



---

HELTAI JÁNOS IMRE – JANI-DEMETRIOU BERNADETT  
– KEREKESNÉ LÉVAI ERIKA – OLEXA GERGELY

---

„Olyan gyereksereget kaptam, akiről azt hittem, hogy buták”

## Transzlingváló osztálytermek Tiszavasváriban

---

TANULMÁNYOK

---

### ÖSSZEFOGLALÓ

---

Magyarországon sok roma kisgyerek úgy nő fel, hogy otthonában gyakori a romani nyelvű megszólalás. Ezek a gyerekek magyarul sem feltétlenül úgy beszélnek otthon, mint ahogy azt az iskolában aztán elvárják tőlük. Óvodába, később első osztályba érkezvén ezeknek a gyerekeknek a magyar sztenderdként tételezett beszédmódoknak megfelelően kell(ene) megszólalniuk. Ez nagy nehézségek elé állítja őket.

Dolgozatunk olyan projektet mutat be, amely a kritikainak nevezett szociolingvisztikai irányzat elmúlt években megfogalmazott új megállapításaira épül. Lényege, hogy a diákok otthoni megszólalási módjait – például a romani nyelven való megszólalás lehetőségét – beépíti a tanulási folyamatba, ezáltal téve motiváltabbá és sikereesebbé őket.

A projektet, amely *a transzlingvális kommunikáció pedagógiája* címet viseli, Tiszavasvári egy általános iskolájában valósítjuk meg. Alapjául egy etnolingvisztikai kutatás szolgál, amelyet abban a magát oláh cigányként meghatározó, magyar és romani nyelven egyaránt beszélő közösségben végzünk, ahonnan az iskola tanulói érkeznek.

---

**Kulcsszavak:** *beszédmódok, nyelvi erőforrás, transzlingvális kommunikáció, nyelvpedagógia, iskolai sikeresség, romák*

---

---

### 1. BEVEZETÉS

---

Azok a diákok, akik otthon nem csak magyarul beszélnek, nehéz helyzetben vannak a magyar tanítási nyelvű iskolákban. Különösen igaz ez a roma gyerekekre, akiknek otthoni megszólalási módjai különfélék és az iskola nyelvétől markánsan eltérők le-

hetnek. Sokan a magyar mellett romani vagy beás nyelven beszélnek otthon, és amikor magyarul szólalnak meg, akkor sem feltétlen úgy teszik ezt, ahogy az iskolában a tanáraik. A magyar iskolák erről nem vesznek tudomást. A pedagógusok és a tantervek is premisszaként kezelik, hogy az iskolába érkező roma diákok magyarul

beszélnek, illetve úgy beszélnek magyarul, ahogy az iskola beszél. Az érintett diákok többek közt emiatt nem versenyképesek az iskolában.

Ez a dolgozat egy olyan, újabb szociolingvisztikai eredményekre alapozott nyelvpedagógiai projektet mutat be, amely egy tiszavasvári általános iskolához kapcsolódik. Ebben az iskolában olyan gyerekek tanulnak, akiknek otthoni nyelvi szocializációja nemcsak a magyarhoz, hanem a romanizációhoz is kapcsolódik. A családok Tiszavasvári egy jól behatárolható városnegyedében és annak környékén laknak. Az itt lakó emberek a helyi diskurzusokban oláhcsigány közösségeként jelennek meg. A projekt lényege, hogy az innen érkező diákok iskolai előrehaladását hozott tudásuk egészére alapozzuk: a tanulási folyamatban helyet keresünk nemcsak a magyarhoz, hanem a romanizációhoz kötött megszólalási módoknak is. Ettől azt várjuk, hogy a diákok nyelvi-intellektuális fejlődése töretlen marad, hiszen meglévő alapok felhasználásával folyik az iskolai munka. Ennek egyik eredménye, hogy jobban érzik magukat az iskolában, több a sikerélményük és jobban tanulnak. Másik eredménye, hogy otthoni beszédmódjaik iskolai jelenléte hozzájárul ahhoz, hogy azok társadalmi stigmatizációja csökkenjen. Harmadik eredménye pedig, hogy nyelvi repertoárjuk egészével együtt fejlődnek a szentendrei magyar nyelvhez kötött készségeik is: megtanulnak úgy is beszélni, ahogy az egynyelvűségi ideológiákkal átszőtt társadalmunkban a versenyképességhez szükséges.

Projektünk elméleti és gyakorlati szakemberek együttműködésében valósul meg. Neve *a transzlingválás kommunikáció pedagógiája*. Mintájául egy New York-ban, nem angol nyelvi háttérű diákok oktatására alkalmazott módszer szolgál (*Celie és Seltzer, 2011; García és Kleyn, 2016; García és mtsai, 2017*). Azonban nem pusztán módszertanról van szó. Mögötte van egy olyan koncepció, amelyet transzlingválásnak neveznek, és amely a kortárs szociolingvisztika nyelvszemléletének újdonosságait a két- vagy többnyelvűként hivatkozott diákok oktatásában alkalmazza (*García, 2009*). Lokális felhasználásai Dél-Afrikától

Svédorszáig megjelennek (*Sefotho és Makalela, 2017; Paulsrud és mtsai, 2017*).

A projektet megalapozó több szinterű etnolingvisztikai kutatást<sup>1</sup> egy magyar bölcészeti szakos, magyartanár szakos

és doktori hallgatókból álló munkacsoportban végezzük a Károli Gáspár Református Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszéke egy oktatójának vezetésével. Központi helyszíne egy alapítványi fenntartású intézmény, melyhez egy óvoda is tartozik (Magiszter Alapítványi Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium, Szakgimnázium és Szakközépiskola Tiszavasvári Tagintézménye).

Az intézmény vezetője és pedagógusi közössége a kutatócsoport megjelenése előtt rendszeresen tett erőfeszítéseket hátrányos helyzetű tanulói tanulási sikerességének javítására.<sup>2</sup> Kifejezetten a nyelvi gyakorlatokat előtérbe helyező projektek azonban csak az óvodában voltak: az óvoda vezetőjének számára egyértelmű volt, hogy

a tanulási folyamatban helyet keresünk a romanizációhoz kötött megszólalási módoknak is

<sup>1</sup> A módszerről lásd *Marcus, 1995*, illetve *Lajos, 2015*.

<sup>2</sup> *Lépcsőzetes iskolakezdés* című, valamint a negyedik-ötödik osztályos átmenetet segítő anyagok kidolgozása; a délutáni szabadidő hasznos eltöltésére modulrendszerű oktatás kidolgozása; egészséges életmódot népszerűsítő programok kidolgozása. (A TÁMOP-3.1.7 [2013]; -3.3.9.C-12-2012-0085; -6.1.2.A-14/2-2014-0039; -3.1.4.C-14-2015-0300 és egyéb pályázatok, például az Iskolaháló pályázat [2012] keretében).

a gyerekek nyelvi gyakorlatai igen erősen kötődnek a romani nyelvi forrásokhoz. Ennek alapján az óvoda már a kutatócsoport tevékenységétől függetlenül is kidolgozott egy olyan nyelvi programot, ahol a romani nyelvi forrásokat bevonják abba a tanulási folyamatba, aminek célja a magyar nyelvi források használatának fejlesztése, a magyar nyelvhez kapcsolható kompetenciák bővítése (bővebben lásd *Heltai és Kulcsárné*, 2017). Mindezek ellenére az iskolavezetőnek és kollégáinak tapasztalatai szerint főleg felső tagozatban hatalmas lemaradás alakul ki a tanulóknál a tananyag elsajátításában, tehát a változatos pedagógiai módszerek sokasága sem hozza meg azokat az eredményeket, amelyeket a befektetett munka alapján a pedagógusok várnának.

Az intézménnyel közös tiszavasvári projektünk közvetlen előzményének tekinthető kutatócsoportunk első, 2016. januári, négynapos látogatása. Ennek nyomán, illetve az ezt követően elkészült publikáció (*Heltai*, 2016) hatására döntött az iskola vezetése a közös munka mellett.

A kutatócsoport 2016 októberétől 2017 szeptemberéig nyolc alkalommal töltött alkalmanként 3–7 napot a helyszínen. A látogatások során szociolingvisztikai interjúkat készítettünk a gyerekekkel és a tanárokkal az iskolában, a szülőkkel és a roma közösség más tagjaival az iskolán kívül. Az interjúkban a nyelvi szocializációs szokásokról, a közösségben jellemző nyelvi gyakorlatokról és nyelvi ideológiákról beszélgettünk. Másik fő tevékenységünk volt a tanórai hospitálás az iskolában. 2017 szeptemberéig három fókuszcsoportos gyerekinterjúban mintegy 20 gyerek vett aktívan részt (első osztályosok, harmadik osztályosok és felsősök). Mintegy 45 további beszélővel készítettünk interjút (40 személlyel készült teljes interjú, a többiek hosszabb-rövidebb ideig csatlakoztak a beszélgetésekhez). Ez 17 órányi hangfelvételt

jelent. Az 50 megfigyelt óvodai foglalkozáson és iskolai tanórán egyidejű jegyzeteket készítettünk. Ezenkívül többször részt vettünk különféle közösségi eseményeken, például a fiatalok közös focimeccsén, vagy a közösségben aktív újprotestáns egyház istentiszteletein.

A 2016/2017-es tanévben és 2017 nyarán két héten át az iskola vezetője, valamint a kutatócsoport vezetője és néhány tagja több mint 30 olyan tanórát tartott, amelyeken a translíngváló pedagógiának nevezett új szemléletmód és módszertanok alkalmazásával kísérletezett. A tanév végén, illetve a 2017/2018-as tanév elején megkezdődött a translíngváló elvek és módszertanok bemutatása a tantestületnek, illetve a két első osztályban az iskolavezetés és az osztálytanítók együttműködésében a translíngvális kommunikáció pedagógiájának programszerű bevezetése. Ezzel kapcsolatban az iskolavezetés, az érintett pedagógusok és a kutatócsoport tagjai több alkalommal egyeztetettek 2017 augusztusában és szeptemberében. Az eredmények mérhetőségének érdekében az egyik első osztályban az év elejétől, a másikban pedig januártól, a második féltől kezdődik meg a translíngváló munka.

