcsolódó nyelvi szocializációs stratégiák jelentőségét (adott esetben például azt mondják egy közösségen kívüli beszélő számára, hogy ők otthon inkább magyar nyelvi erőforrásokat használnak). Sőt: a gyerekek olyan vélekedéssel érkeznek az iskolába, hogy ott magyarul kell beszélni. Ez sokszor ahhoz vezet, hogy az órán nem vagy keveset beszélnek (a tanárral, a tanár előtt).

– A transzlingváló pedagógus semmire nem kötelez: lehetőséget teremt. Ez a lehetőség előbb-utóbb a dolgok természete szerint felszabadítja a gyerekeket a romani nyelven való beszélésre.

6. Akkor most azt fogjuk támogatni, hogy a gyerekek keverten beszéljenek? Hol az egyik, hol a másik nyelven? Nem fogják összekeverni őket? Hogy tanulnak így meg magyarul?

– A transzlingváló pedagógia a gyerekek nyelvi repertoárjára koncentrálna, nem egyik vagy másik nyelvre. A gyerekek (szóbeli vagy írásos) közlési képességét fejleszti, nem a magyar nyelvtudását.

– Érvelni, fogalmazni, összefoglalni, lényegyet kiemelni tanítjuk őket – ezek nyelvel kapcsolatos kompetenciák, de nem az egyes nyelvekkel kapcsolatos kompetenciák –

nem feltétlen az érvel például a legjobban angolul, aki legjobban tud angolul, hanem aki a legjobban tud érvelni.

– Megkülönböztetjük tehát egymástól az egyes nyelvekhez kötött kompetenciákat (mennyire tud valaki például magyarul) és a nyelvi kompetenciákat (mennyire tud valaki például fogalmazni).

– A nyelvi kompetenciákat fejlesztjük, és ezen a fejlesztésen keresztül alakulnak az egyes nyelvekhez kötött kompetenciák is – perspektívaváltás: nyelv helyett az egyénre koncentrálunk. A magyar nyelvtudás is akkor javul, ha a nyelvi repertoár egységére koncentrálunk.

7. Nem tudok romani nyelven beszélni...

– Nem baj... nem kell tudnia a pedagógusnak azt, amit a diákok tudnak, csak engednie kell használni azt, amit tudnak.

– A transzlingváló pedagógus nemcsak engedi, hanem kifejezetten biztatja diákjait arra, hogy minden rendelkezésükre álló nyelvi forrást hasznosítsanak. Lehetőséget ad romani szavak, romani mondatok órai megjelenésére.

– Nem minősíti a nyelvi erőforrásokat; nem mondja a romanira például, hogy az nem ide való, nem szép, nem helyes: örül neki, ha ezek a gyerekek közös munkájában vagy a frontális osztálymunkában előkerülnek.

– Pozitív szerepbe helyezi a romani nyelven megszólalt, hiszen ő taníthatja a tanárt és/vagy a többieket. Megdicséri ezért a gyermeket, kiemelve, hogy olyat tud, amit ő nem; rámutat arra, hogy ez nagy érték.

8. Értem, és hogyan nézhet ki mindez a mindennapokban?

– A transzlingváló pedagógus kerüli a két nyelv feltétlen párhuzamosságának erősítését: nem fordított le mindig mindent, csak akkor, ha az óra menetében ennek jelentősége van. A romani és a magyar nem párhuzamosan (állandó fordításban), hanem egymást kiegészítve van jelen. A pedagógus elfogadja, hogy bizonyos dolgok a romani nyelvhez kötve történnek – ugyanakkor figyel arra, hogy az óra irányítása, a munka szervezése a kezében maradjon.

– A pedagógus a gyerekeket lassan, a tanév (sőt az alsó vagy felső tagozat, az iskola) idejének egészét tekintve, feladatok sokaságán át tereli abba az irányba, hogy – romani megszólalásait nem elhagyva – képesek legyenek magyar egynyelvű komplex megszólalásokra is.

– A tanár engedi a transzlingvális kommunikációt: ha a diákok romani nyelven szólnak meg, úgy beszélnek, ha magyarul, úgy. Meghatározhat transzlingváló időt (óra első fele stb.) és transzlingváló teret (pl. osztályterem) – de a diákok spontán megszólalásait ezenkívül sem szankcionálja, azokat támogatja.

– Tudatosan és lépcsőzetesen nehezítve különféle feladatokat egy-egy nyelv erőforrásaihoz köt.

- Számtalan feladattípus lehetséges – elsősorú a feladatok lépcsőzetessége. A példák csak illusztrációk, ötletek, bármely más megoldás is elképzelhető:
- Romani kulcsszavakat kér a gyerekektől, segítve ezzel a megértést
- Romani összefoglaló mondatokat kér a gyerekektől, segítve ezzel a megértést
- Magyar mondat romani kibontását, magyarázatát kéri
- Történetet romani nyelven mesélt el, magyar nyelvű összefoglalóját kéri
- Magyar szöveg romani összefoglalóját kéri
- Egy történetben a párbeszégeket romani nyelven kéri
- Magyarul elmondottak leírását kéri romani nyelven
- Az elmondottak rövid összefoglalását kéri romani nyelven

9. Jó jó, szóban. De hogyan írhatjuk le ezt a nem sztenderd romani beszédet, amit ráadásul nem is ismerünk?

- A romani beszélésének egy módját az elmúlt évtizedekben roma értelmiségiek sztenderddé tették. Ebből lehet nyelvvizsgálni, érettségizni, és ezt lovarinak szoktuk nevezni.
- A sztenderdizáció folyamatát néhány ember végezte el, annak eredményei a szélesebb roma közönség, például a vasvári közösség számára nem ismertek. A sztenderddé tett nyelvi forrásokat ezek a közösségek nem vették használatba.
- Az ettől a sztenderdtől eltérő romani megszólalások ugyanúgy „igaziak”, ugyanannyira „helyesek”.
- A romaniban vannak olyan hangok, amelyek a magyarban nincsenek. Ezek leírására a sztenderdizálók új jeleket vezettek be. Például: a [x] ’hehezetes h’ – zöngétlen uvuláris (hátsul, nyelvcsappal képzett) réshang, – a sztenderdizált magyarországi helyesírásban ’x’; romani *xav* (’eszem’ – ez a sztenderd forma), leírható *hav*, *khav*, *chav* betűkapcsolatokkal is.
- Nem érdemes ragaszkodni a romani sztenderdizált helyesírásához, a gyerekek nem ismerik, ők, ha leírják a romani szavakat, az általuk ismert karakterekből válogatnak. A romani szavakat leírhatjuk úgy, ahogy halljuk őket.
- Ez a „szabadság” eltér a magyar nyelvhez kötődő helyesírási szigorútól, de nem rontja a magyar helyesírást.

10. Mit várunk, mit várhatunk mindettől? Miért lesz jó nekem, ha ezt csinálom?

- A pudíng próbája az evés. Hosszú távú tapasztalataink még nincsenek. Egy-egy ilyen módon megtartott órán azt láttuk, hogy a gyerekek érdeklődőbbek, aktívabban vesznek részt az órán, nagyobb önbizalommal beszélnek. Ez örömet szerez nekik, sikerélményük van, otthonosan érzik magukat az órán, örülnek a saját otthoni megszólalási módjaik és a saját otthoni viszonyaik utáni tanári érdeklődésnek.
- Felszabadítja őket, hogy az iskolában ott van a „lenézt”, szegyeült romani nyelv. Mindez örömet szerez és könnyebbé teszi a tanáruk. Az egyébként gyenge tanulók

is pozitív módon ki tudnak tűnni, sikerélményt kapnak. Mindez feltételezések szerint hosszú távon is növelheti elkötelezettségüket, és általában véve javíthatja iskolai közérzetüket.

Felhasznált szakirodalom:

García, Ofelia – Johnson, Susana Ibarra – Seltzer, Kate 2017. *The translanguaging Classroom. Leveraging Students Bilingualism for Learning*. Caslon. Philadelphia.

García, Ofelia – Kleyn, Tatyana (eds.) 2016. *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*. Routledge. New York.

7.2. A transzlingváló tevékenységek kulturálisan releváns és multimodális forrásai

A transzlingváló orientáció kulturálisan releváns és multimodális forrásokat használ. A diákok nagyobb elkötelezettséggel bírnak, többet értenek és hatékonyabban tanulnak, ha számukra kulturálisan releváns forrásokkal dolgozhatnak (vö. például Ebe 2016: 60). A transzlingváló instrukció ezenkívül mindig bevonja a szülőket és a közösség más tagjait, hiszen fontos célja, hogy összekösse az iskolát az élet többi területével, ezzel téve egyrészt komfortossá, másrészt könnyebben értelmezhetővé és elfogadhatóvá az iskolai cselekvéseket és gyakorlatokat a diákok számára. E kritérium tekintetében nagyban építhetünk az iskola megelőző pedagógiai innovációira.

Projektünkben az első időszakban főként a roma kultúrával, szokásrendszerral, mindennapokkal kapcsolatos internetes forrásokat használtunk, de szerencsésebb közelebb menni a közösséghez. Ezért indítottuk el 2018-ban és 2019-ben is (pályázati forrásból finanszírozott) nyári alprojektjeinket. Ezek megmozgatták a majorosiak kulturális tudását, összekapcsolták világukat az iskolával, másrészt kívülállók számára betekintést engedtek szokásrendszereikbe, ideológiáikba és hagyományaikba. Bevonták az iskolai tevékenységekbe az iskolán kívüli világ valóságát. A gyerekek saját életük momentumait mutathatták be az iskolában. 2019-ben a gyerekek mellett majorosi felnőttek is részeseivé váltak a projektnek, ami nagyban erősítette a transzlingváló orientáció iskolai és iskolán kívüli jelenlétét.

2018-as drámaprojektünk egy „transzlingváló színelőadás” létrehozását vállalta. Az előadás forgatókönyvét egyetemi hallgatók, tanárok és

majrosi gyerekek együtt készítették el. Alapja egy magyar nyelvű cigány népmese volt (*A szegény fiúból őz lett*, in Csenki [szerk.] 1974). Ennek jeleneit a gyerekek feldolgozták, és (választásuk szerint) magyar vagy romani nyelvű párbeszédet készítettek hozzájuk. A gyerekek által készített szövegeket ezután a hallgatók és a tanárok (számos szépirodalmi szöveg felhasználásával) egységes szöveggé alakították. A mintegy két hónapos intenzív próbafolyamatot követő 40 perces előadást háromszor mutatták be a gyerekek: egyszer az iskolában, egyszer Tiszavasvári közösségi házában, egyszer pedig Budapesten. A projekt egyik célja az volt, hogy az iskola tanárainak, tanulóinak és rajtuk keresztül a közösség más tagjainak pozitív irányba formálja a romani nyelvről és a kétnyelvűség értékéről szóló véleményeit. A másik cél az volt, hogy a gyerekek a szövegek megírása közben mozgósítsák, szőjék bele a szövegekbe saját otthoni (mind a magyar, mind a romani megszólalási módokhoz kapcsolódó) diszkurzív gyakorlataikat, ezzel biztosítva ezek közösségi környezetben kívüli emancipációját. E cél elérését a romani nyelvi erőforrásoknak a nyelvi gyakorlatok e merőben új színterén való megjelenése biztosította. A projekt minden romani erőforrásokat is használó résztvevő számára bemutatta, hogy a romani nem kizárólagosan csak az otthonhoz kapcsolódhat, hanem az iskola formális színterein is van helye. Az előadás, illetve elkészítésének folyamata a tanárok számára lehetőséget biztosított a transzlingválás valódi erejének felmérésére, a gyerekek és családjaik életének jobb megismerésére. A szülők, felnőttek számára lehetőséget biztosított az iskolában (nyelvi) szakértőként való megjelenésre. A gyerekek számára sikerélményt, intellektuális élményt, saját értékeik megtalálásának és megmutatásának a lehetőségét biztosította. A szöveggé megalkotott honlapunkon.⁴³ A projektről szakdolgozat készült (Cselle 2019).

2019-es nyári projektünk során (szintén hallgatók, tanárok és gyerekek együttműködésében) 12 darab olyan transzlingváló kisfilmet készítettünk, amelyek szóban és feliratozásban is mindkét nyelvre támaszkodnak, kulturálisan relevánsak (a tanulók közösségének kulturális értékeivel foglalkoznak), céljuk pedig a tanulás támogatása (segítik egy-egy adott iskolai tananyag feldolgozását). Ezek a videók egy 2019 nyarán megtartott „transzlingváló tábor” foglalkozásainak alapjain készültek el. Ezek a foglalkozások tették képessé a résztvevőket a filmekben való aktív köz-

⁴³ <http://translanguedu.hu/szovegkonyv/>

reműködésre, itt sajátították el a gyerekek a részvételhez szükséges tudás-tartalmakat. Ez az önmagában is megálló 12 × 90 percnyi, roma közösségek életének kulturális tartalmait feldolgozó, transzlingváló orientációjú tananyagcsomag más iskolákban, más csoportok esetében is használható (a projekthonlapon mind a tananyagcsomag, mind a filmek megtalálhatók).⁴⁴

7.3. A transzlingválás transzformatív ereje Tiszavasváriban

A tiszavasvári transzlingváló osztálytermekben eleinte korántsem volt egyszerű a gyerekek otthoni társas gyakorlatainak és megismerési módjainak az integrálása. Ennek egyik oka az a korábban is említett, több tanár által is képviselt és a közösség tagjai számára belsővé vált egynyelvűségi ideológia, hogy az iskolában magyarul kell beszélni. A projekt sikerének előfeltétele ennek az ideológiának a relativizálása, tanárok, szülők és diákok meggyőzése arról, hogy ez – a nyelvi ideológiák tulajdonságainak megfelelően – totális, ezért természetesnek tűnő (Busch 2013: 82) álláspont nem evidencia és szükségszerűség. A 2016/2017-es tanévben még csak az iskolaigazgató kísérletezett a transzlingváló orientációval. Ő arról számolt be, hogy az ötödik osztályos kiskamaszok hamar oldódtak. Ahogy az óravezetésben megjelentek a romani nyelvi erőforrások – eleinte nem több, mint romani köszönésformák, bemutatkozás, rákérdezés egy-egy szó romani megfelelőjére –, a diákok szívesen kezdtek egymásnak segíteni egy-egy szinonimával, örömmel hozták be az órába romani nyelvi gyakorlataikat, büszkén csillogtatták meg tudásukat a pedagógus előtt. Az első osztályban azonban sokáig nem sikerült áttörést elérni: az elsősök heteken át nem mozgósították az órákon romani erőforrásaikat a lehetőség explicitté tétele ellenére sem, sőt többen közülük azt mondták, ők nem beszélnek otthon így. Egy szülő otthon maradt tornaruha behozatala ügyében tett iskolai látogatása hozott végül változást: a terembe bekukkantva ő szólalt meg úgy, ahogy otthon beszélnek, és adott ezzel – az iskolaigazgató elmondása szerint – mintegy felhatalmazást a gyerekeknek ugyanerre.

De nemcsak a gyerekek, hanem a szülők és más majorosi felnőttek meggyőzése is fontos célja volt az iskolaigazgatónak már az előkészítő szakaszban is. Ennek érdekében több alkalommal is meghívott szülőket vagy

⁴⁴ <http://translangedu.hu/transzfilm-projekt/>

más, a gyerekek által is ismert, például akkoriban az iskolában dolgozó két-nyelvű felnőtteket az órára. Nekik elsősorban azt kívántuk bemutatni, hogy a transzlingválás a versenyképességet növelő lehetőség, ugyanis a romani beszédmódok stigmatizációja okán azok iskolában való megjelenése vegyes érzelmeket váltott ki bennük. A szülők projektbe való bevonását ezért (is) prioritásként kezelik a műhely tagjai. Mindkét tanévben szerveztünk az iskolában és/vagy az óvodában olyan beszélgetéseket, amelyeken a műhely tagjai mellett szülők és más kétnyelvű, a közösségben tekintélyes felnőttek is részt vettek, és amelyeken szóba kerültek a romani nyelvóra, a romani tannyelvű oktatás körül felmerülő nehézségek mellett a transzlingváló orientáció kínálta lehetőségek is. Hangsúlyos elem volt, hogy a romani erőforrásokkal való megszólalás minden gyerek számára csak lehetőség, tehát a pedagógusok figyelembe veszik annak a néhány családnak az álláspontját is, akik mindennapi kommunikációjukban igyekeznek a magyar nyelvi erőforrásokra szorítkozni.

Hasonló céljaik (is) voltak a nyári projektek kapcsán a városi művelődési házba szervezett bemutatóknak: a 2018-as színdarab három bemutatója közül az egyik kifejezetten a szülőknek és más városi (majorosi és nem majorosi) érdeklődőknek szólt. A 2019 nyarán készült filmeket szintén egy közösségi esemény keretében mutattuk be a szülőknek és más majorosiaknak. A transzlingváló orientáció megismertetésére a részt vevő műhelytagok ezeken az eseményeken is nagy hangsúlyt fektettek. Más tényezők mellett talán e projekttevékenységeknek is köszönhető, hogy nemcsak a majorosi gyerekek élnek szívesen a transzlingváló orientáció nyújtotta lehetőségekkel, de a felnőttek is támogatják a műhely tevékenységeit.

A pedagógusok részéről is merültek fel kérdések, kételyek: a pozitív tapasztalatok mellett akadályokat is láttak, dilemmákat, nehézségeket is említettek a workshopokon és az egyéb beszélgetések során. Korábbi egynyelvűségi és sztenderd ideológiáik ugyanis feszültségbe kerültek a transzlingváló orientációból következő ideológiákkal. Dilemmáik két kérdéskör köré csoportosíthatók. Az első, hogy olyan nyelvi erőforrásokat engednek be a tanulási folyamatba, amelyek a gyerekek számára közösek, számukra viszont sok tekintetben ismeretlenek és nagyrészt érthetetlenek. Ez kontrollvesztést jelent(het) a pedagógusok számára, és félelmek szerint hátrányukra forgatja fel az osztályon és iskolán belüli viszonyokat.

A dilemmák másik része az írásbeliség kérdései körül jelent meg. Egy-egy iskola sikerességének egyik meghatározó kritériuma ugyanis a 6. és 8. évfolyamokat érintő Országos Kompetenciamérés, amit matematikából, szövegértésből és idegen nyelvből írnak a gyerekek. Utóbbi két tantárgy esetében döntő szerepe van nemcsak a szövegértésnek, hanem az írásbeli produkciók minőségének is. Emiatt és a továbbtanulás esélyének biztosítása miatt az olvasás- és íráskészség fejlettségét bizonyító írásbeli termékek kiemelten fontosak a pedagógusok számára. Saját sikerességüket a gyerekek írásművein gondolják leginkább lemérhetőnek. Kiemelten foglalkoztatja tehát őket az a kérdés, hogy a transzlingváló orientációnak van-e hatása, illetve ha igen, milyen hatása van az iskolai írásos tevékenységekre és azok sikerességére. (Az írásbeliség körüli dilemmákkal a 7.6. fejezet foglalkozik részletesen.)

García és Kleyn megkülönböztetik egymástól a transzlingválás támogató és transzformatív funkcióit el- és felismerő tanári pozíciókat. Előbbi képviselői az iskolai tannyelv jobb elsajátítását szolgáló lehetőségként tekintenek a transzlingválásra. Utóbbiak azonban a nyelvek közötti viszonyok módosítását és a társadalmi egyenlőtlenségek felülírását is célul tűzik ki. A tiszavasvári pedagógusok a transzlingváló gyakorlatok alkalmazását, ahogy azt olvashattuk, azért kezdték meg, mert szerették volna diákjaik magyarnyelv-elsajátítását ezzel egész iskolai tevékenységét sikeresebbé tenni (támogató funkció). Azonban ahogy egy 2019. decemberi értekezleten Kerekesné Lévai Erika iskolaigazgató megfogalmazta, a tapasztalatok azt mutatják, hogy a transzlingválás elindított olyan folyamatokat, melyek által megmutatkozik annak transzformatív, valóságot átalakító ereje. A transzlingválásnak ez a transzformatív ereje azt jelzi, hogy nemcsak kommunikációs jelenségről, hanem a társas valóság egészének megváltoztatásáról van szó. A transzlingválás a hatalmi-alávetettségi viszonyokat is megforgatja, újrapozicionálja a beszédmódokat például azáltal, hogy a romanihoz köthető megszólalásokat is a tanulás részévé teszi, így demokratizálva a beszédmódok – és beszélőik – közötti viszonyokat.

