



A roma hagyományok és a romani nyelv mint a tanulást támogató erőforrások: az (in)szekuritizáció meghaladása

Kerekesné Lévai Erika¹ – Heltai János Imre²

¹Magiszter Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium, Művészeti Szakgimnázium, Technikum, Szakképző Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola Tiszavasvári Tagintézménye

²Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Magyar Nyelvtudományi Tanszék

Absztrakt

A tanulmányban arról írunk, milyen pedagógiai megoldásokkal lehet romani–magyar kétnyelvű roma gyerekekhez és családjuk tagjaihoz autonómiájukat tiszteletben tartva szólni. Munkánk fókuszában a transzlingválás elmélete (García, 2009; García & Li, 2014) és egy, az elmélet alapján az elmúlt években Tiszavasváriban megvalósított nyelvpedagógiai program van. Előbb a gyakorló pedagógus perspektívájából mutatunk rá egyrészt az iskola és a család kapcsolatának, másrészt a fiatalok önképzésének és önszerveződésének fontosságára. Bemutatjuk, hogyan működhet ebben közre a pedagógus, és hogyan kapcsolódhat mindez a kétnyelvűséghez és a roma kulturális értékekhez. A szöveg záró fejezete bemutatja azokat a nyelvpedagógiai gondolatokat, amelyek a projekt mögött állnak. Az érvelés központi gondolata (García et al., 2021 nyomán), hogy a transzlingválás címszó mögött kirajzolódó pedagógiai hozzáállás a „nyelvi hátrányos helyzet” igen elterjedt koncepciójával való szakítást is jelenti.

Kulcsszavak: (in)szekuritizáció, Romani, transzlingválás, egységes nyelvi repertoár, autonómia, örökség

Bevezetés: a roma gyerekekkel való munka alapja (is) autonómiájuk tisztelete

Ebben a dolgozatban arról írunk, milyen pedagógiai megoldásokkal lehet marginalizált társadalmi helyzetben, (in)szekuritizált körülmények között felnövő roma gyerekekhez és családjuk tagjaihoz autonómiájukat tiszteletben tartva szólni. A szekuritizáció eredetileg politikatudományi fogalom (lásd például Buzan et al., 1998). Olyan beszédaktusokat jelöl, amelyek a biztonságot állítják hívószóként középpontba, és erre alapozott (állami szintű) politikákat hoznak létre. A fogalom kritikai recepciójának egyik iránya (Bigo 2014) a sze-



kuritizációt más, a mindennapi életben jellemző társas, akár mikroszintű viszonyok megragadására alkalmazza, vizsgálva, hogy mik azok a mindennapos beszédtevékenységek, amelyek alapján tetszőleges aktorok bizonyos csoportok számára szekuritizált helyzetet, azaz biztonságot (vagy biztonságérzetet) teremtenek. Bigo és McClusky (2018) arra hívják fel a figyelmet, hogy szekuritizáció nincs inszekuritizáció nélkül: egy csoport biztonsága más csoportok számára az ellenkezőjét jelenti: inszekuritizált helyzetbe, azaz fenyegetettségbe, kiszolgáltatott helyzetbe, bizonytalanságba kerülnek. Ezt a kettősséget hivatott jelölni a zárójellezett fosztóképző az (in)szekuritizáció fogalom nevében. Ez a megközelítés került előtérbe a koncepció szociolingvisztikai recepciójában, amelynek során az (in)szekuritizáció az aprólékos interakciós elemzés tárgyává válik (Rampton & Charalambous, 2020). Ezek az elemzések azt vizsgálják, hogyan működtetik a különböző aktorok azokat a stratégiákat, amelyekkel bizonyos csoportokat vagy egyéneket privilegizált helyzetbe hoznak, míg másokat alávetettségbe taszítanak.

Korábbi tanulmányokban bemutattuk, hogy az általunk vizsgált kisvárosi kontextusban romák és nem romák együttélését hogyan alakítják az (in)szekuritizációs gyakorlatok: mitől félnek a romák vagy éppen a nem romák, hogyan próbálják saját biztonságérzetüket fenntartani, hogyan próbálnak fenyegetettségeikkel számot vetni, minderről hogyan számolnak be. Ráműtöttünk, hogy ezek az (in)szekuritizációs viszonyok hálózatszerűen (és nem kizárólag dichotómikusan, a rasszbéli vagy nyelvi különbségek mentén) szerveződnek, illetve hogy az így kialakított alá-fölrendeltségi viszonyok nem megbonthatatlanok és nem kizárólagos alakítói a társas életnek. Azok a romani-magyar kétnyelvű romák, akik közül néhányval együtt végezzük nyelvészeti etnográfiai tevékenységeinket, sok tekintetben alárendelt helyzetben vannak. Elszenvetői sok mindennapi megkülönböztetésnek, megaláztatásnak. Ugyanakkor ahogy mindenkiére, az ő társas viszonyaikra is jellemző ellenkező előjelű, másokat bizonytalanságba taszító gyakorlatok előfordulása is (Heltai, 2022a). Az (in)szekuritizációs gyakorlatok ugyanakkor sosem kizárólagos meghatározói az emberi viszonyoknak: a konvivialitásra, a jó és békés együttélést célzó társas gyakorlatokra való törekvés is alakítja azokat, sokszor felül is írva az (in)szekuritizáció gyakorlatait (Heltai, 2023; Heltai & Tarsoly, 2024).

Jelen tanulmányban azzal a kérdéssel foglalkozunk, hogy pedagógusként, iskolai körülmények között hogyan lehet az (in)szekuritizált viszonyok enyhítése érdekében fellépni. Amellett érvelünk, hogy a pedagógusok azzal a *hozzáállással* érhetnek el sikereket a roma gyerekek nevelésében, ha roma identitásuk *kulturális* értékeit velük *együtt* veszik észre. Ennek a mondatnak három elemét külön is hangsúlyozzuk, ezért a kiemelés. Úgy gondoljuk, hogy a kulcs a *hozzáállás*: nincs döntően jó módszertan. A gyerekek felé fordulás módja, az őszinte, nem a szekuritizációra építő, hanem a másikat velünk egyenlő emberként elismerő, megbecsülő attitűd a meghatározó. Szintén fontos a *kulturális* kifejezés. A romák közé sorolt állampolgárok

megkülönböztetése a többiektől – minden más nemzetiséggel ellentétben – egyszerre történik életmódot érintő, szociális és kulturális jellemzők mentén (Törzsök, 2001; Janko Spreizer, 2013; Heltai & Tarsoly, 2023). Romának lenni nem csak azt jelenti, hogy kulturális értékeik részben mások, mint a nemzetiségekhez nem tartozó állampolgároknak: romának lenni nagyobb kitettséget is jelent az (in)szekuritizált viszonyok közepette. Az, hogy valaki roma, az emberek fejében sok esetben összekapcsolódik azzal, hogy szegény, vagy azzal, hogy nem úgy él, ahogy azt a szemlélő „normálisnak” gondolja. Sok roma – természetesen nem mindenki – valóban nagyon szegény, úgynevezett deklasszált helyzetben van, tehát a társadalom peremére szorulva, az állami szolgáltatások egy jó részéhez hozzá sem férve él. Ezzel összefügg, hogy a romákat a magyarországi közbeszédben sokan lesajnáló módon emlegetik. Mások tartanak tőlük. Romának lenni megbélyegzettséget jelent. Ezeknek az attitűdöknek az elkerüléséről, a szekuritizáció elleni cselekvésről szól a harmadik kulcsszó: *együtt*. Feljűk fordulva, a roma gyerekeket megbecsülve, saját esetleges félelmeinket és előítéleteinket legyőzve lehet sikert elérni.

