

Heltai János Imre

Roma/cigány gyerekek kétnyelvűségének néhány magyarnyelv-pedagógiai vonatkozása

Magyarországon számos romani–magyar és beás–magyar kétnyelvű közösség él. Az ezekből a közösségekből iskolába kerülő gyerekek többnyelvű életvilágban (lebensweltliche Mehrsprachigkeit) nőnek fel: a család vagy a tágabb közösség használja a kisebbségi nyelvet is, az legalábbis környezeti nyelvként jelen van a gyermek életében. A monolingvális magyar iskolarendszerben ez ma hátrányt jelent. A dolgozat egy olyan, a kétnyelvűség új megközelítésén (translanguaging) alapuló anyanyelv-pedagógiai módszertan lehetőségeit vizsgálja, amely képes lehet ezt a hátrányt megszüntetni vagy akár előnyre fordítani.

Kétnyelvű roma/cigány gyerekek nyelvi problémái. Többnyelvű környezet, egynyelvű iskola

A dolgozat mellett érvel, hogy a szociolingvisztika és az anyanyelv-pedagógia eszközeivel van lehetőség arra, hogy sok cigány/roma tanuló kudarctörténetnek tűnő – vagy hagyományosan akként értelmezett – iskolai pályafutását sikeresebbé tegyék. A nyelvvel, nyelvhasználattal összefüggő iskolai nehézségek ugyanakkor aligha választhatók le egyéb tényezőkről. A továbbiakban tehát komplex problémák nyelvi vonatkozásairól lesz szó. Ezek a problémakezelési irodalomban „kuszának” is nevezett problémák sok egymással összefonódó részproblémából állnak, a társadalmi élet különféle területeit és többféle csoportját érintik, nem mentesek az ellentmondásosságoktól, határtalanok (azaz kész megoldásuk sohasem várható) és változékonyak (Lanstyák 2014: 211–216).

Magyarországon számos cigány/roma tanuló szocializációjában játszik változó mértékű szerepet a romani vagy a beás nyelv, vannak tehát kétnyelvű gyerekek. Feltételezhetően még gyakoribb, hogy e nyelvek valamelyike környezeti nyelvként van jelen a gyermek életében, azaz a család vagy a tágabb közösség egyes tagjai használják, a gyermek többnyelvű környezetben nő fel és él. A német nyelvpedagógiából kölcsönzött „többnyelvű életvilág” (lebensweltliche Mehrsprachigkeit, Gogolin 1994/2008, 2004) kifejezés ezt a helyzetet írja le. Jelen pillanatban ez a többnyelvű otthoni környezet az iskolában hátrányt jelent. Az otthoni beszélés, beszédmódok és az iskolai beszélés ugyanis nagymértékben különböznek egymástól, ráadásul erről az iskola nem vesz tudomást, adott esetben azért, mert nem is tud róla. A dolgozat egy olyan megközelítést mutat be, amelynek felhasználásával ez a beszédmódbeli különbség az iskola számára nemcsak felismerhetővé, hanem a gyerekek javára fordíthatóvá is válik.

Kétnyelvű, esetenként romani vagy beás nyelvű primer nyelvi szocializációban részesülő tanulókról beszélve természetesen megkerülhetetlen a beás–magyar és a romani–magyar kétnyelvű oktatási programok kérdése. Széles körű irodalma és kidolgozott módszertana van az olyan kétnyelvű oktatási lehetőségeknek, amelyek nem járnak a nyelvi emberi jogok sérelmével, és versenyhátrányt sem jelentenek a többségi társadalomban (például Skutnabb-Kangas 2000/2008). Ennek szükségszerűségével, megvalósításának akadályaival és elmaradásának következményeivel a magyar szociolingvisztikai szakirodalom, elsősorban is Kontra Miklós rendszeresen foglalkozik (Kontra 1997, 2003, 2010).

Jelen dolgozat azonban nem erre a kérdéskörre koncentrálna: arra kíván rámutatni, hogy cigány/roma gyerekek egy szélesebb köre számára a magyar egynyelvű iskolában, a magyarnyelv-tanításban is hasznos és szükséges volna

olyan módszertant alkalmazni, amely a kétnyelvűséget vagy egy másik környezeti nyelv meglétét hasznosítja, előnnyé változtatja. Számos kezdeményezés bizonyítja, hogy erre vannak módszertani lehetőségek.

A dolgozat első felében kitérek a magyarországi roma/cigány közösségek legfontosabb nyelvi-nyelvhasználati jellemzőire, hogy láthatóvá váljon, mennyire akut és valós problémáról van szó. Ezután a dolgozat második felében azt vizsgálom, hogy egyéb kétnyelvű közösségek oktatási tapasztalataiból leszűrt felismerések hogyan adaptálhatók a magyarországi anyanyelv-pedagógiában.