A pedagógusok transzlingválással kapcsolatos első tapasztalataikról szóló beszámolóik rendszerint átalakulásokról szólnak. Hol a gyerekek (diszkurzív) viselkedésének, kommunikációs szokásainak, tanulásban mutatott attitűdjeinek, hol az osztálybeli közösségi és/vagy erőviszonyoknak

a transzformációjáról számoltak be. A 2017-es 1A osztály tanítónője (Júlia), aki saját bevallása szerint *lehet, hogy nem minden órán, de minden nap biztos* teremtett lehetőséget a transzlingválásra, a következőket mondta tapasztalatairól:⁴⁵

Júlia *Az mondjuk biztos, hogy időigényesebb. (...) Mert hogyha megengedi az ember nekik ezt a nyelvhasználatot, akkor úgy belelkésednek, és hát tudod, mindegyik mondani akarja, és hát melyiket ne hallgassam meg. (...) De nem baj, (...) hogyha élvezik. Meg hogyha így szét tudja törni, szét tudja tagolni a mondatokat szavakra, az egy nagyon nagy dolog ám. Első osztályba meg pláne, nagyon nagy dolog. És mondom, ezt magyarul nem tudják, a magyar mondatokat szétszedni.*

A pedagógus kiemelte, hogy a gyerekek ilyen alkalmakkor bátrabban beszélnek, lelkesebben vesznek részt a tanítási folyamatban. Továbbá komplexebb, mondatokként értelmezhető megnyilatkozásokat tesznek, mint a magyar egy nyelvűséghez kötött iskolai pillanatokban. Mondataikat a magyar sztenderd nyelvi megszólalásaiktól eltérően ilyenkor képesek szavakra szegmentálni, amit a pedagógus különösen nagy lehetőségnek tart. Könynyebben és hosszabban beszélő, felszabadultabban megszólaló gyerekekről a műhelybeszélgetéseken az alsó tagozat felsőbb évfolyamaiban tanító kollégák is számoltak:⁴⁶

Alma *Én például azt figyeltem meg- (...), hogy a gyerekek sokkal szívesebben, bátrabban, tehát meg mernek eleve szólalni cigányul. Nem szólunk rájuk, hogy ne beszélj így, hanem bátran. Tehát- gát nincs bennük. (...) És úgy élvezik a gyerekek (tanító).*

Virág *Úgy beszélt cigány nyelven, hogy még én is meglepődtem, és ő nagyon gyenge képességű gyerek, viszont nagyon szépen elmondta. Hát az egy mondat- több mondat volt, amit ott válaszolt (...) Ő nagyon büszke volt magára, tehát nagyon motiválja a gyerekeket, jó volt (tanító).*

⁴⁵ Heltai János Imrével beszélgetett 2017 novemberében.

⁴⁶ Az idézetek a 2018. januári műhelybeszélgetésből származnak.

Lívia *Hát, mint nálam Benjámin. Mert ő papíros <tanulási nehézségekről szóló igazolása van>. És ahhoz képest úgy beszél cigányul, hogyha neki lehet, akkor folyékonyan. És csak mondja, mondja, mondja (tanító).*

Ezekben a beszámolómban megmutatkozik egyrészt, hogy sok gyerek romanihoz köthető kompetenciái jobbak, mint a magyarhoz köthetők. Így a romani erőforrások bevonása és felszabadítása közvetlenül növelte a kommunikációs sikerességet. Emellett a társas sikeresség növekedésére is utalnak a beszámolók. *Mikor cigányul kellett beszélni, mint a havazás, úgy jött –* mondta az egyik ötödik osztályos transzlingváló órát meglátogató, a közösségből származó pedagógiai asszisztens. Ugyanezen óra után a gyerekek osztályfőnöke azt emelte ki, hogy a két SNI-s diák volt a legaktívabb, tehát megváltoztak a szerep- és erőviszonyok az osztályban. A romanihoz kötött beszédmódok iskolai megjelenése azok presztízsét is növeli. A diákok otthoni megszólalási módjaikról szóló értéktételei megváltoznak azáltal, hogy ezek a romani nyelvi erőforrások a tanulási folyamatba bekerülnek.

A kezdeti pozitív tapasztalatok nem csak az első idők lendületéből adódtak. A változások hosszú távon is érvényesnek bizonyultak. A pedagógusok reflexív beszélgetésekben és a műhelyeken a következőképpen számoltak be a gyerekek romani nyelvhez köthető megszólalásaival kapcsolatos tapasztalataikról:

Lívia *Hamarabb megnyílnak, például (...) ő sokkal hamarabb megnyílik, ha cigányul kell beszélni. Ők erre büszkék (...) hogy ők egy ilyet tudnak, ezt meg tudják mutatni (2017. január, tanító).*

Lilla *Most már a gyerekek mernek beszélni, fölhasználják a pedagógusok akár már direkt is, beépítik az órájukba. Tehát ez óriási előrelépés ahhoz képest, ahogy indultunk. És szerintem nem zavar ez semmit, ugyanúgy, sőt jobban megértik. Használják szabadabban, tanár- vagy a pedagógus meg a gyerek között jobb a kapcsolat, mert nem egy szabályozó, hogy csak ez- magyarul. És kezdünk rájönni az előnyeire, egyre jobban, és nyilván egyre jobban kihasználjuk (2018. január, szaktanár).*

- Virág* Tehát ők a maguk kis nyelvén, cigányul, de úgy beszéltek, hogy ott mi történt, hogy történhetett, és úgy gondolom, hogy sokkal jobban megértették így, mintha most én elkezdtem volna összefoglalni ezt a részt, hogy- magyarul, vagy az én magam módja szerint. És utána, mikor <asszisztens neve> bejött, visszakérdeztem, és sokkal jobban emlékeznek rá, mintha- mintha másképp dolgoztam volna fel. (...) De a beszéd, az valami fantasztikus, azt nem lehet elmondani. Azt hogy beszédbe mit ki tudnak hozni. (...) Teljesen ki vannak nyilva, ha így lehet beszélni (2019. február, tanító).
- Zita* Egyre bátrabbak a gyerekek. Most már van úgy, hogy kérés nélkül is, egy-egy válaszba, nem is úgy, hogy téma, kép kapcsán megjelenik a cigány nyelvi kifejezés. Ami a legnagyobb előrelépés, az talán én vagyok, merthogy egyre több mindent én is megértek, amit mondanak, néha nincs is szükség a fordításra (2019. március, tanító).
- Viola* Fokozatosan elkezdtük megengedni. És a gyerekek- harmadikosak vagyunk- olyan szépen tudják, hogy mikor lehet tényleg, és nincs az, hogy kint- meg hátam mögött beszélnének meg bármi, és akkor én mondtam nekik <értsd egy továbbképzésen más intézményben dolgozó kollégáknak>, hogy próbálják már ki nyugodtan, és egy hölgy, akivel ilyen nagyon jó kapcsolatba vagyok, ő már visszaírta nekem, hogy próbálta, és hol lehet ebből többet, és izé, és töttörő (2019. április, tanító).

Tündik Zita egy Jani-Demetriou Bernadettel és e könyv szerzőjével közösen tartott előadás során (*Otthoni beszédmódok és iskolai elvárások. A transzlingváló osztálytermek: a sztenderdizáció alternatívája*. PeLiKon 2018 – A nyelv perspektívája az oktatásban című konferencia. EKE Bölcsészettudományi Kar, 2018. november 15–16.). arról számolt be, hogy a transzlingváló orientáció alkalmazása ellentmondásos lehet frontális tanulás-szervezési eljárások esetén, ugyanis a tanulók romanihoz kötött megnyilatkozásai csak sporadikusan érthetők az egynyelvű tanárok számára. Ennek következménye kontrollvesztés, a tanulási folyamat lelassulása lehet. A romani megnyilatkozások bevonása tehát elbizonytalaníthatja a tanárt, és a romani megnyilatkozások lelassítják az óra menetét (ilyen tapasztalatok-

ról több pedagógus is beszámolt). Tündik Zita szerint zavaró lehet továbbá a tanulók számára a transzlingváló megszólalás az egynyelvű tanár domináns jelenlétében, hiszen a gyerekek is érzékelik, hogy a tanár nem (jól) érti, amit mondanak. (Bár tapasztalataink szerint az alsós tanulók könnyen „meggyőzhetőek” ennek ellenkezőjéről: ha a tanár vagy a kutatócsoport más tagja egy-két romani erőforrást igénybe vesz, nemcsak a gyerekek, hanem a felnőttek is hajlamosak úgy tekinteni rá, mint aki „tud cigányul” – ez a vélekedés feltételezésem szerint összefüggésben van a romanizáció és a magyarhoz köthető erőforrások – 6.1 fejezetben tárgyalt – dinamikus komplexitásba szerveződő egészként való percepciójával.)

Ez a helyzet egyrészt olyan pedagógust feltételez, aki számíthat a tanulók együttműködésére (és nem kell attól tartania, hogy a romani erőforrások igénybevétele az ő rovására történik). Másrészt a tanulásszervezési formák újragondolására kényszerít. Ezzel kapcsolatosak a 2018. januári műhelybeszélgetés alábbi részletei:

- Virág *A másik dolog, amit akartam mondani, hogy nem élnek vissza. Nem élnek vissza velem. Tehát ez is úgy jött- tehát mi elkezdjük magyarul, és amikor adódik a helyzet, akkor mondja. Tehát nem kötelezem, ha észreveszem, hogy nem tudja kifejezni, akkor mondom, hogy mondhatod, ha anyu- mi- nálunk ezt úgy hívjuk, hogy ha anyukádnak mondanád, hogy ő is megértené. De nem élnek velem vissza (tanító).*
- Lilla *Tehát megbeszéljük, ha valamelyik nem érti, Akkor vannak- tehát nyilván vannak szintkülönbségek, és akkor- mivel én nem tudok cigányul, akkor mondjad- el a lényegét, vagy segíts neki vagy valami, és megduruzsolják csoportba is, tehát ilyen probléma nincs (szaktanár, felső tagozat).*

Lilla itt arról beszél, hogy többek között a csoportmunkában találta meg a romani nyelvű megnyilatkozások helyét. Tündik Zita is hasonlóképp nyilatkozott, kiemelve, hogy kooperatív tanulásszervezés esetén a transzlingválás nem jár hátrányokkal (eltekintve attól, hogy mint minden előremutató pedagógiai tevékenység, plusz erőfeszítést kíván a pedagógustól). Ilyen tanulásszervezési módok esetén a tanulók a tanárok segítőjének a szerepébe kerülnek. Azok, akik gyengébb magyar nyelvi kompetenciáik miatt nehezen értik meg a feladatot, Zita tapasztalatai szerint többet beszélnek, hosszabb

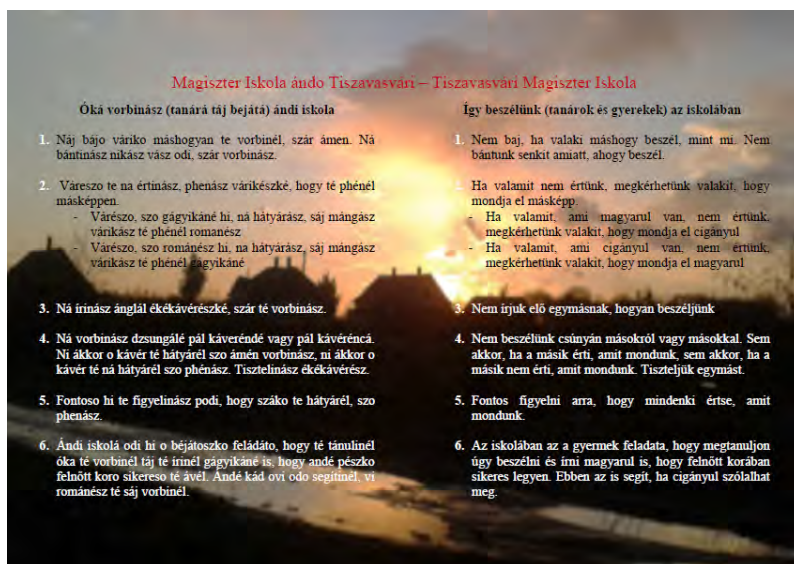
megnyilatkozásokat tesznek, és bátrabban is kérnek segítséget a többi gyerektől vagy a tanártól. Továbbá megnövekszik a kölcsönös, konstruktív egymásrautaltság az osztály tagjai között. Mivel a frontális tanulásszervezés nem (volt) ritka az iskola gyakorlatában, a tanulásszervezési formákról való diskurzus és tanulás központi jelentőségűvé vált a workshopok során.

A transzlingválással kapcsolatos tapasztalatok ugyanakkor dilemmákhoz is vezettek, vitákat is generáltak a tantestületben. Lilla egyik idézett mondatában azt mondja, hogy szerinte a transzlingválás *nem zavar semmit*. Vannak azonban kollégák, akik ezt másképp gondolják: a kérdésről nem volt és nincs konszenzus a tantestület soraiban. Az is a transzlingválás transzformatív erejének következménye, hogy az orientációhoz az iskolában immár azoknak is alkalmazkodnia kell, akik nem aktívak a projektben. A következő fejezet bemutatja a műhely tagjainak kísérletét arra, hogy az iskolai élet minden (a közösség otthoni beszédmódjait szívesen vagy nem szívesen követő) gyerek és (a projektben aktív vagy nem aktív) felnőtt résztvevőjének a kezébe adjon egy, a kölcsönös részvételiség elvén alapuló, az iskolai nyelvi viselkedés kérdéseiben eligazító dokumentumot.

7.4. A Transzlingváló Charta

A 2017/2018-as műhelybeszélgetések során a pedagógusokban felmerült, hogy hasznos lenne mind az ő számukra, mind a diákok számára valamiféle igazodási pont, ami arra szolgál, hogy sikeresebbé tegye az iskolában terjedő új kommunikációs mintákhoz való viszonyulást, illetve emelje tanárok és diákok nyelvi tudatosságának szintjét. Ebből a kiindulási pontból kezdték meg a műhely tagjai a Tiszavasvári Transzlingváló Charta kidolgozását. Az alant olvasható dokumentum tanárok és kutatók együttműködésében, a tanulók bevonása nélkül készült. A műhely tagjai azonban arra törekedtek, hogy a dokumentum ne csak a tanulók, hanem a tanárok iskolai nyelvi viselkedésének is irányt mutasson. Ajánlásai tehát az iskola minden tagjára vonatkoznak. (Míg az első, a második, illetve az ötödik és a hatodik mindenkihez szól, a harmadik elsősorban tanárokhöz, a negyedik elsősorban a tanulókhöz.) A dokumentum hatodik pontja kakukktójas, mert nem a nyelvi viselkedéssel kapcsolatos ajánlást fogalmaz meg. Ennek funkciója inkább emlékeztető: a transzlingváló orientáció lényegét sűríti egyetlen rövid mondatba – kevésbé progresszív, annak támogató funkcióját

hangsúlyozó módon. A dokumentum elkészítésekor továbbá fontos alapelv volt az, hogy ne a közösségen kívüli, a kétnyelvűséget dualitásként felfogó álláspontot hangsúlyozza, hanem tekintettel legyen azokra a közösségi vélekedésekre is, amelyek a kétnyelvűséget két nyelvhez rendelhető nyelvi erőforrások dinamikus és komplex egységében értelmezik (ez az elv csak a második pont alpontjaiban sérül). Szülők bevonásával elkészült a charta romani változata is. Az alant olvasható dokumentumot a műhely tagjai saját belátásuk szerinti mélységben osztályfőnöki órákon átbeszélték a gyerekekkel, majd néhányan A/3-as méretű laminált színes poszter formájában kitették az osztálytermekben, hozzájárulva ezzel az iskola nyelvi tájképének megváltozásához is.



1. kép.

A Tiszavasvári Magiszter Iskola transzlingváló chartája

Transzlingváló Charta

Magiszter Iskola ando Tiszavasvári – Tiszavasvári Magiszter Iskola

Óka vorbinász (tanára táj bejátá) ándi iskola

1. Náj bájo váríko máshogyan te vorbinél, szár ámen. Ná bántinász nikász vász odi, szár vorbinász.
2. Váreszo te na értinász, phenász váríkészké, hogy té phenél másképpen.
 - Váreszo, szo gágyikáné hi, ná hátyárász, sáj mángász váríkász té phenél romanész.
 - Váreszo, szo románész hi, ná hátyárász, sáj mángász váríkász té phenél gágyikáné.
3. Ná írínász ánglál ékékávérészké, szár té vorbinász.
4. Ná vorbinász dzsungálé pál káveréndé vagy pál káveréncá. Ni ákkor o kávérté hátyárél szo ámén vorbinász, ni ákkor o kávérté ná hátyárél szo phenász. Tisztelinász ékékávérész.
5. Fontoso hi te figyelínász podi, hogy száko te hátyárél, szo phenász.
6. Ándi iskolá odi hi o bėjátoszko feládato, hogy té tánulinél óka té vorbinél tájté írínél gágyikáné is, hogy andé pészko felnótt koro sikereso té ávé. Ándé kád ovi odo segítínél, vi románész té sáj vorbinél.

Így beszélünk (tanárok és gyerekek) az iskolában

1. Nem baj, ha valaki máshogyszé, mint mi. Nem bántunk senkit amiatt, ahogyszé.
2. Ha valamit nem értünk, megkérhetünk valakit, hogyszé.
 - Ha valamit, ami magyarul van, nem értünk, megkérhetünk valakit, hogyszé.
 - Ha valamit, ami cigányul van, nem értünk, megkérhetünk valakit, hogyszé.

3. Nem írjuk elő egymásnak, hogyan beszéljünk.
4. Nem beszélünk csúnyán másokról vagy másokkal. Sem akkor, ha a másik érti, amit mondunk, sem akkor, ha a másik nem érti, amit mondunk. Tiszteljük egymást.
5. Fontos figyelni arra, hogy mindenki értse, amit mondunk.
6. Az iskolában az a gyermek feladata, hogy megtanuljon úgy beszélni és írni magyarul is, hogy felnőtt korában sikeres legyen. Ebben az is segít, ha cigányul szólhat meg.

A transzlingváló orientáció pozitív következményei azonban (a támogatók szerint) nem csak a beszélők közötti státuszviszonyok átalakulásában és a tanulási motiváció növekedésében nyilvánulnak meg. Fontos állítása a transzlingválás támogatóinak az is, hogy az orientáció alkalmazása növeli a jelentésalkotás sikerességének esélyét. A transzlingváló pillanatok bemutató (7.5.), az írásbeliséggel (7.6.) és a mérésekkel foglalkozó (7.7.) fejezetek e kérdéssel vetnek számot.

6.5. Három transzlingváló pillanat

Már az első bemutatóórákon is tanúi lehettek az órát látogató műhelytagok olyan jeleneteknek, amelyekben láthatóvá vált a transzlingváló orientáció hozzájárulása a jelentésalkotáshoz. Plauzibilis példa erre egy második osztályos etikaóra alábbi eseménysora. A gyerekek ezen az órán arról tanultak, hogyan lehet és kell segíteni egymásnak és másoknak veszély vagy baleset esetén. Az óra egy pontján az órát tartó pedagógiai asszisztens, Adél arra kérte a gyerekeket, hogy a választásuk szerinti nyelven mondjanak mondatokat azzal a körülbelül nyolc, A/4-es méretű plakátokra írt magyar szóval, amit maguk előtt látnak. Az idézett részletet megelőzően 3-4 gyerek alkotott már mondatot. Ezek között romani és magyar mondatok is voltak. Az itt megszólaló gyerek (Frigyes) az osztályfőnök elmondása szerint a gyengébb tanulók között van. Az ő feladata az volt, hogy a *gipsz* szóval mondjon mondatot.

- Adél *(Egyik diáknál) az a tábla van, hogy gipsz. Frigyes?*
- Frigyes *Amikor a karom eltört, gipszet... <elbizonytalanodik, elakad, nem tudja folytatni a mondatot>*
- Adél *Gipszet rakunk, nagyon ügyes vagy. El tudod ezt mondani cigányul is?*
- Frigyes *Muri dáj ingrél mán ko orvasi, muro orvasi andibicsával mán ándo kórháza, táj ánde gipszelenen lész, táj khére ligren mán. <'Anyám elvitt orvoshoz, az orvosom beküldött a kórházba, és begipszelték, és hazavittek engem'>*
- Adél *Ok, ez, ez kicsit hosszabb volt. El tudod ezt mondani esetleg magyarul is?*
- Frigyes *Anyám felvitt az orvoshoz, az orvos kihívta a mentőt, és a mentő a kórházba vitt, begipszelték a karomat.*

Ez egy tipikus példa egy jól tervezett transzlingváló óraszakaszcra. A korábban megszólaló diákok mondatairól nem kért a pedagógus fordítást sem akkor, ha azok magyarul, sem akkor, ha romaniul voltak. (Azok megfelelése a kiinduló magyar nyelvű kulcsszavak, a zárt tematika és a gyerekek mondatainak magyar nyelvhez [is] kapcsolható elemei miatt számára fordítás nélkül is ellenőrizhető volt.) Frigyes azonban elbizonytalanodott, és nem tudta befejezni első mondatát magyarul. A tanárnő ennek ellenére megdicsérte, majd felajánlotta a romani megszólalás lehetőségét. Frigyes ekkor egy többszörösen összetett mondatot alkotva a balesete utáni teljes eseménysort elmondta. Ráadásul a kis történetet a tanárnő kérésére magyarul is megismételte (nem szó szerinti fordítást adva). Ebben az esetben a romani erőforrások mozgósításának lehetősége nemcsak ahhoz a sikerélményhez juttatta a sikertelenebb tanulót, hogy aktívan részt tudott venni a feladat teljesítésében, hanem a magyar nyelvű jelentésalkotás elmélyítéséhez is hozzájárult.

