

Heltai János Imre – Kulcsár Sándorné

### A romani beszéd és az óvoda

#### Beszédfejlesztési stratégiák és integrált kétnyelvűségi ideológiák Tiszavasváriban

A tanulmány egy olyan tiszavasvári roma közösséget mutat be, amelynek tagjai úgy beszélnek, hogy a magyarhoz és a romanihoz köthető nyelvi források a mindenkori kommunikációs célnak leginkább megfelelően jelenjenek meg a beszédükben. A beszélésnek ez a módja a transzlingválás terminusával írható le. Ez nemcsak beszédmódot, hanem az ezeket a beszédmódokat az iskolába bevonó nyelvpedagógiai perspektívát és módszertant is jelöl. A tanulmány áttekinti, hogy a közösség integrált kétnyelvűségi normáinak és a közösségen kívüli környezet egynyelvűségi normáinak az erőterében hogyan alakul a nyelvi szocializáció. Bemutatja a Tiszavasvári Magiszter Óvoda munkatársai által fejlesztett Szó-Beszéd.Kom nyelvi-kommunikációs programot, amely az óvoda reakciója az ideológiák ezen ellentétéből fakadó nehézségekre. Elemzi azt is, hogy milyen új lehetőségeket kínál az óvodának a transzlingváló kommunikáció pedagógiája.

#### Bevezetés. Kettős egynyelvűségi és integrált kétnyelvűségi normák

A nyugati világ – és így Magyarország – közoktatása egynyelvűségi vagy kettős egynyelvűségi nyelvi ideológiákon alapul. Az előbbihez kapcsolható vélekedések szerint az a természetes, ha egyszerre egy nyelvet használunk. A nyelvek egymástól elhatárolható rendszerekként tűnnek elénk, amelyek keverését nem látjuk helyénvalónak (Jonsson 2017: 27). A kettős egynyelvűségi, máskor párhuzamos egynyelvűséginek (Heller 2006 [1999]: 34) vagy elkülönített kétnyelvűséginek (Creese–Blackledge 2010) nevezett ideológiák az egynyelvűségi ideológiákat alkalmazzák kétnyelvűségi helyzetekre (García 2014a), és jellemzők például a magyarországi kétnyelvű oktatási intézményekre. Ilyen helyzetekben ugyan két nyelv is része az oktatási folyamatnak, de a lényeg nem változik. A két nyelv használata egymástól világosan elkülönítetten történik, továbbra is a monolingvális ideológiák a mérvadók. Jellemzően az egyik tanítási egység az egyik, a másik rész pedig a másik nyelven folyik. Az oktatási folyamat résztvevői a két nyelv elkülönített használatára törekednek.

Pedig a kettős egynyelvűségi ideológiák szerint elképzelt nyelvi gyakorlatok nem hétköznapi gyakorlatai azoknak a beszélőknek, akiket ezen ideológiák alapján kétnyelvűnek nevezünk. A tanulmány egy tiszavasvári roma közösséget mutat be. Ennek tagjai úgy beszélnek, hogy a magyarhoz és a romanihoz köthető nyelvi erőforrások a mindenkori kommunikációs célnak leginkább megfelelően jelennek meg a beszédükben. Megszólalásaiknak elsődleges rendező elve tehát nem a két nyelv elkülönítésének a szándéka. A beszélésnek ez a módja nem „deviáns”, nem a társadalmi marginalitáshoz kötött, hanem nagyon is hétköznapi. Jørgensen (2008) integrált kétnyelvűségi norma szerinti beszélésnek nevezi.

García azt hangsúlyozva, hogy e kétnyelvűségi beszéd módok szerint átjárhatóvá, súlytalanná válnak az egyes nyelvek kategóriái, a transzlingválás terminust vezette be (2009). Ezzel nemcsak beszéd módot, hanem egy, az e beszéd módokat az iskolába bevonó nyelvpedagógiai perspektívát és módszertant is jelöl (García–Kleyn 2016; García et al. 2017).

A tiszavasvári Magiszter Alapítványi Óvodába érkező gyerekek nyelvi gyakorlatai ilyen transzlingváló jellegűek. Otthon a nem sztenderdizált romanihoz és a magyarhoz köthető nyelvi erőforrásokat egyaránt használnak. Az óvodapedagógusok (és később az iskolai tanítók) nyelvről való gondolkodását viszont az egynyelvűségi ideológiák határozzák meg. A gyerekek és pedagógusaik beszélése közti eltérés ráadásul nem csak a nyelv választás és az azt irányító nyelvi ideológiák dimenzióiban jelentős. Eltérek a beszélést meghatározó külső körülmények és a közösségi hagyományok, szokásrendszerek is. A gyerekek nyelvi gyakorlatai a roma közösségen kívüli színtereken e fenti meghatározottságok miatt deficitesként értelmeződnek. A gyakorlatban a pedagógusok által definiált probléma az, hogy ezek a gyerekek „nem tudnak elég jól magyarul”, „kevert” módon beszélnek.

A tanulmány amellezt érvel, hogy az integrált kétnyelvűségi normák követése nem deviancia, nem a társadalmi marginalizáció szükségszerű jellemzője, hanem nagyon is hétköznapi jelenség. Ez alapján a közösséghez tartozó gyerekek nyelvi nevelésénél olyan nyelvpedagógiai módszertanokat kellene követni, amelyek nem egynyelvűségi vagy kettős egynyelvűségi ideológiákon alapulnak. A tanulmány a továbbiakban áttekinti, hogy a közösség integrált kétnyelvűségi normáinak és a közösségen kívüli környezetben általánosnak tekinthető egynyelvűségi és kettős egynyelvűségi normáinak erőterében hogyan alakul a nyelvi szocializáció, valamint a gyerekek óvodára és iskolára való felkészítése. Bemutatja a Tiszavasvári Magiszter Óvoda munkatársai által fejlesztett Szó-Beszéd.Kom programot. Ez az óvoda reakciója az ideológiák fenti ellentétéből fakadó nehézségekre. Kitér az évek óta sikerrel működő program legfontosabb vonásaira, bemutatja az elért eredményeket és a továbbra is fennálló nehézségeket. A záró rész azt elemzi, milyen új lehetőségeket kínál az óvodának az a tény, hogy a szintén a Magiszter Alapítvány által fenntartott és az óvodába járó gyerekek szülei által elsöprő többségben választott szomszédos általános iskolában a 2016/2017-es tanévtől teret nyert a transzlingváló kommunikáció pedagógiája.

A helyzet megoldásához való nyelvpedagógiai hozzájárulás sikerességének két feltétele van. Az egyik az, hogy a romani nyelvi erőforrások is szerephez jussanak az óvodai és az iskolai nyelvi gyakorlatokban. Ezt biztosítja a Szó-beszéd.Kom program. A másik pedig az, hogy az oktatási intézmények és azok pedagógusai azonosítsák, hogy a nyelvről való gondolkodásukat milyen ideológiák határozzák meg. Ehhez szükséges a transzlingvális kommunikáció pedagógiája által kínált szemlélet- és koncepcióváltás, amelyről az utolsó részben lesz szó. A gyerekek beszélésének módja ma deficitként jelenik meg az iskolában, de a megfelelő szemlélet alkalmazásával ez előnnyé változtatható.