Romani–magyar és beás–magyar kétnyelvűség

A „cigányság”: nem létező kategória

A roma/cigány közösségek vagy gyermekek fogalma csak erős megszorításokkal értelmezhető. Az, hogy ki cigány vagy roma, ki nem az, valaki milyen kritériumok mentén és kinek a szemében válik azzá, olyan ideológiai kérdés, amely számos tényezőtől függ. A cigányság egységét több ideológia mentén is létrehozta már a magyar tudománytörténet (Dupcsik 2009: 20–28). Törzsök Judit (2001) például két alapvető definíciós kísérletet különít el. Az egyik az európai nemzeti tudományok saját kategorizációs rendszerei mentén, tehát a közös föld (illetve őshaza), történelem és nyelv markereinek segítségével konstruálja meg a cigányság fogalmát: megkeresi a cigány őshazát, megalkotja a cigány történelmet, kijelöli (és esetleg sztenderdizálja) a cigány nyelvet. A másik definíció a peripatetikus népek egymástól elkülönülő etnikai csoportjait azonosítja cigányként: szinte minden, Európában a történelem valamely szakaszában feltűnő, nem élelemtermelő, vándorló-kereskedő, hagyományosan endogám etnikai csoportot a cigányság kategóriájához rendel hozzá. A kettő közös pontja a homogenizáció, a sokféleség figyelmen kívül hagyása: mindkét megközelítés megalkot egy tulajdonképpen nem létező csoportot, a „cigányság” csoportját.

Amikor a szociális és/vagy etnikai igazságtalanságok felszámolásának céljával vizsgáljuk a nyelvhasználati valóságot, a beszélést, érdemes felfigyelni arra, hogy a homogenizáció káros lehet, mert az egyes csoportokat láthatatlanná, problémáikat pedig ezáltal kezelhetetlenné teszi. Irvine és Gal (2000) szerint ez egyike a három olyan szemiotikai folyamatnak, amelyek segítségével a valóság újraírható, átalakítható.

A magyarországi romák/cigányok csoportjait a nyelvhasználat, a beszélés szempontjai szerint elkülönítve megállapítható, hogy vannak magyar egynyelvű és kétnyelvű, a magyar mellett romani vagy beás nyelven beszélő csoportok is. A romani ismertebb és elterjedtebb nyelv. Európában és Magyarországon is több változata van (például Erdős 1989, [1958]; Tálos 2001). Beszélőinek becsült száma öt- és tízmillió között mozog (például Tálos 2001; Lakatos 2010). Több központban, így Magyarországon is regionális érvényű sztenderd változatai alakultak ki, illetve vannak kialakulófélben, de nem beszélhetünk európai érvényű sztenderdről (Matras 2007; Szalai 2007).

A beás egy délkelet-európai (Magyarország, Szerbia és Románia egyes vidékein beszélt) lokális nyelvváltozat. A legtöbb magyarországi közösség, amely beszéli, a *beás* vagy *bojás* lingvonimákkal nevezi meg nyelvét, de vannak olyan (a Tisza vidékén, a többi beás közösségtől elszigetelten élő) csoportok is, amelyek *románként* utalnak rá (Landauer 2010: 282). Bár tipológiai értelemben a román nyelv egy változatáról van szó, Magyarországon a beást önálló nyelvnek tekintjük (Orsós–Kálmán 2009; Orsós 2012).

A kétnyelvűség percepciója a többségi társadalomban

Sok jel utal arra, hogy a romani–magyar és a beás–magyar kétnyelvűség láthatatlan a többségi társadalom és így az iskola számára is. Ennek több oka is van. Egyrészt összefügg az úgynevezett kiterjesztett diglosszia fogalmával leírható nyelvi praxissal. Réger Zita romani nyelvet is beszélő közösségekben végzett terepmunkája alapján megállapította, hogy a két nyelv szerepe alapvetően különböző: a romani az intim, családi kommunikáció

nyelve, a magyar nyelv használata pedig a formálisabb, illetve a közösségen kívüli beszédhelyzetekben uralkodó. Következtéseiben leszögezi, hogy a romani a kétnyelvű beszélőközösségekben sok esetben az elsődleges szocializáció nyelve, amely a családi, közösségi környezetben korlátozások nélkül használható (Réger 1984: 143–147; 1988: 159–160). Ugyanakkor ez a gyakorlat – együtt a romani és a beás nyelvek nagyfokú társadalmi stigmatizáltságával – azt is eredményezi, hogy a közösségek kétnyelvűsége, de főleg annak valós mértéke a kívülállók számára rejtett marad. A diglosszív nyelvhasználatról szóló elképzelést az utóbbi évek kutatási eredményei egyébként finomították: nyilvánvalóvá vált, hogy a romani nyelvhasználatnak is vannak formális szinterei (Szalai 2007: 23), illetve hogy a diglosszia „a társadalmi és nyelvi asszimiláció útjára lépett cigány csoportok nyelvére már kevésbé érvényes” (M. Pintér 2009: 346).