Érvelésűnk az elműlt években részben közösen szerzett tapasztalatainkra alapozzuk. Egy kelet-magyarországi kisváros (Tiszavasvári) kétnyelvű roma közösségének tagjai között, illetve velük együtt dolgoztunk. Erika pedagógusként, iskolavezetőként évtizedekig, János nyelvész kutatóként 2016 óta. A kisvárosnak a 2022-es népszámlálás adatai szerint 12 238 lakosa van, ebből a népszámlálásán 846 fő vallotta magát romának (vö. népszámlálás, 2022). Helyi becslések szerint körülbelűl 4000 a romák száma a településen. Két roma közösség is él itt, az egyik tagjai csak magyarul beszélnek, a másik tagjai azonban romaniul (cigányul) is. Olyannyira, hogy gyermekeik nevelése elsősorban ehhez a nyelvhez kapcsolódik: többet beszélnek velük így, mint magyarul, így az óvodába, iskolába érkező gyerekek romani nyelvi kompetenciái erősebbek, mint a magyar nyelviek. Az Erika által 2022 nyaráig vezetett iskola magyar tannyelvű, csakűgy, mint minden iskola, ahová romaniul is tudó gyerekek járnak. Feszítő ellentétet láttunk abban, ahogy a gyerekek otthon a többnyelvűséghez kapcsolódva, romaniul is beszélve élnek, és ahogy a tanűgy szigorúan egynyelvű rendszerében kellene boldogulniuk. Már az iskolaérettségi teszteknel elkezdődnek a bajok, hiszen ezeket magyarul veszik fel, és sikeres teljesítésűkhöz egyebek mellett magyar nyelvi kompetenciák is szükségesek (Heltai & Jani-Demetriou, 2019). Aztán így megy minden tovább: magyarul oktatunk olyan gyerekeket, akik egy másik nyelven tudnak jobban, és ugyanolyan eredményeket várunk tőlük, mint azoktól, akik otthon csak magyarul beszélnek. Az a nyelvpedagógiai hozzáállás, amit együtt dolgoztunk ki, erre a helyzetre keresett megoldást.

Munkánk alapja egy transzlingválásnak nevezett, a 2000-es évek végén és a 2010-es évek elején megalkotott, világszerte egyre több helyen alkalmazott, a nyelvről való gondolkodást átalakító elmélet volt (García, 2009; García & Li 2014). Ennek lényege, hogy az egyén kétnyelvűségét úgy gondolhatjuk el, hogy az nem különálló részekből áll. A beszélők számára nincs két nyelv

(kód); repertoárjuk saját megélésük szerint egységes egész (García 2014). Ezért ezt az egységes egészet kívánatos fejleszteni. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy a kétnyelvű gyerekek tanítása sikeresebb, ha nem csak a magyar nyelvi kompetenciáik fejlesztésére törekszünk, hanem tekintettel vagyunk kétnyelvűségükre, és támogatjuk azt is, hogy a tanuláshoz – esetünkben – romani kompetenciáikat is felhasználják. Erika mindezt összekapcsolta pedagógiai pályájának egyik központi elemével, a családokhoz való odaforradulással. Munkájának alapja, hogy az iskola nemcsak a gyerekeké, hanem a családoké is, és a gyerekek nevelése nem lehet sikeres a szülők, családtagok bevonása, a velük való együttműködés, az ő bizalmuk elnyerése és iskola iránti nyitottságuk megteremtése nélkül.

Sem Erika, sem János nem roma. Erika Tiszavasváriban nőtt fel és él, János Budapesten. De e bevezető sorainak írója, János szerint összekapcsolja őket az, hogy szeretnék, hogy a romák Magyarország ugyanolyan lehetőségekkel rendelkező állampolgárai legyenek, mint a nem romák, és ennek egyik meghatározó alapját a fentebb tárgyalt pedagógusi, de mondhatjuk tágabb értelemben, hogy emberi hozzáállásban látják. A cikk további részeiben előbb Erika sorai következnek. A gyakorló pedagógus szempontjából mutatja meg, hogyan élte meg a közös munkát, mik voltak az eredményei. Az első általa írt részben a transzlingváló projekt egészének tapasztalataira alapozva emel ki a nemzetiségi kultúra támogatásának szempontjából fontos momentumokat. Az ezt követő részben arról ír, hogy immár nyugdíjas pedagógusként milyen tapasztalatokat szerzett egy tinédzser roma lányokból álló klub, egy önképzőkör létrehozása és a lányok önképző tevékenységeinek koordinálása kapcsán. Végül János bemutatja azokat a nyelvpedagógiai gondolatokat, amelyek a projekt mögött állnak. Röviden áttekinti, hogy milyen nyelvelméleti gondolatok határozzák meg a transzlingválás koncepcióját. Érzésének központi gondolata, hogy a transzlingválás címszó mögött kirajzolódó pedagógiai hozzáállás a „nyelvi hátrányos helyzet” igen elterjedt koncepciójával való szakítást is jelenti.

Szülők bevonása a roma kultúra és hagyomány ápolásába

A romák helyzete a többi kisebbség között sajátos helyet foglal el, nemcsak Magyarországon, hanem Európa más területein is. Többek között azért, mert nincs anyaországuk, amely támogatná a kulturális hagyományok fenn tartását, egy, az adott népre jellemző nyelvhasználat erősítését. A romani nyelvet alig tanítják óvodákban vagy iskolákban. Szemben azokkal a népcsoportokkal, akiknél a hagyományörzés, a saját népközhöz tartozás fontos része az őseik nyelvének ismerete. A romani nyelv használata esetleges, csak egy-egy földrajzi területhez kötött, vagy zárt szegregátumokban maradt meg. Ilyen zárt közösséget alkot városunkban az oláh cigányság csoportja, akik egy sajátos romani nyelvet használnak. A közösség tagjainak gyermekei főleg az egyik, a településen lévő általános iskolába járnak. Az iskolát (Magiszter

Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium, Művészeti Szakgimnázium, Technikum, Szakképző Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola Tiszavasvári Tagintézménye) a 2021/2022-es tanév végéig én vezettem. Egy Erasmus KA203-as intézményi együttműködési pályázat résztvevőjeként, a pályázat keretén belül, az iskolai oktatásba, nevelésbe bevontuk az otthon használt romani nyelvet, hogy erőforrásként használjuk a sikeresebb iskolai előmenetel érdekében.

Általában jellemző, hogy a roma gyerekeket sokszor butának bélyegzik meg, mert nem tudnak az oktatásban az élvonalba kerülni. Ez fokozottan igaz nálunk, ahol a gyerekek többsége nehezen birkózik meg az iskolai tankönyvekben megjelenő tananyaggal. Ma már világosan látjuk, hogy otthonukban anyanyelvként egy sajátos romani nyelvet beszélnek és tanulnak meg. A magyar nyelvismeret és -használat nem minden családban jellemző. Ha beszélnek is a magyar nyelvet, akkor is kevés szót ismernek. Ezzel is magyarázható az, hogy az első osztályba érkező tanulók több kifejezést nem értenek a magyar nyelvű tankönyvekből. Még akkor is igaz ez, ha előtte rendszeresen jártak óvodába, ami tompítja a fentebb felsorolt nehézségeiket, de nem szünteti meg teljesen. A Tiszavasváriban működő Magiszter Általános Iskolában, a korábbi Erasmus pályázatnak köszönhetően az otthon használt romani nyelvvvel együtt a roma hagyományokat és szokásokat is felelevenítettük. Ennek segítségével sikerült pozitív önértékelést kialakítani. Nemcsak a gyerekekben, hanem a családjuknál is átalakulások történtek. Az Erasmus pályázat befejezése után ennek folytatása az osztálytermi keretek közé került.