A 2018/2019-es tanévben első osztályosok a következő példa szereplői. A csoport tanítója Tündik Zita, aki a transzlingváló műhely aktív tagja. Az órán a gyerekek a biztonságos közlekedésről tanultak. Megelőzően közös séta során nézték meg, majd dolgozták fel az iskola és a lakóhelyük közötti közlekedési útvonalak jellemzőit, megtanulták az előforduló közlekedési táblák jelentését, megbeszélték a közút, a vasút, a bicikliút, a járda vagy éppen a zebra funkcióját. Ezen az órán a gyerekek 3-4 fős csoportokban dolgoztak. A lentebb idézett óraszakasz előtt megkapták feladatlapjai-

kat, amelyekhez egy rajz is tartozik. A rajzon kertvárosi környezet, közút, bicikliút stb. láthatók. A csoportmunka megkezdése előtt az osztály tagjai frontális munkában, a tanár vezetésével elemezték a képet:

- Zita *Mit látsz még ezen, Patrik? Vagyis azon, amit rárajzoltam-, amit rárajzoltam a lapra?*
- Patrik *Tó!*
- Zita *Egy tó, nagyon jó. <Továbbstétál egy másik csoporthoz> Mit látsz, sárga karkötős?*
- Valaki *Nem te, sárga karkötős <hanem egy másik; a gyerekek a csoportban különféle funkciókat láttak el, ezt jelölte a kapott karkötő színe>*
- Sárga k. *Napocska! <gyerekek zajonganak>*
- Zita *Pszt! <másik csoporthoz fordul> Itt ki a sárga? Mit látsz rajta, Boldizsár? Mi van még a képen? <hosszabb, két-három másodperces csend>. Hát mondjuk ez micsoda?? <a képre mutat> Segítenek neked <halkan, a gyerekhez>*
- Boldizsár *<miután csoporttársai súgva mondják> Felhő!*
- Zita *<továbbstétál a következő csoporthoz> És te még látsz ott valamit?*
- Celesztin *Erdő!*
- Zita *Egy erdő, jó. Pszt. Még Dömötör ki szeretné egészíteni! <Dömötör egy másik csoportból jelentkezik.>*
- Dömötör *Egy bicikli.*
- Zita *És miért van ott az a bicikli vajon?*
- Elemér *Hogy menjünk-*
- Zita *Mondjad, mondjad, mondjad! <elkesen>*
- Elemér *Hogy menjen a járdán.*
- Zita *Az mi?*
- Dénes *<bekiabál> hogy ott lehet menni a #!*
- Zita *ott lehet a biciklisnek menni. Szuper! Elemérnek adok is egy pontot, hogy ezt felfedezte. Emil szeretne még valamit mondani.*
- Emil *<izgalomban feláll a helyéről, ujjaival arra mutat a képen, amit éppen mond> po képo hi- po kerí- po ká- o kerítéso, but kást, táj hi egy úto, táj tó, táj hi biciklá, táj hi <Zita: autó>*

- autóvo.* <’A képen van- a kerí- a fán- a kerítés, sok fa, és van egy út, és tó, és vannak biciklik, és van egy autó.’>
- Zita *Értették mit mondott?*
- kórusban *Igen* <lelkesen kiabálnak>
- Zita *Ki tudná elmondani?* <többen jelentkeznek, bekiabálnak, „én el” stb.> *Dénes!*
- Dénes *A képen vannak virágok* <Zita: *virágok*, közben az ujjain számlolja>, *meg felhők* <Zita: *felhők*>, *meg itt sok fa van* <Zita: *sok fa van*>, *meg autók* <Zita: *meg autót, meg?*> *meg biciklik* <Zita: *ahol biciklivel tudunk menni*>.

Az órának ebben a szakaszában a tanítónő kísérletet tesz a sétán tapasztaltak és korábbi órákon megbeszéltek felidézésére, a bicikliút, a járda és a közút különbségeinek definiálására. A gyerekek azonban a kép egyéb elemeit nevezik meg, és kizárólag egyszavas válaszokat adnak. Elemér az első, aki egész mondat megfogalmazásába kezd. Ennek Zita megőrül, és biztatni kezdi, Elemér azonban elakad a mondatban. Végül egy bekiabáló segítségével fejezik be a mondatot, de a gyerekek válaszában a bicikliút és a járda fogalmi nem különülnek el egymástól. Ezután kerül sor a tulajdonképpeni transzlingváló pillanatra. Emil jelentkezik, és – tudván, hogy ennek helye, támogatottsága van az órán – romani megnyilatkozásba kezd. Némi kezdeti hezitálás után már korábban megnevezett és új elemek felsorolásával és mondatba foglalásával ad képlefrást. Zita, bár a mondat tartalma nyilvánvalóan számára is egyértelmű volt, megkéri a gyerekeket, hogy mondják el most magyarul is. Dénes válaszában már magyarul fogalmaz meg a korábbi egyszavas válaszoknál lényegesen komplexebb, a romani megnyilatkozásához szerkezetében hasonló, de tartalmában attól eltérő választ.

García és munkatársai (2017) szerint a gyerekek kétnyelvűsége folyamatosan jelen van az osztályteremben, akkor is, amikor éppen egynyelvűnek tűnik az óra menete. Olyan ez, írják, mint egy patak, ami hol a föld alatt csörgedez, hol előbukkan a föld alól, de mindenképpen „ott van”, akkor is, ha nem látjuk. Úgy nevezik ezt, hogy „translanguaging corriente”, ’transzlingváló áramlat’, ezzel az angol és spanyol erőforrásokat egyesítő kifejezéssel is érzékeltetve annak kétnyelvűséghez kapcsolt voltát (2017: 21–22). Ez a transzlingváló áramlat bukkan fel Zita osztályában időről időre, segítve a jelentésalkotást. A romani megszólalás fordulatot hoz az óra ezen szakaszába. Egyrészt eljutnak a gyerekek az egyszavas

válaszoktól a mondatok formálásáig. Másrészt közelebb kerülnek az óraszakasz tanítónő által tervezett tartalmi céljainak megvalósulásához is. A transzlingválás itt tehát a jelentésalkotást is segítette.

A pillanat olyan szempontból is elemzésre méltó, hogy nem tanári szándék a transzlingváló áramlat felszínre hozása, hanem az egyik gyerek maga dönt úgy, hogy megszólalását nem a társalgás addigi módjához köti. Ennek oka, hogy Zita ebben az osztályban a kezdetektől fogva transzlingváló orientációval dolgozik, és a romani a mindennapi munkában számos tekintetben jelen van. Ebben az osztályban folyt például a projekt egyik legérdekesebb

a A



autovo

á Á



ármíny

v V



vászt

ü Ü



üvego

ű Ű



űrhajó

zs Zs



zsámbá

2. kép.

Néhány hívókártya a transzlingváló ábécéből (a rajzokat készítette Cselle Gabriella)

kísérlete; a gyerekek transzlingváló betűhívó kártyák segítségével tanul-
ták az olvasást. Magyar nyelvű hívókártyák talán minden elsős osztály-
terem falán vannak az országban. Ezeken egy képet és a képen látható
valamit jelölő szót (vagy annak kezdőbetűjét) lehet látni. A Zita osztálya
számára készült hívókártyák azonban nem csak a magyar vagy csak a ro-
mani nyelvhez kötődnek, hanem a gyerekek számára ismert, általuk min-
dennap használt fogalmakhoz – függetlenül attól, hogy azokat a tanári pers-
pektíva magyar szavakként, romani szavakként vagy netán magyar eredetű,
de romaniként todalékolt szavakként értelmezi.

A kísérlet olyan szempontból is fontos volt, hogy az új hívókártyák az
osztályterem nyelvi tájképét is alapvetően átírják (a témához vö. például
Szabó 2015, Szabó és Laihonon 2016). Az eredményeiről Zita a következő
írásbeli reflexiót adta (rövidítve – HJI):

2018 októberében kaptuk meg a részben cigány nyelvű szóképeket
tartalmazó csomagot, melyet jól látható falfelületre helyeztünk ki. <A mellette
található falfelületre a teljesen magyar nyelvű hívóképes betűkészlet került, már
a tanévkezdéskor – kiegészítés HJI.> A gyerekek, mivel nem tudnak még olvasni,
nem érzélik a képekkel és szavakkal szemléltetett nyelvi különbségeket, illetve
azonosságokat, így számukra nincs jelentősége a feliratoknak.

A betűtanulás időszakában vagyunk, de még csak néhány betűt vettünk.
A hívószavak esetében ez azt jelenti, hogy csupán a *máro* ('kenyér') jelent meg
cigány nyelven, amely nem is okozott gondot (az 'm' betű tanulásakor – ez és
a további zárójeles kiegészítések a szerzőtől, HJI). Annál problémásabb viszont az
alma, mivel <a gyerekek a képen látható tárgyat – kiegészítés HJI> rendszeresen
phábának ('alma') mondják, és nem kapcsolható így az 'a' betűhöz! Annál is inkább
zavaró, hogy más esetben mindig örülök a cigány nyelvű szavaknak és mondatok-
nak, most pedig nem értik, miért nem jó az a betűnél a *phába* szó. Továbbra is
megfigyelhető, hogy több gyermek esetében is komplexebb jelentésű mondatok
születnek, ha egy adott képről mondatot, vagy történetet kell fogalmazniuk.

Ez mind matematika, mind pedig magyar nyelvi órán előfordul.

A kenyér képét látva a gyerekekben nem a *kenyér*, hanem a *máro* erőforrás
idéződik fel, így számukra ezzel a képpel az 'm' betűt érdemes tanítani, és
nem a 'k'-t. Ez esetben egy magyar nyelvű (a 'k' betűt a *kenyér* erőforrással
bemutató) hívókártya értelmezhetetlen a gyerekeknek, a *máro* erőforrás
használatával viszont jól tanítható az 'm' betű. Viszont, ahogy Zita kiemeli,
vannak veszélyek is: mivel bennük az *alma* képét látva nem az *alma*, hanem

a *phábá* erőforrás idéződik fel, az *a* hang tanítására nem alkalmas az alma erőforrás, mert nem ez az elsődleges a gyerek számára. Elsődleges fontosságú tehát annak előzetes tesztelése, hogy a gyerekekben egy-egy kép láttán milyen erőforrás idéződik fel. Ez a tapasztalat mindenesetre arra is ráirányítja a figyelmet, hogy ezek a gyerekek a magyar nyelvű hívókártyákkal sokszor számukra idegen nyelvi erőforrásokon tanulják a betűket, és egy képet látva az ő fejükben sokszor nem a megtanítandó betűt jelölő, hanem egy másik hanggal kezdődő szó van. A transzlingváló ábécé egy tovább optimalizált változatával ezen lehet segíteni.

A harmadik bemutatandó transzlingváló pillanat is a 2018/2019-es tanévből, az egyik akkori második osztály matematikaórájáról származik. A másodikosok egy vásári jelenetbe „csomagolva” a tízesek összeadását gyakorolták. Az alábbi részlet egy tanár által kezdeményezett és irányított, tervezett transzlingváló pillanatot mutat be. A feladatban a gyerekeket arra biztatta a pedagógus (Júlia), hogy úgy beszéljenek, ahogy szeretnének, lehet cigányul is. Ez ebben az osztályban is mindennaposnak mondható. Egy rögtönzött párbeszédben az egyik gyereknek (Peti) el kellett adnia kilenc különféle árú, a táblára ragasztott képen látható portékájából több darabot. Ehhez szükséges volt az árak összeadása. A vásárlónak (Dalma) pedig alkudnia kellett. Az első páros a következő dialógust rögtönözte:

- Peti *Áven, áven, olcsóvo hi minden! O táski hátván forint, o bábuká harminc forint, o pápucci nyolcvan, o kártyi tíz, o korcsilye- o korcsolyá hetven, o lámpa ötven, o pöttyöso lábdá negyven, o szánkóvi száz, o füzetó húsz. Áven Áven, minden olcsóvo hi. <'Gyertek, gyertek, olcsó minden! A táska hatvan forint, a baba harminc forint, a cipő nyolcvan, a kártya tíz, a korcsolya hetven, a lámpa ötven, a pöttyös labda negyven, a szánkó száz, a füzet húsz.'*>
- Dalma *Lácsó gyész kívánok! <'Jó napot kívánok!'*>
- Peti *Tuke is! Szó kápel? <'Neked is! Mi kell?'*>
- Dalma *O szánkóvo. <'A szánkó.'*>
- Peti *Táj még szó kápel? <'És még mi kell?'*>
- Dalma *Táj o pöttyöso lábdá. <'És a pöttyös labda.'*>
- Júlia *Hűha- (.) mindegy, jó, aztán?*
- Peti *Száznegyven.*

- Dalma *Ácsi. Desz het- hetvenér?* <'Ennyi. Adod hetvenért?>
Peti *Ná dáv.* <'Nem adom.>
Dalma *akkor dzsáv khér.* <'akkor hazamegyek.>

A dramatizálás következtében feltehetően a fenti, formális iskolai szituációban elhangzó mondatok a mindennapi beszédmódokat követik. A feladattípus segítségével a gyerekek játék közben és saját, otthoni nyelvi közegük iskolai mozgósításával gyakorolhatják a számok összeadását, ami feltételezhetően könnyebbséget jelent számukra. A gyerekek felszabadultan dolgoznak, a matematikaóra tantárgyi céljai nem sérülnek. A fix kereteknek és a feladat sablon jellegének következtében a gyakorlat ismételterhető, és az egynyelvű tanárnő számára is követhető. (Ebben szerepet játszik az is, hogy a kilenc, többé-kevésbé hétköznapi tárgy romani megnevezése közül legalább hetet magyar egynyelvűek is azonosítani tudnak, még ha a kiejtésük helyenként el is tér a magyar ejtéstől. Ez a tíz szó jó példát mutat arra is, ahogy elhomályosodnak a nyelvek közötti, az egynyelvűségi ideológiák szerint egyértelműnek hitt határok [vö. 6.4 fejezet].)

A bemutatott transzlingváló pillanatok az alsóbb évfolyamokhoz kapcsolódnak, és a szóbeliség területeire szorítkoznak. A következő fejezet azt mutatja meg, hogy a transzlingválás jelentésteremtést támogató hatása hogyan jelentkezik az írásbeli tevékenységekben és/vagy a felsőbb évfolyamokban (is).

7.6. Transzlingválás és írásbeliség

Írásbeliség nélkül a transzlingválás jó lehetőség az iskolai közérzet javítására: a szóbeliségben magabiztossá és felszabadulttá teszi a gyerekeket. Mivel azonban a tanulási sikerességben az írásbeliségnek meghatározó szerepe van, döntő fontosságú kérdés, összekapcsolható-e (és hogyan) a transzlingválás és az írásbeliség.

Az íráshoz kapcsolódó készségek fejlesztése egyébként általában véve problematikus az iskolában. Ennek eredete az iskolába kerülő gyerekek iskolaérettségének hiányával kapcsolatos. Az elsősök iskolaérettségét vizsgáló, az országban mindenhol kötelező és egységes magyar nyelvű (!) iskolaérettségi vizsgálat, a Difer-teszt (Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer, Difer 2016 [2004]) eredményei szerint például a 2017-ben az első osz-

tályba lépő 56 tanuló közül kettő érte el az iskolaérettségi szintet (Baloghné Birgán 2017).⁴⁷ Az induló hátrányokat kevéssé sikerül leküzdenni az iskolaévek során. A tanulók nem szerepelnek jól az Országos Kompetenciamérésen (2014) sem. Például a szövegértés teszten a hatodik osztályosok között azoknak az aránya, akik nem érték el a minimumszintet (!) 2017-ben 37%, 2016-ban 63%, 2015-ben pedig 80% volt (vö. KIR 2018). Ezzel lehet összefüggésben az a hospitálások során megfigyelt jelenség, hogy a felsős tanulók egy jelentős része csak ritkán vesz részt önállóságot megkövetelő (egyéni vagy csoportos) írásbeli tevékenységekben, illetve nehezen birkózik meg hosszabb szakszövegek – például tankönyvi szövegek értelmezésével.

Másfelől viszont van az írásbeliségnek némi nem irányított, alulról jövő hagyománya a majorosi kétnyelvűek között. Ez a közösségi média platformjain láthatóvá is válik. A rendszeres online jelenlét majorosban elsősorban a tinédzserek és huszonevesek generációiban jellemző, ott sem mindenkire, inkább csak a jobb módú családok tagjaira. Ez nem csak helyi jelenség természetesen: Hámori Ágnes YouTube-tartalmakon keresztül bemutatja, hogy a romani „nemcsak hogy meg tudott jelenni a huszonegyedik század legmodernebb kommunikációs platformján, hanem (...) újszerű (Hámori szóhasználatában transznyelvi és multimodális – a kiegészítés HJI-től) kommunikációs gyakorlatokat is ki tudott alakítani (2018: 22)”. A tiszavasvári fiatalok profiljait alapvetően magyar nyelvű írásbeliség jellemzi, de a Jørgenseni polilingválás (Jørgensen 2008, Jørgensen és Møller 2014) – tehát az a jelenség, hogy a dominánsan magyar nyelvű posztokban megjelennek romani erőforrások is – mindennapos. Ugyanakkor meglehetősen sokszor találkozni dominánsan romani bejegyzésekkel is. Amikor a fiatalokkal erről beszélgettem, több alapvetően romanihoz kötött chatbeszélgetést is mutattak.

Leggio és Matras európai romani beszélők YouTube-közösségeiben az offline romani médiához hasonlóan policentrikusan szerveződő, „de a centrumok közötti több kölcsönös kapcsolódást mutató”, és „homogénabb, bár továbbra is változatos” (2017: 274) helyesírási megoldásokat tártak fel.

⁴⁷ Arról nincs adat, hogy fizikai, kognitív, illetve idegrendszeri fejlődés terén jellemző (valódi) iskolaéretlenségről van szó, vagy csak a magyar egynyelvű tesztek adtak ilyen eredményt. Ahogy arra a 2. fejezet már utalt (Bialystok, Craik és Luk 2012), az otthon több nyelv erőforrásaihoz köthető módon megszólaló gyerekek a nyelvi kompetenciák terén más erősségekkel és gyengeségekkel rendelkeznek, mint egynyelvűnek nevezett társaik (a vonatkozó szakirodalom részletes magyar nyelvű áttekintését lásd például Jávor 2018: 20–27).

A tiszavasvári fiatalok azonban jellemzően nem kapcsolódnak nemzetközi hálózatokhoz: a romanihoz kötött írásbeli kommunikáció lokális vagy regionális ismerősi körben jellemző. Az írásmódot a helyi beszédmódok határozzák meg, és az független az esszencialista ideológiákat közvetítő aktivisták (vö. Leggio 2015: 110) sztenderd írásbeliség kialakítására való törekvéseitől.

A projekt résztvevői az írásbeli transzlingváló tevékenységek bevezetése során tehát kapcsolódhattak e meglévő, romanihoz kötött írásbeliséghez. A kísérletező szakaszban az igazgatónő és a kutatócsoport tagjai számos esetben adtak olyan feladatokat a diákoknak, amelyek elvégzéséhez romanihoz (is) kapcsolódó írásbeli tevékenységek szükségesek voltak. A diákok minden alkalommal hezitálás nélkül, teljes természetességgel írták le a romani erőforrások igénybevételével (is) megfogalmazott gondolataikat. Ha megengedtük nekik ezt, a leírt erőforrások (például szavak és mondatok) száma rendszerint több mint 50%-kal megnőtt.

Ugyanakkor megfogalmazódtak dilemmák is. Mivel ez a romanihoz kötött írásmód nemcsak helyi érvényességű, hanem heterográf (az ortográfiához, azaz helyesírási szabályokhoz nem alkalmazkodó) jellegű is (vö. Blommaert 2008: 7–8), felmerült, hogy beengedése az iskolába nem hátráltatja-e a magyarul való írás, elsősorban a magyar helyesírás megtanulását. A heterográfia problémás a sztenderd és ortográf írásbeliséghez szokott tanárok számára: minden eddigi, írásossággal kapcsolatos tapasztalatuk alapján arra hajlanak, hogy a romani nyelvű írásgyakorlatokra is a helyesség-helytelenség (sztenderd és ortográf írásosságra) jellemző kritériumait alkalmazzák. Ez a gyakorlatban egy-egy írásbeliséghez kapcsolódó transzlingváló pillanatnál azzal a következménnyel jár, hogy keresik, a gyerekek által javasolt többféle alak közül melyik lehet a helyes. Miután erre nem találnak rá (mert nincs), a heterográfia megvalósulását kaotikusnak gondolják, és elbizonytalanodnak. Másrészt attól is tartanak a tanárok, hogy ez a heterográf írás veszélyezteti a magyar helyesírási szabályok megtanulását és memorizálását. További nehézséget jelent, hogy az ilyen nem irányítottan, alulról szerveződő írásgyakorlatok gyakran stigmatizálódnak, szociális státusz jelölőjévé válnak, és szociális jelentést hordoznak (Jaffe és Walton 2000). Ez is befolyásolja a tanárok ezzel kapcsolatos vélekedéseit.