Ehhez hozzájárul a romani és a beás nyelvek alacsony társadalmi presztízse is. Ahogyan a dolgozat elején leszögeztem, egy-egy kérdés társadalmi és nyelvi vonatkozásai nem mindig választhatók el egymástól: a közösségek stigmatizáltsága, társadalmi helyzete nyelveik presztízst is meghatározza. De csökkenti e nyelvek presztízst, és egyúttal hozzájárul a kétnyelvűség láthatatlanná tételéhez az is, hogy e nyelvek törvényi védettsége mind európai, mind nemzeti szinten korlátozott. A *Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Chartája* (Európa Tanács 1992) bevezeti a „területhez nem köthető nyelvek” kategóriáját, amelybe a romani is tartozik (Busch 2013: 122), és leszögezi, hogy e nyelvek vonatkozásában „a karta hatályosulását szolgáló intézkedések természetét és terjedelmét rugalmasan kell meghatározni”. Más szabályozás vonatkozhat tehát erre a nyelve, mint bármelyik másikra. Hasonló jelenség nemzeti szinten is megfigyelhető: a nemzetiségek jogairól szóló 2011-es törvény (Magyar Országgyűlés 2011: CLXXIX) 22. paragrafusának első bekezdése az alábbi módon fogalmaz: „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), 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.” Nyelvészeti szempontból semmi nem indokolja, hogy a romani és a beás ne ugyanúgy önálló nyelvként jelenjen meg a felsorolásban, mint az összes többi nemzetiségi nyelv. A zárójelezés homogenizáló hatású, azt sugallja, hogy ezek nem teljes értékű, egyértelműen elkülönülő nyelvek. A „roma/cigány (romani, illetve beás), (a továbbiakban együtt: roma)” körülményes formulájában az etno-, illetve lingvonimák, azaz a nép- és nyelvnevezések differenciálatlan használata akaratlanul is hozzájárul a valóság átírásához. (Egy korábbi, lektorálás alatt álló dolgozatomban részletesen elemeztem az ehhez hasonló törvényi és népszámlálási kategorizációkat és stigmatizáló hatásukat – Heltai 2015, kézirat).

A fent elmondottakból következik, hogy a kétnyelvűek számát felmérni kívánó adatokkal csínyján kell bánni. Alapvetően két adatcsoporttal rendelkezünk: a népszámlálás eredményeivel, valamint a Kemény István-féle, úgynevezett „cigányfelmérések” adataival. A népszámlálás meglehetősen abszurd módon nem választja szét a beás és a romani nyelvek beszélőit (a kérdéshez: Kontra 2003; Szalai 2007: 36–37; Orsós 2012: 18); e két nyelv számára nem tart fent külön kategóriát: a *Mi az ön anyanyelve?*, illetve *A családi, baráti közösségben milyen nyelvet használ általában?* kérdésekre adható egyik válasz: *cigány (romani, beás)*. Más is árnyalja azonban az adatok értékét: korántsem biztos, hogy minden érintett bevallotta nyelvi kompetenciáját: elsősorban az úgynevezett „terminális”, a kisebbségi nyelvet csak részben elsajátító, ritkán használó és jobbára csak perceptív nyelvi képességekkel rendelkező beszélők (Dorian 1981) például valószínűsíthetően nem jeleníthetők meg ezekkel a kérdésekkel.

Hasonló fenntartások megfogalmazhatók a Kemény István-féle 1971-es, 1993-as és 2003-as reprezentatív szociolingvisztikai „cigányfelméréseket” illetően is. Ezekben 1971-ben a cigánynak kategorizált lakosság 2%-a, 1993-ban és 2003-ban 1-1%-a vett részt. Kemény István nyelvhasználatra vonatkozó eredményei nyelvészek számára zavarba ejtőek: míg 1971 és 1993 között „nagy mérvű nyelvcsere” (Kemény 2009: 210) feltételez a szerző, a 2003-as adatokat elemezve megállapítja, hogy a romani beszélők „egy része [...] a nyelvváltásról áttért a nyelv visszaváltására” (i. m. 211). Nehezíti az adatok értelmezését az anyanyelv és

a kétnyelvűség fogalmainak pontatlan használata is (i. m. 209–213). Mindannak alapján, amit a nyelvcsere folyamatáról és a romanit beszélő közösségek utóbbi 40 évről tudunk, a nyelvcsere visszafordulásának lehetősége nem tartható valószínűnek. Inkább a felmérés és a válaszadás sajátosságaira lehet visszavezetni a tapasztalt különbségeket.

Kétnyelvű cigány/roma gyermekek a magyar iskolarendszerben

A kétnyelvű beszélők számáról tehát több okból nem lehet és talán nem is feltétlenül érdemes pontos adatokat mondani. Sokkal lényegesebb kérdés az, hogy milyen helyzetük van a romani–magyar és a beás–magyar kétnyelvű beszélőknek a magyar iskolarendszerben.

A magyar nyelvterületen a cigányként/romaként leírt etnikai közösségek iskolai helyzete mindig is eltért a többségi lakosság helyzetétől. Beiskolázásuk történetileg elkésett és hiányos volt, az 1893-as összeírás eredményei szerint például a mintegy 41 000 tanköteles korú cigány/roma gyermek közül minden ötödik-hatodik járt iskolába (Bábosik 2009: 178). A második világháború előtti helyzetet a cigányok/romák oktatással való kapcsolatában a rendszertelen és ellenőrizetlen beiskolázás határozta meg. Bár a második világháború után eltelt évtizedek sok pozitív változást hoztak, és megfigyelhetők egyértelmű előrelépések például a beiskolázás vagy az iskolalátogatás rendszerességében, a helyzet továbbra sem jó. Kemény István saját adatai alapján a következőképpen összegzi a 2007-ben érvényes állapotokat: a cigány gyerekek egyötöde nem végzi el az iskolát, a többiek közül is sokan jelentős késéssel és tudásbeli deficittel. A továbbtanulók aránya 20% körüli, de kétharmaduk lemorzsolódik, a felsőoktatásba pedig mintegy 1%-uk jut be (Kemény 2009: 213).