Minden oktatási, nevelési intézményben a sikeresség záloga az, hogy milyen minőségű kapcsolatot tudnak kialakítani a pedagógusok a szülőkkel, a gyerekek családjával. A család fogalma bővebb, mint a szülőké, bár kétségtelen, hogy elsődleges szerepük nekik van az iskolában is. De aki tanított már roma gyerekeket, tudja, hogy a roma családoknál a rokonsági kapcsolatot másképpen értékelik. Ezért is fontos, hogy a családot bevonjuk a hagyományok ápolásába. Mivel a roma gyerekek általában nem nemzetiségi iskolába járnak, így az a nemzeti öntudat, ami jellemezheti a többi kisebbségi népcsoportot, nincs meg náluk. Sőt gyakorlati tapasztalataink szerint többen inkább még eltitkolják, hogy ők a roma kisebbséghez tartoznak. Ezért tartjuk fontosnak, hogy a szülők önértékelését és identitását is segíteni kell, mert ha az anyuka vagy az apuka nem tudja elhelyezni önmagát egy társadalmi rendszerben, akkor a gyerekeknek sem sikerül. A szülők többsége számára nem volt egyértelmű, hogy a saját népük kultúrájának ismerete, nyelvhasználata csak erősíti és segíti őket is, de gyermekeiket is a későbbi életükben. A hagyományos roma családnál még most is a nők, az anyukák azok, akik nevelik otthon is a gyermekeiket. Ezért az anyákat tudjuk bevonnni jobban az iskolai munkába. A szülők, főleg a nagyszülők őrzik a roma hagyományokat, de sokszor nem is tudják, hogy mi tartozik ide.

A roma családoknál az unokatestvéreket, a nagybácsikat és nagynéniket is a családhoz tartozónak tekintik. Itt sokszor kerülnek ellentmondásba a gyerekek, ha olyan kérdést teszünk fel nekik, hogy „hányan vagytok testvé-

rek?“. Általában sokkal többet mondanak, mint amit hivatalosan el lehet fogadni. Nem értik, hogy a tanító miért nem fogadja el azt a számot, amit ők az unokatestvérek beleszámolásával értenek. A roma családoknál, főleg az idősebb korosztálynál az apák nem szívesen jelennek meg az iskolában. A szülők többségének rossz tapasztalata volt az oktatással kapcsolatban, ezért csak a legfontosabb és általában kötelező tevékenységeknél lehet bevonni őket. Ezt a szülői ellenállást csak úgy lehet megváltoztatni, ha egy elfogadó attitűdöt tudunk közvetíteni. Az elfogadó magatartás abban is megnyilvánul, hogy az otthon használt nyelvet használhatják, és beszélhetnek a mai napig is alkalmazott roma hagyományokról. Ez egy felszabadító érzés a szülők számára, hiszen nem kell odafigyelni arra, hogy melyik nyelven beszélnek. Sokszor nem is választódik el a romani és a magyar nyelv egy-egy véleménynyilvánítás alkalmával. A roma kultúra fontos része, hogy gyermekeiket sokkal szabadabban nevelik, mint egy átlagos, nem roma családban. Még a szegényebb szülők is igyekeznek mindent megadni nekik, teljesíteni kívánságukat. A fiúkat különösen becsben tartják. A mai napig megmaradt az, hogy a szülők tizenkét éves korukig féltő gonddal vigyázzák és nevelik a gyermekeiket. A legfontosabb az, hogy ne érje őket semmilyen fizikai bántalmazás. Tudják, hogy a jogrendszerünk szerint tizenhét éves kortól nagykorú egy gyermek, de az iskolába járó közösségünkben már tizenkét éves kortól kezdve nagykorúnak számít egy gyerek.

Ezért főleg alsó tagozatban lehet építeni arra, hogy a szülőket meghívjuk egy-egy foglalkozásra. A mi esetünkben sokáig a szülők azért sem érezték jól magukat az iskolában, mert nem értették mindig jól, hogy mit akar a pedagógus. Nagyon egyszerű magyarázata van ennek is, nem értették jól a magyar nyelvet. Ezt nagyon jól feloldotta az, hogy megengedtük, hogy a gyerekek romaniul beszéljenek az iskolában. Ezt a pedagógiai orientációt a János által vezetett, főleg a Károli Gáspár Református Egyetem diákjaiból álló kutatócsoport segítette, koordinálta. Azt is el kellett mondani a szülőknek, hogy nem arról van szó, hogy nem fogják tanulni az elfogadott nyugati nyelveket, például az angolt, hanem arról, hogy az otthon használt romani nyelvet engedjük be az iskolába a tananyag jobb megértése érdekében. Az iskola falain megjelentek a roma embereket ábrázoló rajzok, festmények, sőt romani nyelven is írtunk ki szövegeket. Ez egy felszabadító erő is volt a szülőknek, de elmondásuk szerint úgy érezték, hogy a nyelvük elismerése által egyenrangú felek lehettek az iskolában dolgozó pedagógusokkal. Saját nyelvük használata pedig elindított egy olyan folyamatot, hogy az eddig lenézett, eltitkolt roma hagyományok is előkerültek.

Azok a pedagógusok, akik használták a transzlingválás adta lehetőségeket, foglalkoztak a roma hagyományok felelevenítésével is. Itt nemcsak egy általánosan jellemző régi szokásrendszerről van szó, hanem a helyi sajátosságok kiemeléséről is. Ezt csak úgy lehet megtenni, ha olyan helyi, a közösséghez tartozó embereket kérünk meg erre, akik ismerik, gyakorolják ezeket a hagyományokat. Egy nagyon egyszerű megoldást találtunk erre. Olyan

szülőket, nagyszülőket hívtunk meg tanórákra, akik maguk meséltek a régi szokásokról. Ez általában egy iskolában természetesnek tűnik, de nálunk szinte forradalmi innovációnak számított. El sem tudták gondolni, hogy egy roma ember foglalkozást tartson az iskolában. Ehhez szükség volt arra, hogy a transzlingválás megjelenjen az iskola falai között, hiszen így sokkal bátrabban, otthonosabban mozogtak a szülők. Azáltal, hogy nem kellett félniük attól, hogy hogyan fejezik ki magukat, sokkal szívesebben vállalkoztak erre a feladatra. Valóban, a gyakorlati megvalósításnál, ha a gyerekek nem értettek valamit magyar nyelven, akkor a szülők közül többen azonnal átváltottak az otthon használt romani nyelvre.

A roma hagyományok megismerésénél hívtunk olyan nagymamát, aki fiatal korában segítette a családjának a vályogvetésben. A gyerekek csodálattal hallgatták, hogy milyen nehéz munka volt ez, ami a megélhetést jelentette. Beszéltünk olyanról is, hogy még a mai napig sütik a vakarót, amit több helyen cigány pogácsának is neveznek. A tészta összeállítását és formára alakítását ki is próbálták a gyerekek. Kiderült az is, hogy több családnál a szekrény mélye még rejteget hagyományos, rózsás cigány szoknyákat. Volt olyan anyuka, aki ezt felvette és ebben mutatta meg a cigány táncot. Autentikus zenére a gyerekek is táncra perdültek. Itt tudtuk meg, hogy otthon, családi eseményeken mindig táncolnak. A gyerekek tudják a tánclépéseket, és magas szinten gyakorolják azt. A gyerekek tudták azt is, hogy a fiúk kezdik a táncot, a lányok ezt nem tehetik meg. Egyértelmű, hogy ez a kulturális örökség apáról fiúra, anyáról lányra száll.