A tanulmány *A transzlingvális kommunikáció pedagógiája Tiszavasváriban* című projekt (1) részeként készült. A projekt a Károli Gáspár Református Egyetem szociolingvisztikai műhelyében dolgozó kutatók és hallgatók, illetve a Tiszavasvári Magiszter Alapítvány intézményeiben dolgozó pedagógusok

együttműködésére, tehát elméleti és gyakorlati szakemberek közös munkájára épül. Ezt a dolgozat szerkezete is tükrözi. A második részben a nyelvi gyakorlatok és a szocializáció áttekintése külső, kutatói nézőponton alapul. A következő részben a Szó-Beszéd.Kom komplex beszédfejlesztő módszertani program bemutatásának perspektívája ezzel ellentétben belső szemléletű. Nem interjúkra, beszélgetésekre, kutatói adatszerzésen alapuló megállapításokra épül, hanem az óvoda mindennapjait megélt és az ezeket aktívan alakító szerző tapasztalatait összegzi. A záró rész kapcsolja össze a kutatói és a belső perspektívát. Rámutat arra, hogy a transzlingváló alapelvek hogyan hasznosíthatók az óvoda innovatív pedagógiai közössége számára. Kitér arra is, hogy ezek az elvek hogyan hathatnak általánosságban is a magyarországi óvodákban jellemző nyelvpedagógiai megközelítésekre.

### **Nyelvi gyakorlatok és szocializáció a nemzetállam periferiáján**

A tanulmány ebben a részben betekintést ad a tiszavasvári oláh cigánynak nevezett közösség nyelvi gyakorlataiba, nyelvi szocializációs mintáiba és nyelvi ideológiáiba. Elemzi azt is, hogyan hatnak a többségi nyelvi ideológiák például az óvoda munkatársain keresztül a közösségben. A helyiek által mintegy 3000 főre becsült közösség nyelvi gyakorlatai Magyarországon egzotikusnak számítanak, de tágabb perspektívából szemlélődve nem azok. Magyarország (és Európa) lakosainak többsége az uralkodó egynyelvűségi vagy kettős egynyelvűségi ideológiák szerint, magyar nyelven és esetleg egy másik nagy európai nyelven (például német, román) szocializálódik. Ezek a nyelvek hosszú történetiséggel rendelkeznek (Blommaert 2016: 251), ennek következtében jól elkülöníthető egységekként tűnnek elénk (Blommaert–Rampton 2011; Makoni–Pennycook 2006). Az utóbbi évszázadokban erősödő sztenderdizációs folyamatoknak voltak alávetve, és a modern nemzetállamok alapvető identifikációs tényezőiként tekintünk rájuk (Deumert 2010).

Ebből fakadóan a nemzetállamokról és a nemzeti nyelvekről szóló elgondolásaink sémái szerint viszonyulunk nemcsak a romák beszélésével, hanem például a romának nevezett közösségek történetiségével kapcsolatos kérdésekhez is. Ennek ellentmondásoktól sem mentes következményei vannak a magyarországi roma közösségek identitásáról szóló elképzelésekre. Több kutató rámutat arra, hogyan határozzák meg a nemzeti ideológiák még a tudományos diskurzusokban is a romákról való gondolkodást (Törzsök 2001; Nagy 2007). A nyelvről szóló vélekedéseket illetően hasonló tendenciákat figyelhetünk meg. A sztenderdizáció az egyik legfontosabb modernizációs folyamatként (Deumert 2010) összekapcsolódik számunkra a nemzetállamok létrejöttével. A sztenderdizált változatot, a „közös nyelvet” a nemzetállam egyik meghatározó pilléréként értelmezzük. Ennek megfelelően azt gondoljuk, hogy az az „igazi”, a „helyes” romani, amely sztenderdizált, amely intézményrendszerhez kapcsolódik, tehát amelyből érettségít tehetünk, és nyelvvizsgázhatunk. Ezt lovariként szokás emlegetni. Elfelejtkezünk arról, hogy a sztenderd akkor tölti be társadalmi szerepét, ha van egy olyan (hatalommal rendelkező) csoport, amelyik ezt képes más beszélők számára előírni, más beszélőket így vagy úgy érdekeltté tenni a sztenderd használatában. Ehhez olyan hatalmi centrumok szükségesek, mint egy államalakulat vagy más, regionális hatalmi központ. A romani esetében viszont nincs olyan centrum, amely a sztenderd használatában érdekeltté tenné a romani nyelvi forrásokat is használó közösségeket

(Busch 2012a). Ez ahhoz vezet, hogy a sztenderdizációs törekvések megrekednek a klasszikus klossi (1969) értelemben vett korpusztervezés szintjén. A státusztervezés lépései vagy elmaradnak, vagy sikertelenek.

Ennek egyik következménye, hogy a lovari nyelvvizsgálóval megszerzett tudás nem feltétlen teszi birtokosait képessé a mai Magyarország romani nyelvi forrásokat használó közösségeiben való kommunikációra. A tiszavasvári óvoda lovari nyelvvizsgáló tett óvodapedagógusa és egyik kolléganője az alábbi módon számolnak be (1. példa) ezzel kapcsolatos tapasztalataikról (r1 = lovari nyelvvizsgálóval rendelkező óvodapedagógus; r2 = nyelvvizsgálóval nem rendelkező óvodapedagógus):

(1) r1: *tehát a telepen élő cigányok, ők hallás alapján tanulják meg (...) tehát nem azt az írott, nyelvtanilag szabályos lovari nyelvet beszélnek, hanem a lovari nyelvből alakult ki ennek a közösségnek egy sajátos beszédmódja. én ezt így tudom megfogalmazni.*

r2: *amit esetleg aki színtiszta lovari nyelven beszél, vagy beás nyelven beszél, nem feltétlenül ért meg.*

A nagy sztenderdizált európai nyelvek világában szocializálódó ember a sztenderdhez köti a helyesség elképzelését. A sztenderd összekapcsolódik az írás technológiájával (Lane 2015) és a nyelvtani szabályosság érzetével. A sztenderdet szabályosként vesszük tudomásul, a nem sztenderdet pedig nem szabályosként, hibásként. Az írást csak sztenderdizált módon tudjuk elképzelni. Ezt a mintát alkalmazzuk a romanira is, és ennek következménye az, hogy a közösség romani nyelvi gyakorlatai „nem színtiszta”, nyelvtanilag nem szabályosként stigmatizálódnak. A közösségi vélekedések azonban más okból stigmatizálják a helyi beszédmódokat. Valamiféle ideális lovaritól eltávolodott, abból származó maradványként értelmezik őket (2. példa):

(2) *mert nem az igazi roma nyelvet beszéljük mi se. úgy hagyomány szerint ami vó[ ]t, amit örökű[ ]tünk meg mesé[ ]tek nekünk a nagypapa-nagymama, valamennyit tudok, de nem sokat* (részlet egy hangfelvételenként rögzített beszélgetésből, 40 év körüli nő).