A projekt része az eredmények folyamatos disszeminációja is. Nem először írunk a translíngvális kommunikáció pedagógiáját meghatározó nyelvideológiai elgondolásokról (*Heltai*, 2015a), a heteroglossziáról (*Bodó*, 2016; *Heltai*, 2016a, 2016b; *Olexa*, 2017), és a translíngvális kommunikáció pedagógiájáról sem (*Heltai*, 2016c, *Jani-Demetriou*, 2017a, 2017b). Honlapunkon ([translangedu.hu](http://translangedu.hu)) is nyomon kísérhető tevékenységünk.

Dolgozatunk felépítése a következő. A második fejezetben ismertetjük projektünk elméleti alapjait. Azzal a fordulattal foglalkozunk, ami a kortárs szociolingvisztikában (és az interkulturális pedagógiai

szemléletekben) a nyelvről való gondolkodásban állt be, és ami a transzlingvális kommunikáció pedagógiájának alkalmazásához szükséges attitűdváltás felé vezet bennünket. A harmadik fejezetben a felvázolt fordulat szemléletét és terminológiáját alkalmazva bemutatjuk a Tiszavasváriban élő, magyar és romani nyelvi erőforrásokat egyaránt használó beszélők megszólalási módjait. A negyedik fejezet a transzlingválás koncepciójának a kutatás eredményeire támaszkodó pedagógiai adaptációját mutatja be. Végül beszámolunk további terveinkről.

társadalompolitikai  
döntések mentén nyelvek  
születnek

galmaira visszavezethető terminusokat használunk: anyanyelven, idegen nyelven, környezeti nyelven stb. való beszélésről ejtünk szót. Ha ennél összetettebb nyelvi helyzettel szembesülünk, azt mondjuk például (amit a kutatócsoportunk által vizsgált közösség tagjai is), hogy ez (értsd: az általuk beszélt romani) „nem is igazi nyelv”. És még ilyen szélsőséges esetben sem gondolunk abba bele, hogy ez az általánosan használt nyelvfogalom milyen kevéssé egzakt. *Skutnabb-Kangas* (1997, 13. o.) óta szociolingvisztikai közhely, hogy az

anyanyelv fogalma legalább négy perspektívából definiálható: az elsőként megtanult nyelvünk, az általunk legtöbbször használt nyelv, a legjobban tudottnak érzett nyelv vagy az a nyelv, amellyel leginkább azonosulunk. Ezek nem feltétlen esnek egybe, és e szempontok bármelyike mentén meghatározódhat, hogy mit tartunk anyanyelvnek. Szintén szociolingvisztikai közhely, hogy az egyes nyelvek szétválasztásának nincsenek nyelvészeti kritériumai (*Kiss*, 2003, 32. o.; *Sándor*, 2016, 44. o.). Társadalompolitikai döntések mentén nyelvek születnek és szűnnek meg, elég csak a közvetlen európai környezetünk utóbbi húsz évének történetére, a Jugoszlávia szétesésével létrejövő új nemzeti nyelvekre, vagy például a beás nyelv sztenderdizációjára (*Orsós és Kálmán*, 2009) gondolni. Az egyes nyelvek és nyelvváltozatok társadalmi történeti-szociális fejlődésének eredményei. A gyarmati területek nyelveit például a gyarmatosítók hozták létre, „találták fel”. *Sir George Abraham Grierson* az indiai nyelvekről szóló nagyszabású munkájából (1907, 350. o.) idézi *Makoni* és *Pennycook* (2006, 10. o.) az alábbiakat:

## 2. A NYELVEK FELTALÁLÁSA – MI AZ IGAZI NYELV?

Szokásainknak megfelelően a beszélést egyes (néven nevezett) nyelvekhez kötjük: magyar, angol vagy romani (stb.) nyelvű megszólalásokat különítünk el. Más esetben a megnyilatkozást hozzárendeljük egy nyelvváltozathoz (például nyelvjárás vagy sztenderd), a beszélőt pedig egy-, két- vagy többnyelvűként, nyelvjárási beszélőként stb. definiáljuk. Ha ezt nem tudjuk egyértelműen megtenni, akkor például kölcsönzavakról vagy kódváltásról – egyik nyelvről a másikra való váltásról – beszélünk. Gondolkodásunk centrumában tehát a nyelvek és változataik vannak. Ezek külön rendszerekként jelennek meg előttünk. Ennek nyomán a kétnyelvű beszélést úgy gondoljuk el, hogy közben egyik nyelvből kölcsönzünk, a másikba beillesztünk elemeket, illetve ugrálunk, váltunk a kettő között, átcsúszunk egyikből a másikba. A beszélés minden jelenségének megragadásához az egyes (néven nevezett) nyelvek fo-

Csak kevés helyi képes értelmezni a nyelv fogalmához kapcsolt szavakat. A dialektusokhoz kapcsolódókat ismerik és értik. Precíz és hajszálpontos módon elvásztják 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. (Heltai János Imre fordítása).

A szerzőpáros rámutat (uo.), hogy a gyarmatosítók nemcsak elnevezték az Indiában már korábban is meglévő nyelveket, hanem a megnevezés aktusával hozták létre őket. Hasonló volt a helyzet Afrikában: azzal, hogy misszionáriusok vagy más európaiak nevet adtak egy-egy beszélési módnak és leírták azt (nyelvtant készítettek hozzá), elkülönítettek az emberi megszólalási lehetőségekből egy újabb nyelvnyi darabot (Busch, 2013, 108. o.).

Nem ősi örökségünk tehát az, ahogy az egyes nyelvekre gondolunk, de hagyományaink ma alapvetően ezt írják elő számunkra. A modernizmus egyik lényegi eleme volt az európai államnyelvek sztenderdizációja (Deumert, 2010). A sztenderd ma a könyvkiadás, az irodalom és a tudomány alapja. Oktatási rendszerünket is ehhez igazítjuk: egynyelvű és kétnyelvű oktatási programokról, iskolákról beszélünk. Az iskolát egyértelműen és szigorúan összekötjük a sztenderd koncepciójával.

Ennek következménye az is, hogy a romani iskolai bevezetését célzó törekvések mindig a (valamilyen kétnyelvű oktatási modellen belüli) romani nyelvű *oktatás* bevezetését akarják elérni, aminek előfeltétele a romani sztenderdizációja (Heltai, 2015b).

Ez azonban problémás, mert a romani mögött nincs olyan gazdasági-társadalmi hatalmi centrum (például egy nemzet-állam), amely a beszélőket így vagy úgy, de érdekeltté teszi a sztenderdizációban (Busch, 2012b). A romani sztenderdizáció úgynevezett korpusztervezési (Kloss, 1959) tevékenységei (szótárak, tankönyvek írása) nem tudnak kiegészülni a romani státuszának (társadalmi szerepének) megváltoztatásával. Ugyanis nincs olyan körülmény, ami rábírná a beszélőket arra, hogy használják az újonnan sztenderdként meghatározott nyelvi forrásokat, azaz úgy beszéljenek, ahogy azt a sztenderd megalkotói előírják.

Pedig nem szükségszerű, hogy a romani az iskolában csak egy ilyen komplex, sztenderddel, helyesírással rendelkező nyelvként jelenhet meg. A transzlingvális kommunikáció pedagógiája alternatív utat mutat. Elengedi azokat az elképzeléseket, hogy az iskolában csak sztenderdizált nyelv, illetve hogy egy órán csak egy nyelv lehet jelen. Visszatér olyan nyelvi ideológi-

ákhoz, amelyeket *természetes*ként írhatunk le, és amelyek a modernizmus hatásai előtt meghatározták a nyelvről való gondolkodásunkat.

A következőkben röviden ismertetjük azokat

a szociolingvisztikai alapvetéseket, amelyekre a transzlingvális kommunikáció pedagógiája a nyelvről való gondolkodásban támaszkodik, és amelyek a pedagógiai perspektívaváltást lehetővé teszik.

Az elmúlt mintegy tizenöt évben előtérbe került, gyakran kritikainak nevezett szociolingvisztikai diskurzus a nyelvet társas cselekvésnek látja, az emberi társas viselkedés részeként tekint rá (García, 2014). Eszerint a nyelv a személyek közötti térben, az intercorporeáltságban (Merleau-Ponty nyomán Busch, 2012a) keresendő,

---

a nyelvet társas cselekvésnek látja, az emberi társas viselkedés részeként tekint rá

---

azaz az emberek közötti viszonyulásokban alakul, minden emberhez egyszerre és senkihez sem a többiekétől függetlenül tartozik. A nyelvet nem használjuk, hanem egy komplex szociolingvisztikai térben (*Blommaert*, 2016) cselekszünk vele (*García*, 2014). A kritikai szociolingvisztika szakít azzal a saussure-i hagyománnyal, amely szerint a nyelvtudomány tárgya a nyelvezetből (langage) a beszéd (parole) kivonásával kapott nyelv (langue), ami egy jól definiálható, rendszerszerű, zárt, a beszélőtől függetlenül is értelmezhető egység, melyet használni és beszélni tudunk (*Makoni és Pennycook*, 2006; *Agha*, 2007). Kritikusan szemléli és problematikusnak tartja az emberi beszélésnek az olyan kategóriákkal és terminusokkal való leírását, mint az „egyes nyelvek” – például angol, magyar, romani – vagy „nyelvváltozatok” – például nyelvjárások, szaknyelvek és csoportnyelvek (*Blommaert és Rampton*, 2011). Nem számolja fel a nyelvek kategóriáját, de arra irányítja rá figyelmünket, hogy ezek a kategóriák a társadalmi-kulturális fejlődés során létrejövő egységek, úgynevezett szociokulturális konstrukciók. Minél hosszabb egy-egy egységként élénk tűnő nyelv vagy nyelvváltozat történetisége, annál inkább tekintünk rá önálló entitásként (*Blommaert*, 2016).