Szemponunktól legérdekesebb a következő eredmény (előrebocsátandó, hogy beásokon és oláh cigányokon itt a beás, illetve a romani anyanyelvűként számon tartott beszélők értendő): „Az általános iskolát el nem végzettek aránya a 25–29 évesek korcsoportjában 1993-ban a magyar anyanyelvűek 22%-a, a beások 42%-a, az oláh cigányok 48%-a, 2003-ban a magyar anyanyelvűek 19%-a, a beások 22%-a és az oláh cigányok 34%-a volt” (i. m. 212). (A 2003-as adatok szerint bár továbbra is sikertelenebbek az iskolában a nem magyar anyanyelvűként számon tartott beszélők, a különbségek csökkennek. Ennek okát csak találgatni lehet. Összefüggésben állhat az adatok szórása az anyanyelv és a kétnyelvűség fogalmainak terminológiai bizonytalanságaival is, tehát például azzal, hogy a kétnyelvű közösségekben élő gyerekek elsődleges nyelvi szocializációjának nagyobb része folyik az elmúlt években beás vagy romani nyelv helyett két nyelven, tehát magyarul is. Ők például továbbra is számíthatnak romani vagy beás anyanyelvűnek (ugyanakkor szert tehetnek jobb magyar nyelvi kompetenciára.) Szomorú adatok ezek, egyúttal azonban bemutatják azt is, hogy a nyelvi, pontosabban a többnyelvűségi kérdéseknek jelentős szerepe van az iskolai sikerességben vagy sikertelenségben.

Kontra Miklós az 1993-as adatokat szociolingvisztikai szempontból részletesen elemezte (1997, 2010: 169–170), és a nem magyar anyanyelvű, tehát feltehetően részben vagy egészben beás vagy romani nyelven szocializálódott gyermekek jelentősen rosszabb iskolai teljesítményét az anyanyelvű, illetve a kétnyelvű oktatás hiányára, a tannyelvi diszkriminációra vezette vissza. Ez valós probléma, kezelése nagy körültekintést és komoly nyelvi tervezési cselekvési programot igényelne. A kérdéssel való foglalkozást magam is sürgetőnek tartom (Heltai 2015), és mindenképpen elvlasztom a jelen dolgozat témájától, amely a kétnyelvű közösségekből jövő gyermekek igényeinek és lehetőségeinek a jelenleginél adekvátabb kiszolgálását az egy nyelvű iskola hangsúlyváltásában keresi.

A transzlingvális diskurzus

A néven nevezett nyelvek ideológiája

Az általam alkalmazott megközelítés, felismerve azt, hogy anyanyelv és kétnyelvűség hagyományos kategóriáival a probléma nem írható le kellő pontossággal, ezek újradefiniálásából indul ki, és tulajdonképpen teljes paradigmaváltást szorgalmaz. Alapját a mind az egyéni, mind a közösségi nyelvhasználatot és a nyelvről szóló vélekedéseket irányító nyelvi ideológiák felismerése és elemzése jelenti. Az ideológiák a neutrális értelmezés szerint a valóságleírás és a gondolkodás nélkülözhetetlen tartozékai (például Woolard 1998; Laihonon 2012), ugyanakkor gondolkodásunkat meghatározó hatalmukat annak köszönhetik, hogy kultúránkban nyilvánvaló és maguktól értetődő igazságoknak tűnnek (Busch 2013: 82). Megkérdőjelezhetetlen egyértelműséggel tűnik elénk például az anyanyelv fogalma, az egynyelvűség természetes volta vagy az, hogy a nyelvek egymástól egyértelműen elválasztható egységek, néven nevezhető kategóriák. Az európai kultúrkör emberének ilyenfajta vélekedései „a nemzeti és a nyelvi egység azonosításának igényében” gyökereznek (Bartha 1999: 13), és alapvetően meghatározzák az európai ember nyelvről, többnyelvűségről való gondolkodását (Borbély 2014: 23–27).

Pedig az a feltevés, amely szerint az egynyelvűség alapesetnek, a többnyelvűség pedig különleges esetnek tekintendő, egyre inkább megkérdőjeleződik, ahogy az is, hogy a különféle nyelvekre úgy tekinthetünk, mint egymástól egyértelműen elválasztható egységekre (Busch 2013: 82). Ez a megközelítés a néven nevezett nyelveket, mint az angol, a német, a bengáli vagy akár a romani, olyan ideológiai konstrukciónak látja, amelyek a nemzetállamokkal párhuzamosan alakultak ki. Ekkor ment végbe az a folyamat, amelynek során létrejött az autonóm, önálló nyelv fogalma, amely immár elválaszthatóvá vált az egyéni beszélési szándékoktól és viselkedéstől. Ezzel párhuzamosan az emberek közötti, a nemzeti hovatartozás szempontjából való különbségtétel jelentősége megnőtt (Blommaert–Rampton 2011: 4).