Így a romani stigmatizációja kettős: a közösségen kívüli nyelvi ideológiák szerint sem „igazi” (nem sztenderd) a romani nyelv, és a közösség tagjai szerint sem az „igazi” (rég, hagyomány szerinti) nyelvet beszélnek ők otthon.

A sztenderd nyelvi ideológiák azonban nem csak a romaninak nevezett beszédmódok minősítésében játszanak meghatározó szerepet. A nemzetállamokban, így Magyarországon a beszélők számára természetesnek tűnik az a tétel is, hogy leginkább az adott ország nyelvén vagy nyelvein, így Magyarországon magyar nyelven lehet boldogulni. Ennek közvetlen hatása van az oktatási folyamatra. A következő idézet (3. példa) szintén a lovari nyelvvizsgáló megszerző munkatárstól származik (r1). Egy olyan kerekasztal-beszélgetésen hangzott el, amely az óvónő egy bemutató foglalkozását követte. Jelen voltak rajta óvónők, vendégek (a KRE kutatóműhelyének tagjai) és két, a foglalkozásban is segítő édesanya a közösségből.

(3) *mindig a magyar megfelelővel párhuzamosan használom, mert nem az a célom, hogy én tökéletesítsem a cigány nyelvtudásomat, hanem hogy az ő beszédértésüket ezzel segítsen, hogy a cigány megfelelőt követi rögtön a magyar, helyes magyar beszéd, és akkor november környékén már elérjük azt, hogy ha nem is folyékonyan, de az alapvető szókinccsel rendelkeznek. szoktuk a szülők segítségét kérni, és mindig rámondják, hogy tudják, hogy cigányul beszél, tudják, hogy nem ért magyarul, és otthon ugyanúgy cigányul beszélnek, ami úgy önmagában nem baj, csak hát ugye tudomásul kell venni, hogy magyar nyelven kell a gyerekek majd boldogulnia.*

A lovariként azonosított nyelvi források e vélekedés szerint megjelennek a tanulási folyamatban, szerepük azonban más, mint a magyar nyelvi forrásoké. Az utóbbiak megismertetése a gyerekekkel, a nyelvi repertoárjukba való beépítése célként jelenik meg, a cigány nyelvi források pedig eszközként szolgálnak e cél eléréséhez.

Nem csak a csoporton kívüliek diszkurzív viselkedését határozza meg ez az ideológia, hiszen a közösség is meghozza az ebben a helyzetben adekvát, alkalmazkodást lehetővé tevő válaszait – például a nyelvi szocializációs stratégiák és az azokról szóló elbeszélések formálásával. Az egyik jelen lévő, 35 év körüli édesanya így csatolt vissza a beszélgetés során (körülbelül másfél perccel később) az óvónő szavaira, amikor arról beszélt, ki hogy szól otthon a gyermekéhez:

(4) *hát vegyesen. van aki magyarul, itthon is, például mi, tuggyi ovó néni, a gyerekek nem beszélnek cigányul. értik, mit beszélnek, de válaszolni nem nagyon, mer magyarul beszélünk.*

A közösség nyelvi szocializációs stratégiái ugyanakkor nem egységesek. A másik, korábban már idézett édesanya így beszél erről:

(5) *már megszületik a kisbaba, már cigányul beszélünk. magyarul is meg cigányul is. már amikor tudjuk, hogy hozni kell őket az óvodába, fel kell #ni, akkor magyarul. akkor megtanulják szépen.*

A közösség transzlingváló nyelvi gyakorlatai azt is jelentik, hogy a nyelvi szocializáció során aktiválódó nyelvi források aránya családonként is változik, a nyelvi szocializáció nem egy nyelvhez kötődik. Az óvoda közeledtével szembekerülnek egymással a közösségben követett integrált kétnyelvűségi normák és a kívülről érkező, folyamatosan egyre inkább belsővé is váló egynyelvűségi és kettős egynyelvűségi ideológiák.

E helyzet következményei a közösségen kívüli, utóbbi ideológiák által uralt világban problémaként jelennek meg. Az óvoda szemszögéből nehézség, hogy a gyerekek otthon születésüktől kezdve a család által használt beszédmódokat hallják, a gügyögésük, a hangokkal való játékuk során ennek alapján alakul az artikulációjuk. A gyerekek egy része az óvodába lépéskor hall először magyarhoz kötött nyelvi forrásokat közösségen kívüli beszélőktől. A legtöbb szülő alkalmazkodni próbál a társadalmi elvárásokhoz, és az ötévesen óvodába íratott gyermekének megmagyarázza, az óvodában csak magyarul beszélhet. Más szülők azt fogalmazzák meg, hogy azért megy a gyerek óvodába, hogy

megtanuljon magyarul, mire iskolába megy. Megint mások úgy fogalmazzak, majd akkor adják óvodába a gyereket, ha már tud magyarul. A gyerekek saját személyiségük, képességeik szerint próbálnak alkalmazkodni a magyar nyelvi környezethez. Szinte minden csoportban van olyan gyerek, aki hónapokig, de akár egy éven keresztül sem szólal meg.

### **A Szó-Beszéd.Kom komplex beszédfejlesztő módszertani program**

A tanulmány a következőkben bemutatja azt a komplex módszertani programot, amelyet az óvoda munkatársai az elmúlt években fejlesztettek ki, és alkalmaztak sikerrel annak érdekében, hogy a gyermekek beiskolázáskor mért DIFER-eredményei javuljanak, és későbbi iskolai pályafutásuk sikeresebb legyen.

Az óvoda beiskolázási területe Tiszavasvári vasúton túli, majorosinak nevezett településrésze. Az itt élő gyerekek 98%-a halmozottan hátrányos helyzetű (KIR-STAT 2017 internetes adatgyűjtő rendszer adatai alapján). Egy-egy család átlagosan négy–nyolc gyereket nevelingerszegény, rossz szociális körülmények között (családlátogatási adatok összesítése 2017). A szülők alacsony iskolázottsága, a szakképzettség hiánya meghatározza a munka világában betöltött szerepüket. Kevés kivétellel a közmunkaprogram ad számukra munkalehetőséget. Az óvoda tapasztalatai szerint gyermekeiket az anyák a lehető legtovább maguk mellett tartják, akár öt-hat éves korukig szoptatják. Az óvodáztatást a közösség tagjai sokáig „szükséges rossznak” értékelték, 2012-ig csak ötéves koruk után írták be a gyerekeiket. Az óvodáztatási támogatás bevezetése arra motiválta a családokat, hogy az öt év alatti gyerekeket is óvodába vigyék. Eleinte a kisebb testvérek, majd a rokoni kapcsolatok révén egyre több gyerek került óvodába három-négy évesen. A beírt gyermeklétszám folyamatosan nőtt (2007: 94 fő, 2009: 136 fő, 2013: 165 fő, 2015: 188 fő – óvodai törzskönyvek alapján). Az addig 6 csoporttal működő óvodában 2015-ig 2 új csoportszobát alakítottak ki. A kezdetben homogén korcsoportokat felváltotta a vegyes életkor szerinti csoportszervezés. Ez szülői igényként jelentkezett, mert az anyák nyugodtabban hagyták az óvodában kicsijüket a nagyobb testvérrel. 2015-től a köznevelési törvény módosítása után már 3 éves kortól kötelező az óvodáztatás. Ez jelentős változást hozott az óvoda életében. Jelenleg 8 csoportban 186 gyermek jár az óvodába.