A kritikai szociolingvisztika érzékeli, hogy eközben feszültség keletkezik szociolingvisztikai elmélet és gyakorlat között (*Bodó*, 2017; *Heltai*, 2017). Míg az elméletalkotók a nyelvek és változatok kategóriáit érvénytelen, sőt, a valóságot eltorzító, a beszélés sokféleségének megragadására nem alkalmas kategóriáknak látják, mindenki más ezeket a kategóriákat használja, mindenkinek ezek a kategóriák képezik

gondolkodása alapját (*Wee*, 2016). A transzlingvális kommunikáció pedagógiája egy olyan projekt, amely egyrészt felismeri, hogy a nyelvek kategóriái problematikusak, és e problémák feltárására és megismertetésére törekszik, másrészt azonban tudomásul veszi, hogy e kategóriák ugyanakkor mindennapjaink meghatározói is, és a hozzájuk való viszonyulás minden gyakorlati szociolingvisztikai tevékenység feltétele. Nem eltörölni akarja a nyelvek és változatok kategóriáit, hanem a hozzájuk való viszonyulás egy új módját kínálja

---

nem tanítványaink „egyik vagy másik nyelvét” fejlesztjük, hanem a repertoárt, és vele a tanuló készségeit az adekvát megszólalásra, az érvelésre, a leírásra, a dialógusra

---

azzal, hogy az emberi nyelven való megszólalás sokféleségét a statikus és zárt rendszereket megképző metaforák elhagyásával ragadja meg.

A beszélők ajkán lévő megszólalás leírásának alapkategóriájává így a nyelv és a nyelvváltozat helyett a nyelvi repertoár

fogalma válik. A repertoár nem egy tőlünk független raktár, a nyelvi erőforrások összességé, hanem része egyéniségünknek. Szociális kapcsolatainkkal, pszichés állapotunkkal együtt változik (*Busch*, 2012a). Tehát az egyénre jellemző, de egyben közösségi meghatározottságú is: a beszélő más beszélőkkel való társas kapcsolatai formálják. Az, hogy hogyan fejlődik, attól függ, kikkel beszélünk, hol beszélünk, mennyit beszélünk és miről beszélünk.

Ez a szemléletváltás a pedagógiai gondolkodást is átformálja; nem tanítványaink „egyik vagy másik nyelvét” fejlesztjük, hanem a repertoárt, és vele a tanuló készségeit az adekvát megszólalásra, az érvelésre, a leírásra, a dialógusra, vagy például tartalmak összefoglalására. Mindannyian tapasztaltuk már – például idegennyelvórákon –, hogy a beszélés fenti készségei nem feltétlenül egyenesen arányosak az

adott nyelvi kompetenciáink fejlettségének szintjével. Az egy nyelvhez köthető nyelvtudás, a nyelvspecifikus képességek és az általános nyelvi képességek tehát jól különválasztható dolgok (*García és mtsai, 2017, XIII. o.*).

Ha az egyes nyelvek helyett a nyelvi repertoár egységét helyezzük szemlélődésünk centrumába, akkor szükség van (nyelvek, nyelvjárások, nyelvváltozatok fogalmai helyett) olyan új fogalmakra, amelyek segítségünkre vannak a nyelvi repertoár leírásában. Talán a legfontosabb ilyen fogalom a *nyelvi erőforrás* (*Jørgensen, 2008; Jørgensen és mtsai, 2011*) terminusa. Nyelvi erőforrás beszédünk minden egysége, minden nyelvi jegy, amit használunk. Használatukkal folyamatosan jelezzük saját helyünket, illetve értékeliük mások helyét a társadalmi térben. Nyelvi források használata vagy nem használata alapján meghúzhatunk – a többi beszélővel közösen – társadalmi határokat, kialakíthatunk csoportidentitásokat. Ez a lehetőség annak köszönhető, hogy a nyelvi erőforrások szemiotikai alapjához (a hangsorhoz) nem csak denotatív és konnotatív jelentéseket, hanem valamilyen társadalmi értékelést is kötünk. Például egy-egy nyelvi erőforrás jellegzetesen egy-egy csoport által használtként értékelünk. Leggyakrabban valamilyen morféma vagy lexéma kap értékelést, de fonetikai, fonológiai jellegzetességekre, például hangok bizonyos módú ejtésére vagy a hanglejtés, hangsúly módjára is felfigyelhetünk. Bizonyos, hasonló érték-tulajdonítással felruházott nyelvi források együttállását aztán tipikusan „valamilyen” (pl. „városias”, „cigányos” stb.) beszédként regisztráljuk (*Agha, 2007*).

Értékítéleteink azonban nem kizárólag magukhoz a nyelvi forrásokhoz

kapcsolódnak. Egyes esetekben a megszólalást, a nyelvi források használatát irányító *diszkurzív stratégiák* válnak értékítéleteink forrásaivá. Ezeknek kevésbé szemiotikai, inkább pragmatikai jellege van: bizonyos módon udvariaskodunk (vagy nem udvariaskodunk), köszönünk (vagy nem köszönünk) stb. A kritikai szociolingvisztika szerint beszédünk komplexitása nem ragadható meg úgy, ha leírjuk, az milyen nyelvekhez és/vagy változatokhoz köthető. Többre megyünk

azzal, ha azt vizsgáljuk, a beszélők milyen ideológiák mentén, miért és hogyan használnak és értékelnek bizonyos nyelvi erőforrásokat és diszkurzív stratégiákat nyelvi gyakorlataik során, hogyan hoznak létre segítségükkel csoportidentitásokat, és hogyan jelölik ki a csoporthatárokat (*Blommaert, 2016, 244. o.; Bell, 2016, 395. o.; Gal, 2016*).

### 3. „ME NAGYON BUT VORBINAV CIGÁNYUL” – HETEROGLOSSZIA TISZAVASVÁRIBAN

A transzlingvális kommunikáció pedagógiája a szociolingvisztikai elméletalkotás fentebb összefoglalt újdonságain alapul. Perspektívaváltást kínál; az embertől függetlenített és tárgyiasított nyelv helyett a

beszélőre mint a közösség egy tagjára figyel, arra a nyelvre tehát, ami a beszélő ajkán van (*García és Kleyn, 2016, 21. o.*). Dolgozatunk e fejezetében azt

mutatjuk be, milyenek azok a közösségi nyelvi gyakorlatok, amelyekre válaszul nyelvpedagógiai elgondolásainkat alkalmazzuk. A vizsgált beszélők megszólalásai-

---

nyelvi erőforrás beszédünk minden egysége

---



---

a beszélőre mint a közösség egy tagjára figyel

---

nak komplexitását a következőkben a megszokott – nyelvek és változatok sokféleségét rögzítő – perspektívát meghaladva írjuk le. Ehhez egy *Babtyin*től eredeztethető nyelvleírási modellt használunk fel, amit *heteroglossziának* szokás nevezni (*Blackledge és Creese, 2014*).

A heteroglosszia fogalmát maga *Babtyin* sohasem használta. Ez a kifejezés angol fordítóinak a műve, akik összevonták a szerző *Slovo v romane* (angol fordításban *Discourse in the Novel, 1981*) című tanulmányában szereplő *raznojazyčie – diversity of codes* (nyelvi különbözőség); *raznogolosie – multivoicedness* (többhangúság); és *raznorečie – multidiscursivity* (multidiszkurzivitás) fogalmait. A *raznorečie* (multidiszkurzivitás) fogalmát kifejezetten az orosz nyelven belüli variációs lehetőségek leírására használja *Babtyin*, és a terminus pontos fordítása sokkal inkább a „beszédmódok szociális sokfélesége” lehetne (*Bailey, 2012. 499. o.*).

A heteroglosszia első dimenziója tehát a nyelvi különbözőség. Ez jelenti a nyelvi sokféleség leírásának eddig ismert dimenzióját: az adott szituációhoz köthető stílus és nyelv megválasztását (*Busch, 2014*). A tiszavasvári közösséget és tagjait kétnyelvűnek szokták nevezni, mivel a romani és a magyar nyelvekhez köthető nyelvi gyakorlatok egyaránt megszokottak köreikben. Magyarul beszélés közben használt nyelvi erőforrásaik jelentős részéhez a közösségen kívül olyan vélekedések kötődnek, hogy azok nem sztenderd, hanem például nyelvjárási nyelvi elemek. De hasonló értékelések fűződnek romani nyelvhez kötött beszédgyakorlataikhoz is: a közösség a magyarországi romani korpusztervezés folyamatai során sztenderdként meghatározott beszédmódtól sok tekintetben eltérő

módon beszél. Tiszavasváriban a beszélő a szituáció mentén dönti el, hogy melyik nyelvnek nevezhető egység melyik stílusváltozataként értékelt nyelvi erőforráshalmazzal dominálja nyelvi gyakorlatait. A döntést számos szociokulturális és szituatív tényező befolyásolja. Az iskolához például a közösségi vélekedések – feltételezhetően a közösségen kívüli világ nyomásának eredményeképpen – a magyar nyelvet kötik. A szülők azzal engedik gyermekeiket az iskolába, hogy ott beszéljenek magyarul,

a szülők azzal engedik gyermekeiket az iskolába, hogy ott beszéljenek magyarul

és az első osztályos gyerekek számára ez az állapot természetesnek tűnik [r = résztvevő (a fókuszcsoportos interjúbeszélgetésben); r1 = Heltai János Imre, r2 = első osztályos lány].

- r1 Szerettek cigányul beszélni?
- r Neeem! <többen, kórusban mondják>
- r1 Nem? <nevet> És miért nem?
- r2 Mer magyarul kell az iskolába beszélni.