Sajnos több családnál is történtek halálesetek. A roma hagyományok szerint itt kötelező a „virrasztolás”. Sokszor tapasztaljuk azt, hogy ilyenkor több napig nem jönnek a gyerekek az iskolába, mert a szülők virrasztolnak, és viszik magukkal a gyerekeiket is. A virrasztolás szokásrendszerét maguk a gyerekek mesélték el. A halottas házban külön szobában vannak a nők, velük vannak a gyerekek. A férfiak általában kint vannak. Tüzet gyújtanak. Sajnos az elmondások alapján autógumikat, ami nagyon káros. A gyerekek a legtermészetesebben beszéltek erről a virrasztolásról, de azt is elsorolták, hogy ők úgy gondolják, hogy amíg el nem temetik a halottat, addig fent kísért. Ezért is gyújtanak tüzet, hogy ne háborgassa őket. A család gyűjti össze a temetésre a pénzt, és ha ez megvan, csak akkor következhet a temetés. Addig minden éjszaka virrasztolnak. Vannak családok, akik a mai napig az asztalnál terítenek a meghalt hozzátartozójuknak.

Ezeknek a hagyományoknak a felelevenítése nem történt volna meg, ha a transzlingválást nem engedték volna az iskolában. A két nyelv használatának engedélyezése nemcsak a gyerekeknek, hanem a szülőknek is sokat jelentett. Az, hogy vállalták, hogy a tanórákon ők szerepeljenek, nagyszerű szerep volt, hiszen érezhették, hogy az ő hagyományaik, kultúrájuk itt fontos, nem egy lenézett szokásrendszer. Tudatosult bennük, hogy ennek a kultúrának az átadására ők képesek. A gyerekek, de a szülők számára is világossá vált, hogy nem eltitkolni kell az otthon használt romani nyelvet, hanem használ-

ni. Használni azért, mert ők ezáltal többek. Bármikor válhatnak egyik nyelvről a másikra. Ennek segítségével pedig tudnak segíteni a gyerekeiknek, amit csak a magyar nyelv használatával nem mindig tudnak megtenni, hiszen ők maguk is jobban értik a magyarázatokat romani nyelven.

Roma lányok ifúsági klubja – hagyományok megtartása, új utak keresése

A roma hagyományok szerint a lányoknak még mindig a fő szerepük a család összetartásában, a gyereknevelésben, a háztartás vezetésében van. Ezért is újszerű, hogy tizenegy lány, akik azért fogtak össze és tömörültek egy csapatba, hogy ők már másképpen szeretnének élni, mint a szüleik, hogyan tudja fenttartani a hagyományokat, vagy egyáltalán szeretnék-e tovább vinni azokat. Teljesen önkéntes az együttműködés. Működésünkhez kevés forrás szükséges, amit saját erőből oldunk meg. Korosztályuk szerint ezek a lányok középiskolások. Tiszavasvári zárt telepi környezetében a roma nők közül még senkinek nincs felsőfokú végzettsége. Két nőről tudunk, aki érettségizett. Senkinek nincs a nők közül jogosítványa. A tizenegy lány közül öten érettségit adó középiskolai képzésben vesznek részt. Ez a korosztály a lázadó tinédzser korát éli. A kamaszkor két legfontosabb feladata az identitáskeresés és a szülőktől való leválás.

Mit jelenthet ez a roma lányok esetében? Egyrészt a korábbi évek tapasztalatai alapján a legtöbb lány még mindig tizenhat éves kora után otthagyja a középiskolát, és „férjhez megy”. Ezek miatt a roma lányok körében a mi esetünkben szinte kimarad a tinédzserkor, a lázadás időszaka. Szinte a késői gyerekkorból mennek át a felnőtt korszakba, ahol általában nagyon hamar szülőkké válnak. Már több családnál történt olyan is, hogy a nagymama vette át a gyerek nevelését, és a lánya visszament a középiskolába, hogy szakmát szerezzen. Ez a tizenegy lány viszont már tudatosan másképpen szeretne élni. Egy új, modernebb női szerepre készülnek. Olyan osztályokba járnak, ahol integrált nevelés folyik. Tehát roma és nem roma lányok tanulnak együtt. Kezdetekben inkább arra törekedtek, hogy ne beszéljünk arról, hogy ők romák. A találkozások alkalmával szembesültünk azzal, hogy a kamaszkorra amúgy is jellemző identitáskereséssel küzdenek. Ki vagyok én? Hol a helyem?

Ez a kis csapat rendszeresen, kéthetente találkozik. Itt kerülnek sorra azok a beszélgetések, játékos gyakorlatok, amelyek segíthetnek abban, hogy megtalálják önmagukat, tudják azt, hogy mit szeretnének. Tudatosítani kellett bennük, hogy a roma származásukat nem kötelező vállalni. Az együtt töltött idő alatt eljutottunk odáig, hogy megfogalmazódott bennük, hogy a gyöke-
rek nélkül nem biztos, hogy a jövő boldog lesz. Ilyen feladatokat végeztünk például, hogy mondjuk el, hogy mi jellemző a romákra. Összehasonlítottuk a romák és nem romák szokásait, kultúráját, hagyományait. Ezek a lányok otthon szintén beszélnek a romani nyelvet. A találkozásaink eredményeként

kialakult bennük egy olyan egészséges, pozitív önbizalom, aminek eredményeként érzik, hogy szükséges az, hogy a családjukhoz kötődve ismerjék el a roma származásukat, legyenek büszkék kultúrájukra, hagyományaikra.

A legtöbbször családjában a sajátos, erre a területre jellemző romani nyelven beszél meg az otthoni dolgokat. Szituációs játékok segítségével élték át azt az érzést, amikor ők nem akartak így beszélni a családjukban. Ilyen szituációs feladatok voltak: „Külföldön dolgozol. Egy divatos nő lett belőled, aki hazalátogat szüleihez. Itthon még mindenki romani nyelven beszél, de te már úgy érzed, hogy neked ez alantas. Mi történik?”; „Férjhez mégy egy ügyvéd család fiához. Nem mondod el neki, hogy roma vagy. Hazalátogattok, és megkéred szüleidet, hogy ne beszéljenek romani nyelven”. Másfél éve találkozunk rendszeresen, és ennek eredményeként készülünk a modern női szerepekre, de kutatjuk a roma hagyományokat és azok megtartásának a lehetőségét is. Ez úttörő munka ezen a területen, hiszen újfajta szerepeket kell megtanulni úgy, hogy a hagyományok, a kultúra továbbra is megmaradjon. Beszélgettünk olyanról is, hogy mihez ragaszkodnak majd a későbbi életükben a roma szokásokból. Ilyen válaszok születtek, hogy a legtöbben szeretnék sütni a vakarót, mert a töltött káposzta csak azzal finom. A cigány táncot mindenképpen szeretnék táncolni a családi ünnepeken. Úgy gondolják, hogy ők „virrasztolás” nélkül nem tudják majd elengedni a hallottaikat. Mindezek mellett modern nők akarnak lenni, akik autót vezetnek, munkába járnak, karriert építenek. De a családjuk ugyanúgy fontos lesz nekik, mint ahogyan a szüleiktől látták.

