

Az egységes nyelvi repertoár pedagógiája

1. Bevezetés

A dolgozat olyan roma általános iskolás tanulók beszélésének és iskolai nyelvi nevelésének a kérdéseivel foglalkozik, akiknek környezetében a magyar mellett a romanihoz tartozó nyelvi források is használatosak. Ezt a gyakran újnak vagy posztmodernnek nevezett szociolingvisztika eszközrendszerével teszi. Az új szociolingvisztika vizsgálódásának középpontjában nem az önmagukban létezőnek és jól körülhatárolhatónak elgondolt nyelvek és nyelvváltozatok (Makoni–Pennycook 2006), hanem a nyelvi források és a hozzájuk kötődő értéktulajdonítások, a beszélők nyelvi repertoárja és viszonyrendszerei, illetve a beszélők által létrehozott diszkurzív elrendeződések (Blommaert 2016) állnak. Nyelvi forrásnak (Jørgensen 2008) tekinthető minden olyan nyelvi elem és jellegzetesség, amely így vagy úgy meghatározza egy-egy közösség tagjainak a beszédmódjait. Az értéktulajdonítás az a társadalmi jelentés, amely a nyelvi forrásokhoz azok denotatív és grammatikai jelentésén túl kapcsolódik, és a közösségi vélekedésekben stabilizálódik, regisztrálódik, bizonyos társadalmi státusz jelölőjévé téve ezáltal az adott nyelvi forrást (Agha 2007). A beszélők repertoárjába különféle nyelvi-szemiotikai források és az azokhoz kapcsolódó, a szociális kapcsolatok és a kontextus függvényében alakuló értékelések, jelentések tartoznak. A diszkurzív elrendeződés műszó a beszélők által alkalmazott diszkurzív viselkedésmódok összességét jelöli.

Egy három évre tervezett kutatás előkészítő szakaszának részeként a 2015/2016-os tanévben a Károli Gáspár Református Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszékén vezetésemmel működő romológiai diákműhely hat tagjával négy általános iskolában mintegy 50 tanórát látogattunk meg arra figyelve, milyen a cigánynak/romának mondott gyermekek nyelvi viselkedése. Jelen dolgozat fókuszában egy kelet-magyarországi kisváros spontán szegregálódott óvodája és iskolája áll. Az intézménybe 2015 februárjában látogattunk el. Ide elsöprő többségben a városszéli telepen élő, a helyi diskurzusokban oláh cigányként kategorizált közösségből járnak gyermekek. Részt vettünk 15 tanórán, az intézmény alsós, illetve felsős félévzáró értekezletén, óvodapedagógiai foglalkozáson, továbbá – a szülői engedélyeket megkérve – csoportos interjúkat csináltunk az iskola tanulóival, illetve interjút készítettünk az iskola és az óvoda vezetőivel.

A dolgozat három részből áll. Előbb a roma/cigány gyermekek nyelvoktatásával kapcsolatos, az elmúlt évtizedeket meghatározó szociolingvisztikai diskurzusokat tekintem át arra koncentrálva, hogy milyen ezeknek a mindennapi, a vizsgált intézményben is megjelenő nyelvpedagógiai kihívásokhoz való viszonya.

A következő fejezetben bemutatom az iskola roma/cigány gyerekeinek sajátos beszélési módjait és az azokból következő pedagógiai kihívásokra adott helyi (iskolai) válaszokat. Végül áttekintem, hogy az új szociolingvisztika nyelvszemlélete alapján milyen nyelvpedagógiai alapelvek fogalmazhatók meg, és azok hogyan válhatnak a gyakorlatban is alkalmazhatóvá például a vizsgált intézményben is.

2. Iskola: sztenderd

Cigány/roma gyerekek iskolai nyelvhasználatának kérdéseit az elmúlt évtizedekben két diskurzus uralja. Az egyik a tanulók nyelvi másságáról (hátrányáról) szól és jórészt a magyar nyelv használatával kapcsolatos kérdésekre összpontosít (Réger 1974, 1986; Derdák–Varga 1996; Bartha 2015). A másik pedig a romani és a beás nyelvek nemzetiiségi nyelvként (anyanyelvként) való oktatásával (Lakatos 2010; Hegyi 2012) vagy kisebb részben az anyanyelvű oktatás lehetőségeivel (Kontra 1997, 2003a) foglalkozik. A két diskurzusban közös, hogy a sztenderd változat invariációja van a fókuszukban. Egyik a magyar nyelvvel kapcsolatos iskolai problémák okát a sztenderdhez képest értelmezett nyelvi másságban (hátrányban) látja, a másik a beás és a romani nyelv iskolai bevezetésének előfeltételeként e nyelvek sztenderdizációját szabja meg.

2.1. Magyar sztenderd az iskolában

A magyar sztenderd nyelvváltozat iskolai szerepe társadalmi berendezkedésünk egyenes következménye. A sztenderdként tételezett beszédmód az európai nemzetállami kontextusban a nem „más”, hanem „ugyanolyan”, tehát nem jelölt beszédmód, a társadalmi hatalom és tekintély birtokosai által kimért normatív kategória (Bucholtz–Hall 2003: 372–3). Az európai nemzetállamok ideológiai berendezkedésének alapvető eleme a sztenderd változatok kialakítása és fenntartása. A sztenderdet a nemzetállam az egyik, ha nem a legfontosabb nemzetalkotó entitásként ünnepli (Pujolar 2007). Ez automatikusan olyan dichotomikus viszonyt teremt sztenderdként és nem sztenderdként értelmeződő megszólalási módok között, ahol a sztenderdhez kapcsolódó értékelések pozitív(abb)ak, a nem sztenderdhez sorolt megszólalások értékelése pedig negatív(abb). A sztenderd ebben a megközelítésben absztrahált, kimerevített és önálló entitásként (változatként) jelenítődik meg. Olyan valamiként, amely hozzáadható (Skutnabb–Kangas 2000; Kontra 2003b, 2010) az otthonról hozott, szintén változatként megjelenített beszédmódokhoz, a nyelvjárásiaként jelölődő változathoz, a társadalmilag hátrányos helyzetűek megszólalási módjaként értékelt változatokhoz, a kétnyelvűek más nyelven (változaton) való beszédéhez.