Hogy milyen az, amikor a nyelvre és a beszélésre nem az általunk megszokott módon tekintünk, még ha nem is tiszta formájában, de a moldvai (csángó) magyarok körében én is megtapasztaltam. Ez az egyetlen ómagyar etnikai tudattal rendelkező népcsoport, amely kimaradt a nemzetté válás folyamatából, hiszen Moldova sohasem volt a mindenkori magyar állam része. Néprajztudósok „prenacionális” (Tánczos 2011: 256), „középkorias etnikai azonosságtudatként” (Pozsony 2005: 148) írják le a moldvai magyarok számunkra szokatlan identitását. Ugyanakkor a román nemzetállam 150 éve tartó asszimilációs törekvései ezt a hagyományos identitástudatot igencsak megtépázták, tehát bizonyos mértékig ott is jelen vannak a modern nemzetállami konstrukciók ideológiái. Ennek ellenére ezekben a magyar és román nyelveken beszélő kétnyelvű közösségekben készített interjúk számos jelét mutatják annak, hogy a nemzetállami szint alatti nyelvi valóságban másképp artikulálódik a nyelvek és a beszélés fogalma. Jellegetes például, hogy a beszélők nem úgy érzékelik, hogy két nyelv van jelen életükben, hanem kétfajta beszédmód, „szó”: „há na, hogy honnat kaptuk az oláh szót, s honnat kaptuk a magyart”. Magukra nem a románság és a magyarság vagylagos viszonylatában tekintenek: „ne, na, az öregek vó(l)tak, átaljuttak a verekedés <világháború> idejin, akkor el- öö maradtak. s akkor a- vó(l)t. a férje vó(l)t román, a tá(r)sa vó(l)t akkor magyar, s akkor esseálltak, s akkor maradtunk csángók”. A kérdéseimben megfogalmazott nyelvi kategóriákkal gyakran nem is tudnak mit kezdeni, válaszaikban bizonytalanok: „há, nem is csángó, nem is csángó magyar, magyar csángó inkább, mert inkább magyarul beszélgetünk”. Nyelvüket általában egyik kategóriához sem rendelik hozzá: „korcsitúra, valami, magyar es, még nem értem”. A lényeg tehát nem az, hogy milyen nyelven folyik a kommunikáció, hanem hogy az emberek Moldvában „úgy tu(d)nak, min(d) moszt mondunk műk”.

A kétnyelvű közösségek világszerte úgy beszélnek, hogy két vagy több nyelvet használnak egy-egy megszólalás során. Ha a néven nevezett nyelvek rendszerében gondolunk erre a jelenségre, kódváltásról szoktunk beszélni, ami a kétnyelvű beszédmód egyik legfontosabb jellemzőjeként definiálható: „a kétnyelvű beszélő legfontosabb

ismérve, hogy beszéde közben vált át a másik nyelvre, vagyis *kódot vált*” (Borbély 2014: 61; kiemelés az eredetiben). A fenti gondolatok és idézetek azonban arra figyelmeztetnek, hogy ezek a beszélők nem feltétlenül így gondolják ezt el: beszédüket nem nyelvekre bontják, hanem valamiféle egységben látják. Ezt kifejezhetjük például a „translanguaging” műszóval (García 2009), amelyet Borbély Anna nyomán „transzlingvális beszélésnek” lehetne fordítani. Ez a „bilingvis beszélők által megvalósított cselekvés, amely a kommunikatív lehetőségek maximalizálása érdekében különböző nyelvi jegyeket vagy az autonóm nyelvek tekintett entitások különféle módozatait használja fel” (García 2009: 140; saját fordításom). A megközelítés lényege az, hogy nem azt a konstrukciót helyezi középpontba, amit néven nevezett, autonóm nyelvként szoktunk leírni. Borbély Anna ezt a megközelítést „transzlingvális diskurzusként” említi (2014: 70). A dolgozatom záró gondolatai azt mutatják be, hogy milyen módon szolgálhatja a cigány/roma gyerekek oktatásának sikeresebbé tételét egy olyan nyelvpedagógiai gyakorlat, amely ezt a transzlingvális beszédmódról szóló elgondolást is hasznosítja.

A transzlingvális diskurzus hasznosíthatósága romani–magyar és beás–magyar kétnyelvű közösségekből érkező gyermekek oktatásában