Mindezek ellenére a projekt résztvevőinek álláspontja szerint ezeknek az írásgyakorlatoknak az iskolába való beengedése segíti a tanulók íráskészségeinek fejlesztését. A magyar helyesírást nevezhetjük alapvetően

transzparensnek (más szóval fonematikusnak). Ez azt az alapelvet jelenti, hogy egy hangot rendszerint egy betű jelöl, tehát a betűk és a hangok megfeleltethetők egymásnak. A helyi romani írásgyakorlatok még inkább azok, hiszen esetükben csak a kiejtéskövetés elve érvényesül. Az ortográf magyar és a heterográf romanihoz kötött írásbeliség ugyanazoknak a fonémákat grafémákká, illetve grafémákat fonémákká átalakító készségeknek (agyi területeknek) az aktiválását igényli (Paulescu és mtsai 2000). Ilyen módon a heterográf romani írásbeliség nem ró plusz terhet a tanulókra.

Központi fontosságú azonban a különbségtétel az íráskészség és a magyarhoz kötött helyesírási készség között. Ez García és Kleyn már idézett (vö. 7.1. fejezet) gondolatához kapcsolódik, miszerint a transzlingváló orientáció alkalmazásánál elsődleges fontosságú megkülönböztetni egymástól az egyes nyelvekhez kapcsolódó (nyelvspecifikus) képességeket és az általános nyelvi képességeket (2016: 24). Utóbbiakhoz olyanokat sorolnak, mint a diák képessége az érvelésre, különbségek kifejtésére, komplex gondolatsorok kommunikálására stb. (Ezeket a performanciákat az Európai Unió Közös Európai Referenciakeretének a 3.1. fejezete „Közös referenciaszintek: általános szintrendszer” címmel foglalja össze [KER 2002: 33–37]). A romani nyelvhez kapcsolódó heterográf jellegű írásbeliség az ilyen általános nyelvi performanciák, tehát a szövegalkotás és -értelmezés tartalmi és stilisztikai minőségének fejlesztését segíti. A helyesírás ellenben nyelvspecifikus (esetünkben a magyar nyelvhez kötődő) készség. A transzlingváló orientáció tehát az írás és a helyesírás elkülönítése és egymástól független fejlesztése mellett érvel. Vannak feladatok, amelyek az íráskészséget fejlesztik: ezekben minden további nélkül megjelenhet a transzlingválás. Más feladatok a magyarhoz kötött helyesírási készséget fejlesztik: ezekben a transzlingválásnak nincs szerepe.

A tapasztalatok szerint a tanulók szívesen és hezitálás nélkül írják romani erőforrások igénybevételével megfogalmazott gondolataikat. Így kapcsolatot találnak az iskolán kívüli (online) írásgyakorlataik és az iskolai írásbeli feladatok között. Nem iskolai kontextusokról írva Baran (2017: 197) a transzlingváló írásbeliséget úgy említi, mint egy a beszélőt megerősítő folyamatot, amely támogatja a megértést. Ha a transzlingváló orientációt alkalmazó tanárok szakítanak a helyesírásközpontú nézetekkel, és elválasztják egymástól a helyesírás és az írás (egyébként egyformán fejlesztendő) performanciáit, akkor Baran megállapításai az iskolai kontextusokra is érvényesek.

A következő két példa a romani nyelvű írásbeliség sikeres alkalmazását demonstrálja. Egy alkalommal e sorok szerzője egy irodalomórát tartott ötödik osztályosok számára. Az órán a gyerekek Petőfi Sándor *Kutyák dala* és *Farkasok dala* című páros költeményének elemzésére alapozva a szolgaság és a szabadság kérdéseiről gondolkodtak. A versek szembeállítják egymással a fogságban élés kényelmét és a szabadságban élés nehézségeit. A diákok azt a feladatot kapták, hogy írjanak csoportokban a kutyáknak és a farkasoknak a versekben olvasható tulajdonságairól (a), illetve arról, ahogy a versek bemutatják ezeknek az állatoknak az életét (b). Az instrukciók között szerepelt, hogy úgy írhatnak, ahogy akarnak, lehet magyarul is, romaniul is. Az egyik csoport által beadott munkalapon a következők álltak:

- (a) vadálat, *gaugyáko* <'okos'>, *árányosó* <'aranyos'>, *roszno* <'rossz'>, *bundásó* <'bundás'>, *kamáv le gyuklesz* <'szeretem a kutyákat'>, háziálat a kutya, *dáráv kátár o* <'félek tőle'>
- (b) *gyukel: lácso életo, nyálinel leszke pure* <'nyalja a lábát' (értsd: a gazdáját)>
fárkásó: vadász, *csoro* <'szegény'>, *szábádno* <'szabad'>, *bokálo* <'éhes'>.

A fentiekben messze több azoknak az erőforrásoknak az aránya, amelyek a romani beengedése folytán kerülhettek bele a megoldásba. Mindössze három (vadálat, háziálat a kutya, vadász) olyan szó, illetve szókapcsolat van, amelyeket a gyerekek (feltételezhetően) magyarként értelmeznek. Ezek kiemelés nélkül szerepelnek. Azok a szavak, amelyeket (feltételezhetően) a tanárok is és a gyerekek is romaniként értelmeznek, dőlten vannak szedve (ebből 13 van). Néhány olyan szó is van, amelyeket a közösségen kívüli beszélők (például a tanárok) romani végződéssel ellátott magyar szavaknak tartanak, viszont a diákok (feltételezhetően) romaniként tartják őket számon, ezek dőlten és vastagon vannak szedve (hét ilyen szó található a feladatban). Az *árányosó*, *nyálinel*, *fárkásó* és *szábádno* szavakban ugyanis az ékezetek jelzik, hogy ezek romani kiejtése némileg eltér a magyar kiejtéstől ('a' helyett 'á'-t ejtenek). Mivel az 'a' hang nem létezik a romaniban, az ékezetek használata e szavak romanira jellemző ejtésére utal. A diákok egy létező magyar betűt használnak arra, hogy a szavak romani ejtését érzékeltessék. Az egyetlen hang, amit nem tudnak kezelni, a zöngétlen uvuláris spiráns [x] – (vö. a német ach-Laut) –, ami a romani beszédben gyakori,

a magyarból azonban hiányzik. A problémát a diákok többféleképpen oldják meg. Legtöbb esetben a kh betűkapcsolatot vagy a k betűt használják a hang jelölésére. A fenti feladatban részt vevő csoportok egyike például a [xal] (°eszik') szóban 'k' betűt használt. (o farkási o mász kál) – '(a farkas) húst eszik'. Ebben a feladatban a romani erőforrásokkal való munka lehetővé tette, hogy a megoldások részletesebbek, kidolgozottabbak legyenek, és így az óra további szakaszaiban a vers közös értelmezése szélesebb tudásbázison valósulhasson meg.

A második bemutatandó példa egy hetedik osztályos történelemórához kapcsolódik. Ezen az órán a gyerekek az Osztrák–Magyar Monarchia társadalmi viszonyairól tanultak. Az óra második felében a tanárnő, Iza csoportmunkát szervezett. A négy-öt fős csoportok kaptak egy féloldalnyi (Iza által némileg egyszerűsített) tankönyvi, tehát magyar nyelvű szöveget (és ahhoz tartozó képeket) egy-egy társadalmi réteg jellemző életmódjáról. A szöveg elolvasását követően egy rövid összefoglalót kellett írniuk a kapott szövegről. Az instrukcióban elhangzott, hogy ezt az összefoglalást magyarul és cigányul is írhatják, választásuk szerint. A csoportok egyike az alábbi összefoglaló mondatokat írta a nincstelenekről és a munkásosztályról a kapott csomagolópapírra:

- I. *szakmunkások gyárakban és üzemekben dolgoztak. Becsülinde pengi búcsi, számítinde pe pengo munkahelyo. <'Megbecsülték a munkájukat, számítottak a munkahelyükön.'> Többen külföldre utaztak el munkát keresni. Taj oka maj but löve rodinde. <'És ott még több pénzt kerestek.'>*
- II. *A szakma nélküli munkások több mint 10-12 órát dolgoznak. Taj még te le bejátón pigerde búcsi te keren. <'És még a gyerekeket is vitték dolgozni' (A pigerde szó e sorok szerzőjének álláspontja szerint az ingerde 'vitték' ige rosszul írt alakja).> Mert őket is képesek voltak dolgoztatni, de nem sok pénzt kaptak.*
- III. *Cselédek a vidéki főúri vagy nagyvárosi palotákban dolgoztak.*

Az ilyen és ehhez hasonló írásos tevékenységeknél a transzlingválás hatásai ugyanazok, mint a szóbeli készségek esetében: biztonságot, magabiztosságot ad, növeli a tanulási kedvet, és segíti a jelentésalkotást. A tanulók örülnek a romani erőforrásaikat mobilizáló lehetőségeknek, és a romani erőforrásokat is felvonultató írástevékenység hozzájárul íráskészségük

fejlődéséhez. Az erőforrásokat, amelyek rendelkezésükre állnak, a feladattól és a tanári instrukcióktól függően különbözőképpen kombinálják. A megnövekedett lelkesedés és motiváció eredménye, hogy kidolgozottabb írásműveket készítenek. A nem irányítottan, alulról szerveződő romani írásbeliség iskolai munkába való bevonása hozzájárul ahhoz, hogy a diákok több, írásbeliséggel kapcsolatos tapasztalatot szerezzenek, illetve gyakorolják a valóban tartalmas írásművek létrehozását. Ennek nincs köze a magyar helyesíráshoz. Se nem erősíti, se nem gyengíti azt.

7.7. Mérések

A program sikeressége a gyerekek aktivizálásában, az addig csendes gyerekek előtérbe kerülésében, a lelkesedés, tanulási morál, elkötelezettség megnövekedésében az első pillanattól regisztrálható volt a tanárok számára. A gyerekek sikereit, örömet látva a tanárok is motiváltabbakká váltak. A programnak az iskolai közérzetre gyakorolt pozitív hatása a résztvevők számára elvitathatatlan. A gyerekek órai viselkedésének pozitív irányú változását, a transzlingválás társas viszonyokra való jó hatását több tanár kiemelte, amikor 2020 januárjában önkéntes és anonim (írásbeli) visszajelzésre kértük őket. Néhány jellemző motívum a pedagógusok válaszaiból:

- nőtt a tanulók önbizalma, sikerélményt nyújt;
- bátrabbak, kezdeményezők;
- felszabadultabb az órai kommunikáció, jobban megismerem a diákjaimat;
- néha a zárkózottabb tanulók is megszólalnak;
- könnyebben átérezhető a gyerekek hozzáállása a tananyaghoz; megkönnyíti a kommunikációt, információcserét;
- önbizalom erősödése, motiváltság, dicséret, biztatás, a jobb eredmény elérésében segít;
- a gyerekek nyitottabbak lettek, órákon is használják a cigány nyelvet, identitásuk is erősödött;
- transzlingválás = gyerekközpontúság.

Júlia (tanító) egy korábbi beszélgetésben a következőképpen fogalmazott: ha a gyerekek azt hallják, hogy „ezen az órán mindkét nyelven fogunk beszélni, akkor már előre csillog a szemük, sőt, néhányan láthatóan kényelemben is helyezik magukat”. Hogy mekkora biztonságot ad a romanihoz köthető megszólalások lehetősége nemcsak a gyerekeknek, de a szülőknek is, jól példázza az alábbi két rövid történet, amelyeket Kerekesné Lévai Erika jegyzett le reflexióként 2020 áprilisában:

Szülőket is bevontam az órába. Az egyik feladat a cigány pogácsa, a vakaró elkészítése volt. Egy csoporthoz is odaült egy nagymama. Aki tudta, hogy az iskolában magyarul illik beszélni <értsd: a közösségben és az iskolában jellemző korábbi beidegződések alapján úgy tudta, hogy magyarul illik beszélni>.

De akárhogyan magyarázta, hogy hogyan kell gyúrni, csak nem értették meg a gyerekek. Kínosan feszengett, még mosolyogni is próbált, de aztán elege lett az egészszöböl és gyorsan átváltott cigány nyelvre. Elmagyarázta a gyerekeknek, szétnézett, hogy nem hallottam-e meg és utána tovább folytatta magyar nyelven. De már nem volt ideges, hiszen megértették a gyerekek, és azt gondolta, hogy én se vettem észre a cigány nyelvet, hiszen nem szóltam rá.

Egy anyuka áll egy kis szemüveges kislánnyal az udvaron és várja, hogy becsengessenek és tudjanak sorakozni. A kislányon valamiért látszik, hogy nem akar iskolába jönni. Amikor becsengetnek, meg kifejezetten összerezzen.

Odabújik az anyukához, amikor az anya a sarokban állva az épület sarka felé fordul, és cigány nyelven, halkán elkezd beszélni a kislánynak. A gyerek megnyugszik, és már beáll a sorba. Ez régebben történt. Megkérdeztem az anyukát, hogy mit mondott a gyerekeknek. Ő azt mondta, hogy otthon is így beszélnek, és ő valami olyat mondott, hogy drága és szép a lányka. De szerinte attól nyugodott meg, hogy az otthoni nyelven mondta, hogy jönni fog érte.

Ezeket az érzelmi, szociális területeket érintő pozitívumokat egyes pedagógusok a tanulási teljesítmény növekedéséről, a jelentésalkotás sikeresebbé válásáról szóló észrevételekkel is kiegészítették:

- a tanulási motivációjuk nő;
- önbizalmuk erősödik;
- a gyerekek bátrabban mondják el a véleményüket, a válaszaikat;
- magabiztosabbá váltak;

Ezek a reflexiók a pedagógusok szubjektív benyomásait foglalják össze. A projekt résztvevői azonban a transzlingválásnak a jelentésalkotás területén is pozitív következményeket tulajdonítanak. Ez az oka annak, hogy a transzlingváló gyakorlatok megjelenését az írásbeliségben is szorgalmazzák. A transzlingválásnak az írásbeliségben való alkalmazása tág lehetőségeket teremt a jelentésalkotás sikerességének növelésére. A mérések kidolgozására azzal a szándékkal került sor, hogy e feltételezések igazolást nyerjenek.⁴⁸

Az eredmények szerint a transzlingváló orientáció alkalmazása mérhető pozitív hatással van a gyerekek nyelvi kompetenciáira. Azok az első osztályosok, akiknek oktatásában a transzlingválás nagyobb teret kapott, év végén nemcsak jobb eredményeket értek el mind sztenderd magyar nyelvű, mind otthoni beszédmódjaikat követő szövegalkotási és szövegértési feladatokban, hanem szívesebben is szólaltak meg az iskola tanyelvén (magyarul). A mérések további fontos eredménye, hogy az iskolakezddéskor felvett tesztek mindegyikében jobban teljesítettek azok a gyerekek, akiknek otthoni nyelvi szocializációja a család kétnyelvű megszólalási módjait követi, mint azok, akiknek nyelvi szocializációját a szülők – a társadalmi elvárásoknak való megfelelés szándékával – a többségi (magyar) nyelvhez igyekeztek kötni.

Az első osztályos tanulók szövegértési és szövegalkotási képességeit a 2017/2018-as tanév elején és végén mérték a transzlingváló műhely tagjai. Kialakítottak és felvettek egy-egy sztenderd magyar nyelvű, illetve romani erőforrások mozgósításának is teret adó (tehát transzlingváló) tesztet. Ezek a DIFER iskolaérettségi mérés (2016 [2004]) bizonyos feladattípusait vették alapul, a helyi nyelvi környezethez igazítva. Az új teszt megalkotásakor a kutatócsoport abból indult ki ugyanis, hogy az iskolaérettség mérésére országosan használt DIFER-teszt nem ad reális képet e gyerekek iskolaérettségéről, mivel magyar nyelvi szocializációt feltételez, és jelentős részben (a magyar) nyelvhez kötött készségek meglétét vagy hiányát méri. A műhely tagjai feltételezték, hogy (1) az otthon elsősorban romani nyelvi

⁴⁸ A mérésekről Jani-Demetriou Bernadett és e könyv szerzője közösen publikáltak (Heltai és Jani-Demetriou 2017, 2019). Az első publikáció a teszteseteket mutatta be, a második az eredményeket elemelte. Jelen fejezet egyes részei átemelik Heltai sorait a közös publikációkból. Ezek mögött Jani-Demetriou munkája is ott van. A két szerző egyetemi hallgatókkal közösen tervezte meg, készítette el, vette fel a teszteseteket, illetve együtt összesítette és elemelte azok eredményeit.

erőforrásokat hasznosító módon megszólaló gyerekek egy nem sztenderd magyar nyelvi erőforrásokhoz kötött (transzlingváló) mérésben lényegesen jobb eredményeket fognak elérni, mint a sztenderd mérésben, és hogy (2) a sztenderd mérés eredményei hasonlóak lesznek a DIFER vonatkozó rész-eredményeihez.

A két induló osztály egyikében (1A) a tanév elejétől, a másikban (1B) a második félév elejétől alkalmazták a pedagógusok szisztematikusan a transzlingváló orientációból következő tanulásszervezési módokat (vö. 7. fejezet). A kutatócsoport tagjai feltételezték, hogy az év elejétől transzlingváló osztály nyelvi kompetenciái gyorsabban és többet fejlődnek. A transzlingváló orientáción alapuló tanulásszervezési módok különböző időpontokban való bevezetését az indokolta, hogy e tézist akarták visszaigazolni. A tanév végén ismét mérték a diákok teljesítményét, a tanév eleji méréshez hasonlóan egy transzlingváló és egy sztenderd magyar teszttel. Így a tanév során tehát minden első osztályos négy mérésben vett részt.

A tesztek 2017 szeptemberében és októberében, illetve 2018 áprilisában és májusában vették fel a műhely tagjai, mind a négy hónapban két-két napot, tehát összesen nyolc napot töltve ezzel a munkával. Az őszi teszten 45, a tavaszi teszten pedig 48 tanuló vett részt. (A tanév során néhány – év elején a másik városi iskolába beíratott – gyermek érkezett az iskolába. A mérésben részt vevők száma alacsonyabb az elsősök összlétszámánál – év elején 56 fő. Kimaradtak azok, akikkel egyik vagy mindkét tesztet hiányzás miatt nem tudták felvenni a műhelytagok.)

Mind az őszi, mind a tavaszi teszt egy transzlingváló és egy sztenderd feladatsorból állt (részletesen lásd Heltai és Jani-Demetriou 2017). Összel a transzlingváló és a sztenderd teszt esetében is két feladata volt a gyerekeknek. Először három képről kellett beszélniük. A transzlingváló teszt képei kulturálisan relevánsak voltak a gyermekek számára, míg a sztenderd teszt képei nem tartalmaztak roma kulturális elemeket. Ezt követően egy mesét hallgattak a gyerekek (a transzlingváló tesztnél a helyi beszédmódokat követő romani nyelven, a sztenderd tesztnél magyarul), melyet aztán összefoglalva el kellett mondaniuk. A transzlingváló teszten a munkatársak közül az egyik romaniul, másik magyarul kezdeményezett beszélgetést, a gyerekek pedig választásuk szerint szólaltak meg.

Tavasszal a mérés koncepciója nem változott, ugyanúgy volt egy transzlingváló és egy sztenderd mérés. A tesztek struktúrája azonban eltért az őszi feladatsoroktól. A tavaszi tesztnek már volt írásbeli és szóbeli része is,

hiszen a gyerekek év végére már elsajátították az írás-olvasás készségeit. A transzlingváló órákon a gyerekek év közben is találkoztak (a helyi kiejtést követő) írott romani nyelvi erőforrásokkal. Ugyanezt az írásmódot követték a munkatársak a transzlingváló teszt összeállításakor. Az írásbeli teszt szövegértési és szókinészet tesztelő feladatokból állt. Az első feladatban egy mondatot kellett elolvasniuk a gyerekeknek, és egy képet rajzolniuk a mondat állítása szerint. A második feladatban állításokról kellett eldönteniük, hogy igazak vagy hamisak. A harmadik feladatban képeket kellett összepárosítaniuk a képeket megnevező szóval, míg a negyedikben a felsorolásból alá kellett húzniuk a kakukktójást. A transzlingváló teszt egyaránt tartalmazott magyar és romani nyelvi forrásokat is. A szóbeli rész személyesebb volt azáltal, hogy a gyerekeknek egy saját iskolai napjukat kellett elmesélniük. A feladathoz a kulturális és lokális relevancia érdekében az iskola pedagógusai által a gyerekekről napi iskolai tevékenységeik közben készített fényképek kerültek felhasználásra. A sztenderd tesztnél csak magyarul, a transzlingváló tesztnél pedig a gyermek választása szerint várták a tesztelők a válaszokat.

A romani nyelvű teszt felvételét más-más személy vezette ősszel és tavasszal. Mindketten a helyi roma közösséghez tartoznak, a gyerekek ilyen minőségükben, illetve szülőként és az iskola technikai dolgozóiként is azonosíthatják őket. Ősszel a mérést végző munkatárs minden gyereket megkérdezett, hogyan szeretne beszélgetni, és a gyerekek választásához igazodott kérdései nyelvével (függetlenül attól is, ha aztán a gyerekek válaszaikban végül akár kérdésenként is váltogatták, hogy melyik nyelvhez rendelhető erőforrásokkal válaszolnak). Tavasszal a mérést végző munkatárs más eljárást követett: minden kérdést mindkét nyelven feltett.