A transzlingválás mint pedagógiai hozzáállás: partnerség a deficit-szemlélet helyett

Az első néhány alkalommal, amikor a Károli Gáspár Református Egyetem transzlingváló kutatócsoportjának tagjai az iskolába és a városba látogattak, tanórákat hospitáltak, szervezett formában beszélgettek a pedagógusokkal, illetve etnográfiai munkát végeztek a roma polgárok lakhelyén és a közösségi terekben (részt vettek közösségi eseményeken, interjúkat készítettek, beszélgettek, csoportbeszélgetéseket szerveztek stb.). Kirajzolódott, hogy a magyar egynyelvű iskolában sokszor csöndben lévő, keveset beszélő gyerekek otthon jobbra romaniul beszélnek, és romani kompetenciáik általában lényegesen jobbak, mint a magyarhoz köthetők. A kutatócsoport tagjai azt is tapasztalták, hogy a gyerekeket tanító tanárok számára ez nem volt evidens: vélekedéseik megoszlottak arról, hogy a diákok tudnak-e egyáltalán romaniul, és mennyire. (Azt, hogy a pedagógusok alábecsülik tanítványaik romani kompetenciáit, vagy nem is tudnak róluk, az ország más részein is tapasztaltuk). Ennek oka az, hogy a szülők igyekeznek gyerekeiket felkészíteni arra, ami az iskolában vár rájuk. A gyerekeknek elmondják, hogy az iskolában magyarul kell beszélni. Ha ez nem megy jól, inkább hallgassanak, de romaniul igyekezzenek nem beszélni. A társadalomban jellemző (in)szekuritizációs

diskurzusok tehát sok tekintetben és óhatatlanul hatással voltak az iskolai viszonyokra is.

Amikor a városban a romák romaniul beszélnek, a nem roma magyarok sok szót kihallanak a beszédből. Szerintük ezek magyar vagy magyar eredetű szavak. A romák inkább azt mondják, hogy ezek romani szavak, csak olyanok, mint a magyar szavak. A romani beszédet a romák sokszor változtatják is a magyar beszéddel. Néhány pedagógus – csakúgy mint máshol az országban – tanult romaniul. Ez a tanulható romani, amit sokszor lovariként emlegetnek (ugyanarról a nyelvről van tehát szó), olyan szavakat, ejtés-módokat, nyelvi formákat tartalmaz, és nem utolsósorban egy olyan ábécét és helyesírást javasol, amit roma értelmiségiek az 1980-as években alkottak meg (vö. Choli Daróczi & Feyér, 1988; Rostás-Farkas & Karsai, 1991). Ez a javasolt nyelv sok tekintetben eltér attól, ahogy a roma emberek (bárhol az országban) romaniul beszélnek. Ez (a kevertségről szóló tapasztalás mellett) még egy okot jelent arra, hogy a városban beszélt romanit ne tartsák a tanárok igazi cigány nyelvnek. Azt, ami iskolában tanulható, amiből nyelvvizsgát lehet tenni, és amit például a tanárok is tanulhatnak, a nyelv egy nagy presztízsű megvalósulásának látják a roma emberek is. Ennek az a következménye, hogy saját beszédmódjaikat ők is leértékelik. Gyakran mondják, hogy a mi nyelvünk nem az igazi romani. Néha azt mondják, hogy máshol, például Budapesten vagy éppen egy közeli településen beszélnek az igazi romanit, máskor pedig azt említik, hogy a régi öregek tudtak még „tiszán” beszélni. E vélekedések oka részben az, hogy alkalmazkodniuk kell a hozzájuk képest hatalmi pozícióban lévő magyar egynyelvű beszélők véleményéhez, részben pedig az, hogy az alárendelt pozíció a többségi vélekedés belsővé tételével is együtt jár, a romani stigmatizáltságát ők is érzékelik (részletesebben lásd Heltai, 2020, pp. 69–74).

Ahogy a roma emberek, úgy a beszédjük, nyelvük is gyakran lenézett. Ez kihát önértékelésükre és saját nyelvük megítélésére is. Programunkban a szekuritizáció csökkentéséhez, az emberek megbecsülésének növeléséhez nyelvük megbecsültségének növelésével kívántunk hozzájárulni. Ehhez a transzlingválásként emlegetett szociolingvisztikai gondolat (García, 2009; García & Li, 2014) volt a kiindulópont. A szó jelentése könnyen felfejthető: a lingválást (vö. például Li, 2018) némileg egyszerűsítve beszélésnek is mondhatjuk. Azonban nem csak hangok kiadását és megértését érti ezen Li, hanem az ilyenkor működésbe lépő fiziológiai, lelki, szellemi és kulturális folyamatok összességét. A beszélés közben „a cselekvő ember valós időben és keresztül-kasul a múlton és a jelenen valami olyasmit csinál, mint amit egy szimfonikus zenekar a koncerten” (Li, 2018, p. 17; Thibault, 2017, p. 82 nyomán, Heltai János Imre fordítása). A transz- előtag pedig, mint a transzcendens szóban, valamin (ez esetben az egyik vagy a másik nyelv határain) túlmutatót jelent. A transzlingválás jelentése kettős. Egyrészt jelöli az olyan kétnyelvű beszélést, amely a nyelvek közötti határra nem feltétlen van tekintettel (vö. például Otheguy et al., 2015). Másrészt jelöli az ilyen beszélést

az oktatásban támogató nyelvpedagógiai szemléletet is (vö. például Kleyn & García, 2016; García et al., 2017). Az elmélet mögött két nagyon egyszerű gondolat van. Az egyik, hogy az emberek nyelvi repertoárja egységes, a másik, hogy egy nyelv nem tud „igazi” vagy „nem igazi”, „tisztá” vagy „nem tisztá” lenni.

Az egységes nyelvi repertoárról szóló elképzelés a következőkön keresztül jól megvilágítható: azok az egynyelvű magyarok, akik – a mindenki által ismert szak kifejezésekkel élve – a sztenderd mellett egy másik nyelvváltozaton (például egy nyelvjárásban) is tudnak beszélni, nem gondolják azt, hogy ők két „valamit” (nyelvváltozatot) tudnak, hogy a nyelvük két részre osztható. Azt gondolják, hogy többféleképpen meg tudnak szólalni, és el tudják dönteni, mikor hogy célszerű megszólalniuk. Ezzel ugyanígy vannak azok is, akiket – ismét a hagyományos terminológiával – két nyelvűnek nevezünk. Ők sem két „valamit” (ezúttal nyelvet) tudnak, ők sem gondolják, hogy nyelvük két részre osztható. Azt gondolják, hogy többféleképpen meg tudnak szólalni, és el tudják dönteni, mikor hogy célszerű megszólalniuk. A másik gondolat a nyelvünk értékelésével kapcsolatos. Valójában nincsenek kevert vagy tiszta nyelvek, hanem csak a beszélők által kevertnek vagy tisztának érzett nyelvek vannak. Az iskolában mindannyian megtanuljuk, hogy a mai magyar nyelvet a szókincs uráli és finnugor rétegei mellett a jövevényszavak milyen rétegei alkotják, és hogy utóbbiak elsősorban többségben vannak. Hasonló a helyzet a romanival is: a szókincs különböző rétegekből áll, és a jövevényszavak egy nagy része történetesen magyar. Mivel az együttélés okán viszonylag friss átvételekről van szó, magyar egynyelvűek számára ezek a romani beszédből jól kivehetők, számuk pedig nagy. Nem a nyelv más, hanem az azt körülvevő intézményrendszer, illetve a történelem, a társadalmi viszonyaink hatnak eltérően az egyik vagy a másik nyelvről való gondolkodásunkra. Ezek az okai annak, hogy a magyart tisztának látjuk (pedig nagyrészt jövevényszókból áll), a romanit pedig kevertnek (részletes elemzéshez a romani kapcsán vö. Abercrombie, 2018).