Az elmúlt évek tapasztalatai szerint az óvodába kerülő gyerekek keveset beszélnek, bizonyos hangokat a többségi beszédmódotól eltérő módon képeznek. Jellemző rájuk a szemkontaktus fokozott keresése és a testbeszéd nagy szerepe a kommunikációban. Gyakori, hogy mások szükségleteit, kéréseit néhány gyerek közvetíti a pedagógusok felé. A gyerekek egymással suttogva, sokszor csak gesztusokkal kommunikálnak, a pedagógusok rövid, egy-két szavas közléseire pedig csak cselekvéssel reagálnak. Kevésbé érdeklődnek a mesélés, mesehallgatás iránt, nem tudják követni a mesék cselekményét, a képek, főleg az óvodában készült „életképek” azonban aktivizálják a kommunikációjukat.

Az óvoda pedagógiai munkáját 2009-ig a Tiszavasvári Egyesített Óvodai Intézmény tagóvodájaként a helyi pedagógiai program (Lipták et al. 1998) határozta meg. Az óvodapedagógusoknak szembesülniük kellett azzal, hogy módszertani felkészültségük és sokéves tapasztalatuk ellenére

a gyermekek képességfejlődésében nem jelentkezik a befektetett pedagógiai munka eredménye. A 2006-ban bevezetett, saját fejlesztésű kísérleti képességmérés (Kulcsár 2006a) eredményeinek összehasonlító elemzése azt mutatta, hogy az óvodába járó gyerekek kommunikációs képességeinek fejlettsége messze elmarad a város más óvodáiba járó gyerekek fejlettségi szintjétől. (A város öt óvodája közül háromba átlagos vagy kifejezetten jó szociális környezetből érkeznek a gyerekek.) A városi óvodák mérési eredményei (Kulcsár 2006b) a vizsgált négy képességterületen (motoros, értelmi, verbális, szociális) lényegesen jobbak voltak. Például a 2007-es verbális képességek mérése alapján a Fülemlé óvoda 6-7 éves korosztálya 86–100%-os eredményt ért el, míg a Magiszter jogelődjébe járó hasonló korú gyerekek eredményessége 38–46%-ot mutatott (Kulcsár 2007). A két óvodába járó gyerekek eredményei közti különbség a motoros és szociális területen kisebb volt, míg az értelmi képességeknél a verbális mérés eredményeihez hasonlóan nagy különbség volt mérhető.

Az óvoda 2009-es alapítványi átvételét megelőző években az iskolaérettségi kritériumokat akkor is csak megközelíteni tudták a gyerekek, ha maximálisan kihasználták a rugalmas beiskolázás lehetőségeit. A munkaközösség ezért úgy döntött, hogy egy olyan program kidolgozásába kezd, amelynek segítségével változtatni tud a helyzeten. A program nemcsak a hátrányos helyzetű gyerekek számára nyújt lehetőséget képességeik kibontakoztatására, hanem a kiemelkedő képességű gyerekek egyéni fejlesztését is szolgálhatja. A munkaközösség tagjai között fejlesztőpedagógus, gyógypedagógus, tanító és anyanyelvi fejlesztő, korrekció szakirányú végzettségű óvodapedagógusok is voltak. A város többi óvodája is érdeklődést mutatott a program iránt, így a munkaközösség lehetőséget teremtett más kollégáknak is a részvételre, illetve megosztotta más közösségekkel is az eredményeket.

Első lépésként meghatározták azokat az óvodai tevékenységeket, amelyekbe a fejlesztés beépíthető úgy, hogy a gyermekek óvodai életét nem zavarja. Ezek a tevékenységek a következők: mindennapos testnevelés; mesélés, mondókázás; dramatizálás, bábozás; szituációs játékok; képleírás; verbális képességeket fejlesztő játékok. A munkaközösség gyűjtőmunkába kezdett: olyan lehetséges feladattípusokat kerestek, amelyek ezekhez a területekhez kapcsolhatók. Ezután a pedagógusok a saját csoportjaikban kipróbálták a foglalkozásokat, a tapasztalatokat rögzítették. A nevelési év során minden óvodában bemutató foglalkozás keretében követte a munkacsoport, hogy a program bevállal-e. A bemutatókra hivatalosak voltak az óvodapedagógusokon kívül a tanítók, a pedagógiai szakszolgálat igazgatója és a gyerekekkel foglalkozó más szakemberek (logopédus, gyógypedagógus) is. A munkaközösség workshopok keretében javította, módosította, bővítette az anyagot. 2009 szeptemberében a fenntartó változása miatt a Magiszter munkaközössége újjáalakult. Tagjai elkötelezettek a program iránt, mivel látják az eredményességét nemcsak a mindennapokban, hanem a mérési eredmények alapján is.

A program a „Szó-Beszéd.Kom nyelvi-kommunikációs program” (Kulcsár–Feketéné Balogh 2010) elnevezést kapta. Öt területen épül be az óvodai nevelés mindennapi folyamataiba. A beszédszervek ügyesítésétől a szókincs bővítésen át a verbális önkifejezésig segíti a gyermekek diszkurzív képességeinek a fejlődését. Az egyes területekhez módszertani és gyakorlati segédanyag tartozik,

amely az óvodapedagógusok munkáját támogatja. Minden terület annak megfelelően kapta a nevét, hogy milyen tevékenységhez kapcsolódik.

A mindennapi testneveléshez tartozó nyelvi fejlesztő anyag a *Manócska tornázik* címet kapta. A nagymozgások harmonizálásával lehetőség nyílik a beszédhez tartozó finommotorika fejlesztésére. Különösen akkor, ha a nagymozgásokat hangadási gyakorlatokkal, mozgással kísért beszéddel is összekapcsoljuk. A gyermekek a könnyebben elsajátítható nagymozgásokon keresztül megtanulják a helyes hangképzéshez szükséges artikulációs mozgássorokat, amelyek már differenciált, összerendezett mozgásfeladatot jelentenek. A nagymozgásokból kiindulva a finommotorika játékos fejlesztésén keresztül jut el a pedagógus az artikulációs mozgásügyesítéshez. A mozgásos játékok oldják a szorongást, fejlesztik a feladattudatot és az alkalmazkodóképességet is. A program a gyakorlatokat a következőképpen csoportosítja: légzőgyakorlatok; nagymozgásokkal kísért szövegmondás; ajaktorna, nyelvtorna; ritmusfejlesztő gyakorlatok; játékok.

A helyi óvodai programok többsége napirendben határozza meg a mindennapos testnevelés idejét és időtartamát. Ez általában naponta egyszer tíz perc, ideális esetben naponta legalább kétszer tíz perc. A Magiszter óvodában a napirend alapján a tízóraiást megelőzően kerül sor a mindennapos mozgásra. A tevékenység időtartama megnőtt, hiszen a nyelvi kommunikációs program elemeinek beillesztése szükségessé teszi a hosszabb időt. Így a mindennapos testnevelés időtartama húsz perc is lehet. A tevékenység felépítése egyedi, a csoport fejlettségi szintjétől, az óvodapedagógus személyiségétől és az aktualitásoktól függ.