Az őszi feladatsorok egy sztenderd és egy transzlingváló tesztből álltak tehát. Előbbin a gyerekek összességében 57,8%-os (szórás 11,7 pont) teljesítményt nyújtottak. A transzlingváló tesztet 60,4%-os eredménnyel (szórás 13,8 pont) zárták a tanulók. Azaz várakozásainkkal ellentétben viszonylag kicsi volt a különbség a gyerekek teljesítménye között abban az esetben, ha a teszt során csak magyarul, illetve választásuk szerint beszélhettek.

Árnyalja az eredményeket a gyerekek által a transzlingváló teszten választott nyelvi erőforrások (azaz: inkább magyarhoz vagy inkább romanihoz kötött kommunikációt preferált-e a tanuló), valamint a teljesítmény összefüggéseinek vizsgálata. A transzlingváló teszten a 45 tanuló

közül 27 romani nyelven válaszolt a romani kérdésekre, 10 olyan gyerek volt, akit romani nyelven kérdeztünk, és mindkét nyelven válaszolt, 8 gyerek pedig csak magyar nyelven feltett kérdésekre válaszolt, nem tudott vagy nem akart romani nyelven beszélni. A gyerekeknek a mérésen alkalmazott kommunikációs eljárásait egyrészt a közösségben párhuzamosan jelen levő eltérő nyelvi szocializációs stratégiák (vö 6.2. fejezet), másrészt a romani és az iskola viszonyát illető ideológiák (vö. 6.7. fejezet) alakítják.

A nyolc csak magyarul megszólaló gyermek kommunikációját illetően tehát három feltételezés lehet érvényes: 1. A romanit az iskolában elkerülő attitűd is szerepet játszhatott abban, hogy csak magyarhoz köthető erőforrásokat mozgósítottak a teszt során (vö. Pál véleményét a 6.2 fejezetben). 2. Ezeknek a gyerekeknek az erősebben a magyar nyelvhez kötődő szocializáció következményeként kevésbé épültek ki a romanihoz köthető kompetenciái. 3. Ők sem magyar egynyelvűek, hanem rendelkeznek bizonyos mértékű romanihoz köthető kompetenciákkal is.

Ezek a csak magyarul megszólaló gyerekek ($n = 8$) a transzlingváló tesztben – kevéssé meglepő módon – nem teljesítettek jól (1. ábra), és több mint 10%-kal gyengébb eredményt értek el, mint a magyar nyelvű tesztben. (Bár a transzlingváló teszt egészében lehetőségük volt magyarhoz kötni a beszélgetést, tehát ha az első kérdésre magyarul válaszoltak, a többit már magyarul kapták, a mese, aminek tartalmát vissza kellett adniuk, romani nyelven hangzott el.)

A romani nyelven szívesen megszólaló gyerekek ($N = 27$) több mint 10%-kal jobban teljesítettek azon a teszten, ahol lehetőségük adódott romani erőforrásaikat mozgósítani, mint azon, ahol csak magyarul beszélhettek. Ha csak kevéssel is, de a sztenderd teszten is jobban teljesítettek a csak magyarul megszólaló gyerekeknél.

Azoknak a gyerekeknek a transzlingváló tesztjén, akik mindkét nyelv erőforrásait igénybe vették a válaszadáshoz ($n = 10$), a kérdések általában romani nyelven hangzottak el. A kérdező minden gyereket megkérdezett, hogyan szeretne beszélgetni, és a gyerekek választásához igazodott kérdései nyelvével. A gyerek választása mellett a teszt során végig kitartott, függetlenül attól is, ha aztán a gyerekek válaszaikban végül akár kérdésenként is váltogatták, hogy melyik nyelvhez rendelhető erőforrásokkal válaszolnak. Ezeknek a gyerekeknek az eredményei mindkét teszt esetében nagyjából hasonlóak voltak. Ugyanakkor ők is mindkét teszten jobb eredményt

értek el, mint a csak magyar kérdésekre és csak magyarul válaszoló gyerekek. A transzlingváló teszt esetében azonban teljesítményük jelentősen elmarad a több romani erőforrást mozgósító csoport teljesítményétől (1. táblázat).

1. táblázat.

Az ősi transzlingváló teszt eredményei gyerekek megszólalási módjai szerinti bontásban

A transzlingváló tesztben való részvétel nyelve	Jobbára romani (n = 27)	Egyformán magyar és romani (n = 10)	Jobbára magyar (n = 8)
Transzlingváló teszt eredménye	68,2%	58,1%	43%
Sztenderd teszt eredménye	58,1%	58,8%	57%

A fenti eredmények értelmezése három fontos megállapításhoz vezet. Ezek jelentőségük szerint növekvő sorrendbe rendezve a következők: 1. hipotézisünk, mely szerint a gyerekek romani erőforrások igénybevételével jobban teljesítenek, csak a gyerekek valamivel több mint felénél igazolható vissza; 2. a vizsgált csoport nem tekintendő homogénnek a tagok nyelvi repertoárjának felépítése szempontjából; 3. a sztenderd magyar nyelvi erőforrásokhoz rendelt teszt eredményeire nincs rossz hatással a feltételezhetően kétnyelvű szocializáció. Az alábbi három bekezdésben e megállapítások részletezése következik.

Az első hipotézis (az otthon elsősorban romani nyelvi erőforrásokat hasznosító módon megszólaló gyerekek a transzlingváló mérésben lényegesen jobb eredményeket fognak elérni, mint a sztenderd mérésben) részben bizonyult visszaigazolhatónak. Azok, akik csak romani erőforrásokat mozgósítottak, valóban jobb eredményeket tudtak elérni a transzlingváló teszten. Ebbe a csoportba tartozik a gyerekek 60%-a. Ugyanakkor sem a csak magyarul beszélők, sem a mindkét nyelv erőforrásait alkalmazók esetében nem visszaigazolható a hipotézis. (Utóbbiak esetében a sztenderd és a transzlingváló teszten nyújtott teljesítmények megegyeztek.)

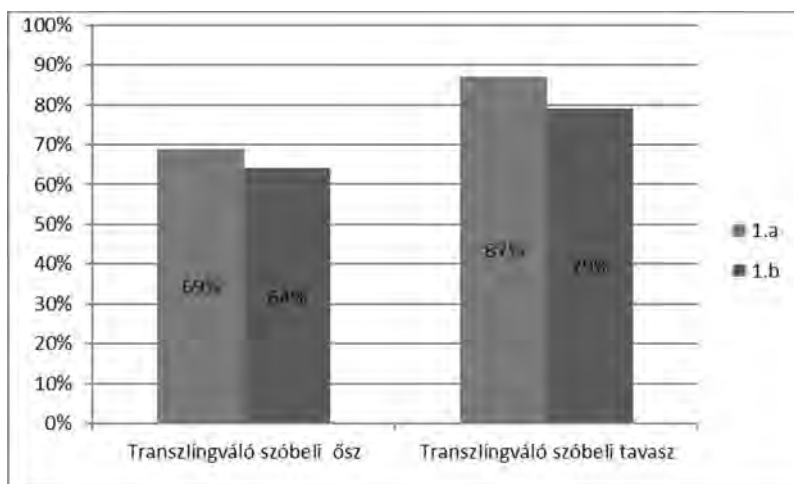
Azok, akik szívesen mozgósították romani erőforrásaikat (n = 37), nagy többséget alkotnak azokkal szemben, akik csak magyarul szólaltak meg (n = 8). Abból, hogy a számukra idegen és félelmetes mérési situációban, az új iskolában még csak kevéssé ismert pedagógusok, a szinte teljesen ismeretlen külső szakemberek és a nyelvválasztás lehetőségét számukra

felkínáló közösségbeli felnőtt elé kerülve a gyerekek hogyan szólnak meg szívesebben, ha választási lehetőséget kapnak, álláspontunk szerint lehet arra következtetni, hogy az adott gyermek nyelvi szocializációja milyen jellegű. Azt feltételezzük, hogy azok, akik a kérdések romani nyelvű változatát választották a teszt elején, otthon is többet és szívesebben beszélnek így, tehát nyelvi szocializációjuk elsődlegesen e nyelvhez kötött. Ugyanakkor az eredmények arról is tanúskodnak, hogy az elsősök közössége nyelvi viselkedését és/vagy kompetenciáit tekintve nem homogén társaság. Vannak közöttük olyanok is, akik a romani nyelvhez kötött kommunikációt teljes mértékben elutasították. E jelenség összeköthető azokkal a beszélői vélekedésekkel, amelyek szerint a közösségben vannak olyan családok, amelyekben a romani nem feltétlenül kap prioritást a nyelvi szocializáció során, és/vagy amelyek úgy készítik fel gyermekeiket az oktatásra, hogy az iskolai megszólalást számukra magyar nyelvi erőforrásokhoz kapcsolva írják elő. Ezt a fajta heterogenitást hipotézisünk megfogalmazásakor nem vettük tekintetbe: a közösségből érkező gyerekek nyelvi szocializációs min-
táit egységesnek tételeztük.

A sztenderd teszten a három csoportba tartozó gyerekek viszonylag hasonló eredményt értek el, de a romani erőforrásokat is mozgósítók valamivel jobban teljesítettek, mint a csak magyarul megszólalók. Nagyon fontos, és az eredeti hipotézisre adott válaszknál is fontosabb eredménye mérésünknek, hogy a romani jelenléte a gyerekek életében – és a fenti logika mentén így a romani nyelvi szocializáció – nincs kedvezőtlen hatással a magyar nyelvhez kötött teszten mutatott teljesítményre. Éppen ellenkezőleg, ha kevéssel is, de a sztenderd teszten is jobban teljesítettek a két nyelven megszólaló gyerekek. Ez az eredmény azért központi jelentőségű, mert ellentmond azoknak a széles körben elterjedt ideológiáknak, amelyek szerint a – többségi nyelvű – iskolában a kisebbségi nyelvű/kétnyelvű szocializáció az iskolai sikerességet hátráltató, a többségi nyelvű szocializáció pedig az iskolai sikerességet támogató körülmény.

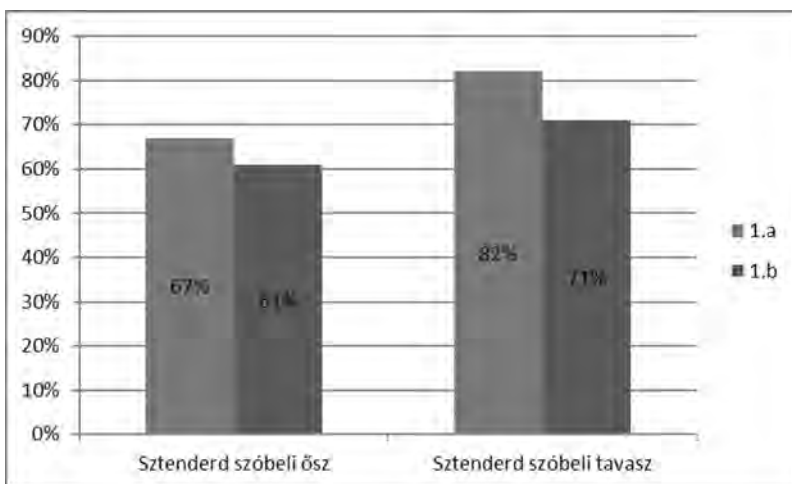
A 2018 áprilisában és májusában, tehát a tanév utolsó heteiben elvégzett mérések elsődleges célja a transzlingváló orientációt alkalmazó pedagógia hatékonyságának vizsgálata volt. Ennek érdekében az 1A osztályban szeptembertől, az 1B osztályban január végétől, tehát a második félévtől alkalmaztuk a transzlingváló orientációból adódó tanulásszervezési módokat. Hipotézisünk az volt, hogy a tanév elejétől transzlingváló 1A osztály tanulói jobb eredményeket érnek el mind a szóbeli, mind az írásbeli mérések során.

A szóbeli teszt ezúttal képekről való beszélgetésre korlátozódott, szövegértési feladatot nem tartalmazott. Az 1. ábra az őszi és tavaszi transzlingváló, a 2. ábra az őszi és tavaszi sztenderd tesztek eredményeit hasonlítja össze. Az összevethetőség kedvéért a diagramok a szövegértési részek nélkül számlált őszi eredményeket mutatják. A tavaszi transzlingváló szóbeli teszten az 1A-sok 18%-kal, az 1B-sek 15%-kal jobb eredményt értek el, mint ősszel. Mindkét osztály teljesítménye javult tehát a tanév során, de az év elejétől transzlingváló 1A osztályé nagyobb mértékben. A tavaszi sztenderd szóbeli teszten az 1A-sok tavasszal 15%-kal, az 1B-sek 10%-kal jobb eredményt értek el, mint ősszel, tehát még inkább nyílt az olló a két osztály között, mint a transzlingváló teszt esetében. Az 1A-sok mindkét mérés szerint többet és gyorsabban fejlődtek, mint az 1B-sek. A transzlingváló orientáció nem csak abban az esetben növelte a gyerekek teljesítményét, ha a mérés a romani források használatát is engedte, hanem gyorsabb magyar nyelvi fejlődést is eredményezett.



1. ábra.

Az őszi és a tavaszi transzlingváló szóbeli mérések eredményei

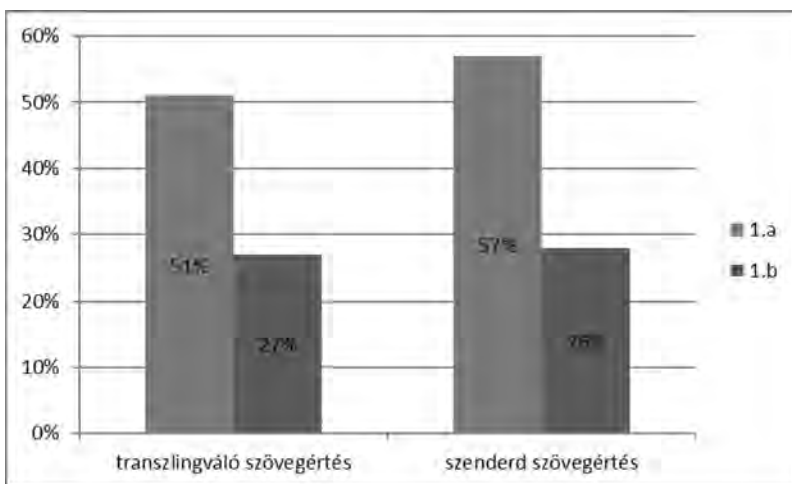


2. ábra.

Az őszi és tavaszi sztenderd szóbeli mérések eredményei

Az 1A osztály előnyében és annak növekedésében közrejátszanak egyéb tényezők is. Egyrészt különféle, nem az iskola által irányított folyamatok következtében ebbe az osztályba nagyobb arányban kerültek magasabb presztízsű családokhoz tartozó gyermekek. (Erre évközi szóbeli pedagógusi közlések utaltak, a koncepció kialakításakor erről nem volt tudásunk.) Másrészt az 1A osztály a DIFER-mérésben is jobb teljesítményt nyújtott; itt több gyerek közelítette meg az iskolaérettségi optimumot. A pedagógusok közötti egyéni különbségek is hozzájárulhatnak az eredmények alakulásához. Az iskolavezetés, a projekt alakítói és a két tanítónő egyetértésben döntött a tanév menetrendjéről, a transzlingvális orientáció alkalmazásának kezdési idejéről. Ugyanakkor a mindennapi megvalósítás intenzitása, az elköteleződés mértéke szintén különbségekhez vezethetett.

Az írásos feladatok esetében jóval nagyobb különbségek rajzolódtak ki az osztályok között (3. ábra):



3. ábra.

Az írásbeli tesztek eredményei

A két tesztet az osztályok két egymást követő napon írták. Mivel nyelviileg a tesztek különböztek, de struktúrájában és a feladattípust tekintve hasonlóak voltak, lehet jelentősége annak, hogy melyik osztály melyiket írta hamarabb. Az 1A osztály a második nap során sorra kerülő szenderd teszten jobban teljesített, mint az első napon megírt transzlingváló teszten. Az 1B éppen fordítva, első nap írta a szenderd tesztet, második nap pedig a transzlingválót. Ez az osztály mindkét teszten egyformán teljesített. Az egyébként is gyengébben teljesítő osztályban második napra sem javultak az eredmények, nekik nem segítettek az első nap megírt szenderd tesztrel szerzett tapasztalatok a második napon kapott transzlingváló teszt jó megoldásainak megtalálásában.

Az őszi és a tavaszi szóbeli tesztek között nagy különbség van a tekintetben, hogy a diákok a transzlingváló szóbeli teszteken milyen nyelvi erőforrásokat használtak. Ahogy a 2. táblázatban látható, tavaszra a csak romani nyelvű megszólalás kevés gyereknél volt jellemző, és drasztikusan megnőtt azok száma, akik csak magyar nyelvű válaszokat adtak:

2. táblázat.

Nyelvi erőforrások választása az őszi és a tavaszi méréseken

Nyelvi erőforrások választása a transzlingváló teszten	Jobbára romani	Egyformán magyar és romani	Jobbára magyar
Ősz	27	10	8
Tavaszi	3	21	24

Ennek a jelentős változásnak az oka lehet a magyar nyelvi kompetenciák javulása: a gyerekek bátrabban választják a magyar nyelvhez kötött kommunikáció lehetőségét, mert sikeresebbek tudnak ebben lenni, mint korábban. (Közrejátszhatott az is, hogy a romani nyelvű tesztet más vezette össze és tavasszal, ami a korábban részletezett módon hatással volt a felvétel módjára.)

Az 1A és az 1B osztály közötti különbségek nemcsak az eredmények tekintetében voltak jelentősek, hanem a nyelvválasztási megoldások is eltértek. A transzlingválást korábban kezdő 1A osztályosok inkább választottak a transzlingváló teszten – tehát kényszer nélkül is – magyar nyelvi erőforrásokat (3. táblázat).

3. táblázat.

Nyelvi erőforrások választása a tavaszi szóbeli teszten osztályok szerinti bontásban

Nyelvi erőforrások választása a transzlingváló teszteken	
1A	1B
15 gyerek (58%) magyarul	9 gyerek (41%) magyarul
10 gyerek (38%) mindkét nyelven	11 gyerek (50%) mindkét nyelven
1 gyerek (4%) romaniul	2 gyerek (9%) romaniul

A transzlingváló módszerek jelenléte tehát nemcsak a gyerekek sztenderd magyar nyelvű megszólalásokban mutatott teljesítményének javulásához járult hozzá, hanem a magyar nyelvű megszólalások választásának nagyobb arányához is. A transzlingválás következtében az 1A osztályosok teljesítménye gyorsabban javult mind transzlingváló, mind sztenderd megszólalásokat megkövetelő helyzetekben. Emellett a transzlingválás hozzásegítette az 1A osztály tagjait, hogy magyar nyelvi erőforrások igénybevételével is bátrabban kommunikáljanak.

A kisebbségi nyelvek beszélői gyakran gondolják úgy, hogy gyerekeik sikerebbek lesznek az iskolában, ha a többségi nyelven szocializálják őket. Az ilyen vélekedések persze a többség és kisebbség viszonyának erőterében alakul és az egyes megszólalási módokat értékelő nyelvi ideológiák függvényei. A többségi nyelvű szocializációra való átállás az egynyelvű ideológiák közepette szocializálódó többségi beszélők és az egynyelvű oktatásra berendezkedett iskolarendszer elvárásaihoz igazodik.

A Magyarországon elterjedt, az egynyelvűséget normának tartó ideológiák szerint a társadalmi mobilitás sikeressége a többségi nyelvhez van kötve, és a (nem elit jellegű) kétnyelvűséget nem szokás értékesnek tekinteni. A kisebbséghez tartozó szülők ezért gyermekeiket a hagyományos megszólalási módok helyett gyakran a többségi megszólalási módokhoz kötve szocializálják.

A transzlingváló műhely méréseinek eredményei szerint ez a szocializációs stratégia – legalábbis iskolakezdekor – nem eredményez iskolai előnyt. Éppen ellenkezőleg, méréseinkben sikeresebben teljesítettek azok az első osztályos, kétnyelvű családokból az iskolába érkező roma gyerekek, akiknek otthoni nyelvi szocializációja a szülők romani–magyar kétnyelvű beszédmódjaihoz igazodik, mint azok, akiknek nyelvi szocializációját szüleik a többségi (magyar) nyelvhez igyekeztek kötni. Az eredmények szerint a transzlingváló pedagógiai orientáció alkalmazása pedig hozzájárul nemcsak ahhoz, hogy az otthon transzlingváló módon szocializálódó gyerekek otthonosabban érezzék magukat az iskolában, hanem ahhoz is, hogy nyelvi kompetenciáik kiteljesedjenek, és mind az otthoni beszédmódjaikat követő, mind a magyar nyelvű iskolai mérésekben is jobban teljesítsenek.