Más helyütt részletes kifejtésre került már, hogy mit jelent az itt felvázolt pedagógiai hozzáállás az iskolai mindennapokban (például kifejezetten pedagógusoknak: Heltai, 2022b; Jani-Demetriou & Lévai-Kerekes, 2023), hogyan hat a tanári szerepekre (Majzikné Lichenberger et al., 2023a), és milyen tanulásszervezési módok kapcsolódnak hozzá (Majzikné Lichtenberger et al., 2023b). Jelen dolgozatban azt emeljük ki, hogy a transzlingválás lényege a szemléletváltás: ugyanazt (a két nyelvű beszédet) máshonnan nézzük. Egy olyan nézőpontból, amelyből képesek vagyunk a másik beszédét a miénkkel azonos értékűnek látni. Ezzel tulajdonképpen a két ember közti kapcsolaton változtatunk. A magyar egynyelvűek (például az ilyen tanárok) számára ez az új perspektíva lehetőséget kínál a romanit nem egy lenézett, kevert nyelvként látni. Úgy gondoljuk, ez a nyelvi egyenlőséget hangsúlyozó szemlélet fontos alapja a másik ember kapcsolatait, életét, kultúráját illető szemléletváltásnak, az (in)szekuritizációs viszonyok háttérbe szorításának is. Ezen a ponton

ér össze a transzlingválás és az a családok felé forduló pedagógiai attitűd, amit Erika az előző részekben bemutatott. Nem csak a mi projektünkben van ez így. A transzlingválás támaszkodik arra a pedagógiai hagyományra, ami a (nehéz helyzetű) közösségek tagjaival, a szülőkkel, a családokkal való kapcsolat erősítésében látja a pedagógiai siker kulcsát (ehhez lásd Tarsoly et al., 2023). Ez a siker a tapasztalatok szerint megmutatkozhat a tanulás mérhető hatékonyságában (Gaitan, 2012), de abban is, hogy mind az iskola képviselői, mind a szülői ház tagjai jobban értik a másik felet, jobban tudnak alkalmazkodni a másikhoz (Bautista-Thomas, 2015).

Ennek a másik ember autonómiáját tiszteletben tartó pozíciónak a kialakítása nem könnyű feladat. A nem roma többség igényeire szabott intézményrendszerünk, a jellemző affektív és diszkurzív viszonyok következménye (Bucholtz, 2019), hogy a romák rasszizált kisebbségként sok tekintetben alárendelt pozícióba szorulnak. Az intézményrendszer többségre szabott voltát jól példázza, hogy a megfelelő magyar (sztenderd) nyelvi kompetenciák meglétét tartjuk az iskolázthatóság feltételének. Az affektusok olyan, egyes társas jelenségeket övező hatások, amelyek jegyében egy ország lakóinak nagy része hasonlóan érez, gondolkodik és beszél. Például magukat a nem roma többséghez soroló emberek rendszerint bátran tesznek egy számukra idegen, nem romának tűnő emberrel beszélgetve a romákra nézvést dehonesztáló megjegyzéseket. Ennek hátterében az áll, hogy (a nagy számok törvénye alapján) feltételezik, hogy az idegen erről hasonlóan gondolkodik. Ebbe a hierarchikus szemléletbe, az alávetett pozícióval járó megalázó helyzetekbe a romák is belekényszerülnek, és ők is kénytelenek alkalmazkodni hozzá. Kénytelenek eltérni, ha egy boltban tegeznek őket, míg más vásárlókat magáznak, vagy hogy a biztonsági őr belépésüktől kezdve követi őket. A felsorolást végtelen hosszán lehetne folytatni.

Szubtilisebben, de ezek a hierarchikus, (in)szekuritizált viszonyok az iskola világában és a tudományban is jellemzők. Sokszor úgy alakítják a gondolkodást, hogy fel sem figyelünk rá. A pedagógiai diskurzusok során gyakran esik szó a romák felemeléséről, felzárkóztatásáról, integrációjáról. Ezekben a fogalmakban közös az a szemléleti háttér, hogy vannak, akik fent vannak (vagy éppen bent), és vannak akik lent (vagy éppen kint). A fentiek segíthetnek a lentieknek, mintegy felhúzzhatják őket a mélyiségből. A nyelvpedagógiai (tudományos) hagyományban a nyelvi hátrányos helyzet fogalmában jelenik meg ez a szemlélet. Vannak olyanok, akik beszédjük miatt hátrébb/lentebb vannak, mint mások (a nyelvihátrány-koncepció kritikájához l. Heltai, 2017; Jani-Demetriou, 2020). A transzlingválás mint pedagógiai hozzáállás szembe megy ezzel a szakadékot feltételező szemlélettel (García et al., 2021). Mellette érvelnek a transzlingválás elméletalkotói, hogy a szakadék megteremtése és állandó emlegetése hiba. A szakadék valójában nem is létezik, csak egy olyan érzéki csalódás, ami emlegetésén keresztül – pontosan a terminológia és az azt létrehozó ideológiák erős volta miatt –, önmagát erősíti, generálja, és amit mindenki valóságosnak tart. A transzlingváló hozzáállás esetén más

a perspektíva. Nem magunkhoz akarunk integrálni, esetleg felzárkóztatni, nem akarjuk mások beszédének hátrányos jellegét megszüntetni, hanem lehetőségünk nyílik az egész konstellációt kívülről szemlélni. Ahelyett, hogy a többség által birtokolt és a többség igényeihez alakított iskolához szabjuk a kisebbségi beszélők nyelvi gyakorlatait, a pedagógiai hozzáállást alakítjuk át. Az új hozzáállás szerint az egyik beszédmód ér annyit, mint a másik. Mind-egyiket elismerheti, mindegyik iskolai jelenlétét támogathatja a tanár. Mindenki a saját, nem feltétlen az iskolai sztenderd nyelvhez, sőt nem is feltétlen egy nyelvhez kötődő nyelvi repertoárjára támaszkodva tehet szert olyan nyelvi kompetenciákra, amelyek – nyelvének, kultúrájának, ezzel személyiségének, saját valójának elismerése és tisztelete révén – biztosítják számára mind a lelki-szellemi jóllétet, mind a nyelvi és egyéb kompetenciák hatékony növelését és ezzel a versenyképességet.

Összefoglalás

A transzlingválás alapjaiban alakítja át a világ nyelvpedagógiáját. Különösen sokszor alkalmazzák olyan, Európán és az euroatlanti világon kívüli kontextusokban, ahol a lakosságot az itt Európában megszokottnál sokkal inkább jellemzi a soknyelvűség (Makalela, 2016; Prinsloo & Krause, 2019). A volt gyarmati országokban az oktatási rendszer jellemzően a volt gyarmattartó nyelvére (tehát egy európai nyelvre) épül. Ez súlyos feszültségekhez, (in) szekuritizált viszonyokhoz vezet mindenhol. A lakosság jelentős része nem a gyarmattartó nyelvet beszéli otthonában, és az emberek általában nem is egyformán, hanem nagyon változó módokon beszélnek. A posztgyarmati időszak jellemző nyelvpolitikai törekvése volt egy-egy helyi nyelv sztenderdizálása és iskolai oktatásba való bevezetése. Ezek a kísérletek kudarcosak és ellentmondásosak maradtak (Ricento, 2000) – csakúgy, ahogy a romani nyelv sztenderd változatának iskolai bevezetése is. A transzlingválás azonban nemcsak ezekben a kontextusokban kínál új lehetőséget, hanem például az Egyesült Államokban és Európa más országaiban is, ahol szintén számos, és egyre több olyan gyerek tanul, aki nem az államnyelven beszél otthonában (Jakonen et al., 2018; Duarte, 2019). De hatással van a koncepció a hagyományos európai kisebbségi nyelvek oktatásának elméleti kérdéseire is (Cenoz & Gorter, 2019).