A romani és beás kétnyelvű közösségek kétnyelvűségének típusát García a rekurzív kétnyelvűség fogalmával írja le. Ez akkor jellemző, amikor a kétnyelvűség kialakulása és a kisebbségi nyelv visszaszorulása külső hatalmi nyomás eredménye. Ez a megközelítés a nyelvcsere nem úgy tekint, mint természetes, ökológiai szükségszerűségből eredő folyamatra, hanem mindig mint a többség felől érkező (szimbolikus) erőszak és hatalom megnyilvánulásainak a következményére (Bourdieu 1991), még akkor is, ha az uralkodó nézőpont, azaz az uralkodó ideológiák természetes, a történelem menetéből szükségszerűen következő változást rajzolnak elénk. (Gondoljunk például arra, hogy a XVII. században a romani nyelv használatára a magyar államiság jóval kisebb hatással lehetett. Ma többek között a kötelező közoktatás, a munkaerőpiac, egyáltalán a magas szintű állami szervezettség révén a nyomás sokkal nagyobb.) Ilyen esetekben jellemző, hogy a kisebbségi nyelv használata tradicionális kommunikációs és nyelvi színterekre szorul vissza, és a nyelvet a közösségnek nem feltétlenül az egésze és nem azonos mértékben beszéli, használja. A közösségek nyelvi gyakorlatában természetes a két nyelv jelenléte, és ez ahhoz vezet, hogy beszélésük elemei csak a külső értelmezésben származnak két nyelvből. Számukra nem „dupla egy nyelvűségként” értelmeződik a kétnyelvűség, hanem egységben látják és használják nyelvi repertoárjukat (García 2009: 141–145).

Az iskola minderről azonban nem vagy nehezen vesz tudomást. A többnyelvűség észrevétlen marad, szinte illegitimnek számít, és az iskola hierarchiájában a magyar nyelv kizárólagossá, a kisebbségi romani vagy beás nyelv pedig észrevehetetlenné válik. Természetesen nem magyar jelenségről van szó, ezeket a gondolatokat Gogolin európai kontextusban, nemzeti nyelvek és migránsok nyelveinek a vonatkozásában fogalmazza meg (2004: 55). Márpedig ha az iskola figyelmen kívül hagyja a tanítványok iskolán kívüli beszélőmódját, az a tapasztalatok szerint oktatási csődhöz vezet (García 2009: 152). A Kemény István-féle szociológiai felmérésből származó adatok is valami ilyesmiről tanúskodnak.

A felismerést követő cselekvési lehetőségek pedig a következő irányba mutatnak. A kódváltásban García a kétnyelvű tanulóközösségek legfontosabb nyelvi eszközét látja. Értelmezésében a tanár nemcsak hogy elfogadja a diákok kétnyelvű beszédmódját, de egyenesen lehetőségeket is teremt annak minél szélesebb körű és bátor használatára, sőt maga is él vele. Ezzel a technikával ugyanis az iskolai nyelvhasználat a gyermekek számára természetessé válik, és a hozzáadott nyelvi – jelen esetben a magyar nyelvi – kompetenciák is erősödnek, stabilizálódnak. Két alapelvet említi a szerző. Az egyik a szociális igazságosság: eszerint a tanuló a saját közösségének nyelvi praxisaira építhet. A másik a szociális együttműködés, amely szerint a különböző nyelvi háttérű diákok úgy dolgoznak együtt, hogy mindig az adott munkacsoport számára legoptimálisabb beszédmódot választhatják. A diákok így nyelvi szempontból heterogén csoportokban, nyelvi gyakorlataikat

optimálisan hasznosítva, együtt és egyszerre juthatnak el a nyelvi tudatosság azon szintjére, hogy képesek az iskola által hozzáadott nyelven az elvárt színvonalon kommunikálni (i. m. 151–157).

Természetesen más megközelítések is hangsúlyozzák a többnyelvűség jelentőségét az idegen nyelvi és az anyanyelvi kommunikációban. Az interkulturális neveléstudomány és az európai idegennyelv-pedagógia is hasonló technikák támogatásában látja annak lehetőségét, hogy a többnyelvű Európában megfogalmazott, több nyelv ismeretéről és használatáról szóló nyelvtudásbeli és nyelvhasználati célok megvalósulhassanak. Ezek közös pontja az, hogy a nyelveket nem egymástól elválasztva értelmezik, hanem a tanulók nyelvi képességeit a nyelvi tudatosság kialakításával, a beszélési gyakorlatok összességének figyelembevételével fejlesztik. A többnyelvűség didaktikájának (Krumm 2010) alapkonceptiója az, hogy minden meglévő nyelvismeretet és már alkalmazott beszélési praxist tudatosít a nyelvtanulóban, annak érdekében, hogy az ezeket hasznosíthassa az új nyelv elsajátítása során. Az úgynevezett nyelvi tudatosság (language awareness) programok lényege szintén a nyelvhasználatra való reflexió szintjének az emelése. Az interkomprehenciós nyelvpedagógia is hasonló irányt vesz: a nyelvtanulásban felhasználja a tanulók más nyelveken meglévő, akár receptív készségeit is (mindezekhez: Feld-Knapp 2014: 20–23).

Meggyőződésem szerint ezek az újfajta megközelítések a következő években mind az idegennyelv-pedagógiai, mind a két- és többnyelvűséget is kezelő anyanyelv-pedagógiai gyakorlatban is változásokat indukálnak. A dolgozat záró része néhány arról szóló gondolatot fogalmaz meg, hogy milyen következményei lehetnek mindennek a cigány/roma tanulók magyarnyelv-oktatására. Ilyenek elképzelhetők mind a konkrét nevelői munka, mind az oktatásszervezés és az oktatástervezés tekintetében.