8. Összefoglalás és kitekintés

Ez a kötet a transzlingválást mint a nyelvről való szociolingvisztikai gondolkodást átrendező, a kétnyelvűnek hívott beszédmódokat újszerűen leíró és új pedagógiai hozzáállást is javasoló koncepciót mutatta be. A transzlingválást rizomatikus sokféleségként értelmezte. Bemutatta, hogy a rizóma logikája az egység és a sokféleség azonosságának logikája. Ez egyrészt a nyelvi erőforrások sokféleségét egységbe foglaló repertoár középpontba helyezését, másrészt a kódváltás- és kétnyelvűség-elméletek dualításra alapozó megközelítéseivel való szakítást jelenti. A transzlingválás koncepciójával az emberi kommunikáció nem(csak) nyelvi erőforrások egyes nyelvekbe vagy más néven nevezett kódokba tömörülő halmazainak viszonyrendszereként értelmezhető, hanem a beszélők változó, sokféle és a mindennapi valóságba ágyazott percepciójából adódó sokféleség is bemutatható vele.

A könyv a tárgyalt lokalitás kétnyelvű beszélőinek mindennapi kommunikációs valóságát a csoportszemlélet és a szuperdiverzitás feszültségében elemezte. A szuperdiverzitás mint a társadalmi együttélés valóságának leírását szolgáló koncepció sok tekintetben alkalmas arra, hogy az elemzett lokális valóság – Tiszavasvári város majorosi negyedének társas viszonyai – vizsgálatában új dimenziókat nyisson. Alkalmazásával feltárhatóvá váltak a sokféleség olyan helyi érzékelési módjai, amelyek a csoportszemlélet fogalmi keretei között láthatatlanok maradtak volna.

A helyi, romanihoz kötött nyelvi gyakorlatok olyan transzlingváló beszédmódok, melyeknek szövedéke nem szálazható mindig szét egyértelműen magyar és egyértelműen romani erőforrásokra. A beszélés megvalósulásakor egyszerre vannak jelen romaninak gondolható és magyarnak gondolható mondatok. A romaninak gondolható mondatok tartalmaznak

magyarnak gondolható töveket. E struktúrák használatának aktuális mikéntjéről, az erőforrások válogatásáról és koncentrációjáról a beszélők szituatív módon döntenek. E beszédmódok presztízse alacsony, stigmatizáló vélekedések veszik körül őket. Az ezeket összekötő legfőbb motívum, hogy „nem igaziak”. De más okból tartják őket „nem igazinak” a közösségen kívüli és közösséghez tartozó beszélők: előbbiek egy általuk pontosan nem ismert, de a magyar sztenderd analógiájára elképzelt sztenderd változathoz képest látják azt deficitesnek, utóbbiak viszont a régi idők romaniját vagy éppen a máshol beszélt romanit látják ideálisnak, míg a magukét ahhoz képest korcsnak. Míg előbbi vélekedéstípus képviselői szerint az írásosság lehetősége és megléte, valamint a szabályozottság, a kodifikált jelleg a legfőbb értéke egy megszólalási módnak, az utóbbi képviselői 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 modernítésben meghatározó elképzelés.

Nyelvi gyakorlataik jellemzői következtében az iskolába kerülő majerosi roma gyerekek a pedagógusok értelmezésében nem tudnak elég jól magyarul. Az ebből adódó problémák kezelésére tesz kísérletet a bemutatott 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 tanóra, hanem a gyerekek valós otthoni beszédmódjainak enged teret az iskolában. Másrészt szakít a kétnyelvű oktatást 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. Az új pedagógiai hozzáállás következményeként meglehetősen gyorsan átalakult számos korábbi vélekedés – ezt nevezik a transzlingválás transzformatív erejének. A családok korábbi gyakorlata az volt, hogy a többség felől érkező nyomást érzékelve gyerekeiket eltanácsolták attól, hogy az iskolában romani erőforrásokat használjanak. Ezért a gyerekek eleinte csak magyarul szólaltak meg, és gyakran azt is állították, hogy nem is

tudnak másképp. Ez a gátlás viszonylag gyorsan oldódott, és a gyerekek egyre bátrabban és szívesebben hozták be az órai munkába romani erőforrásait.

A bemutatott mérések eredményei szerint a translíngváló pedagógiai orientáció alkalmazásával a gyerekek nemcsak önazonosságukban és önbecsülésükben erősödnek (hiszen repertoárjuk része egyéniségüknek), hanem a tanulásban is eredményesebbek. Méréseink másik fontos eredménye, hogy sikeresebben teljesítettek azok az első osztályos gyerekek, akiknek otthoni nyelvi szocializációja a szülők romani–magyar kétnyelvű beszédmódjaihoz igazodik, mint azok, akiknek nyelvi szocializációját szüleik feltételezhetően többségi (magyar) nyelvhez igyekeztek kötni. Ez nagyon fontos érv e beszédmódok iskolai támogatása mellett.

A kötetben bemutatott beszédmódok Tiszavasvárihoz kötődnek, de hasonló nyelvi gyakorlatok a Kárpát-medence sok más pontján jellemzők roma közösségekben. A translíngválás koncepciója ezek mindegyikében alkalmazható mind az egyes nyelveken túlmutató megszólalások leírására és értelmezésére, mind az ezeket támogató pedagógiai gyakorlatok kialakítására. Minden lokalitás és minden oktatási intézmény különbözik: sokféleképpen beszélnek azok, akiket romani beszélőként tartunk számon. Sokfélék azok a közösségek, amelyeket alkotnak, sokféle e közösségek viszonya az őket körülvevő lokális valósággal, és sokfélék azok az ideológiák, amelyek egy-egy lokalitásban jellemzők. A translíngválás koncepciójával ezek a sokdimenziós sokféleségek árnyaltan bemutathatók.

Az érintett, otthon romanihoz köthető módon is megszólaló gyerekek Magyarországon és a környező országokban sok helyen magyar tannyelvű iskolába kerülnek, és a majorosiakhoz hasonló helyzeteket élnek át. Mivel a translíngválás nem egy módszertani csomag, hanem egy újfajta hozzáállás, ezen intézmények mindegyikében alkalmazható. Annak függvényében, hogy pontosan mi jellemzi a gyerekek beszédmódjait, milyen a kétnyelvű gyerekek aránya egy-egy intézményben, milyenek a tanári ideológiák, sokféleképpen realizálódhatnak a translíngváláshoz kapcsolt osztálytermi pillanatok. De valójában egyetlen előfeltétel van: a pedagógusi elköteleződés az orientáció alkalmazására.

A Tiszavasvári Magiszter Iskola pedagógiai tevékenységeiben és mindennapjaiban jelen van ez az elköteleződés, a translíngváló orientáció alkalmazásának hatásai pedig kimutathatók. A résztvevők azonban nem egy

minden társadalmi és oktatási gondot megoldó csodaszerként tekintenek a koncepcióra. A kérdésre ugyanis, hogy az iskolai közérzet és a tanulói önértékelés javítása mellett mennyiben növeli a hosszú távú tanulmányi sikeresség esélyét az orientáció alkalmazása, nincs egyértelmű válasz. Ennek oka, hogy az oktatás olyan komplex és soktényezős rendszer, amelynek a nyelvi gyakorlatok és a nyelvi politikák csak bizonyos aspektusait érintik (vö. 3.2.2. fejezet).

Megnevezhetők és rendszerezhetők viszont azok a meghatározó ideológiák, tanulásszervezési eljárások és tanári készségek, amelyek könnyebbé teszik más oktatási intézmények résztvevői számára az orientáció új lokalitásokban való alkalmazását. Az iskola és a Károli Gáspár Református Egyetem transzlingváló kutatócsoportjának együttműködése a közelmúltban ilyen céllal bővült ki. A University College London Szláv és Kelet-európai Tanulmányok Iskolájának, a finnországi Jyväskyläi Egyetem Tanárképző Intézetének, a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Karának és a szlovákiai Szimő község Jedlik Ányos Alapiskolájának részvételével Erasmus+ intézményi együttműködési projekt indult. Ennek célja egy, a transzlingválást mint elméletet és mint pedagógiai orientációt bemutató, európai tanárképző intézmények szemináriumain használható angol nyelvű e-tankönyv, illetve egy ehhez kapcsolódó, a már meglévő és a továbbiakban kialakítandó jó gyakorlatokat bemutató videorepozitórium létrehozása. A tervezett videorepozitórium filmjei és a hozzá kapcsolódó tankönyv transzlingváló osztálytermi pillanatok mutatnak be és elemeznek.

Többek között az újabb közoktatási intézmény bekapcsolódásával a konzorciumnak lehetősége nyílik rámutatni arra, hogy az otthon romanihoz köthető módon kommunikáló gyerekek oktatásában alkalmazható transzlingváló orientációnak bármely lokalitásban és/vagy intézményben helye lehet. Beépítése helyi és nagyobb hatókörű tantervi dokumentumokba óvodától a tanárképzésig reális lehetőség. Továbbá – mivel a transzlingválás nem szükségszerűen és kizárólag alulról szerveződő, tantervi és értékelésbeli vonatkozásokkal nem rendelkező lehetőség – a konzorcium keresi a transzlingváló orientáció szerepét az értékelésben, közoktatási dokumentumokban, illetve a tanárképzésben.

Nincs felírva semmilyen nagykönyvben, hogy a transzlingválás transzformatív ereje csak az iskolában bontakozik ki. A Tiszavasváriban jellemző, romanihoz kötött nyelvi gyakorlatok és ideológiák leírása elvezetett

a transzlingváló orientáció megjelenéséhez az iskolában. Az iskolai nyelvi ideológiák a transzlingválás transzformatív erejének eredményeként alakultak. A gyerekek szívesebben és bátrabban szólalnak meg nem otthoni környezetben is az otthoni módokon, a projektben aktív (nem roma) tanárok számára pedig magától értetődővé, sőt támogathatóvá és támogatandóvá váltak ezek a beszédmódok. E fejlemények analógiájára szerepe lehet a transzlingváló orientációnak az iskolán kívüli nyelvi valóság átírásában is. A transzlingválás koncepciója alkalmas lehet arra, hogy – megkerülve a sztenderdizáció 4.1. fejezetben tárgyalt ellentmondásait – a romani új színtereken való megjelenését támogassa. Értelmezhető törekvés lenne ez mind Tiszavasváriban (ahol a város lakosságának jelentős százaléka ismeri ezeket a beszédmódokat), mind más olyan lokalitásokban, ahol jelen vannak romani erőforrások az emberek mindennapjaiban. A postán, az orvosnál, az önkormányzati tájékoztatásban, a boltokban; sok helyen megjelenhet valamilyen formában és mértékben a romani, még ha ez ma elképzelhetetlennek is tűnik. A szóbeliségben is és az írásbeliségben is, hiszen a tapasztalatok szerint létezik fejlesztő hatású, tanulásban hasznos iskolai írástevékenység sztenderd és hozzá tartozó ortográfia nélkül is. Mindez egyelőre lehetőségként merül fel, a megvalósulás sok-sok társadalmi tényező függvénye. A kötetben összefoglalt eredmények hozzájárulhatnak az erről való gondolkodás megkezdéséhez is.

Hivatkozások

- Abercrombie, Amelia 2018. Language purism and social hierarchies: Making a Romani standard in Prizren. *Language in Society* 47. 741–761.
- Adamikné Jászó Anna (szerk.) 1991. *A Magyar nyelv könyve*. Trezor Kiadó. Budapest.
- Agha, Asif 2007a. The object called language and the subject of linguistics. *Journal of English Linguistics* 35. 217–235.
- Agha, Asif 2007b. *Language and Social Relations*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Alkonyi Vilmos Mór 2018. *Cigány/roma gyerekek nyelvi szocializációja. Tanári vélekedések egy, az elsődleges nyelvi szocializáció erőforrásait hasznosító iskolai projektben*. Magyar BA szakdolgozat. Károli Gáspár Református Egyetem.
- Arató Mátyás 2014. Cigányok, nyelvek, oktatás és tudomány. *Új Pedagógiai Szemle* 2014(9–10). 36–46.
- Arató Mátyás 2015. Beás nyelvjáráskutatás a Kárpát-medencében. In Benő Attila – Fazakas Emese – Zsemlyei Borbála (szerk.) *Többnyelvűség és kommunikáció Kelet-Közép-Európában*. Erdélyi Múzeum-Egyesület. Kolozsvár. 355–365.
- Auer, Peter 1990. *Phonologie der Alltagssprache*. *Studia Linguistica Germanica* 28. De Gruyter. Berlin – New York.
- Auer, Peter 2019. ‘Translanguaging’ or ‘doing Languages’? Multilingual practices and the notion of ‘codes’. Author’s copy, pre-reviewing version. 1–31. https://www.researchgate.net/publication/332593230_%27Translanguaging%27_or_%27doing_languages%27_Multilingual_practices_and_the_notion_of_%27codes%27 (2020.02.09.) Written for: Jeff MacSwan (ed.) *Language(s): Multilingualism and Its Consequences*. Multilingual Matters. Clevedon.
- Babusik Ferenc 2004. Legitimacy, statistics and research methodology – Who is Romani in Hungary today and what are we (not) allowed to know about roma. *Roma Rights Quarterly* 2004(2). 14–18.
- Bachtin, Michail 1979 (1934–1935). Das Wort im Roman. In Rainer Grübel (hg.) *Ästhetik des Wortes*. 154–300. Suhrkamp. Frankfurt/Main.

- Bailey, Benjamin 2007. Heteroglossia and boundaries. In Monica Heller (ed.) *Bilingualism: A Social Approach*. Palgrave. Basingstoke. 257–274.
- Bailey, Benjamin 2012. Heteroglossia. In Marilyn Martin-Jones – Adrian Blackledge – Angela Creese (ed.): *The Routledge Handbook of Multilingualism*. Routledge. London. 499–507.
- Baker, Colin 2001. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 3rd edn. Multilingual Matters. Clevedon.
- Bakhtin, Mikhail 1981. *The Dialogic Imagination*. University of Texas Press. Austin.
- Bakker, Peter – Yaron Matras 1997. Introduction. In Yaron Matras et al. (eds.) *The Typology and Dialectology of Romani*. John Benjamins. Amsterdam. vii–xxx.
- Baloghné Birgán Anita 2017. *DIFER Alapkészségek Vizsgálata*. Kézirat. Tiszavasvári Magiszter Általános Iskola.
- Baran, Dominika 2017. *Language in Immigrant America*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Bartha Csilla 2007. Nyelvsere két magyarországi oláh cigány közösségben – „A régiek a régi cigányt beszélik, mi már kavarjuk”. In Bartha Csilla (szerk.) *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Bartha Csilla 2015. Nyelvi hátrány, avagy a cigány gyermekek oktatásának elmulasztott lehetőségei. In *Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. 28–43.
- Beck, Ulrich 2002. The cosmopolitan society and its enemies. *Theory, Culture and Society* 19(1–2). 17–44.
- Bell, Allan 2016. Succeeding waves. Seeking sociolinguistic theory for the twenty-first century. In Coupland, Nikolas (ed.) *Sociolinguistics. Theoretical Debates*. Cambridge University Press. Cambridge – New York. 391–416.
- Bialystok, Ellen – Ferguson I. M. Craik – Gigi Luk 2012. Bilingualism: Consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences* 16(4). 240–250.
- Bíró Zoltán 2002 (1984). A környezet fogságában. In A. Jászó Anna – Bódi Zoltán (szerk.) *Szociolingvisztikai szöveggyűjtemény*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 196–219.
- Blackledge, Adrian – Angela Creese (eds.) 2014. *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Dordrecht. Springer.
- Blackledge, Adrian – Angela Creese (eds.) 2018. *The Routledge Handbook of Language and Superdiversity*. Routledge.
- Blackledge, Adrian – Angela Creese 2010. *Multilingualism. A Critical Perspective*. Continuum. London.

- Blackledge, Adrian – Angela Creese 2014. Heteroglossia as practice and pedagogy. In Adrian Blackledge – Angela Creese (eds.) *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Springer. Dordrecht. 1–20.
- Blackledge, Adrian – Angela Creese et al. 2018. Language and superdiversity. An interdisciplinary perspective. In Angela Creese – Adrian Blackledge (eds.) *The Routledge Handbook of Language and Superdiversity*. Routledge. xxi–xlv.
- Blommaert, Jan – Ad Backus 2013. Repertoires revisited: 'Knowing language' in superdiversity. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, Vol. 67. King's College. London.
- Blommaert, Jan – Ben Rampton 2011. Language and superdiversity. In Jan Blommaert – Ben Rampton – Massimiliano Spotti (eds.) *Diversities*. 13(2). 1–22.
- Blommaert, Jan 2008. *Grassroots Literacy: Writing, Identity and Voice in Central Africa*. Routledge. London – New York.
- Blommaert, Jan 2016. From mobility to complexity in sociolinguistic theory and method. In Nikolas Coupland (ed.) *Sociolinguistics. Theoretical Debates*. Cambridge University Press. Cambridge – New York. 242–262.
- Bodó Csanád – Heltai János Imre 2018. Mi a kritikai szociolingvisztika? Elmélet és gyakorlat. *Magyar Nyelvőr* 142(4). 505–523.
- Bodó Csanád 2014. *Nyelvi ideológiák a magyar nyelvi változók kutatásában*. *Magyar Nyelv* 110(3). 266–284.
- Bodó Csanád 2016a. *Nyelvi ideológiák és különbségek*. Nemzeti Kisebbségkutató Intézet. Kolozsvár.
- Bodó Csanád 2016b. „Vittem az ünüt az úlicába”: Heteroglosszia, diverzitás és standardizáció a moldvai magyar nyelvi revitalizációban. In Bartha Csilla (szerk.) *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* 28. 37–56.
- Bodó Csanád 2017. Mediatizált nyelvjárások. In Benő Attila – Fazakas Noémi (szerk.). *Az élőnyelvi kutatások és a dialektológia. Válogatás a 19. Élőnyelvi Konferencia – Marosvásárhely, 2016. szeptember 7–9. – előadásaiból*. Erdélyi Múzeum-Egyesület. Kolozsvár. 38–50.
- Bodó Csanád 2020 (megjelenés alatt). Transzlingválás, heteroglosszia és egyéb állatfajták. In Heltai János Imre – Oszkó Beatrix (szerk.) *Nyelvi repertoárok a Kárpát-medencében és azon kívül*. A 20. Élőnyelvi Konferencia előadásai.
- Borbély Anna 2014. *Kétnyelvűség. Variabilitás és változás magyarországi közösségekben*. L'Harmattan. Budapest.
- Bourdieu, Pierre 1991. *Language and Symbolic Power*. Harvard University Press. Cambridge, Mass.
- Brubaker, Rogers – Feischmidt Margit – Jon Fox – Liana Grancea 2011 (2006). *Nacionalista politika és hétköznapi etnicitás egy erdélyi városban*. L'Harmattan. Budapest. (2006. *Nationalist Politics and Everyday Ethnicity in a Transylvanian Town*. Princeton University Press. Princeton and Oxford.)

- Brubaker, Rogers 2002. Ethnicity without groups. *European Journal of Sociology* 43(2). 163–189.
- Brubaker, Rogers 2004. *Ethnicity without Groups*. Harvard University Press. Cambridge, Mass.
- Busch, Brigitta 2012a. Linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics* 33(5). 503–523.
- Busch, Brigitta 2012b. Romani zwischen Stigmatisierung und Anerkennung: eine transnationale Sprache im Korsett nationalstaatlicher Bildungssysteme. In Peter Cichon – Konrad Ehlich (hrsg.) *Eine Welt? Sprachen, Schule und Politik in Europa und anderen Kontinenten*. Praesens. Wien. 71–92.
- Busch, Brigitta 2012c. *Das sprachliche Repertoire oder niemand ist einsprachig*. Drava. Klagenfurt–Wien–Celovec–Dunaj.
- Busch, Brigitta 2013. *Mehrsprachigkeit*. Facultas.wuv. Wien.
- Busch, Brigitta 2014. Building on heteroglossia and heterogeneity: The experience of a multilingual classroom. In Adrian Blackledge – Angela Creese (eds.) *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Springer. Dordrecht. 21–40.
- Canagarajah, Suresh 2018. Translingual practice as spatial repertoires: Expanding the paradigm beyond structuralist orientations. *Applied Linguistics* 39(1). 31–54.
- Cenoz, Jason – Durk Gorter 2017. Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 38(10). 901–912.
- Cenoz, Jason – Durk Gorter 2019. Multilingualism, translanguaging, and minority languages in SLA. *The Modern Language Journal* 103(S1). 130–135.
- Choli Daróczi, József – Feyér Levente 1988. *Zhanes romanes?* Magyarországi Cigányok Kulturális Szövetsége. Budapest.
- Coupland, Nikolas (ed.) 2016. *Sociolinguistics. Theoretical Debates*. Cambridge University Press. Cambridge – New York.
- Czumpft Krisztina 2016. *Egy tiszavasvári óvoda nyelvi programja*. Magyar BA szakdolgozat. Károli Gáspár Református Egyetem.
- Cselle Gabriella 2019. *Transzlingváló színelőadás létrehozása Tiszavasváriban közösségi nyelvi erőforrások és kulturális kompetenciák bevonásával*. Magyar BA szakdolgozat. Károli Gáspár Református Egyetem.
- Csenki Sándor (szerk.) 1974. *A cigány meg a sárkány. Püspökladányi cigány mesék*. Európa Könyvkiadó. Budapest.
- Deleuze, Gilles – Felix Guattari 1987 (1980). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. University of Minnesota Press. Minneapolis.
- Deleuze, Gilles – Felix Guattari 1996 (1980). Rizóma. *Ex Symposion*, 4(15–16). o. n.
- Derdák Tibor – Varga Aranka 1996. Az iskola nyelvvezete idegen nyelv. *Regio* 7(2). 150–176.