A nemzetállami léthez kapcsolódó ideológiák nemcsak a megszólalás módjának megválasztását határozzák meg alapvetően, hanem azt is, ahogy a közösség tagjai saját magukat és megszólalásukat látják és/vagy láttatják. A fenti példában azt mondják a gyerekek, hogy nem szeretnek romani nyelven beszélni. A romani nyelv presztízse igen alacsony. A magyar nyelvű megszólalásoknak ráadásul nemcsak az iskolában tulajdonítanak nagyobb presztízst, hanem a közösségen belül is státuszjelölővé válhat a nyelvválasztás ténye. Előfordul például, hogy a közösségben a jobb gazdasági helyzetű családok azt mondják, hogy gyermekeiket magyarul vagy magyarul is szocializálják. Az alábbi esetben szempontunkból tulajdonképpen másodlagos, hogy a beszélő (egy harmadik osztályos

tanuló) valós nyelvi gyakorlatokat ír-e le, vagy arról van szó, hogy olyan képet kísérel meg festeni magáról és családjáról, ami feltételezése szerint a beszélgetőpartner tetszését inkább elnyeri. Külön érdekes, hogy a kisebbségi képviselői státuszt sem köti össze a gyermek a romani nyelvi források használatával: éppen ellenkezőleg, a vezető státuszhoz magyar nyelvi gyakorlatokat kapcsol.<sup>3</sup>

- r1 *És amikor otthon vagytok, gyerekek, testvérek együtt, akkor hogy szoktatok beszélgetni? Magyarul? (...)*
- r2 *Én otthon abszolút nem beszélek cigányul. Minket nem tanítottak meg cigányul beszélni, mert apukám kisebbségi kés- (.)kép- (.) képviselő, van egy boltja és ott dolgozik anyukám.*

A gyerekek ilyen jellegű megnyilatkozásai sok esetben a szimbolikus hatalom és erőszak (Bourdieu, 1991, 45–49. o.) következményei, amelyek a beszélgetőpartner vélt elvárásainak való megfelelni vágyásból fakadnak. Felnőttekkel folytatott beszélgetésekből az derült ki, hogy a közösség tagjai a nyelvek és stílusok közötti választások tekintetében csak kisebb mértékben szolgálják ki a nemzetállam egynyelvű iskolájának igényeit, tehát nem szorítják tudatosan háttérbe romanizáció nyelvi gyakorlataikat. A nyelvi szocializáció a legtöbb családban alapvetően a romanizációhoz kötött – a szülők legfőbbje csupán külön programként és pár hónappal az óvodai felkészítés előtt kezdi meg a gyerekek nyelvi előkészítését, nyelvi erőforrásainak feltöltését. Az alábbi példában egy fiatal,

kisgyerekes, nem a telepen, hanem városi társasházban élő pár számol be a férfi telepen élő családjának szocializációs szokásairól (r1 = 21 éves nem roma nő; r2 = 21 éves roma férfi, r3 = Heltai János Imre [a párhuzamos megszólalások szögletes zárójelbe kerültek]):

- r1 *Hát ott önáluk- <élettársa családjában> én úgy látom, hogy tanítgatják a magyar nyelvet, de van olyan család, ahol egyáltalán nem, és óvodában kell tanulni meg teljesen magyarul beszélni vagy egyáltalán elkezdni a magyar nyelvet.*
- r3 *Ez hogy van, hogy tanítgatják, ez mit jelent?*
- r1 *Hát azt, hogy egy pár szót mondanak neki, vagy-*
- r2 *Hát hogy például ki- hogy kikérezkedni a vécére, vagy- [szóval úgy ezeket-]*
- r1 *[Igen, mikor úgy] mennek óvodába, azelőtt mondják, hogy na akkor mondd azt, hogy csókolom, vagy sziasztok gyerekek.*
- r3 *Tehát így direkt így megtanítanak dolgokat, de az, hogy természetesen magyarul beszéljenek vele, az nincs.*
- r2 *Nem.*
- r1 *Úgy nem, hát a természetes, az teljesen a cigány nyelv.*

Ez a szocializációs minta sem feltétlenül általános, vannak családok, ahol a magyar nyelvhez köthető nyelvi gyakorlatok ennél nagyobb teret kapnak, a fiatal pár ezt így próbálja érzékeltetni:

<sup>3</sup> A beszélgetések átírásában a következő jeleket használjuk:

(.) szünet a megszólalásban

(...) a lejegyzésben kihagyott szövegrész

[] két vagy több beszélő közti átfedés (ti. egyszerre beszélnek) eleje és vége

- a beszélő félbehagyja az elkezdett szöveget

<> nem nyelvi megnyilvánulások, valamint a lejegyzést végző személy egyéb megjegyzései

- r1 *Ha százalékokban mondanám, szerintem ők <a településrész „felső” végén lakó, magukat „magyarabbnak” tartó családok > 70 százalékban beszélnek cigányul, mondjuk r2-ék, vagy lentebb, a Keskeny utca lentebbik felén mondjuk- mondjuk 85 százalékban. Szóval nem olyan nagy a különbség [egyéb-ként]....*
- r2 *[Így van, így van].*

Fentiek ismeretében nem meglepő, hogy a pedagógusok több esetben beszámoltak arról, hogy a gyerekek magyar nyelvi források használatakor nem képesek megfelelni az iskolai elvárásoknak:

*Nagyon-nagyon kevés a szókincsük, és ezért nem értik, hogy mit akarnak. Például azt mondom, hogy kösse össze, például a 8-ast a 8-ással, csak úgy mondom, nem azért nem érti, mert buta, hogy kösd össze, hanem mert nem érti, hogy mit mondom. 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.*

Nem csak a „szókincs” hanem a „ragozás” kérdései is problémásak a tanárok szerint.

*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. (...) Például adja nála a ceruzát.*

A nyelvi kompetenciát tekintve García és munkatársai (2017, 2. o.) megkülönböztetnek *kiteljesedett* és *belépő* kétnyelvű

beszélőket. A kiteljesedett kétnyelvűek az általuk ismert nyelvek nyelvi forrásait jól ismerik, a belépő kétnyelvű beszélők kétnyelvűsége még alakulóban van. A transzlingváló pedagógia feladatának tekinti azt is, hogy a belépő kétnyelvű diákok nyelvi kompetenciáját fejlessze, melynek a grammatikai kompetencia is része.

A nyelvi különbözőség dimenziója kapcsán felmerülő választások azonban csak a sokféleség, a bahtyini heteroglosszia első dimenzióját érintik. A második a személyközpontú dimenzió: itt a nyelvi források egyéni használatának sokfélesége kerül a középpontba. Például azok a magyar szavak, amiket az oktatási folyamat

résztvevői, tehát a diákok és a tanárok használnak, közösek, de sem a szavak kiejtése, sem a szavakhoz fűzött jelentések, sem a szavakhoz kapcsolt egyéb

értékelések nem feltétlenül közösek.

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 (*kucs*a a *kutya* helyett). A *ty*, *gy* hangokat olyan hangokkal helyettesítik, melyek egyrészt a képzés 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-réshangok) szerint is eltérnek. Erről a jelenségről természetesen a pedagógusok is beszámolnak:

*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 'Csuri bácsi'. 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.*

Ez az artikulációs jelenség – természetesen más kiejtésbeli jellegzetességekkel párhuzamosan – a többségi társadalom beszélőinek értelmezésében (így az iskolában is) egyrészt nagyon jellegzetessé teszi a közösség tagjainak megszólalását, másrészt nemsztenderd jelenséggént stigmatizálódva gondot okoz a gyerekek számára a követelményeknek való megfelelés tekintetében. De a bahtyini többhangúság jelensége a beszélők ajkán lévő nyelv erőforrásainak más dimenzióit is érinti. Itt érdemes megemlíteni a szó három vetületéről szóló elképzelést, amelyet *Bahtyin* egy másik tanulmányában fejt ki

(1986): az első az én-vetület, amikor a beszélő a szóval a saját szándékait igyekszik kifejezni, saját expresszivitása domináns a megnyilatkozásban. A második az idegen vetület, amikor a szót a beszélő egy új, idegen jelentésben hallhatja. A harmadik a semleges vetület, a szótári semlegesség: a beszélő a szónak egyetlen jelentését sem ismeri. Számos, a magyar nyelvhez tartozónak tartott erőforrást a közösség tagjainak én-vetülete határoz meg; egy olyan sajátos értelmezés jön létre, amely az interkulturális kommunikációban a közösség sajátjaként működik. Jól illusztrálható ez az alábbi, pedagógusinterjúkból származó példák segítségével:

*Az első osztályomnál mindig meg voltam ijedve, hogy 'tanár néni, tanár néni, a Misi megölte a Palikát!' Ūristen, megölte, gondoltam én. Az ő nyelvükbe, hogy 'megöli' az az, hogy megfojtogatta, a gyerek elkezdett sírni, tehát valami rossz, és a 'megöli' azt jelenti.*

*Jó pár éve volt itt egy kolleganő, és viccesen azt mondta nekik, hogy 'ásd el magad, fiam!' Valami rosszat csinált, 'ásd el magad!', szégyellj magad! Másnap felhívta a szülő, kikérve magának, hogy a tanár néni el akarta temetni a fiát.*

Az első példában a pedagógus szembesül a szónak egy olyan, számára idegen vetületével, amelyet a közösség használ. A második példa ennek fordítottja, ott a gyerek számára volt idegen a szónak az a vetülete, ami a tanárnőnek sajátja és ezáltal neki természetes. Közös a két példában, hogy az adott nyelvi forrásokhoz a közösségben és azon kívül más-más asszociációk, stilizációk tartoznak. A nyelvi erőforrások, amelyeket használunk, közösek, de

---

a közösség gyakorlatai határozzák meg azt, hogyan, milyen értéktulajdonításokkal válik sajátunkká egy-egy nyelvi erőforrás

---

a használat pillanatában sajátta válnak, meghozzá mindenkinek másképp. A közösség gyakorlatai határozzák meg azt, hogyan, milyen értéktulajdonításokkal válik sajátunkká egy-egy nyelvi erőforrás.

Azonban nemcsak a nyelvi erőforrások jelentése eltérő a közösségi és az azon kívüli használatban. Az is különbözhet, hogy az adott erőforrásokat melyik nyelvhez rendeli hozzá a beszélő. Az alábbi iskolai párbeszéd elején arra a kérdésre válaszolnak a gyerekek, hogy mi a kedvenc ételük. A két harmadik osztályos gyermekről (r1 és r2) videófelvétel készült; a mintegy tíz perces felvételen arra kérte őket a tanárnő (r3), hogy beszéljenek az osztály jelenlétében, a tábla előtt állva romani nyelven. Míg az egyik beszélt, a másiknak fordítania kellett a mondottakat. A szerepeket folyamatosan váltogatták. (Az alábbi átírásokban a romani nyelvi erőforrásokat a helyben megfigyelt közösségi írásmódokat követve,

a kiejtés elve szerint és a magyar ábécé be-tűit használva írjuk le).