Minden pedagógus tehet azért, hogy a kétnyelvű roma/cigány gyerekek az iskolában nyelviileg felszabadultabban, otthonosabban érezzék magukat. Nem szükségszerű, hogy pedagógusok tömegei kompetenciát szerezzenek a szóban forgó kisebbségi nyelveken (bár egy ideális világnak ez is része volna). Enélkül is sok tekintetben biztosíthatják a tanárok e nyelvek iskolai emancipációját. Budapesti, ferencvárosi roma általános iskolások körében azt tapasztalom, hogy az egyébként egynyelvű gyerekek és családjuk kommunikációs praxisa is számos romani nyelvi reliktumot őriz. Ezek felfedezésével és felfedeztetésével, erről szóló tanulmányokkal, kisebb-nagyobb gyűjtőmunkákkal, összehasonlító feladatokkal, egyáltalán e nyelvi elemek iskolában való pusztta megjelenésével máris emancipáltabb helyzetbe kerül az erősen stigmatizált, gyakran nem létezőnek gondolt vagy tekintett kisebbségi nyelv és vele a kétnyelvű beszédmód. Az első lépés az, ha a pedagógus eléri, hogy a romani és/vagy a beás nyelvek pozitív kontextusban kerüljenek szóba az iskolában. Ennek rendszeressé tétele lehet a következő lépés: ha vannak kétnyelvű gyermekek a tanulócsoporthoz, az ebből adódó potenciált ki lehet használni: kompetenciájuk értéként, többletként jelenhet meg. A gyermekek beszámolhatnak iskolán kívüli nyelvi gyakorlataikról. Elképzelhető kétnyelvű családtagok esetenkénti meghívása vagy az oktatási folyamatba történő más jellegű bevonása. Mindezek még a kétnyelvű osztálytermi beszélést megelőző szint lehetséges elemei, de már ezek is nagyban hozzájárulnak a nyelvi értelemben igazságosabb légkör kialakulásához. A következő lehetőség a kisebbségi nyelvi kommunikáció engedélyezése, bátorítása a tanórán. Ez azonban már tudatosabb nyelvpedagógiai megfontolást igényel.

A transzlingvális beszélés elgondolásán alapuló módszertani alapvetés korszaka még nem zárult le (Borbély 2014: 70). A magyarországi romani és beás nyelveket beszélő közösségek nyelvhasználatáról is meglehetősen keveset tudunk. Az e területeken való előrelépések elvezethetnek a magyarországi romani–magyar és beás–magyar kétnyelvűség „életvilágában” felnövő gyerekek iskolai magyarnyelv-oktatásának módosulásához. Ehhez komplex nyelvi tervezési tevékenységre van szükség. Előrelépés kell a tanárképzés, a tantervelmélet és a tantervfejlesztés területein. Ez a munka talán még el sem kezdődött, de a cigány/roma gyerekek iskolai sikertelensége arra figyelmeztet, hogy szükség van az erről való gondolkodásra.

Irodalom

- Bábosik Zoltán 2009. A magyarországi cigányság oktatása történeti megközelítésben. In: Kállai Ernő – Kovács László (szerk.) *Megismerés és elfogadás. Pedagógiai kihívások és roma közösségek a 21. század iskolájában*. Nyitott Könyvműhely. Budapest. 175–192.
- Bartha Csilla 1999. A kétnyelvűség alapkérdései. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Blommaert, Jan – Rampton, Ben 2011: Language and Superdiversity. *Diversities* 13/2: 1–19.
- Borbély Anna 2014. *Kétnyelvűség*. L'Harmattan. Budapest.
- Bourdieu, Pierre 1991. *Language and Symbolic Power*. Cambridge Mass. Harvard University Press.
- Busch, Brigitta 2013. *Mehrsprachigkeit*. Facultas.wuv. Wien.
- Dorian, Nancy C. 1981. *Language Death: The Life Cycle of a Scottish Gaelic Dialect*. University of Pennsylvania Press. Philadelphia. <https://doi.org/10.9783/9781512815580>
- Dupcsik Csaba 2009. *A magyarországi cigányság története*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Erdős Kamill 1989 (1958). A magyarországi cigányság. In: Erdős Kamill cigánytanulmányai. A Gyulai Erkel Ferenc Múzeum kiadványa. Békéscsaba. 42–56.
- Európa Tanács 1992. *Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Chartája*. Strasbourg. 5. XI.
- Feld-Knapp, Ilona 2014. Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.) *Mehrsprachigkeit*. Eötvös-József-Collegium. Budapest. 15–31.
- García, Ofelia 2009. Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21. Century. In: Skutnabb-Kangas, Tove et al. (ed.) *Social Justice through Multilingual Education*. Multilingual Matters. Cromwell. 140–158. <https://doi.org/10.21832/9781847691910-011>
- Gogolin, Ingrid 1994/2008. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann. Münster. New York. <https://doi.org/10.31244/9783830970989>
- Gogolin, Ingrid 2004. *Lebensweltliche Mehrsprachigkeit*. In: Bausch, Karl-Richard – Königs, Frank G. – Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Gunther Narr. Tübingen. 55–61.
- Heltai 2015. *A romani és a beás nyelvi tervezés lehetőségei és kihívásai*. Kézirat. Lektorálás alatt.
- Irvine, J. T. – Gal S. 2000. Language ideology and linguistic differentiation. in P. Kroskity (ed.): *Regimes of Language*. Santa Fe NM. School of American Research Press. 35–83.
- 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.
- Kontra Miklós 1997. Tannyelvi diszkrimináció és cigány munkanélküliség. *Fundamentum* 2: 139–140.
- Kontra Miklós 2003. Cigányaink, nyelveik és jogaik. *Kritika* 1: 24–26. Lásd még in: Bartha Csilla 2007 (szerk.) *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 147–151.
- Kontra Miklós 2010. *Hasznos nyelvészeti*. Fórum Kisebbségkutató Intézet. Somorja.
- Krumm, Hans-Jürgen 2010. Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Barkowski, Hans – Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) *Fachlexikon Deutsch als Fremd und Zweitsprache*. Francke. Tübingen. 208.
- Laihonen, Petteri 2011. A nyelvvideológiák elmélete és használhatósága a magyar nyelvvel kapcsolatos kutatásokban. In: Híres-László Kornélia – Karmacs Zoltán – Márku Anita (szerk.) *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban*. Tinta Könyvkiadó. Budapest–Beregszász. 11–19.
- Lakatos Szilvia 2010. A romani nyelv helyzete a magyarországi oktatási rendszerben. In: Papp Anna Mária (szerk.) *Kevésbé használt nyelvek a Visegrádi Négyek Országában* – Konferenciakötet. Országos Idegennyelvű Könyvtár. Budapest.