A program második területe, a mesék és a mondókák felhasználásának gyakorlata a *Manócska mesél, mondókázik* címet kapta. A mesehallgatás passzív beleélést kíván a gyerektől, nem mozog, nem cselekszik, a képzelete működik. A mondóka ennek ellentéte, a beszédritmus és a mozgás egységét követeli meg. Az esztétikai élménynyújtáson túl más funkciója is van. Erősíti a mozgás, a beszéd ritmusát, jelentőséget ad a gesztusoknak, megteremti a mozgás harmóniáját, jelentést ad a másokkal való együttmozgás koreográfiájának. A programban alkalmazott meséket több szempont szerint dolgozzák fel. A témához kapcsolódó szavak összegyűjtése romani és magyar nyelvi erőforrások aktiválásával egyaránt megtörténhet – az előbbi esetben a megfelelő, magyarhoz köthető erőforrásokat is a diskurzus részévé teszi a foglalkozásvezető. Fontos szerepe van olyan kapcsolódó mondatok, kifejezések összegyűjtésének, amelyeket pontosan szeretne a csoportvezető elsajátíttatni. A kapcsolódó irodalmi és zenei anyag feldolgozása a projektervezés komplexitásához nyújt segítséget, illetve a kompetenciaalapú óvodai nevelés programcsomagjának beépülését segíti elő. A dramatikus elemek feldolgozása lehetőséget ad a párbeszéd gyakorlására, fejleszti a beszédbeli kreativitást. A mondóka jelen van szinte minden óvodai tevékenységben. Az óvodapedagógusok a népi mondókák, rövid, ritmusos versek gazdag tárházában válogathatnak, beleértve a romani vagy magyar nyelvi forrásokat hasznosító, a roma kultúrához kötődő népi mondókákat is.

A program harmadik területét, a dramatizálás, a bábozás gyakorlati megvalósításának a lehetőségeit a *Manócska más bőrében* cím alatt foglalta össze a munkaközösség. A dramatikus elemek segítségével a gyermek megtanul biztonságosan eligazodni az őt körülvevő tárgyi és társas környezetben.



Kapcsolatteremtésében magabiztossá válik, képes lesz az együttműködésre, személyiségébe beépül az empátia és a bizalom. A programban a dramatizálás két formája jelenik meg: a mesedramatizálás és a dramatikus játékok.

A dramatizálásra szánt mesét már az első bemutatás alkalmával úgy adja elő a pedagógus, hogy abban világosan elkülönüljenek a prózai és a párbeszédesebb részek. Az óvodapedagógus előadásmódja, hangszíne, gesztusai segítik a gyermekeket az egyes szereplők jellemvonásainak a felismerésében, mintát adnak az egyes érzelmek, indulatok megjelenítéséhez. A mesét a foglalkozásvezető többször, különböző előadásmódban elismételheti, például bábokkal. Két óvodapedagógus is feloszthatja egymás között a szerepeket. A következő lépés a gyerekek bevonása a mesélésbe. Az ismétlődő szövegeket, illetve mozdulatsort a gyerekekkel együtt lehet elmondani és megcsinálni (például: *húzták, húzták, ráncigálták, de a répa nem jött ki*). A szereplő vagy szereplők ismétlődő szövegét mondhatja egy-egy gyerek: – *Hová mész, tojás koma? – Megyek világra. – Én is megyek, menjünk együtt!*). A megszólaló gyerek mindig más lehet, így az egész csoport aktivizálható. Ezt követően történik a mese dramatizálása, amelyben a szerepvállalás önkéntes. A segítségnyújtás mindig az adott gyerek számára, differenciált formában történik.

A képleírás – *Manócska az én képemen* – a program legkomplexebb feladatokat tartalmazó része, mert a vizuális élményt verbalizálni kell, meg kell fogalmazni a látottakat. Az ilyen gyakorlatoknál megfigyelhető, hogyan működik a gyermek figyelme, emlékezete, az összefüggő megnyilatkozásra való képessége. Gyakran nem csak a nyelvi gyakorlatok és ideológiák eltérő voltából fakadnak nehézségek. A halmozottan hátrányos helyzetű családokból érkező gyerekek az ingerszegény környezetből adódóan a játékos képzeletet, a belső képalkotás képességét megkívánó feladatokban rosszul teljesítenek. A nyelvi nevelésben ezért nagy segítséget jelentenek a tapasztalati ismeretszerzésen túl a képek. Sokszor a képek segítségével olyan, számukra ismeretlen dolgokkal találkoznak, amelyek megnevezései nem részei nyelvi repertoárjuknak. Például az otthoni beszédmodok a gólyát nem jelölik, esetleg madárként azonosítják. A képleírás témái ezért a legszélesebb körből kerülnek ki, hogy a képek alkalmasak legyenek az ismeretanyag bővítésére.

A gyerekek az óvodába lépéskor csak kevés (magyar nyelvhez köthető) nyelvi erőforrással rendelkeznek, és azok is gyakran jelöltek, „romások” (például az akcentus). Gyakran csak egyszavas megszólalásaik vannak. Az első szókártyák szavait ezért a feltételezhetően már ismert szókincsből válogatják ki. A gyerekek által felsorolt szavakat akkor is elfogadja a nevelő, ha azok a romanihoz kötődnek, de ilyen esetben elmond egy magyarhoz köthető szinonimát is. Amikor ez már jól megy, akkor kerülnek sorra azok a képek is, amelyekről számukra új szavakat tanulhatnak meg. Később olyan képek kerülnek a gyerekek elé, amelyekről teljes (eleinte egyszerű, később összetett) mondat alkotható. A mondatalkotást itt is kérdések segítik. A következő lépésben már összetett képeket látnak a gyerekek. Ezekről először csak egy-egy szót kell mondaniuk. Ezután alkotnak mondatokat, így jutva el az összefüggő megnyilatkozások megszerkesztéséig. A képleírás témáit az összetett képeknél a természeti és társadalmi környezet alkotják. A témakörök széles körben mozognak, felölelik a szűkebb és a tágabb környezet megismerését éppúgy, mint a mindennapi élet aktuális eseményeit. Az ezt követő

szakaszban válik lehetségessé a képeken ábrázolt történetek időrendi sorrendbe rendezése, majd önálló, lényegre törő elmesélése.

A program ötödik területének, a verbális képességeket fejlesztő játékok gyűjteményének a *Manócska játszik* címet adta a munkacsoport. Olyan játékok képezik a részét, amelyek beszédre sarkallják a gyerekeket, ügyesítik a beszéd folyamatban részt vevő izomcsoportokat. Az óvodapedagógus pozitív megerősítésekkel növeli beszédkedvüket és önbizalmukat.