- r3 *Mi a kedvenc ételeitek, akkor beszéljetekek arról.*
- r1 *Na, phen, so hi tu kedvenco ételo? <Na mondd, mi a kedvenc ételed?> (...)*  
*Na, phen r2. kanak tu. <Na mondd, r2. most te.>*
- r2 *Nekem a csipsz-*
- r1 *De cigányul, úgy phen la! <úgy mondd ezt>*
- r3 *Cigányul mondd!*
- r2 *Mango csipszo thaj tekercsá. <Nekem a csipsz és a tekercs (kakaós csiga)>*
- r3 *Ühüm, jó. (.) Jó és azt szeretném tudni, azt még mondjátok már, hogy mennyit beszéltek otthon cigányul?*
- r2 *Me nagyon but vorbinav cigányul. <Én nagyon sokat beszélék cigányul.>*
- r1 *Me még nagyon but vorbinav cigányul, sar tu. <Én még többet beszélék cigányul, mint te.>*
- r3 *Ami azt jelenti, hogy?*
- r1 *Én sok- sokat- még nagy- sokabbat beszélék, mint ő.*
- r2 *Cigányul.*

Az alábbi részletben (csakúgy, mint a felvétel egészében) számos olyan szó van (*kedvenco ételo, csipszo, tekercsá*), amelyeket romani erőforrásokot nem használó emberek (például a tanárok) romani szuffixummal ellátott magyar szavaknak tartanak. A gyerekek azonban ezeket romani nyelvi forrásként értelmezik és a romani nyelven való beszélés részeként tartják számon. A közösség felnőtt tagjai reflektált beszédhelyzetben elvégzik ugyan a magyar nyelvi erőforrásként való azonosítást, ezeket a forrásokat mégis a mai helyi romani beszédmódok részének tartják (r1 = 68 éves férfi, r2 = negyven év körüli szomszéd, aki más roma közösségből házasodott be

a közösségbe, r3 = r1 40 év körüli fia, r4 = Heltai János Imre):

- r1 *Na most például egyszer megfogtam egy cigányembert ott Máriapócon. Azt mondja a feleséginek- ott árulták a seprüket. hogy vegyen egy- mondja cigányul, hogy kin ekh motora <vegyen egy seprút>. (...)*
- r2 *De itten már, itten mifelénk azt mondják, seprüvo. Már maga is-*
- r1 *Neeem úgy mondják, aki tudja! (...)*
- r3 *Hogy kell mondani a seprünek akkor? (...)*
- r2 *Hogy mondod a seprünek? Sepreget anyád, cigányul, mondd ki! <vki közbeveti: seprüvo> Na tessék, fél magyar!*
- r1 *Hát mer magyarul van tisztán!*
- r2 *A cigányul a seprünek lehet mondani shilágyi.*
- r1 *Na! Ez a cerhar.*
- r2 *Na tessék. Köszönöm szépen!*
- r4 *És azt itt nem mondja senki?*
- r1 *Nem.*
- r4 *És akkor maga honnan tudja?*
- r2 *Azért mert tanultam.*
- r1 *Ez az eredeti, shilágyi.*
- r4 *És maga is ismeri ezt, shilágyi?*
- r3 *Most hallottam.*

A *shilágyi* kifejezést csak az a beszélő ismeri, aki nem tiszavasvári származású, hanem felnőttként került a közösségbe. A többiek a *seprüvo* erőforrást ismerik és használják, amire az idősebb beszélő megjegyzi, hogy tulajdonképpen *magyarul van tisztán*. Egy másik, 60 éves, nyelvi gyakorlatait tekintve reflektált, a közösségben elismert és jómódú családhoz tartozó beszélő szerint azonban 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 *szkámín*, Vasváriban *széké*; máshol *meszelyá*, Vasváriban *asztálá*; máshol *krásztávecá*, Vasváriban *uborka*; máshol *zlágá*, Vasváriban *csenyá* <fülbevaló>; máshol *shilágyi*, Vasváriban *seprüvo*; 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.

Ezt a jelenséget az iskola nem roma tanárai úgy értelmezik, hogy itt nem az „igazi” romani nyelvet, hanem egy „keverék” nyelvet beszélnek:

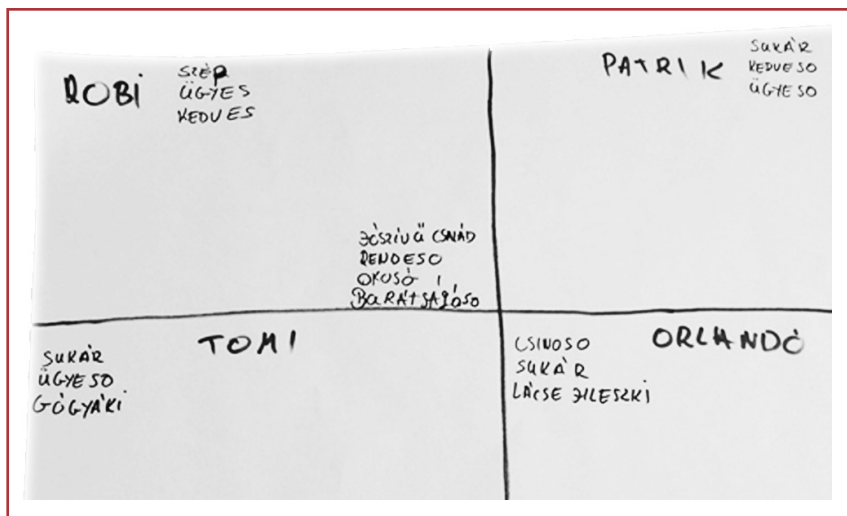
*De ez nem az igazi lovári nyelv. Mikor egyszer felolvastam (...) egy másik osztályomnak egy cigány mesét, akkor nem értették meg a gyerekek. [(...) Nem az a lovári nyelv, amin beszélnek, hanem ez egy ilyen keverék nyelv.*

A gyerekek tehát romaniként értelmezik azokat a szavakat, amelyeket a tanárok (és reflektált beszédhelyzetben az idősebb roma beszélők is) romani toldalékkal ellátott magyar szónak tartanak. Ennek messzemenő következményeik vannak iskolai megszólalásaik tekintetében. Az egyik transzlingváló órán azt a feladatot kapták, hogy nőnap kapcsán gyűjtsenek az édesanyjukra jellemző tulajdonságokat, és ezeket csoportmunkában egy rajzlapra gyűjtsék össze.

A feladat első részében az instrukció szerint magyar nyelvi forrásokat kellett használni, ekkor csupán a következő szavak kerültek a papírra: *szép, ügyes, kedves*.

## 1. ÁBRA

Diákok munkalapja a transzlingváló óráról



Ezután kapták azt az instrukciót, hogy romani nyelven is írhatnak, és mint az ábrán látható, jóval több nyelvi erőforrás került a papírra. Pedig ezek egy része a közösséghez nem tartozó beszélők értelmezésében romani szuffixummal ellátott magyar szó (rendeso, barátságoso, ügyeso). Transzlingválás nélkül ez a tudás rejtve maradt volna az iskolában.

A többhangúság dimenziójával megragadhatóvá válik tehát, hogy az egyes beszélők és közösségek bizonyos nyelvi forrásokat hogyan használnak, illetve hogyan értékelnek, mind jelentésüket, mind hovatarozásukat tekintve. A megszólalás sokféleségét azonban meghatározza a harmadik dimenzió, a multidiszkurzivitás dimenziója is. Ez a körülmények perspektívája; magában foglal minden olyan beszélésen kívüli tényezőt (idő, hely, társadalmi, vallási, kulturális hovatarozás) amely hatással van a megnyilatkozásra. Az adott szituációkban a beszélőknek a beszélésen kívüli tudástartalmi meghatározásuk, kijelölik a beszélés kontextusát.

Az iskolában mindennaposak a tanárok és diákok eltérő perspektívájából adódó problémás helyzetek. Az egyik első osztályos tanórán kutatócsoportunk egyik tagja hospitált; a gyerekeknek egy képről kellett beszélniük. A képen mindenki meg tudta nevezni a boszorkányt, de a bikát már nem ismerték, helyette azt mondták: őzike, ló, *kucsa* (kutya). A tanítónő (r1) elmagyarázta, mi az a bika, de ezt nem minden szónál tudta sikerrel megtenni (r2 az osztály egyik tagja).

r1 *Mi az a pap?*

r2 *Paprika* <bekiabál>

r1 *Nem tudjátok, mi az a pap? Hát nem voltatok még templomban? A pap az, aki a misét tartja a templomban.*

A telepen nincs templom, az ott élők nem járnak a városi (református, katolikus, görögkatolikus) egyházi közösségekbe. A gyerekek tudásrendszeréből hiányoznak azok a tapasztalatok, melyek segítenék a

megértést. Sőt, a tanítónő magyarázata sem biztos, hogy világos volt a gyerekek számára, hiszen, hasonlóan a *paphoz* vagy a *templomhoz*, nagyon valószínű, hogy a *mise* sem eleme a gyerekek tudásának. Ellenben a telepen

található közösségi épületben heti rendszerességgel gyűlnek össze egy újprotestáns gyülekezet tagjai *istentiszteletre*, melyet a *pásztor* tart, aki a közösség tagja, és akit minden gyerek ismer a telepen. Erről viszont valószínűsíthetően a tanárnő nem tud. A példa nem egyedi, az intézményvezető a vele készült interjúban így beszél a témáról:

*De nagyon egyszerűt mondom, tehát nem is kell nagyon elvontnak lenni. Tehát például az 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, és hát ugye a kerítésre szokták kitergetni a ruhákat is, mert nincs ilyen. Nagyon kevés helyen van kihúzza egy kötél, vagy ilyesmi.*