- Deumert, Ana 2010. Imbodela zamakhumsha – reflections on standardisation and destandardisation. *Multilingua* 29. 243–264.
- Deumert, Ana 2018. The multivocality of heritage. In Angela Creese – Adrian Blackledge (eds.) *The Routledge Handbook of Language and Superdiversity*. Routledge. 149–164.
- DIFER 2016 (2004). Nagy József – Józsa Krisztián – Vidákovich Tibor – Faze-kasné Fenyvesi Margit: *DIFER Programcsomag. Diagnosztikus Fejlődés-
gáló Rendszer 4-8 évesek számára*. Mozaik. Budapest.
- Dominguez, Virginia L. 1989. *People as Subject, People as Object: Selfhood and
Peoplehood in Contemporary Israel*. University of Wisconsin Press. Madison.
- Dörnyei Krisztina – Mitev Ariel 2015. Netnográfia. In Horváth Dóra – Mitev Ariel
(szerk.) *Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv*. Alinea. Budapest. 157–184.
- Duarte, Joana 2019. Translanguaging in mainstream education: A sociocultural
approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 22(2).
150–164.
- Dupcsik Csaba 2009. *A magyarországi cigánység története. Történelem a cigány-
kutatások tükrében, 1890–2008*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Ebe, Ann E. 2016. Student voices shining through. In Ofelia García – Tatyana Kleyn
(eds.) *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom
Moments*. Routledge. New York. 57–82.
- Eckert, Penelope 2016. Variation, meaning and social change. In Coupland, Nikolas
(ed.) *Sociolinguistics. Theoretical Debates*. Cambridge University Press. Camb-
ridge – New York. 68–85.
- ENSZ 1992. *Nyilatkozat a nemzeti vagy etnikai, vallási és nyelvi kisebbségekhez
tartozó személyek jogairól*. A Közgyűlés 47/135. sz. határozata. [http://adattar.
adatbank.transindex.ro/nemzetkozi/dec-h.htm](http://adattar.adatbank.transindex.ro/nemzetkozi/dec-h.htm) (2020. február 9.)
- Erdős Kamill 1958. A magyarországi cigánység. *Néprajzi Közlemények* 3. 152–173.
- Erdős Kamill 1959. *A Békés megyei cigányok. Cigánydialektusok Magyarországon*.
Erkel Ferenc Múzeum. Gyula.
- Ferguson, Charles A. 1971. *Language Development. Language Structure and Lan-
guage Use*. Stanford University Press. Stanford.
- Flores, Nelson – Mark Lewis 2016. From truncated to sociopolitical emergence:
A critique of super-diversity in sociolinguistics. *International Journal of the
Sociology of Language* 241. 97–124.
- Flumbort Ábel 2019. *A transzlingváló osztálytermi kommunikáció hatása a nyelvi
ideológiákra*. OTDK-dolgozat. Kézirat.
- Gal, Susan 2008. Language and political space. In Peter Auer and Jürgen Erich
Schmidt (eds.) *Language and Space*. Mouton deGruyter. 33–50.

- Gal, Susan 2016. Sociolinguistic differentiation. In Nicolas Coupland (ed.) *Sociolinguistics. Theoretical Debates*. Cambridge University Press. Cambridge – New York. 113–138.
- Gal, Susan 2018. Előszó. In Vančo Ildikó és Kozmács István (szerk.) *A nyelv politikája. Nyelvi antropológiai tanulmányok. Susan Gal válogatott tanulmányai magyar nyelven*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-Európai Tanulmányok Kara. Nyitra.
- García, Ofelia – Angel Lin 2016. Translanguaging and bilingual education. In Ofelia García – Angel Lin – Stephen May (eds.) *Bilingual and Multilingual Education* Springer. Switzerland. 117–130.
- García, Ofelia – Li Wei 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan. Basingstoke.
- García, Ofelia – Ricardo Otheguy 2020. Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 23(1). 17–35.
- García, Ofelia – Susana Ibarra Johnson – Kate Seltzer 2017. *The Translanguaging Classroom. Leveraging Students Bilingualism for Learning*. Caslon. Philadelphia.
- García, Ofelia – Tatyana Klein 2016. Translanguaging theory in education. In Ofelia García – Tatyana Kleyn (eds.) *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*. Routledge. New York. 9–33.
- García, Ofelia – Tatyana Kleyn (eds.) 2016. *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*. Routledge. New York.
- García, Ofelia 2009. Education, multilingualism and translanguaging in the 21. century. In Tove Skutnabb-Kangas – Robert Phillipson – Ajit K. Mohanty – Minati Panda (eds.) *Social Justice through Multilingual Education*. Multilingual Matters. Cromwell. 140–158.
- García, Ofelia 2014a. Becoming bilingual and biliterate. Sociolinguistic and sociopolitical considerations. In C. Addison Stone – Elaine R. Silliman – Barbara J. Ehren – Geraldine P. Wallach (szerk.) *Handbook of Language and Literacy: Development and Disorders*. The Guilford Press. New York. 145–160.
- García, Ofelia 2014b. Countering the dual: Transglossia, dynamic bilingualism and translanguaging in education. In Rani Rubdy – Lubda Alsagoff (eds.) *The Global-Local Interface, Language Choice and Hybridity*. Multilingual Matters. Bristol–Buffalo–Toronto. 100–118.
- Geldof, Dirk 2018. Superdiversity as a lens to understand complexities. In Angela Creese – Adrian Blackledge (eds.) *The Routledge Handbook of Language and Superdiversity*. Routledge. 30–42.
- Gilroy, Paul 2006. Multiculture in times of war: An inaugural lecture given at the London School of Economics. *Critical Quarterly* 8(4). 27–45.

- Grierson, George Abraham 1907. Languages. In William Wilson Hunter (ed.) *The Imperial Gazetteer of India Vol 1: The Indian Empire: Descriptive* (New edition). Clarendon Press. Oxford. 349–401.
- Grin, François 2018. On some fashionable terms in multilingual research. Critical assessment and implications for language policy. In Peter A. Kraus – François Grin (eds). *The politics of multilingualism: Europeanisation, globalisation and linguistic governance*. [Studies in world language problems 6.]. John Benjamins. Amsterdam. 247–274.
- Gumperz, John J. – Dell Hymes (szerk.). *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. Holt, Rinehart and Winston. New York. 1–25.
- Gumperz, John J. 1962. Types of linguistic communities. *Anthropological Linguistics* 4(1). 28–40.
- Gumperz, John J. 1964a. Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist* 66. 137–153.
- Gumperz, John J. 1964b. Hindi-Punjabi code-switching in Delhi. In Horace G. Hunt (ed.) *Proceedings of the Ninth International Congress of Linguistics*. Mouton & Co. The Hague. 1115–1124.
- Gumperz, John J. 1982a. *Discourse Strategies*. Studies in Interactional Sociolinguistics 1. Cambridge University Press. Cambridge.
- Gumperz, John J. 1982b. *Language and Social Identity*. Studies in Interactional Sociolinguistics 2. Cambridge University Press. Cambridge.
- Hain Ferenc 2019. *Adalékok az „Érpataki Modell” történetéhez*. ELTE Reader. Budapest. <http://www.eltereader.hu/kiadvanyok/hain-ferenc-adalekok-az-erpataki-modell-tortenetehez/> (2020. február 9.)
- Halwachs, Dieter W. 2011. Language planning and media. The case of Romani. *Current Issues in Language Planning* 12(3). 381–401.
- Hámori Ágnes 2017. Diskurzusműfaj, séma és forgatókönyv: A „vicc” műfaj sémájának jellemzői és kiépülési dinamikája a társas interakcióban. *Magyar Nyelv* 113(3). 311–329.
- Hámori Ágnes 2018. „Jó lett, Taven baktali!” Egy orális kultúra vizualitása: a cigány nyelv meg-JEL-enései a YouTube szemiótikai terében. In Tódor Erika-Mária – Tankó Enikő – Dégi Zsuzsanna (szerk.) *Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség II*. Scientia Kiadó. Kolozsvár. 13–31.
- Haugen, Einar 1966a. Dialect, language, nation. *American Anthropologist* 68. 922–935.
- Haugen, Einar 1966b. Linguistics and language planning. In William Bright (ed.) *Sociolinguistics*. Mouton. The Hague. 50–71.
- Hegyí Ildikó 2012. A nyelvi norma kérdése és az oktatás nyelve: összefüggések és dilemmák. *Iskolakultúra* 12(10). 117–122.

- Heller, Monica – Sari Pietikäinen – Joan Pujolar 2018. *Critical Sociolinguistic Research Methods. Studying Language Issues that Matter*. Routledge.
- Heltai Borbála Éva 2013. Nyelvcseré és migráció egy többnyelvű hazai beszélőközösségben. In Kontra Miklós – Németh Miklós – Sinkovics Balázs (szerk.) *Elmélet és empiria a szociolingvisztikában: válogatás a 17. Élőnyelvi Konferencia előadásaiból*. Gondolat Kiadó. Budapest. 219–236.
- Heltai János Imre 2015a. A romani és a beás nyelvi tervezés lehetőségei és kihívásai Magyarországon. *Regio* 23(4). 27–57.
- Heltai János Imre 2015b. Roma/cigány gyerekek kétnyelvűségének néhány magyar nyelv-pedagógiai vonatkozása. *Anyanyelv-pedagógia* 8(2). o. n.
- Heltai János Imre 2016a. „Csángós beszéd” és „tisztá magyar”. *Nyelv- és Irodalomtudományi Közlemények* 60(1). 21–36.
- Heltai János Imre 2016b. Az egységes nyelvi repertoár pedagógiája. *Magyar Nyelvőr* 140(4). 407–427.
- Heltai János Imre 2016c. Heteroglosszia: cigány/roma tanulók beszédmódjai az iskolában. In Bartha Csilla (szerk.) *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* 28. *A többnyelvűség dimenziói: terek, kontextusok, kutatási távlatok*. Akadémiai Kiadó. Budapest 259–278.
- Heltai János Imre 2017. A nyelvi hátrányos helyzet paradigmájának kritikája. Zombik az iskolában. In Benő Attila és Fazakas Noémi (szerk.) *Élőnyelvi kutatások és a dialektológia. Válogatás a 19. Élőnyelvi Konferencia – Marosvásárhely, 2016. szeptember 7–9. – előadásaiból*. Erdélyi Múzeum-Egyesület. Kolozsvár. 110–121.
- Heltai János Imre 2019. Translanguaging instead of standardisation. Writing Romani at school. *Applied Linguistics Review*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0087>
- Heltai János Imre 2020a. Romák etnikai és nyelvi öndefiníciói 1. rész. *Magyar Nyelv* 116(1). 49–54.
- Heltai János Imre 2020b (megjelenés alatt). Romák etnikai és nyelvi öndefiníciói 2. rész. *Magyar Nyelv* 116(2). o. n.
- Heltai János Imre 2020c (megjelenés alatt). Transzlingválás Szabolcsban. In Heltai János Imre – Oszkó Beatrix (szerk.) *Nyelvi repertoárok a Kárpát-medencében és azon kívül. A 20. Élőnyelvi Konferencia előadásai*.
- Heltai János Imre – Jani-Demetriou Bernadett – Kerekesné Lévai Erika – Olexa Gergely 2017. Transzlingváló osztálytermek Tiszavasváriban. *Új Pedagógiai Szemle* 67(11–12). 28–49.
- Heltai János Imre – Jani-Demetriou Bernadett 2017. Romák nyelvi gyakorlatai és az iskolaérettség. In Cserti Csapó Tibor – Rosenberg Máttyás (szerk.) *Horizontok és Dialógusok 2017. VI. Romológus Konferencia*. Pécsi Tudományegyetem

- Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelés-szociológia Tanszék. Pécs. 9–26.
- Heltai János Imre – Jani-Demetriou Bernadett 2019. A transzlingváló pedagógiai orientáció hatása az iskolai sikerességre. *Anyanyelv-Pedagógia* 12(1). o. n.
- Heltai János Imre – Kulcsár Sándorné 2017. A romani beszéd és az óvoda. Beszédfejlesztési stratégiák és intergrált kétnyelvűségi ideológiák Tiszavasváriban. *Anyanyelv-pedagógia* 10(4). o. n.
- Horváth Kata – Kovai Cecília 2010. A cigány–magyar különbségtétel alakulása egy észak-magyarországi faluban. *anBlok* 2010(4). 39–41.
- Hymes, Dell 1968. The ethnography of speaking. In Fishman, Joshua (szerk.) *Readings in the Sociology of Language*. Mouton, The Hague. 99–138.
- Hymes, Dell 1974. *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. University of Pennsylvania Press. Philadelphia.
- Irvine, Judith – Susan Gal 2000. Language ideology and linguistic differentiation. In Paul V. Kroskrity (ed.) *Regimes of Language: Ideologies, Politics and Identities*. School of American Research Press. Santa Fe. 35–84.
- Jaffe, Alexandra – Shana Walton 2000. The voices people read: Orthography and the representation of non-standard speech. *Journal of Sociolinguistics* 4. 561–587.
- Jakonen, Teppo – Tamás Péter Szabó – Petteri Laihonen 2018. Translanguaging as playful subversion of a monolingual norm in the classroom. In Gerardo Mazzaferro (ed.) *Translanguaging as Everyday Practice*. Springer. Cham. 31–48.
- Jani-Demetriou Bernadett 2016. *Roma gyerekek beszédmódjai az iskolában*. MA szakdolgozat. Károli Gáspár Református Egyetem.
- Jani-Demetriou Bernadett 2017a. Cigány gyerekek az iskolában: társas beszélés és társas megismerés. In Ladányi Mária – Hrenek Éva (szerk.) *Témák és szempontok a nyelvhasználat vizsgálatában. Hallgatói tanulmányok*. ELTE BTK Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék. Budapest. 61–70.
- Jani-Demetriou Bernadett 2017b. Romák nyelvi attitűdjei. In Fülöp József – Mészáros Márton – Tóth Dóra (szerk.) *A szél fúj ahová akar – Bölcsészettudományi dolgozatok*. L'Harmattan. Budapest. 135–143.
- Jani-Demetriou Bernadett 2020 (megjelenés alatt). Az iskolai eredményesség nyelvi tényezői és a heteroglosszia. In Heltai János Imre – Oszkó Beatrix (szerk.) *Nyelvi repertoárok a Kárpát-medencében és azon kívül. A 20. Élőnyelvi Konferencia előadásai*.
- Jaspers, Jürgen 2018. The transformative limits of translanguaging. *Language and Communication* 58. 1–10.
- Jaspers, Jürgen 2019. Authority and morality in advocating heteroglossia. *Language, Culture and Society* 1. 83–105.
- Jávor Rebeka 2018. *A kétnyelvűség szociokognitív hatásai magyar–szerb bilingvisek körében*. Doktori értekezés. Pécsi Tudományegyetem.

- Jørgensen, Jens Normann 2008. Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism* 5(3). 161–176.
- Jørgensen, Jens Normann – Janus Spindler Møller 2014. Polylingualism and languaging. In Constant Leung – Brian V. Street (eds.) *The Routledge Companion to English Studies*. Routledge. New York.
- Jørgensen, Jens Normann – Martha Karrebæk – Lian Malai Madsen – Janus Spindler Møller 2011. Polylinguaging in superdiversity. *Diversities* 13(2). 23–37.
- Karácsony Sándor 1938 (2010). *Magyar nyelvtan társaslélektani alapon*. Széphalom Könyvműhely. Budapest.
- Karácsony Sándor 1947 (2011). A magyar béke. In *A magyar demokrácia, A magyar béke*. Széphalom Könyvműhely. Budapest.
- Kemény István – Janky Béla 2006. Roma population of Hungary 1971–2003. In Kemény István (ed.) *Roma of Hungary: East European Monographs*. Social Science Monographs. Atlantic Research and Publ. New York. 70–225.
- Kemény István 2009. A romák/cigányok és az iskola. In Kállai Ernő – Kovács László (szerk.) *Megismerés és elfogadás. Pedagógiai kihívások és roma közösségek a 21. század iskolájában*. Nyitott Könyvműhely. Budapest. 193–214.
- KER 2002. *Közös Európai Referenciakeret*. Oktatási Hivatal Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ. https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp (2020. január 25.)
- KIR 2018. *Köznevelés Információs Rendszere*. Oktatási Hivatal. <https://www.kir.hu/okmfit/getJelentes.aspx?tip=t&id=200509&th=9> (2020. január 25.)
- Kiss Jenő 2003. Nyelvek, nyelvváltozatok, nyelvjárások. In uő (szerk.) *Magyar Dialektológia*. Osiris. Budapest. 23–56.
- Kleyn, Tatyana – García, Ofelia 2019. Translanguaging as an act of transformation: Restructuring teaching and learning for emergent bilingual students. In Luciana C. de Oliveira (ed.) *Handbook of TESOL in K-12*. Wiley. Malden. 69–82.
- Kóczé Angéla 1997. „Ebben az esetben ez nem volt szerencsés választás”: külön ballagás Tiszavasváriban. *Fundamentum* 1(2). 135–138.
- Kontra Miklós 2003. Cigányaink, nyelveik és jogaik. *Kritika* (1). 24–26.
- Kontra Miklós 2011. A KSH a nyelvi genocídiumot segíti – 2011-ben is. *Kritika* 2011. november–december. 40.
- Kontra Miklós 2016. Újabb nyelvi genocídium. *Élet és Irodalom*. 2016. november 25. 4.
- Kontra Miklós 2019. *Felelős Nyelvészet*. Gondolat. Budapest.
- Kovács Ágnes – Téglás Ernő 1999. Amikor a kognitív rendszerek elbeszélik a mentális reprezentációkat: a kétnyelvűség pszichológiai vizsgálata. *Erdélyi Múzeum* 61(3–4). 221–236.
- Kovai Cecília 2017. *A cigány–magyar különbségtétel és a rokonság*. L'Harmattan. Budapest.

- Kovalcsik Katalin 1998. „Ami a dalban van, az a cigány beszéd”. Egy erdélyi oláh cigány közösség nyelvi ideológiája. In Bari Károly (szerk.) *Tanulmányok a cigányságról és hagyományos kultúrájáról*. Petőfi Sándor Művelődési Központ. Gödöllő.
- Kovalcsik Katalin 2001. Előszó. In uő (szerk.) *Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből*. Tanítók kiskönyvtára 9. IFA – OM – ELTE. Budapest.
- Kroll, Judith – Bialystok, Ellen 2013. Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. *Journal of Cognitive Psychology* 25. 497–514.
- KSH 2013. Központi Statisztikai Hivatal: 2011. évi népszámlálás – 3. országos adatok. Budapest. http://www.ksh.hu/nepszamlalas/teruleti_adatok (2019. november 23.)
- Kulcsár Sándorné – Feketéné Balogh Erika 2010. *Szó-Beszéd. Kom nyelvi-kommunikációs program*. Tiszavasvári Magiszter Óvoda. Kézirat.
- Kulcsár Sándorné (szerk.) 2018. *Helyi óvodai nevelési program*. Tiszavasvári Magiszter Óvoda. Kézirat.
- Ladányi János – Szelényi Iván 2001. The social construction of Roma ethnicity in Bulgaria, Romania and Hungary during the market transition. *Review of Sociology* 7(2). 79–134.
- Laihonen, Petteri – Tamás Péter Szabó 2016. Investigating visual practices in educational settings: Schoolscales, language ideologies and organizational cultures. In Marilyn Martin-Jones – Deirdre Martin (eds.) *Researching Multilingualism: Critical and Ethnographic Approaches*. Routledge.
- Laihonen, Petteri 2020 (megjelenés alatt). Transzlingválás és a moldvai csángómagyar oktatás. In Heltai János Imre – Oszkó Beatrix (szerk.) *Nyelvi repertoárak a Kárpát-medencében és azon kívül*. A 20. Élőnyelvi Konferencia előadásai.
- Lajos Veronika 2015. Mozgásban a világ. A több színterű etnográfia (multi-sited ethnography) kérdése. In Jakab Albert Zsolt – Kinda István (szerk.) *Aranykapu. Tanulmányok Pozsony Ferenc tiszteletére*. Kriza János Néprajzi Társaság – Szabotéri Néprajzi Múzeum – Székely Nemzeti Múzeum. Kolozsvár. 163–172.
- Lakatos Péter 2019. *A romani – magyar kényelvűségből eredő iskolai hátrányok okai és megoldási lehetőségei*. Doktori disszertáció. ELTE.
- Lakatos Szilvia 2010. A romani nyelv helyzete a magyarországi oktatási rendszerben. In Papp Anna Mária (szerk.) *Kevésbé használt nyelvek helyzete a Visegrádi Négyek Országában*. Országos Idegennyelvű Könyvtár. Budapest.
- Lakatos Szilvia 2012. *A romani nyelv közösségi használatának és közoktatási helyzetének vizsgálata Magyarországon*. Doktori disszertáció. Pécsi Tudományegyetem.
- Lakatos Szilvia 2015. A cigány/roma csoportok Európában – történeti, nyelvészeti áttekintés. *Romológia* 3(9). 56–70.