A programot a munkaközösség a 2008/2009-es nevelési évben vezette be teljes körűen, tehát nyolc év tapasztalata áll rendelkezésre. A kezdeti nehézségek (tervezés, napirend) után az óvodapedagógusok megkedvelték a programot, saját gyűjtésükkel, eszközökkel egészítették ki. A munkacsoport saját készítésű eszközei speciálisak, könnyen, olcsón elkészíthetők. Olcsóságuk mellett előnyük, hogy az adott csoport fejlettségi szintjéhez, a tervezett témákhoz alakíthatók. Tetszőlegesen variálhatók, bővíthetők.

A munkacsoport saját mérési eredményei fokozatosan javuló eredményeket mutatnak, de a verbális képességek területén még mindig csak megközelíteni sikerült a kívánatos szintet. A 2016/2017-es nevelési év végére 68–82%-os fejlettségi szintet értek el a gyerekek. Az értelmi képességek szintje viszont már a 82–100%-ot is elérte (a Magiszter Alapítványi Óvoda saját fejlesztésű helyi mérési rendszerének 2017-es eredményei). A gyerekek szívesebben beszélnek. Magyar nyelvi forrásaik mértéke legalább megközelíti az átlagos szintet. Szeretik a mesét, már a tündérmesék cselekményét is képesek követni. Eredményesen szerepelnek városi mesemondó versenyeken is. Az iskola is a gyerekek folyamatosan javuló beszédképességéről számol be, de a bemeneti DIFER-mérés még mindig csak az előkészítő szintet mutatja. A tanítók szerint a gyerekek az ismeretszerző folyamatokban lassúak, állandó megerősítést, egyéni foglalkoztatást igényelnek. Saját diagnosztikus mérési eredményeik sem jelzik vissza a gyerekek képességeit, illetve a hozzáadott pedagógiai értéket.

A program működtetése sikerélményt jelentett az óvodapedagógusoknak. A kimutatható eredmények, a gyerekek beszédében történt változás, a külső szakmai visszajelzések, elismerések azt erősítették meg a nevelőtestületben, hogy jó az irány. Ugyanakkor a gyerekek otthoni beszédmódjait a program csak a magyarként értékelt beszédmódok jobb megértésének és gyorsabb kiépülésének az érdekében használta eddig fel. A foglalkozásokat vezető pedagógusok elfogadták a romanihoz kötött megnyilvánulásokat, de igyekeztek ezeket átfordítani, és inkább a magyarhoz köthető megszólalásokat erősítették.

A közösség kulturális hagyományainak figyelembevétele ugyanakkor az utóbbi két évben nagyobb szerephez jutott a Magiszter óvoda nevelési programjában. A szülőket, nagyszülőket a pedagógusok bevonták az óvodai programokba. A csoportok projektjeiben helyet kapott a romani nyelvi forrásokat felvonultató mese, vers, mondóka. Hangsúly került a hagyományos cigány mesterségek bemutatására, a cigány szokások felelevenítésére, dramatikus eljátszására. Ennek hatására több család is megnyílt, szívesen beszél az otthoni szokásokról. Ezzel párhuzamosan az iskola a 2016/2017-es tanév előkészületei után a 2017/2018-as tanévben megkezdte a transzlingváló kommunikáció pedagógiájának a fokozatos bevezetését (Heltai et al., megjelenés alatt). A kulturális relevanciát mutató

foglalkozások sikere és az iskola nyelvpedagógiai elgondolásait lassan átíró változások arra készítetik az óvoda pedagógusait, hogy a Szó-Beszéd.Kom nyelvi-kommunikációs programot – a bevált módszerek, eszközök megtartása mellett – úgy formálja át, hogy az mind a romani, mind a magyar nyelvhez tartozó nyelvi erőforrásokat bevonja a tanulási folyamatokba. Az ezzel kapcsolatos elképzeléseket mutatja be a dolgozat záró része.

### **Holisztikus szemlélet az óvodai nyelvpedagógiában**

A transzlingváló kommunikáció pedagógiája jól hasznosíthatónak tartja a Szó-beszéd.Kom program kipróbált módszertani fogásait. Fordulatot hoz azonban a nyelvről és a beszélésről való gondolkodásban. Olyan ideológiai megközelítésre sarkallja a pedagógust, amellyel visszaadhatja a nyelvet annak, akit az megillet: a beszélőnek, jelen esetben az óvodásnak. Tiszavasváriban ez szó szerint is érthető: az óvodába érkezve az ottani nyelvi gyakorlatokat nem ismerő gyerekek elhallgatnak. A transzlingváló kommunikáció pedagógiája szóra bírja őket. A tanulmány következő része nyelvelméleti kérdéseket is érintve áttekinti, milyen szemléletváltást és nyelvelméleti koncepcióváltást ír elő az óvoda és az iskola. A bennük dolgozó pedagógusok számára ez a feladat.

A 20. században – Saussure örökségében – a nyelvészet saját tárgyát, tehát a nyelvet úgy határozta meg, hogy kivonta a nyelvi gyakorlatok valóságából (langage) a beszélést (parole) – (Agha 2007). A maradék a nyelv (langue), amely így a beszélőtől elkülönítve, tárgyiasítva is elképzelhető (Makoni–Pennycook 2006; Blommaert–Rampton 2011). Ez utóbbi hangsúlyos, hiszen ami elképzelhető, az csak egyike a lehetséges konstrukcióknak arról, hogy milyen a nyelv, és hogyan tekintünk rá. Ez a koncepció a nyelvpedagógiát nagyban meghatározza sok egyéb mellett például abban is, hogy a nyelvet (tan)tárgyiasítva oktatjuk. A beszélők nyelvi kompetenciáinak fejlesztése e koncepció szerint pedig az egyes nyelvekben való jártasságnak a fejlesztése.

A transzlingváló kommunikáció pedagógiája nem a maradékra figyel, hanem az egészre. Ezt értjük szemlélet- és koncepcióváltáson. Az emberi nyelvet annak teljes beágyazottságában szemléli. Újra- és újraformálódó emberi közösségekben, az emberek közötti társas viszonyok hálózatában keresi, az emberi társas magatartás részeként értelmezi (García 2014b). Amikor a tiszavasvári gyerekek nyelvi gyakorlatairól akarunk beszélni, akkor nem az egyes, néven nevezett nyelvek koncepciójából indulunk ki. Nem nevezzük őket például kétnyelvűnek, mert nem onnan közelítjük meg a beszélés valóságát, hogy a nyelv mint maradék (langue) koncepciójából szemlélődve a maradék milyen alrendszerait (egy-nyelveket, változatokat) rendelhetjük hozzá a beszélőkhöz. Ehelyett a beszélők nyelvi repertoárjára koncentrálnak (Gorter–Cenoz 2017). A nyelvi repertoár olyan fogalom, amelyet ugyan az egyénhez rendelünk hozzá, de úgy, hogy közben tudjuk, az egyén repertoárját azok a folyamatosan újraformálódó közösségek alakítják, amelyeknek az egyén része. A nyelvi repertoárra nem szerszámosládaként tekintünk, amelyből mindig előhúzzhatjuk a célnak megfelelő eszközöket. A nyelvi repertoár a részünk. Testi, érzelmi és társadalmi dimenziója van. Beszéléssel kapcsolatos korábbi élményeink beleíródnak testünkbe. Ez láthatóvá válik például jellemző testtartáson, gesztikuláción keresztül. A repertoárunk lényünkhöz tartozása akkor érzékelhető számunkra leginkább, amikor valamilyen élmény hatására