Mivel az itteni gyerekek szociokulturális körülményei és a tankönyvek, az iskola világa között nagyobb a külön-

ség, mint az Magyarországon általában megszokott, szembetűnökké válnak a multidiszkurzivitás dimenziójában értelmezhető nyelvi különbségek. *Bahtyin* szerint a hatékony kommunikáció érdekében a beszélőnek mindig figyelembe kell vennie azt az appercepciók mezőt (*Bahtyin*, 1986), amelyen a beszédet hallgató a beszédet érzékeli. Fel kell mérnie, „rendelkezik-e kellő előismeretekkel arról a kulturális területről, amiről éppen szó van. [...] Elvégre ezek fogják meghatározni a megnyilatkozások aktív, válaszoló megértését” (410. o.). Ahogy arra az egyik pedagógus is utalt, ez központi fontosságú a gyerekekkel való találkozáskor:

*Egy olyan gyereksereget kaptam, akikről azt hittem, hogy buták. (...) És később jöttem rá, hogy nem feltétlenül buta, és azért néz rám, mikor mondtam neki valami utastást, hanem azért, mert nem érti, amit mondok.*

Az appercepciók mező fogalma a heteroglosszia esszenciájának tekinthető, hiszen magába foglal minden olyan információt, amely kapcsolatot teremt a címzett és a felé intézett beszéd között. Ezek közül fontos kiemelni a címzett tájékozottságát a diskurzus körüli helyzetéről, a diskurzusban szereplő kulturális előismeretek meglétével történő számvetést. Ezen kívül a címzett személyes véleményének, meggyőződéseinek, elfogultságainak, a témával kapcsolatos rokon-, illetve ellenérzések összességének tekintetbe vétele is az appercepciók mező tárgykörébe tartozik. Mindezeknek a tényezőknek az alapján

nevezhetjük az appercepciók mezőt a heteroglosszia egyéni vetületének is, hiszen e felsorolt tényezők egyénenként eltérők lehetnek.

#### 4. A TRANZLINGVÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ PEDAGÓGIÁJA

az itteni gyerekek szociokulturális körülményei és a tankönyvek, az iskola világa között nagyobb a különbség, mint az Magyarországon általában megszokott

kipróbálták magukat a transzlingvális kommunikáció pedagógiáját alkalmazó tanár szerepében

A 2016/2017-es tanév második félévében az iskola vezetője heti rendszerességgel tartott transzlingvális foglalkozásokat az egyik első és az egyik ötödik osztály etika órán. Néhány iskolai órán és számos iskolán kívüli (nyári) foglalkozáson a munkacsoport más tagjai is kipróbálták magukat a

transzlingvális kommunikáció pedagógiáját alkalmazó tanár szerepében. Ennek az volt a célja, hogy a kutatócsoport tapasztalatokat gyűjtson az elmélet és a módszertan használhatóságáról. Ebben a fejezetben át-

tekinthetjük a transzlingvális kommunikáció pedagógiájának legfontosabb alapelveit és módszertani fogásait, és beszámolunk az alkalmazás első tapasztalatairól.

A heteroglosszia elméletében a hangsúly a

beszédre helyeződik, melyet nem egyes nyelvekre bontva, hanem a fentebb tárgyalt három dimenzió komplexitásában lehet jól megragadni. A transzlingvális kommunikáció pedagógiája is érvényesíti ezt a felismerést: a nyelvoktatás nem egy nyelv megtanítása, hanem a beszédmódok fejlesztése különböző gyakorlati tevékenységek által. A perspektíva tehát nem az egy-

mástól elválasztható nyelveké, hanem az egységes nyelvi repertoáré. Ez a pedagógia integrálja a gyerekek otthoni társas gyakorlatait és megismerési módjait az iskolai kommunikációba, ez pedig olyan tanítási-tanulási stratégiák megjelenését biztosítja az oktatásban, amelyek alkalmazásakor a diákok teljes nyelvi repertoárjukra támaszkodhatnak. Mindez értelemszerűen elősegíti a tananyag megértését és a nyelvtudás fejlődését. Bár mely kultúrához köthető nyelvi források 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.

Másfelől – például a tiszavasvári transzlingváló osztálytermekben – korántsem egyszerű a gyerekek otthoni társas gyakorlatainak és megismerési módjainak az integrálása. Ennek oka pedig az a korábban is említett, tanárok által képviselt és a közösség tagjai számára belsővé vált egynyelvűségi ideológia, hogy *magyarul kell az iskolában 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. o.) álláspont nem evidencia és szükségszerűség.

Hogy ez így van, arra bizonyíték, hogy az ötödik osztályos kiskamaszok hamar oldódtak, ahogy az óravezetésben megjelentek romani nyelvi erőforrások – nem több, mint romani köszönésformák, bemutatkozás, rákérdés egy-egy szó romani megfelelőjére. A diákok hamar és 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 áttörni a gátat: az elsősök heteken át nem szólaltak meg az

órákon romani nyelven a lehetőség explicitté tétele ellenére sem, sőt, többen közülük azt mondták, ők nem beszélnek otthon így. Egy a tanóra alatt gyermekét felkereső szülő

hozott végül változást. Az óra menetét félbeszakítva szeretett volna mondani valamit gyermekének, aki azt nem értette. Ekkor az egyszerűség kedvéért úgy kezdett az osztály előtt beszélni, ahogy otthon beszélnek. A jelen lévő pedagógus értékelése szerint ez jelentette a fordulópontot. A szülő ezzel mintegy felhatalmazást adott a gyerekeknek a romani beszédmodok iskolai használatára.

A tanulás tapasztalatszerzés útján, társas térben történik. A csoportban végzett feladatok során a diákok új nyelvi erőforrásokat, vagy azok egy új vetületét, illetve új diszkurzív stratégiákat és ezekhez kapcsolt szociális és szemantikai tartalma-

kat ismerhetnek meg és használhatnak. Például az első osztályban az egyik transzlingváló etikaórán a munka, foglalkozások témaköre került sorra. Erre az órára meghívtunk egy édesanyát és egy nagymamát (akik egyébként

az iskola személyzetének tagjai), és megkértük őket, meséljék el és mutassák meg, hogy készül a vakaró (helyben *pogácsá* a neve), illetve meséljenek más mesterségekről, amiket a közösség tagjai korábban űztek. Az elsajátítandó nyelvi erőforrások és szemantikai tartalmak, a közösségi vi-

---

minden tanár képes a transzlingváló tér és helyzetek megteremtésére

---



---

a szülő ezzel mintegy felhatalmazást adott gyerekeknek a romani beszédmodok iskolai használatára

---

selkedés szabályai így a gyerekek számára értelmezhető módon váltak az óra részévé. Tapasztalatszerzés útján (pogácsát ők maguk is gyúrtak, egy édesanyától hallva a helyes mozdulatok mikéntjének leírását), a társas térben, cselekvés által tanultak.

A nyelvi repertoár a feladatok végzésekor szerzett tapasztalatok hatására alakul, bővül. A transzlingváló tér az otthoni és az iskolai beszédmódokat egyaránt megjeleníti, vagyis a diákoknak a teljes nyelvi repertoárjukat aktivizálniuk kell a feladatok megoldásához. A transzlingváló tér megteremtéséhez (*García és Hesson, 2015*) az óra vezetőjének nem feltétlenül kell romani nyelvi gyakorlattal rendelkeznie: egy-egy kulcsszó kiemelésével, nyelvi panelek, udvariassági formulák alkalmazásával felszínre hozhatja a transzlingválás osztályterem alatt csordogáló patakját (*García és mtsai, 2017, XI. o.*). Az ötödikes diákok egymással való kommunikációjukban, a feladatok megoldásában, a lemaradóknak való segítségnyújtással tették az órák részévé romani nyelvi gyakorlataikat. Az elsős diákok hálásak voltak a szülőiknek, mert bár magyar nyelvi források használatával, de úgy beszéltek velük, ahogy az a közösségben is szokásos, vagy mert kíségtették őket egy-egy romani megjegyzéssel, magyarázattal.

A megvalósítás makroszinten, illetve mikroszinten történhet (*García és Hesson, 2015*). A makroszint a transzlingválás kommunikáció pedagógiájának iskolai szintjét jelenti. E szerint a pedagógusok (a projektben esetleg részt nem vevők is) elfogadják a program iskolai szintű megjelenését. Tiszavasváriban 2017 szeptemberétől folyik ennek megvalósítása. A részt vevő pedagó-

gusok rendszeresen ülésező alkotóműhely alakítottak, ahol egymásnak átadhatják jó gyakorlataikat. Átalakul tehát az iskola nyelvi tájképe; megjelennek benne a gyerekek otthoni nyelvi erőforrásai és kulturális

jellegzetességei is. Terveink szerint először a képi világban lesznek változások: rajzok, fotók kerülnek ki, amelyek a gyerekek életkorához szorosan

kapcsolódnak, tükrözik világukat. Ezekhez romani nyelvű képaláírások csatlakoztathatók, majd megjelennek komplex romani szövegek – a helyi írásgyakorlatokat követve, a romani szavaknak a magyar ábécé betűit felhasználó fonetikus leírásával.

A mikroszint a tanórai szintet jelöli. Mikroszinten a tanár biztosítja a transzlingváló idő és tér tanórákon való megteremtését, illetve biztosítja a foglalkozások során felhasznált tananyagok kulturális relevanciáját, mely a fent emlegetett appercepció mezők találkozása érdeké-  
ben fontos.