- 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.
- 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.
- M. Pintér Tibor 2009. Észrevételek a cigányok diglossziájáról. In: Borbély Anna – Vančoné Kremmer Ildikó – Hattyár Helga (szerk.) *Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák*. A 15. Élőnyelvi Konferencia tanulmánykötete. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 393–401.
- Magyar Országgyűlés 2011/CLXXIX. *Törvény a nemzetiségek jogairól*.
- Matras, Yaron 2007. A romani jövője. A nyelvi pluralizmus politikája felé. In: Bartha Csilla (szerk.) *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 128–146.
- Orsós Anna 2012. *A beás nyelv megőrzésének lehetőségeiről*. PTKE BTK Oktatókutatató Központ – Virágmandula Kft. Pécs.
- Orsós Anna – Kálmán László 2009. *Beás nyelvtan*. MTA Nyelvtudományi Intézet – Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Pozsony Ferenc 2005. *A moldvai csángó magyarok*. Gondolat – Európai Folklor Intézet. Budapest.
- Réger Zita 1984. A cigányság helyzetének nyelvi és iskolai vonatkozásai. Álláspontok és viták. *Szociálpolitikai értekezések* 2: 140–173.
- Réger Zita 1988. A cigány nyelv: kutatások és vitapontok. *Műhelymunkák a nyelvészet és társtudományai köréből* 4: 155–178.
- Skutnabb-Kangas, Tove 2000/2008. *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?* Orient Blackswan. Delhi. (Első kiadás 2000: Lawrence Erlbaum.)
- Szalai Andrea 2007. Egységesség? Változatosság? A cigány kisebbség és a nyelvi sokféleség In: Bartha, Csilla (szerk.) *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 20–51.
- Tálos Endre 2001. A cigány és a beás nyelv Magyarországon. In: Kovalcsik Katalin et al. (szerk.) *Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből*. Eötvös Loránd Tudományegyetem – Iskolafejlesztési Alapítvány – Oktatási Minisztérium. Budapest. 317–324.
- Tánczos Vilmos 2011. *Madárnyelven. A moldvai csángók nyelvéről*. Erdélyi Múzeum–Egyesület. Kolozsvár.
- Törzsök Judit 2001. Kik az igazi cigányok? In: Kovalcsik Katalin et al. (szerk.) *Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből*. Eötvös Loránd Tudományegyetem – Iskolafejlesztési Alapítvány – Oktatási Minisztérium. Budapest. 29–52.
- Woolard, Kathryn 1998. Introduction. Language ideology as a field of inquiry. In: Schieffelin, Bambi – Woolard, Kathrin – Kroskity, Paul (ed.) *Language Ideologies. Practice and theory*. Oxford University Press. New York. 3–51. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195105612.003.0001>

Heltai, János Imre

Some Hungarian-language educational aspects of Roma/Gypsy children's bilingualism

In Hungary, there are several Romani–Hungarian and Boyash–Hungarian bilingual communities. Children coming from these communities grow up in a multilingual environment (in German language pedagogy: lebensweltliche Mehrsprachigkeit): the family or the wider community uses the minority language, too. In the monolingual Hungarian scholar system this is a disadvantage today. In my paper, I examine the possibilities of a mother-tongue pedagogical methodology which is based on a new approach of bilingualism (translanguaging), and which is able to offset the disadvantage or even turn it into an advantage.

Kulcsszók: romani–magyar és beás–magyar kétnyelvűség, többnyelvű életvilág, transzlingvális beszélés

Keywords: Romani–Hungarian and Boyash–Hungarian bilingualism, multilingual environment, translanguaging

Az írás szerzőjéről

Heltai János Imre

Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest, Magyarország

heltai.janos[kukac]gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9674-0115>