A mi projektünkben kifejezetten a romani nyelvre és beszélőire fókuszálunk. Az elmúlt években a transzlingválással kapcsolatos projektbe az akkor Erika által vezetett iskola mellett egy szlovákiai, szintén többségében roma gyerekek által látogatott, de magyar nyelvű alapiskolát (Jedlik Ányos Alapiskola, Szímő) is bevontunk. Az Erasmus intézményi együttműködésben a két iskolán kívül négy egyetem vett részt. A projektet a Károli Gáspár Református Egyetem transzlingváló kutatócsoportja koordinálta, és bekapcsolódott a munkába a nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, a Jyväskyläi Egyetem és a University College London. A projekt eredményeit egy angol nyelvű kötet-

ben (Heltai & Tarsoly eds., 2023) és egy magyar nyelvű, angol feliratokkal ellátott videótárban (videótár, 2023) összegeztük. A kötet lektorálás előtti verziója a projekt honlapján magyarul is elérhető (honlap, 2023). Az egyenként 5-10 perces videók transzlingváló osztálytermi jeleneteket mutatnak be, amelyeket tanárok, kutatók, hallgatók vezetnek fel, illetve elemeznek. A videók kiterjednek az iskolai szóbeliségre és írásbeliségre is, foglalkoznak az értékelés kérdéseivel, és bemutatják a lehetőségeket mind alsó, mind felső tagozaton. Projektünk hatása az intézményi szintig terjedt, a két bevont iskola nyelvpolitikájára jelentős hatással volt. A transzlingváló hozzáállás irányában való vezetői és pedagógusi elkötelezettség magával hozta a gyerekek és a szülők nyelvi gyakorlatainak és ideológiáinak átalakulását: egyre többet és szívesebben beszéltek az iskolában, illetve általában az intézményhez kapcsolódó színtereken, rendezvényeken is romaniul. Ez hatás azonban, mivel iskolarendszerünknek, így a tantervi tervezésnek (egyelőre) nem része a transzlingválás, személyi döntések függvénye: az iskola vezetésének és pedagógusainak hozzáállása határozza meg.

A fentebb leírt iskolai gyakorlat, az általunk alkalmazott transzlingválás mint pedagógiai orientáció egyértelműen bebizonyította a három éves Erasmus intézményi együttműködési projekt időszaka alatt is, hogy a roma tanulók és családjaik önértékelése fejlődött. Az identitás megéléséhez, értékeik felismeréséhez nagyban hozzájárult ez az iskolában alkalmazott szemlélet. Ahhoz, hogy egy népcsoport, egy Magyarországon élő kisebbség kutassa, ápolja hagyományait, az első lépés, hogy megtalálja a helyét egy országos rendszerben. Tagjainak meg kell tapasztalnia, fel kell ismernie, hogy hagyományaik érnek annyit, mint bármelyik nemzetiségé. El kell jutniuk ahhoz, hogy a nyelvüket nem titkolni kell, hanem büszkének lenni rá, és alkalmazni ahhoz, hogy pozitív megítélés alá essenek. Ezért is tartottuk fontosnak a transzlingválás révén Tiszavasváriban, hogy kerüljön be az itt élők romani nyelve az oktatási struktúrába. Hiszen ezáltal az itt élő roma gyerekek sikeresebbek lesznek a továbbtanulásban, büszkének lesznek hagyományaikra. Ez nem elkülöníti őket a többségi társadalomtól, hanem a harmonikus együttélés lehetőségét teremti meg: az (in)szekuritizált viszonyok meghaladását, a békés együttélést támogatja.

Mi úgy gondoljuk, hogy az a nyelvszemlélet, ami a másik ember nyelvi autonómiájának és ezzel párhuzamosan hagyományainak a tiszteletét állítja középpontba, nem csak az oktatásra, hanem a társas együttélés egészére nézvést érvényes üzenetekkel szolgál. Ezért egynyelvű nem roma és kétnyelvű roma állampolgárok (civil kutatók) részvételével olyan tudományos workshopokat szerveztünk, amelyekben ezeket az elveket is alkalmazva keressük, hogyan lehet a nyelven, a másik nyelvénél elismerésén keresztül a romák és a nem romák közötti feszültségeket csökkenteni, és a sikeres együttélést támogatni (Heltai et al., 2023, Heltai & Tarsoly, 2024). Akár az iskolai transzlingválás esetén, itt is a szemléletváltás kerül a fókuszba. Ugyanis a társas, intézményi és politikai vonatkozások ellenére, a centrális változás a beszé-

lőkhöz magukhoz kapcsolódik. Az egyénnek lehetősége megbecsüléssel, annak autonómiáját tiszteletben tartva fordulni a másik emberhez.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A cikk megjelenését a Károli Gáspár Református Egyetem „Transzlingválás és konvivialitás: részvételi megközelítések” című, 20724B800 számú pályázata támogatta.

Irodalom

- Abercrombie, A. (2018). Language purism and social hierarchies: Making a Romani standard in Prizren. *Language in Society*, 47, 741–761. <https://doi.org/10.1017/s0047404518000969>
- Bautista-Thomas, C. M. (2015). Translanguaging and parental engagement. *Theory, Research, and Action in Urban Education* 4(1). <https://traue.commonscs.cuny.edu/volume-iv-issue-1-fall-2015/translanguaging-and-parental-engagement/>
- Bigo, D. & McCluskey, E. (2018). What is a PARIS approach to (in)securitization? Political anthropological research for international sociology. In Gheciu, A. & Wohlforth, W. C. (Eds.), *The Oxford Handbook of International Security* (pp. 116–132). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198777854.013.9>
- Bucholtz, M. (2018). The public life of white affects. *Journal of Sociolinguistics*, 23(5), 485–504. <https://doi.org/10.1111/josl.12392>
- Buzan, B., de Wilde, J. & Wæver, O. (1998). *Security: A New Framework for Analysis*. Lynne Rienner. <https://doi.org/10.1515/9781685853808>
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2019). Multilingualism, translanguaging, and minority languages in SLA. *The Modern Language Journal*, 103(S1), 130–135. <https://doi.org/10.1111/modl.12529>
- Choli Daróczi, J. & Feyér, L. (1988). *Zhanes romanes?* Magyarországi Cigányok Kulturális Szövetsége.
- Duarte, J. (2019). Translanguaging in mainstream education: A sociocultural approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 150–164. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1231774>
- Gaitan, C. D. (2012). Culture, literacy, and power in family–community–school–relationships. *Theory into Practice*, 51(4), 305–311. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.726060>
- García, O. & Kleyn, T. (2016). Translanguaging theory in education. In O. García & T. Kleyn (Eds.), *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments* (pp. 9–33). Routledge. <https://doi.org/10.4324/978181315695242>
- García, O. & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137385765_4