A transzlingváló pedagógia kulturálisan releváns és multimodális (azaz vizuális, verbális és írott formában is megközelíthető) forrásokat használ. Jellegzetes példa erre a „pogácsa” készítése mellett például filmek, dalok használata. Mi az első időszakban internetes forrásokat használtunk, de szerencsésebb *közlebb menni a közösséghez*. Például idősebb beszélők mesemondását filmre venni, és az iskolában azt feldolgozni. A szociolingvisztikai kutatócsoport tervei szerint hamarosan megkezdődik a közösségben még megtalálható hagyományos szövegek, rituálék, szokások feltérképezésére, dokumentálására – felső tagozatos diákok közreműködésével. Így a diákok több olyan szöveggel találkoznak majd, amelyek

átalakul tehát az iskola nyelvi tájképe

úgy beszéltek velük, ahogy az a közösségben is szokásos

számukra kulturálisan relevánsak, amelyekhez mindennapi tapasztalataikkal is tudnak kapcsolódni. Ennek nyomán elköteleződésük erősödik, megértésük és tanulásuk hatékonyabbá válik (*García és Kleyn, 2016, 60. o.*). A transzlingváló instrukció ezen kívül mindig bevon „külső” hangokat – szülőket, a közösség más tagjait, kortársakat is akár. Ezek az iskola számára külső hangok *a diákok számára valójában belső hangok*, segítik a megértést és a tanulást. A szülők, nagyszülők jelenléte nemcsak megnyugtató, nemcsak összeköti az iskola és az otthon világát, de behozza az iskolába azokat az – akár magyar nyelvű – megszólalási módokat (a kiejtés sajátosságaitól a szövegalkotás módjaiig), amelyek a diákok számára ismerősek.

A transzlingváló pedagógia szemléletmódja ellentétes a közvélekedéssel, nevezetesen azzal, hogy a diákoknak kezdettől fogva tökéletesen kell beszélniük az iskola nyelvén. E vélekedés relativizálása érdekében nagyon fontos kimondani, hogy a nyelvi fejlesztés célja nem a nyelvi jártasság, hanem a performancia kialakítása. Egyszerű példával élve: először *történetet kell tudni mesélni*, mondatokat kell tudni egymás mellé kapcsolni. Ezekben a történetekben lehetnek romani nyelvi erőforrások. Ha a történetmesélés performanciája kialakult, gyorsabban és könnyebben érhető el, hogy a beszélő megtanulja nyelvi repertoárját tudatosabban használni és a nyelvi erőforrásokat a szituációnak megfelelően válogatni. Például *csak magyar* nyelvi erőforrásokat használva elmondani egy történetet. Ugyanez természetesen a későbbi évfolyamokon az írásbeliségben is igaz. A transzlingvális kommunikáció pedagógiáját használó tanár ezért képes kell hogy legyen a *nyelvspecifikus* nyelvi képességek és az általános nyelvi képességek megkülönböztetésére (*García és Kleyn, 2016, 24. o.*). Általános nyelvi képességen a diák

képességét értjük arra, hogy érveljen, kifejezzen különbségeket, elmondjon komplex gondolatokat, szöveg alapú érvelést használjon, elmondjon egy történetet, azonosítson fő gondolatokat és alapvető részeket egy komplex szövegben stb. Ha képesek vagyunk ezt megkülönböztetni a magyar nyelvtudástól, akkor képesek vagyunk diákjaink általános nyelvi képességeit értékelni – magyar nyelvtudásuk helyett (*García és mtsai, 2017, XIII. o.*).

A kétnyelvűek nyelvi repertoárjukat nemcsak a tanulás forrásaként használják, hanem identitásjelölőként is. A transzlingvális kommunikáció pedagógiájának alkalmazása a romani beszédmódookról való vélekedések pozitív irányú változását is elősegíti. A diákok értékítéletei megváltoznak azáltal, hogy a romani nyelvi erőforrások a tanulási folyamatba bekerülnek, az iskola nyelvi tájképének részévé válnak. *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, megváltoztak a szerep- és erőviszonyok az osztályban. Nem utolsósorban reméljük a transzlingvális kommunikáció pedagógiájának tiszavasvári alkalmazásától, hogy az önmagukat kiteljesedni látó diákok felszabadultabbakká válnak, több sikerélményt kapnak és szívesebben küzdi végig magukat a korántsem könnyű iskolai hétköznapiakon.

## 5. ÖSSZEFOGLALÁS ÉS ELŐRETEKINTÉS

Dolgozatunknak a bevezetést követő fejezetében áttekintettük azokat a megfontolásokat, amelyek arra ösztönöznek bennün-

ket, hogy a nyelvre és a nyelvoktatásra újszerűen tekintünk, és amelyek meghatározzák a transzlingvális kommunikáció pedagógiáját. A harmadik fejezetben ezeket az elméleti-ideológiai elképzeléseket alkalmaztuk a tiszavasvári oláhigánynak nevezett közösség beszélésének leírásában, és a közösséghez tartozó gyermekek iskolai nyelvi helyzetének áttekintésében. Ehhez több szinterű etnolingvisztikai kutatásunk eredményeit használtuk fel. A negyedik fejezetben bemutattuk, hogy a transzlingváló pedagógia magyarországi alkalmazása milyen előnyökkel kecsegtet, és mi magunk eddig milyen sikereket értünk el.

Projektünk korántsem fejeződött be – valójában most kezdődik el igazán. A kutatócsoport társulva az iskola pedagógusaival és intézményvezetőjével tovább folytatja a közösség beszédmódjainak megismerését célzó szociolingvisztikai adatgyűjtést. Ez szolgál alapjául az intézményvezetőnek a transzlingváló pedagógiára épített és a minősítő bizottság előtt sikeresen megvédett mesterpedagógusi programjának (szintén együttműködésben történő) végrehajtásához a következő időszakban. A projekt célja e mesterpedagógusi programban megfogalmazottak szerint a következő: a diákok teljes nyelvi repertoárjának bevonása a tanítási-tanulási folyamatba úgy, hogy a diákok az iskolában is aktivizálni tudják az otthon használt nyelvi erőforrásokat. További cél gyakorlati, más pedagógusok és iskolák által is átvehető megoldások kidolgozása. A projekt megvalósítása során együttműködésben tervezi a konzorcium óratervet és tanmeneteket készítését és kipróbálását, az elvégzett munka és a megtartott tanórák

---

projektünk korántsem fejeződött be – valójában most kezdődik el igazán

---

szükség szerinti dokumentálását, közös publikációk létrehozását, és legfőképpen az eredmények multiplikálását a tantestületben és azon kívül is.

A kutatócsoport az elmúlt két tanévben tett látogatásai során folyamatos szakmai kapcsolatban volt, és jelenleg is kapcsolatban van az intézményvezetővel, a látogatások alapján pedig megkezdődött az új módszertanok kidolgozásához szükséges előkészítő munka, amelynek során a kuta-

tócsoport tagjai a dolgozat elején hivatkozott publikációkon kívül szakdolgozatokat írtak (*Czumpft*, 2016, *Jani-Demetriou*, 2016, *Olexa*, 2016), konferenciákon előadásokat

tartottak.

Az együttműködés keretében öt évre fogalmaztunk meg általános, két évre pedig részletes célokat. A 2017/2018-as tanévben néhány tantárgyból (elsősorban etika és magyar nyelv), néhány osztályban és néhány pedagógus részvételével gyűjtünk további tapasztalatokat, kidolgozzuk a program bemeneti és kimeneti mérési lehetőségeit, folytatjuk és folyamatosabbá tesszük a közösség tagjainak és a pedagógusoknak a programról való tájékoztatását. Tervezzük az első év tapasztalatai függvényében a projektnek az iskola nagyobb hányadára való kiterjesztését, illetve további néhány év alatt egy teljesen kimunkált, mások által és más körülmények között is használható program kidolgozását. Azt szeretnénk, ha a tiszavasvári diákok iskolai létének egészére felszabadító, motiváló hatással lenne programunk, de azt is reméljük, hogy az iskolát elhagyó tanulók az eddigieknél sikeresebbek lesznek tanulmányaikban és versenyképesebbek a munka világában.

## IRODALOM

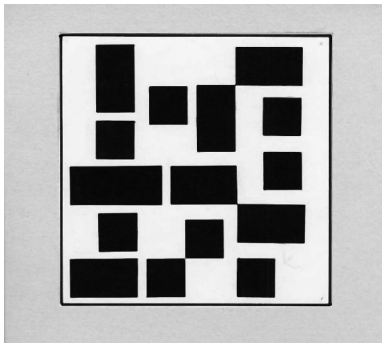
- Agha, A. (2007): *Language and Social Relations*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Bahtyin, M. M. (1986): A beszéd műfajai. In: Bahtyin, M. M.: *A beszéd és a valóság. Filozófiai és beszédelméleti írások*. Gondolat, Budapest. 357–419.
- Bailey, B. (2012): Heteroglossia. In: Martin-Jones, M., Blackledge, A. és Creese, A. (szerk.): *The Routledge handbook of multilingualism*. Routledge, London. 499–507.
- Bakhtin, M. M. (1981): Discourse in the novel. In: Bakhtin, M.M.: *The Dialogic Imagination – Four Essays*. University of Texas. 270–422.
- Bell, A. (2016): Succeeding waves: Seeking sociolinguistic theory for the twenty-first century. In: Coupland, N. (szerk.): *Sociolinguistics. Theoretical Debates*. Cambridge University Press, Cambridge – New York. 391–416.
- Blackledge, A. és Creese, A. (2014): Heteroglossia as practice and pedagogy. In: Blackledge, A. és Creese, A. (szerk.): *Heteroglossia as practice and pedagogy*. Springer, Dordrecht. 1–20.
- Blommaert, J. és Rampton, B. (2011): Language and superdiversity. *Language and Superdiversities*, 13. 2. sz., 1–22.
- Blommaert, J. (2016): From mobility to complexity in sociolinguistic theory and method. In: Coupland, N. (szerk.): *Sociolinguistics. Theoretical Debates*. Cambridge University Press, Cambridge-New York. 242–262.
- Bodó Csanád (2016): „Vitem az ünüt az ulicába.” – Heteroglossia, diverzitás és standardizáció a moldvai magyar nyelvi revitalizációban. In: Bartha Csilla (szerk.): *Általános Nyelvészeti Tanulmányok 28*. Akadémiai, Budapest, 37–56.
- Bodó Csanád (2017): Mediatizált nyelvjáráások. [In: Benő Attila és Fazakas Noémi (szerk.): *Élőnyelvi kutatások és a dialektológia. Válogatás a 19. Élőnyelvi Konferencia – Marosvásárhely, 2016. szeptember 7–9. – előadásaiából. Erdélyi Múzeum Egyesület, Kolozsvár. 38–50.]*
- Busch, B. (2012a): *Das sprachliche Repertoire*. Drava, Klagenfurt – Wien – Celovec – Dunaj.
- Busch, B. (2012b): Romani zwischen Stigmatisierung und Anerkennung: eine transnationale Sprache im Korsett nationalstaatlicher Bildungssysteme. In: Cichon, P és Ehlich, K. (szerk.): *Eine Welt? Sprachen, Schule und Politik in Europa und anderen Kontinenten*. Praesens, Wien. 71–92.
- Busch, B. (2013): *Mehrsprachigkeit*. Facultas.wuv, Wien.
- Busch, B. (2014): Building on heteroglossia and heterogeneity: The experience of a multilingual classroom. In: Blackledge, Adrian – Creese, Angela (szerk.): *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Springer, Dordrecht, 21–40.
- Celic, C. és Seltzer, K. (2011): *Translanguaging. a CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. The Graduate Center, The City University of New York, New York.
- Czumpft Krisztina (2016): Egy tiszavasvári óvoda nyelvi programja. [Magyar BA szakdolgozat. KRE-BTK, Magyar Nyelvtudományi Tanszék.]
- Deumert, A. (2010): Imbodela zamakhumsha – reflections on standardisation and destandardisation. *Multilingua* 29: 243–264.
- Gal, S. (2016): Sociolinguistic differentiation. In: Coupland, N. (szerk.): *Sociolinguistics. Theoretical Debates*. Cambridge University Press, Cambridge – New York. 113–138.
- Garcia, O. és Hesson, S. (2015): Translanguaging frameworks for teachers. In: Yiakoumetti, A. (szerk.): *Multilingualism and Language in Education*. Cambridge University Press.
- García, O. , Johnson, S. I. és Seltzer, K. (2017): *The translanguaging Classroom. Leveraging Students Bilingualism for Learning*. Caslon, Philadelphia.
- García, O. és Kleyn, T. (2016): *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*. Routledge, New York.
- García, O. és Li Wei (2015): Translanguaging, bilingualism and bilingual education. In: Wright , W. E., Boun, S. és García, O. (szerk.): *Handbook of Bilingual Education*. John Wiley & Sons, Malden MA. 223–240.