„kívülről halljuk magunkat” (Merleau-Ponty 2009 [1945] és Bourdieu 1982 nyomán Busch 2012b: 23–24). A repertoárnak érzelmi dimenziója van: hatnak rá saját érzelmi élményeink és érzelmi állapotunk mellett beszédpartnerünk élményei és állapota. Jobban fejlődik a kiegyensúlyozott családban élő gyerek repertoárja – Tiszavasváriban is. Minden gyerek jobban teljesít nyugodt környezetben, ha szépen szólnak hozzá otthon, az iskolában, az óvodában. A repertoárnak történeti-politikai dimenziója is van. Ez azt jelenti, hogy mindig minden beszélő a közösségeit meghatározó történeti-politikai viszonyok szerint látja saját és mások repertoárját. Például a tiszavasvári romák beszédét a többség kevertnek, hibásnak vagy deficitesnek látja, mert a kor viszonyítási pontot határoz meg a beszélők számára. Jól érzékelhető ez például abban a jelenségben, hogy a saját beszédét senki sem érzi másnak, nem odavalónak, amíg ki nem lép abból a közösségből, amelyikben szocializálódott. Annak az embernek, aki nem lépne ki a tiszavasvári romák közösségéből, nem jutna eszébe mentetegetőnie „nem tiszta” beszéde miatt (a repertoár fogalmának részletes elemzését lásd Busch 2012b).

A transzlingváló kommunikáció pedagógiája felhagy a sztenderddel való riogatással (Deumert 2010), és a nyelvi repertoárra koncentrál. Nem választja azt szét két (vagy több) különálló egységre, például fejlesztendő magyar nyelvre és nem fejlesztendő romani nyelvre. A gyermek fejlesztésére összpontosít. A gyerek fejlesztésének lehetőségét a diszkurzív képességek fejlődésének az elősegítésében látja, amelyet a repertoár testi, érzelmi, társadalmi beágyazottságának a figyelembevételével tart lehetségesnek. A gyakorlatban ez az egyes nyelvek helyett a nyelvi erőforrásokra való koncentrációt jelenti. A valóságba ágyazott repertoár használata a beszélő számára úgy lehetséges, hogy igénybe veszi a rendelkezésére álló nyelvi erőforrásokat. Ezek szűkebb értelemben a rendelkezésére álló és különböző nyelvekhez hozzárendelt nyelvi elemek (Jørgensen 2008; Jørgensen et al. 2011). Tágabb értelemben minden, a beszélésünk módját meghatározó tényezőt ide sorolhatunk: mozdulatok, gesztusok, hangsúlyok, jellemző hanglejtések. A szociális viszonyokról való és a beszéléskor felhasznált, pragmatikai jellegű tudástartalmak is a nyelvi erőforrásaink közé számíthatók. Nyelvi erőforrásaink szemiotikai jelekből és hozzájuk kapcsolódó értéktulajdonításokból állnak (Agha 2007). Ahogy például szavakat használunk, ejtünk, meghatározza, hogyan gondolnak ránk azoknak a közösségeknek a tagjai, amelyekben mozgunk. A nyelvi forrásokhoz kapcsolt ilyen értéktulajdonítások (például: "cigányos") alapján húzzuk meg a csoporthatárokat, ezek segítségével alakítunk ki álláspontot, véleményt aktuális beszédpartnerünkről.

A nyelvi repertoár fejlesztése tulajdonképpen a beszélő rendelkezésére álló nyelvi erőforrások fejlesztése, a velük kapcsolatos tudatosságunk fejlesztése. Ez egyrészt nyelvi erőforrásaink bővítését, másrészt a hozzájuk kapcsolódó vélekedések felismerését és ezzel használatuknak tudatosabbá tételét jelenti. Egyaránt szó van a beszélő saját vélekedéseinek és annak tudatosításáról is, hogy beszédünk mások szemében hogyan határoz meg bennünket.

Például az, hogy valami magyar vagy romani nyelvi elem, korántsem olyan egyértelmű, mint ahogy azt a mindennapokban elgondoljuk. Másképp döntenek erről a különböző közösségekben élő beszélők. Az erről szóló döntés közösségi kapcsolatainkban kialakuló hagyományainknak az eredménye. A tiszavasvári roma gyerekek bizonyos általuk használt nyelvi erőforrásokat nem feltétlen ugyanahhoz

a nyelvhez rendelnek hozzá, mint a velük foglalkozó pedagógusok. Számukra egy-egy, a pedagógusok szerint romani szuffixummal ellátott magyar szó cigány szóként értelmeződik (részletesebben Heltai et al., megjelenés alatt).

A transzlingváló kommunikáció pedagógiáját alkalmazó szakember szemléletváltása nem csak azt jelenti tehát, hogy az egyik nyelvet (romani) többé nem eszközként határozza meg a másik nyelv (magyar) fejlesztésére. Sokkal inkább azt, hogy elszakadva ettől a koncepciótól a gyerekek nyelvi gyakorlatait úgy fejleszti, hogy azok minél inkább képesek legyenek a rendelkezésükre álló nyelvi erőforrásokat úgy mozgósítani, ahogy azt az adott helyzet leginkább megköveteli. A tiszavasvári pedagógusok által kidolgozott Szó-beszéd.Kom program módszertanai kiválóan alkalmasak a transzlingváló használatra is. A nyelvi fejlesztő program öt nagy területének mindegyikén használhatók a transzlingváló pedagógia alapelvei. A beszéléssel összekötött mozgásfejlesztő gyakorlatokban, a mesékben, a drámajátékokban, a képleírásokban és a beszélést előíró játékokban egyaránt meg lehet találni a romani nyelvi erőforrások helyét. Meggyőződésünk, hogy ezek beengedése az óvodai beszédtanulási folyamatokba hozzájárul a gyerekek kiegyensúlyozottabb és ezáltal gyorsabb testi-lelki, de mindenekelőtt verbális fejlődéséhez.