- García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21. century. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty & M. Panda (Eds.), *Social Justice through Multilingual Education* (pp. 140–158). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691910-011>
- García, O. (2014). Countering the dual: Transglossia, dynamic bilingualism and translanguaging in education. In R. Rubdy & L. Alsagoff (Eds.), *The Global-Local Interface, Language Choice and Hybridity* (pp. 100–118). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783090860-007>
- García, O., Flores, N., Seltzer, K., Li, W., Otheguy, R. & Rosa, J. (2021). Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals: A manifesto. *Critical Inquiry in Language Studies*, 18(3), 203–228. <https://doi.org/10.1080/15427587.2021.1935957>
- García, O., Ibarra Johnson, S. & Seltzer, K. (2017). *The Translanguaging Classroom. Leveraging Students Bilingualism for Learning*. Caslon.
- Heltai, J. I. & Tarsoly, E. (2024). Local participants and uninvolved citizens: Life beyond participatory research. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2311713>
- Heltai, J. I. & Jani-Demetriou, B. (2019). A transzlingváló pedagógiai orientáció hatása az iskolai sikerességre. *Anyanyelv-Pedagógia* 12(1), o. n.
- Heltai, J. I. & Tarsoly, E. (2023). Romani and translanguaging. In J. I. Heltai & E. Tarsoly *Translanguaging for Equal Opportunities: Speaking Romani at School* (pp. 25–40). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110769609-003>
- Heltai, J. I. & Tarsoly, E. (2023, Eds.). *Translanguaging for Equal Opportunities: Speaking Romani at School*. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110769609>
- Heltai, J. I. (2017). A nyelvi hátrányos helyzet paradigmájának kritikája. Zombik az iskolában. In Benő, A. & Fazakas, N. (Eds.), *Élőnyelvi kutatások és a dialektológia. Válogatás a 19. Élőnyelvi Konferencia – Marosvásárhely, 2016. szeptember 7–9. – előadásából* (pp. 110–121). Erdélyi Múzeum-Egyesület.
- Heltai, J. I. (2020). *Transzlingválás. Elmélet és gyakorlat*. Gondolat.
- Heltai, J. I. (2022a). (In)szekuritizáció és felebaráti szeretet. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 24(3), 125–145.
- Heltai, J. I. (2022b). Transzlingváló kiskaté pedagógusoknak. *Magyar Református Nevelés*, 23(3), 46–54.
- Heltai, J. I., Tarsoly, E., Jenei, K., Turó, Z., Ábri, I., Kerekesné Lévai, E., Lakatos, E., Lakatosné Balogh, R., Lakatos, S. Zs., Lakatos, M., Makuláné Rostás, M., Opréné I., Tokárné K., Szabóné Balázs B. & Szántóné E. (2023). Sibbolethek: beszédünk sokfélesége és társadalmi helyzetünk: Egy részvételi etnográfiai kutatás eredményeiből. *Nyelvtudományi Közlemények*, 119, 187–215.
- honlap, (2023). <http://www.kre.hu/romanitranslanguaging/index.php/video-repository/> (2024. 02. 18.)

- Jakonen, T., Szabó, T. P. & Laihonon, P. (2018). Translanguaging as playful subversion of a monolingual norm in the classroom. In G. Mazzaferro (Ed.), *Translanguaging as Everyday Practice* (pp. 31–48). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94851-5_3
- Jani-Demetriou, B. & Lévai-Kerekes, E. (2023). Possible ways of translanguaging at the school's micro-level. The aftermath of a translanguaging-project of introducing non-standardised ways of speaking to school for Roma bilingual children. *Podstawy Edukacji*, 16, 121–141. <https://doi.org/10.16926/pe.2023.16.09>
- Jani-Demetriou, B. (2020). Az iskolai eredményesség nyelvi tényezői és a heteroglosszia. In Heltai J. I. & Oszkó B. (Eds.), *Nyelvi repertoárok a Kárpát-medencében és azon kívül. Válogatás a 20. Élőnyelvi Konferencia (2018. augusztus 30. – szeptember 1.) tanulmányaiból* (pp. 490–503). Nyelvtudományi Intézet.
- Janko Spreizer, A. (2013). Roma, Gypsy Travellers, gens du voyage: People who travel? *Domovini*, 38, 87–95.
- Li, W. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39, 9–30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx044>
- Majzik-Lichtenberger, K., Tündik, Z. & Wesselényi, T. (2023a). Transformation and translanguaging: Evolving student-teacher roles. In J. I. Heltai & E. Tarsoly (Eds.), *Translanguaging for Equal Opportunities: Speaking Romani at School* (pp. 113–134). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110769609-008>
- Majzik-Lichtenberger, K., Bárdi, Á. & Flumbort, Á. (2023b). Adaptive schooling, effective learning organisation, and translanguaging. In J. I. Heltai & E. Tarsoly (Eds.), *Translanguaging for Equal Opportunities: Speaking Romani at School* (pp. 265–286). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110769609-015>
- Makalela, L. (2016). Ubuntu translanguaging: An alternative framework for complex multilingual encounters. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 34(3), 187–196. <https://doi.org/10.2989/16073614.2016.1250350>
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- Prinsloo, M. & Krause, L-S. (2019). Translanguaging, Place and Complexity. *Language and Education*, 33(2), 159–173. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1516778>
- Rampton, B. & Charalambous C. (2020). Sociolinguistics and everyday (in) securitization. *Journal of Sociolinguistics* 24(1), 75–88. <https://doi.org/10.1111/josl.12400>
- Ricento, T. (2000). Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics*, 4(2), 196–213. <https://doi.org/10.1075/impact.6.04ric>
- Rostás-Farkas, Gy. & Karsai, E. (1991). *Cigány–magyar, magyar–cigány szótár*. Kossuth Kiadó.

- Tarsoly, E., Cselle, G., Hoyt-Nikolić, E., Lakatos-Balogh, R. R., Puskás, E. & Wesselényi, T. (2023). Community-based knowledge in culturally transformative pedagogies. In J. I. Heltai & E. Tarsoly (Eds.), *Translanguaging for Equal Opportunities: Speaking Romani at School* (pp. 221–244). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110769609-013>
- Thibault, P. J. (2017). The reflexivity of human languaging and Nigel Love's two orders of language. *Language Sciences*, 61, 74–85. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2016.09.014>
- Törzsök, J. (2001). Kik az igazi cigányok? In Kovalcsik K., Csongor A. & Bódi Zs. (Eds.), *Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrájaköréből* (pp. 29–52). IFA–OM–ELTE.
- videótár (2023). <http://www.kre.hu/romanitranslanguaging/index.php/video-repository/> (2024. 02. 18.)
- népszámlálás (2022). <https://nepszamlalas2022.ksh.hu/eredmenyek/vizualizaciok/a-telepulesek-legfontosabb-adatai/?ter=07597>



Kerekesné Lévai, E. & Heltai János, I.

**Roma traditions and the Romani language as resources
for learning: overcoming (in)securitization**

In this study we discuss about pedagogical approaches to engagement with Romani-Hungarian bilingual Roma pupils and their family members in a way that respects their autonomy. Our work focuses on the concept of translanguaging (García, 2009; García & Li, 2014) and a pedagogical programme based on this theory that has been implemented in recent years in Tiszavasvári, Hungary. First, from the perspective of the practising teacher, we highlight the importance of the school-family relationship on the one hand, and the autonomy and self-organisation of young people on the other. We show how the teacher can contribute to this and how it is linked to bilingualism and cultural values. The final chapter of the paper presents the language pedagogical ideas behind the project. The central argument is that the pedagogical approach behind the concept of translanguaging also represents a break with abyssal thinking (cf. García et al., 2021).

Keywords: (in)securitisation, Romani, translanguaging, unitary linguistic repertoire, autonomy, heritage



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