- García, O. (2009): Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21. Century. In: Skutnabb-Kangas, T., Philipson, R., Mohanty, A. K. és Panda, M. (szerk.): *Social Justice through Multilingual Education*. Multilingual Matters, Bristol – Buffalo – Toronto. 140–158.
- García, O. (2014): Becoming Bilingual and Biliterate. Sociolinguistic and Sociopolitical Considerations. In: Addison Stone, C., Silliman, E. R., Ehren, B. J. és Wallach, G. P. (szerk.): *Handbook of language and literacy: Development and disorders*. The Guilford Press, New York. 145–160.
- Grierson, G. A. (1907): Languages. In: Hunter, W.W. (szerk.): *The Imperial Gazetteer of India Vol 1: The Indian Empire: Descriptive (New edition)*. Clarendon Press, Oxford, 349–401.
- Heltai János Imre (2015a): Roma/cigány gyerekek kétnyelvűségének néhány magyarnyelv-pedagógiai vonatkozása. In: *Anyanyelv-pedagógia*, **8**. 2. sz.
- Heltai János Imre (2015b): Sztenderdizációs dilemmák a romani és a beás nyelvi tervezésben. In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Gypsy Studies – cigány tanulmányok 35*. Pécsi Tudományegyetem BTK Romológia Tanszék, Pécs. 83–91.
- Heltai János Imre (2016a): Heteroglosszia: cigány/roma tanulók beszédmódjai az iskolában. In: Bartha Csilla (szerk.): *Általános Nyelvészeti Tanulmányok 28*. Akadémiai, Budapest. 259–278.
- Heltai János Imre (2016b): Sprachunterricht und Lehrerselbstverständnis in der Heteroglossie. In: Feld-Knapp Ilona és Boócz-Barna Katalin (szerk.): *DaF-Lehrerbildung in Mittel-Osteuropa*. Iudicium Verlag, München. 116–128.
- Heltai János Imre (2016c): Az egységes nyelvi repertoár pedagógiája. *Magyar Nyelvőr*, **140**. 4. sz., 407–426.
- 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 és Kulcsár Sándorné (2017): A romani beszéd és az óvoda. Beszédfejlesztési stratégiák és integrált kétnyelvűségi ideológiák Tiszavasváriban. *Anyanyelv-pedagógia*, **10**. 4. sz.
- Jani-Demetriou Bernadett (2016): *Roma gyerekek beszédmódjai az iskolában*. [Tanári MA (angol – magyar mint idegen nyelv szakos) szakdolgozat, KRE-BTK, Magyar Nyelvtudományi Tanszék.]
- Jani-Demetriou Bernadett (2017a): Cigány gyerekek az iskolában: társas beszélés és társas megismerés. In: Ladányi Mária és 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 és Tóth Dóra (szerk.): *A szél fúj abová akar – Bölcsészettudományi dolgozatok*. Budapest, L'Harmattan. 135–143.
- Jørgensen, J. N. (2008): Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism* **5**. 3. sz., 161–176.
- Jørgensen, J. N., Karrebæk, M. S., Madsen, L. M. és Møller, J. S. (2011): Polylinguaging in superdiversity. *Diversities*, **13**. 2. sz., 23–37.
- Kiss Jenő (2003): *Magyar Dialektológia*. Osiris, Budapest.
- Kloss, H. (1969): *Research Possibilities on Group Bilingualism: A Report*. International Center for Research on Bilingualism, Publication B-18. Presses de l'Université Laval, Québec.
- Lajos Veronika (2015): Mozgásban a világ. A több színterű etnográfia (multi-sited ethnography) kérdése. In: Jakab Albert Zsolt és Kinda István (szerk.): *Aranykapu. Tanulmányok Poszony Ferenc tiszteletére*. Kriza János Néprajzi Társaság – Szabadtéri Néprajzi Múzeum – Székely Nemzeti Múzeum. 163–172.
- Makoni, S. és Pennycook, A. (2006): Disinventing and Reconstituting Languages. In: Makoni, S. és Pennycook, A. (szerk.): *Disinventing and Reconstituting Languages*. Multilingual Matters, Clevedon, 1–41.
- Marcus, G. (1995): Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology* **24**. 95–117.
- Olexa Gergely (2016): *A tiszavasvári roma közösség beszédmódjai és az iskola*. [Magyar BA szakdolgozat. KRE BTK, Magyar Nyelvtudományi Tanszék.]
- Olexa Gergely (2017): Roma gyerekek megnyilatkozásai az iskolai tanórákon. In: Fülöp József, Mészáros Márton és Tóth Dóra (szerk.): *A szél fúj abová akar – Bölcsészettudományi dolgozatok*. L'Harmattan, Budapest. 121–134.
- Orsós Anna és Kálmán László (2009): *Beás nyelvűen*. MTA Nyelvtudományi Intézet – Tinta Könyvkiadó, Budapest.

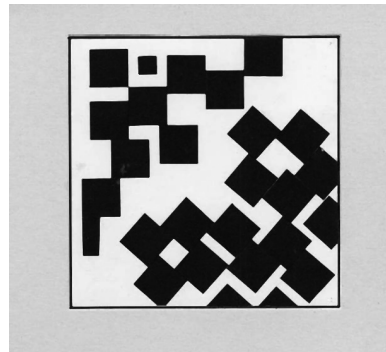
- Paulsrud, B., Rosén, J., Straszer Boglárka és Wedin, Å. (2017): *New Perspectives on Translanguaging and Education.* (Bilingual Education and Bilingualism 108.) Multilingual Matters, Bristol.
- Sándor Klára (2016): *Nyelv és társadalom.* Krónika Nova, Budapest.
- Sefotho, M. és Makalela, L. (2017): Translanguaging and orthographic harmonisation: a cross-lingual reading literacy at a Johannesburg-school. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies.* 35. 1. sz., 41–51.
- Skutnabb-Kangas, T. (1997): *Nyelv, oktatás és a kisebbségek.* Teleki László Alapítvány, Budapest.
- Wee, L. (2016): Are there zombies in language policy? Theoretical interventions and the continued vitality of (apparently) defunct concepts. In: Coupland, N. (szerk.): *Sociolinguistics. Theoretical Debates.* Cambridge University Press, Cambridge – New York. 331–348.

## A nonfiguratív komponálás logikája

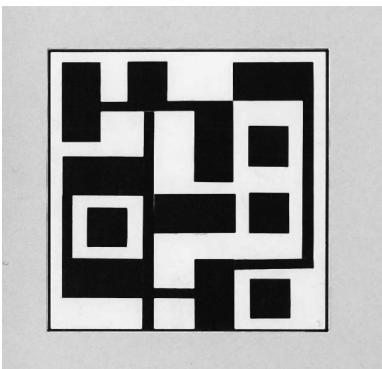
Ha formák számát tovább növeljük, már formarendszerek jönnek létre, ahol a rendszer jellege, a formarendszerek egymáshoz való viszonya vonja magára a figyelmünket.



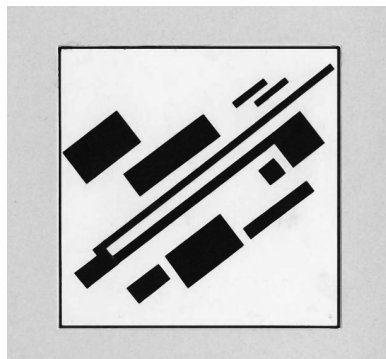
*A formák szélének egy vonalba esése, párhuzamossága, egyenletes eloszlása sugallja a rendet.*



*Küzdelem kétféle rendszer között*



*Szerepet kap a formák szélei által körülzárt üres tér és az abba beülő formák ritmusa. A formák között erősebbé válik a kötődés, amit a vonalak tovább erősítenek.*



*A formák megbillent, átlós elhelyezése lebegő hatást eredményez.*