- 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*. OSZK – Gondolat Kiadó. Budapest. 13–46
- Landauer Attila 2009. Adalékok a beás cigányság korai történetéhez. In Landauer Attila – Nagy Pál (szerk.) *Írások a magyarországi beásokról*. Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar – Cigány Néprajzi és Történeti Egyesület. Gödöllő. 79–96.
- Landauer Attila 2010. A ticsánokról – kutatás közben. Adalékok a beás cigányság poroszlói és tiszafüredi történetéhez. In Deáky Zita – Nagy Pál (szerk.) *A cigány kultúra történeti és néprajzi kutatása a Kárpát-medencében. A Bódi Zsuzsanna emlékére rendezett történeti-néprajzi konferencia előadásai. Gödöllő, 2009. február 18–20*. Magyar Néprajzi Társaság – Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar. Budapest–Gödöllő. 281–291.
- Lane, Pia 2015. Minority language standardisation and the role of users. *Language Policy* 14(3). 263–283.
- Lanstyák István 2014. A kusza problémák néhány kérdéséről. In Gróf Annamária – N. Császi Ildikó – Szoták Szilvia (szerk.) *Sokszínű nyelvészet – nyelvi sokszínűség a 21. Század elején*. Írások Kolláth Anna tiszteletére. Tinta Könyvkiadó – UMIZ – Imre Samu Nyelvi Intézet. Budapest–Alsóőr. 211–216.
- Lanstyák István 2016a. Soknyelvűség és sokjegyűség. In Misad, Katalin – Csehy Zoltán (szerk.) *Nova Posoniensia VI. A pozsonyi magyar tanszék évkönyve*. Szenci Molnár Albert Egyesület. Pozsony. 7–29.
- Lanstyák István 2016b. Standardizálás. In Vančo Ildikó – Kozmács István (szerk.) *Standard – nem standard. Válogatás a 18. Élőnyelvi Konferencia – Nyitra, 2014. szeptember 18–20. – előadásaiból II*. 13–28.
- Leggio, Daniele Victor 2015. Radio Romani Mahala. Romani identities and languages in a virtual space. In Alfredo Alietti – Martin Olivera – Veronica Riniolo (eds.) *Virtual Citizenship? Roma Communities, Inclusion Policies, Participation and ICT Tools*. McGraw-Hill Education. Milano. 97–114.
- Leggio, Daniele Victor – Yaron Matras 2017. Orthography development on the internet: Romani on YouTube. In Mari C. Jones – Damien Mooney (eds.) *Creating Orthographies for Endangered Languages*. Cambridge University Press. Cambridge. 254–275.
- Lengyel Gabriella 2003. Részletek Tiszavasvári Cigányságának népességleírásából. *Kisebbségkutatás* 12(2). 316–336.
- Lengyel Gabriella 2004. Tiszavasvári cigány népessége. In Kemény István – Janky Béla – Lengyel Gabriella (szerk.) *A magyarországi cigányság 1971–2003*. Gondolat – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet. Budapest. 157–179.

- Lengyel Gabriella 2013. A cigány–magyar együttélésről. Tiszavasvári jegyzetek. In Szuhay Péter (szerk.) *Távolodó világaink. A cigány–magyar együttélés változatai*. Magyar Néprajzi Társaság. Budapest. 57–80.
- Leppänen, Sirpa – Saija Peuronen – Elina Westinen 2018. Superdiversity perspective and the sociolinguistics of social media. In Angela Creese – Adrian Blackledge (eds.) *The Routledge Handbook of Language and Superdiversity*. Routledge. 30–42.
- Leppänen, Sirpa – Samu Kytölä 2017. Investigating multilingualism and multi-semioticity as communicative resources in social media. In Marilyn Martin-Jones – Deirdre Martin (eds.) *Researching Multilingualism. Critical and ethnographic perspectives*. Routledge. New York – London. 155–171.
- Li Wei 2011. Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics* 43(5). 1222–1235.
- Li Wei 2018. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics* 39. 9–30.
- MacSwan, Jeff 2017. A Multilingual perspective on translanguaging. *American Educational Research Journal* 54(1). 167–201.
- MacSwan, Jeff 2020. Translanguaging, language ontology and civil rights. *World Englishes* 39(2). 321–333.
- Magyar Országgyűlés 2011. 2011/CLXXIX. Törvény a nemzetiségek jogairól. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100179.TV×hift=20190426> (2019. június 8.)
- Magyarország Alaptörvénye 2011. https://www.keh.hu/magyarorszag_alaptoervenye/1515%20Magyarorszag_Alaptoervenye&pnr=1 (2019. június 8.)
- Makoni, Sinfree – Alastair Pennycook 2006. Disinventing and reconstituting languages. In Sinfree Makoni – Alastair Pennicook (eds.) *Disinventing and Reconstituting Languages*. Multilingual Matters. Clevedon. 1–41.
- Marcus, George E. 1995. Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology* 24. 95–117.
- Marushiakova, Elena – Vesselin Popov 2001. Historical and ethnographic background: Gypsies, Roma, Sinti. In Will Guy (ed.) *Between Past and Future. The Roma of Central and Eastern Europe*. University of Hertfordshire Press. 33–53.
- Mary, Latisha – Andrea S. Young 2017. From silencing to translanguaging: Turning the tide to support emergent bilinguals in transition from home to pre-school. In Paulsrud, BethAnne – Jenny Rosén – Boglárka Straszer – Åsa Wedin (eds.) *New Perspectives on Translanguaging and Education*. Bilingual education and bilingualism 108. Multilingual Matters. Bristol. 108–128.
- Matras, Yaron 1999. Writing Romani: The pragmatics of codification in a stateless language. *Applied Linguistics* 20. 481–502.

- Matras, Yaron 2002. *Romani: a Linguistic Introduction*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Matras, Yaron 2005a. The classification of Romani dialects: A geographical-historical perspective. In Barbara Schrammel – Dieter W. Halwachs – Gerd Ambrosch (eds.): *General and applied Romani linguistics: Proceedings from the 6th International Conference on Romani Linguistics*. Lincom Europa. München. 7–26.
- Matras, Yaron 2005b. The future of Romani: Toward a policy of linguistic pluralism. *Roma Rights Quarterly* 1. 31–44.
- Matras, Yaron 2015. Transnational policy and ‘authenticity’ discourses on Romani language and identity. *Language in Society* 44. 295–316.
- Mazzaferro, Gerardo 2018. Translanguaging as everyday practice. An introduction. In Gerardo Mazzaferro (ed.) *Translanguaging as Everyday Practice*. Springer. Cham.
- Merleau-Ponty, Maurice 2009 (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.
- Miklosich, Franz 1872–1880. *Über die Mundarten und Wanderungen der Zigeuner Europas*. Karl Gerold’s Sohn. Bécs.
- Milani, Tommaso M. – Rickard Jonsson 2012. Who’s afraid of Rinkeby Swedish? Stylization, complicity, resistance. *Journal of Linguistic Anthropology* 22(1). 44–63.
- Milani, Tommaso M. – Erez Levon 2016. Sexing diversity: Linguistic landscapes of homonationalism. *Language & Communication* 51. 69–86.
- Milroy, James 2001. Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics* 5. 530–555.
- Nagy Pál 2007. „Gádzsósodás – cigányosodás”. Akkulturáció és parasztosodás a cigányok magyarországi történetében. *Amaro Drom* 2007(2). 20–22.
- Nagy Tünde 2018. On translanguaging and its role in foreign language teaching. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica* 10(2). 41–53.
- Nemes Gyöngyi 2016. A nyelvi hátrányos helyzet és az anyanyelvi olvasás diagnosztikus értékelése – elméletek, módszerek. *Iskolakultúra* 26(7–8). 47–53.
- Nowicka, Magdalena – Steven Vertovec 2014. Comparing convivialities: Streams and realities of living-with-difference. *European Journal of Cultural Studies* 17(4). 341–356.
- Oláh Örsi Tibor 2005. Az iskolai sikertelenség szociolingvisztikai megközelítése. *Új Pedagógiai Szemle* 55(7–8). 45–58.
- Olexa Gergely 2016. *A tiszavasvári roma közösség beszédmódjai és az iskola*. Magyar BA szakdolgozat. Károli Gáspár Református Egyetem.
- Olexa Gergely 2017. Roma gyerekek megnyilatkozásai az iskolai tanórákon. In Fülöp József – Mészáros Márton – Tóth Dóra (szerk.) *A szél fúj, ahová akar – Bölcsészettudományi dolgozatok*. L’Harmattan. Budapest. 121–134.

- Orsós Anna – Kálmán László 2009. *Beás nyelvtan*. MTA Nyelvtudományi Intézet – Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Orsós Anna 2012. *A beás nyelv megőrzésének lehetőségeiről*. PTKE BTK Oktatókutatató Központ – Virágmandula Kft. Pécs.
- Országos Kompetenciamérés 2014. *Az országos kompetenciamérés tartalmi keretei. Szövegértés, matematika, háttérkérdőívek*. Oktatási Hivatal. Budapest. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/unios_tanulmanyok/AzOKMtartalmikeretei.pdf (2020. január 25.).
- Otheguy, Ricardo – Ofelia García – Wallis Reid 2015. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6(3). 281–307.
- Otheguy, Ricardo – Ofelia García – Wallis Reid 2019. A Translanguaging view of the linguistic system of bilinguals. *Applied Linguistics Review* 10(4). 625–652.
- Otheguy, Ricardo 2016. Foreword. In O. García – T. Kleyn (eds.) *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*. Routledge. New York. ix–xii.
- Otsuji, Emi – Alastair Pennycook 2010. Metrolingualism: Fixity, fluidity and language in flux. *International Journal of Multilingualism* 7(3). 240–254.
- Pachné Heltai Borbála 2016. Változó nyelvi gyakorlatok és a mobilitás új formái egy többnyelvű településen: Nexusanalízis egy online társalgásról. In Bartha Csilla (szerk.) *Általános Nyelvészeti Tanulmányok 28. A többnyelvűség dimenziói: terek, kontextusok, kutatási távlatok*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 307–320.
- Pachné Heltai Borbála 2017a. *Nyelvcseré és szezonális migráció egy többnyelvű magyarországi közösségben: Nyelvi gyakorlatok, ideológiák és kommodifikáció társadalmi folyamatok nexusában*. Doktori disszertáció. ELTE BTK.
- Pachné Heltai Borbála 2017b. Multilingualism and seasonal migration: Linguistic practices of Finnish house owners in a German minority village in Southern Hungary. In Maticsák Sándor – Keresztes László (szerk.) *Folia Uralica Debreceniensia*. Debreceni Egyetemi Kiadó. Debrecen. 163–178.
- Pachné Heltai Borbála 2020. *Többnyelvűség Geresdlakon. Szociolingvisztikai kutatások a finnek lakta magyarországi német településen*. L'Harmattan. Budapest.
- Paulescu, Eraldo et al. 2000. A cultural effect on brain function. *Nature Neuroscience* 3. 91–96.
- Pavlenko, Aneta 2018. Superdiversity and why it isn't. In Barbara Schmenk – Stephan Breidbach – Lutz Küster (eds.) *Sloganzation in Language Education Discourse – Conceptual Thinking in the Age of Academic Marketization*. Multilingual Matters. 142–168.
- Pennycook, Alastair 2001. *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. Lawrence Erlbaum. Mahwah–London.
- Pennycook, Alastair 2010. *Language as a Local Practice*. Routledge. Oxford.

- Pennycook, Alastair 2017. Translanguaging and semiotic assemblages. *International Journal of Multilingualism* 14(3). 269–282.
- Pennycook, Alastair 2018. Repertoires, registers, and linguistic diversity. In Angela Creese – Adrian Blackledge (eds.) *The Routledge Handbook of Language and Superdiversity*. Routledge. 3–15.
- Pénczes János – Tátrai Patrik – Pásztor István Zoltán 2018. A roma népesség területi megoszlásának változása Magyarországon az elmúlt évtizedekben. *Területi Statisztika* 58(1). 3–26.
- Pielke, Roger A. Jr. 2007. *The Honest Broker*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Pietikäinen, Sari 2013. Heteroglossic authenticity in Sámi heritage tourism. In Sari Pietikäinen – Helen Kelly-Holmes (eds.) *Multilingualism and the Periphery*. Oxford University Press. Oxford. 77–94.
- Pietikäinen, Sari 2015. Multilingual dynamics in Sámiiland: Rhizomatic discourses on changing language. *International Journal of Bilingualism* 19(2). 206–225.
- Pietikäinen, Sari 2016. Critical debates: Discourse, boundaries and social change. In Nikolas Coupland (ed.) *Sociolinguistics: Theoretical Debates*. Cambridge University Press. Cambridge. 263–281.
- Poza, Luis 2017. Translanguaging: Definitions, implications and further needs in burgeoning inquiry. *Berkeley Review of Education* 6(2). 101–128.
- Prinsloo, Mastin – Lara-Stephanie Krause 2019. Translanguaging, Place and Complexity. *Language and Education* 33(2). 159–173.
- Pujolar, Joan 2007. Bilingualism and the nation-state in the post-national era. In Monica Heller (ed.) *Bilingualism: A Social Approach*. Palgrave Advances in Linguistics. Palgrave Macmillan. London
- Rácz Endre (szerk.) 1968. *A mai magyar nyelv*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Rampton, Ben – Janet Maybin – Celia Roberts 2015. Theory and method in linguistic ethnography. In Julia Snell – Sarah Shaw – Fiona Copland (eds.) *Linguistic Ethnography: Interdisciplinary Explorations*. Palgrave Macmillan. 14–50.
- Réger Zita 1984. A cigánység helyzetének nyelvi és iskolai vonatkozásai. Állásponatok és viták. *Szociálpolitikai Értekezések* 1984(2). 140–173.
- Réger Zita 1986. *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Réger Zita 1988. A cigány nyelv: kutatások és vitapontok. *Műhelymunkák a nyelvészet és társtudományai köréből*. 1988(4). 155–178.
- Réger Zita 1995. The language of Gypsies in Hungary: An overview of research. *International Journal of the Sociology of Language* 111. 77–91.
- Ricento, Thomas 2000. Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics* 4(2). 196–213.

- Rostás-Farkas György – Karsai Ervin 1991. *Cigány–magyar, magyar–cigány szótár*. Kossuth Kiadó. Budapest.
- Sándor Klára 2000. National feeling or responsibility? The Case of the Csango language revitalization. *Multilingua*. 19(1–2). 141–168.
- Sándor Klára 2011. *Nyelvrokonság és hunhagyomány*. Typotex. Budapest.
- Sándor Klára 2016. *Nyelv és társadalom*. Krónika Nova. Budapest.
- Silverstein, Michael 1996. Monoglot „standard” in America: Standardization and metaphors of linguistic hegemony. In Donald Brenneis – Ronald K. S. Macaulay (eds.) *The Matrix of Language: Contemporary Linguistic Anthropology*. Westview Press. Boulder. 284–306.
- Skutnabb-Kangas, Tove – Miklós Kontra – Robert Phillipson 2006. Getting linguistic human rights right: A trio respond to Wee (2005). *Applied Linguistics* 27. 318–324.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1997. *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Teleki László Alapítvány. Budapest.
- Stewart, Michael 1987. „Igaz beszéd” – avagy miért énekelnek az oláh cigányok? *Valóság* 1987(1). 47–64. Lásd még In Kovalsik Katalin és mtsai (szerk.) 2001. *Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből*. Eötvös Loránd Tudományegyetem – Iskolafejlesztési Alapítvány – Oktatási Minisztérium. Budapest.
- Stewart, Michael 1994. *Daltestvérek. Az oláh cigány identitás és közösség továbbélése a szocialista Magyarországon*. T–Twins Kiadó – MTA Szociológiai Intézet – Max Weber Alapítvány. Budapest.
- Szabó Gergely 2020a (megjelenés alatt). „Mit mixingolod itt a lengvidzseket?” – Amerikai magyar iskolák osztálytermi interakcióinak szociolingvisztikai vizsgálata. In Heltai János Imre – Oszkó Beatrix (szerk.) *Nyelvi repertoárok a Kárpát-medencében és azon kívül. A 20. Élőnyelvi Konferencia előadásai*.
- Szabó Gergely 2020b (megjelenés alatt). Mobilitás és többnyelvűség. Egy nyelvészeti etnográfiai vizsgálat bemutatása In Bátor Gyopárka – Kocsis Ágnes – Szlávich Eszter – Varga-Sebestyén Eszter (szerk.) *15. Félúton konferencia*. Kalota Művészeti Alapítvány. Budapest.
- Szabó Tamás Péter 2015. The Management of diversity in schools: An analysis of Hungarian practices. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 9(1). 23–51.
- Szalai Andrea 1999. Szociolingvisztikai szempontok a magyarországi cigánykutatásban. *Educatio* (2). 269–285.
- Szalai Andrea 2006. Egységesség? Változatosság? A cigány kisebbség és a nyelvi sokféleség. *Nyelvtudományi Közlemények* 103. 163–204. Lásd még In Bartha Csilla (szerk.) 2007. *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 20–51.

- Szuhay Péter 1999a. Foglalkozási és megélhetési stratégiák a magyarországi cigányok körében. In Glatz Ferenc (szerk.) *A cigányok Magyarországon. Magyarország az ezredfordulón. Rendszerváltozás: piacgazdaság, társadalom, politika.* Magyar Tudományos Akadémia. Budapest. 139–162.
- Szuhay Péter 1999b. *A magyarországi cigányság kultúrája: etnikus kultúra vagy a szegénység kultúrája.* Panoráma. Budapest.
- Tálos Endre 1988. The language of Mihály Rostás. In Gábor Grabócz – Kovalcsik Katalin (szerk.) *Mihály Rostás, a Gypsy Story-teller.* Magyar Tudományos Akadémia Néprajzi Kutatócsoport. Budapest. 197–291.
- Tálos Endre 2001. A cigány és a beás nyelv Magyarországon. In Kovalcsik Katalin és mtsai (szerk.) *Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből.* Tanítók kiskönyvtára 9. IFA–OM–ELTE. Budapest. 317–324.
- Thibault, Paul J. 2017. The reflexivity of human languaging and Nigel Love’s two orders of language. *Language Sciences* 61. 74–85.
- Tódor Erika-Mária 2019. *Hétköznapi kétnyelvűség. Nyelvhasználat, iskolai nyelvi tájkép és nyelvi én a romániai magyar iskolákban.* Ráció Kiadó – Szépirodami Figyelő Alapítvány. Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2004. *Nyelv, érték, közösség.* Gondolat. Budapest.
- Törzsök Judit 2001. Kik az igazi cigányok? In Kovalcsik Katalin és mtsai (szerk.) *Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből.* Tanítók kiskönyvtára 9. IFA–OM–ELTE. Budapest. 29–52.
- Tuza Mónika Tünde 2018. *A kulturális relevancia megjelenése transzlingváló tanórákon.* Magyar BA szakdolgozat. Károli Gáspár Református Egyetem.
- Vallejo, Claudia – Melinda Dooly 2020. Introduction to the special issue. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 23(1). 1–16.
- Vančo Ildikó 2017. A szlovák nyelv tanítása szlovákiai magyar tanítási nyelvű iskolákban. Általános Helyzetkép. *Magyar Nyelvőr* 141(3). 272–291.
- Várnagy Elemér – Várnagy Péter 2003. *A hátrányos helyzet pedagógiája.* Corvinus Kiadó. Budapest.
- Vekerdi József 1971. The Gurvari Gypsy dialect in Hungary. *Acta Orientalia Academiae Scientiarum Hungaricae* 24(3). 381–389.
- Vertovec, Steven 2007. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30(6). 1024–1054.
- Vertovec, Steven 2010. Towards post-multiculturalism? Changing communities, contexts and conditions of diversity. *International Social Science Journal* 199. 83–95.
- Vogel, Sarah – Ofelia García 2017. Translanguaging. In G. Noblit – L. Moll (eds.) *Oxford Research Encyclopedia of Education.* Oxford University Press. Oxford.

- Wee, Lionel 2016. Are there zombies in language policy? Theoretical interventions and the continued vitality of (apparently) defunct concepts. In Nikolas Coupland (ed.) *Sociolinguistics. Theoretical Debates*. Cambridge University Press. Cambridge–New York. 331–348.
- Wessendorf, Susanne 2018. „All the people speak bad English”. Communicating across differences in a super-diverse context. In Angela Creese – Adrian Blackledge (eds.) *The Routledge Handbook of Language and Superdiversity*. Routledge. 57–70.
- Williams, Cen 1994. *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwieithog* [An evaluation of Teaching and Learning Methods in the Context of Bilingual Secondary Education]. Unpublished doctoral dissertation. University of Wales. Bangor.