### Irodalom

- Agha, Asif 2007. The Object Called „Language” and the Subject of Linguistics. *Journal of English Linguistics* 3: 217–235. <https://doi.org/10.1177/0075424207304240>
- Blommaert, Jan – Rampton, Ben 2011. Language and superdiversity. In: Blommaert, Jan – Rampton, Ben – Spotti, Massimiliano (ed.) *Language and Superdiversities* 13/2: 1–22.
- Blommaert, Jan 2016. From mobility to complexity in sociolinguistic theory and method. In: Coupland, Nikolas (ed.) *Sociolinguistics. Theoretical Debates*. Cambridge University Press. Cambridge–New York. 242–262. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107449787.012>
- Bourdieu, Pierre 1982. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Fayard. Paris.
- Busch, Brigitta 2012a. Romani zwischen Stigmatisierung und Anerkennung: eine transnationale Sprache im Korsett nationalstaatlicher Bildungssysteme. In: Cichon, Peter – Ehlich, Konrad (Hrsg.) *Eine Welt? Sprachen, Schule und Politik in Europa und anderen Kontinenten*. Praesens. Wien. 71–92.
- Busch, Brigitta 2012b. *Das sprachliche Repertoire*. Drava. Klagenfurt–Wien–Celovec–Dunaj.
- Creese, Angela – Blackledge, Adrian 2010. Translanguaging in the bilingual classroom. A pedagogy for learning and teaching? *Modern Language Journal* 94: 103–115.
- Deumert, Ana 2010. Imbodela zamakhumsha – reflections on standardisation and destandardisation. *Multilingua* 29: 243–264. <https://doi.org/10.1515/mult.2010.012>
- García, Ofelia 2009. Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21. Century. In: Skutnabb-Kangas, Tove – Phillipson, Robert – Mohanty, Ajit K. – Panda, Minati (eds.) *Social Justice through Multilingual Education*. Multilingual Matters. Cromwell. 140–158.

- García, Ofelia 2014a. Countering the dual: Transglossia, dynamic bilingualism and translanguaging in education. In: Rubdy, Rani – Alsagoff, Lubna (eds.) *The global-local interface, language choice and hybridity*. United Kingdom. Multilingual Matters. Bristol. 100–118.
- García, Ofelia 2014b. Becoming Bilingual and Biliterate. Sociolinguistic and Sociopolitical Considerations. In: Stone, C. Addison –Silliman, Elaine R. –Ehren, Barbara J. – Wallach, Geraldine P. (eds.): *Handbook of language and literacy: Development and disorders*. The Guilford Press. New York. 145–160.
- García, Ofelia – Kleyn, Tatyana 2016. *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*. Routledge. New York.
- García, Ofelia – Johnson, Susana Ibarra – Seltzer, Kate 2017. *The translanguaging Classroom. Leveraging Students Bilingualism for Learning*. Caslon. Philadelphia.
- Gorter, Durk – Cenoz, Jasone 2017. Language education policy and multilingual assessment. *Language and Education* 31: 231–248.
- Heller, Monica 2006 (1999). *Linguistic Minority and Modernity. A Sociolinguistic Ethnography*. Longman. London.
- Heltai János Imre – Kerekesné Lévai Erika – Jani Bernadett – Olexa Gergely: „Olyan gyereksereget kaptam, akikről azt hittem, hogy buták” – Transzlingváló osztálytermek Tiszavasváriban. *Új Pedagógiai Szemle*. (Megjelenés alatt.)
- Jonsson, Carla 2017. Translanguaging and Ideology. Moving Away from a Monolingual Norm. In: Paulsrud, Beth Anne – Rosén, Jenny – Straszer, Boglárka – Wedin, Åsa (eds.) *New Perspectives on Translanguaging and Education*. Bilingual Education and Bilingualism 108. Multilingual Matters. Bristol.
- Jørgensen, J. Normann – Karrebæk, Martha S. – Madsen, Lian M. – Møller, Janus S. 2011. Polylinguaging in superdiversity. *Diversities* 132: 23–37.
- Jørgensen, J. Normann 2008. Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism* 3: 161–176. <https://doi.org/10.1080/14790710802387562>
- Kloss, Heinrich 1969. *Research Possibilities on Group Bilingualism: A Report*. International Center for Research on Bilingualism, Publication B-18. Presses de l'Université Laval. Québec.
- Kulcsár Sándorné 2006a. *Kísérleti képességmérési teszt a Tiszavasvári Magiszter Óvoda számára*. Kézirat. Tiszavasvári Magiszter Óvoda.
- Kulcsár Sándorné 2006b. *Tiszavasvári Egyesített Óvodai Intézmény Mérés-értékelési munkacsoportjának kísérleti mérése*. Kézirat. Tiszavasvári Magiszter Óvoda.
- Kulcsár Sándorné 2007. *Tiszavasvári Egyesített Óvodai Intézmény Mérés-értékelési munkacsoportjának kísérleti mérése*. Kézirat. Tiszavasvári Magiszter Óvoda.
- Kulcsár Sándorné – Feketéné Balogh Erika 2010. *Szó-Beszéd.Kom nyelvi-kommunikációs program*. Kézirat. Tiszavasvári Magiszter Óvoda.
- Lane, Pia 2015. Minority language standardisation and the role of users. *Language Policy* 3: 263–283. <https://doi.org/10.1007/s10993-014-9342-y>
- Lipták Józsefné és munkatársai 1998. *ÉKA Helyi Óvodai Nevelési Program*. Kézirat. Tiszavasvári.

Makoni, Sinfree – Pennycook, Alastair 2006. Disinventing and Reconstituting Languages. In: Makoni, Sinfree – Pennycook, Alastair (ed.) *Disinventing and Reconstituting Languages*. Multilingual Matters. Clevedon. 1–41.

Merleau-Ponty, Maurice 2009 (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard. Paris.

Nagy Pál 2007. „Gádzsósodás – cigányosodás”. Akkulturáció és parasztosodás a cigányok magyarországi történetében. *Amaro Drom 2*: 20–22.

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.

(1) A transzlingvális kommunikáció pedagógiája Tiszavasváriban.  
<http://translangedu.hu> (2017. szeptember 6.)

**Heltai, János Imre – Kulcsár, Sándorné**  
**Romani speech and the kindergarten. Speech development strategies and integrated bilingual ideologies in Tiszavasvári**

In our study we introduce a Roma community in Tiszavasvári, Hungary. The members of this community speak by using linguistic resources linked to Hungarian or to Romani, always suited to the purpose of the communication. It is described by the term of translanguaging, which refers not only to a way of speaking, but also to a pedagogical perspective and approach based on translingual speaking. We give an overview of the language socialization of the community shaped in the clash of the integrated bilingual norms of the community and the monolingual norms of the majority environment. We introduce the language program „Szó-Beszéd.Kom” developed by the colleagues of the Magiszter Kindergarten in Tiszavasvári, which is a reaction to the difficulties emerged from the contrast of these ideologies. We examine the new possibilities offered for the Kindergarten by the pedagogy of translingual communication, which has been applied in the sister school, the Magiszter Elementary School from the academic year 2017/2018.

---

**Kulcsszók:** romani, nyelvi-kommunikációs program, holisztikus szemlélet, transzlingválás, óvoda

**Keywords:** Romani, language-communication programme, holistic approach, translanguaging, kindergarten

---

### **Az írás szerzőiről**

*Heltai János Imre*

egyetemi adjunktus  
Károli Gáspár Református Egyetem  
Bölcsészettudományi Kar, Budapest

[heltai.janos\[kukac\]gmail.com](mailto:heltai.janos[kukac]gmail.com)

**Anyanyelv-pedagógia X. évfolyam, 2017/4.**

Kulcsár Sándorné

óvodavezető

Magiszter Alapítványi Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium, Szakgimnázium,  
Szakiskola és Alapfokú Művészeti Iskola Tiszavasvári Tagintézménye

alfoldi0407[kukac]gmail.com