A nyelv azonban nem egy, a megszólalástól függetlenül (azt megelőzően és a nélkül is) létező statikus rendszer (Blommaert–Rampton 2011; Makoni–Pennycook 2006; Otsuji–Pennycook 2010; Blackledge–Creese 2014), hanem a társas kapcsolatokban értelmezhető, azokban „pulzáló”, a beszélés kölcsönhatásaiban

folyamatosan alakuló és a beszélők által folyamatosan értékelt cselekvés. Az ebből a nyelvszemléletből következő tétel, hogy – mivel a nyelv nem az embertől függetlenül létező valami, hanem csak az emberi viszonyokban értelmezhető – az egyes nyelvek sem léteztek és léteznek máshogy, csupán az emberi nexusok komplexitása által létrehozott közösségi vélekedésekben, ideológiákban. A sztenderd (és a többi nyelvváltozat) szintén konstrukció, egy a társadalmi diskurzusok eredményeként létrejövő és a diskurzusok során folyamatosan alakuló közösségi elképzelés a helyesen, (illetve így vagy úgy) való beszélésről.

A sztenderd fogalmát bizonyos nyelvi elemekhez kapcsolt közösségi értékelések rendszere hozza létre. A gyakorlatban a sztenderdben való beszélés valójában néhány kiugróan negatív közösségi értékeléssel rendelkező nyelvi forrás használatának a mellőzését jelenti. Ilyenek például „nákozás” (*nem tudnák így élni*), az *-e* kérdőszócska ige előtti használata (*nem-e tudok jönni*) – a kérdéshez lásd Kontra 2005. Ezek a nyelvi források ugyanis a közgondolkodásban a nem sztenderd beszédmódok sztereotip megjelenítőivé válnak. A pedagógusok rendszerint ezeket a markereket javítják. Ezek a markerek nem egyforma erejűek, jelentőségük a beszélők számára, amikor ítéleteket hoznak létre arról, hogy más beszélők a sztenderd eszményének megfelelően vagy nem megfelelően beszélnek. A markerek megítélése közösségenként is változik. A vizsgált iskolában például számos pedagógus ejtett gyakran kettőshangzókat, a beszédmódnak ez a térbeli meghatározottsága ott nem kötődik össze a nem sztenderd beszédmóddal, a kezdő affrikátával (zárrés-hanggal) ejtett *dzsermek* ’gyerek’ használata azonban például már igen.

A hozzáadó nyelvoktatásnak (amely a sztenderdet nem a velünk született változat helyére, hanem a mellé rendeli) két célja van. Az egyik, hogy a diák képes legyen aktuális meghatározottságok függvényében válogatni a használandó nyelvi források között, tehát képes legyen eldönteni, hogy sztenderdnek tartott vagy más beszédmódokhoz kötődő nyelvi forrásokat akar-e használni. A másik cél, hogy átalakuljon a nyelvi forrásokhoz és a diszkurzív viselkedéshez kötődő társadalmi értékítéletek rendszere, azaz a nem sztenderd megszólalások ne stigmatizálódjanak az iskolában. A hozzáadó szemléletű nyelvpedagógia úgy próbálja meg tehát formálni a vélekedéseket, hogy a beavatkozás eredményeként – bizonyos megkötésekkel a szociolingvisztikai színtereket illetően – minden nyelvi forrás legyen elfogadható. Elsősorban tanárok vélekedéseinek átszabásában látja az intervenció lehetőségét, elsődleges terepeként a tanárképzést értelmezi.

A hozzáadó szemléletű nyelvpedagógiát szorgalmazó álláspont nem ad választ a következő dilemmákra. Mivel az iskola utáni élet színterein is összetett ideológiák alakítják a nem sztenderd beszélés megítélését (vö. Milani 2010; Milani–Jonsson 2012), a tanárok vélekedéseinek formálása nem feltétlenül elégséges a kitűzött célok eléréséhez. Másrészt ez a diskurzus a nyelvet nem cselekvésként, hanem változataiban ragadja meg, ezáltal nem bontja meg azt az elmúlt évszázadokban a sztenderdizációval és a modernizációs folyamatokkal (Deumert 2010) kialakuló társadalmi vélekedésrendszert, amely a beszélés egyszerre fix és fluid jellegzetességeket mutató közösségi dinamikáját (Otsuji–Pennycook 2010) dichotomikus jó-rossz elrendeződésként jeleníti meg. A hozzáadó szemléletű nyelvpedagógia nem ezt a dichotomikus viszonyt kérdőjelezi meg, hanem csak átjárást kíván

biztosítani a pólusok között, illetve át akarja szabni a pólusokhoz kapcsolódó társadalmi értékeléseket. E célok elérése érdekében támadja a kiemelt változathoz kapcsolódó sztenderd nyelvi ideológiát (Milroy 2001; Bodó 2014). Ezek kritikája közben azonban nem vesz tudomást arról, hogy mindenféle hatalmi elrendeződés esetén megmarad a közösségi vélekedéseknek az a jellegzetessége, hogy bizonyos diszkurzív elrendeződéseket nagyra értékeli, míg másokat stigmatizál.

A nemzetállam és a vele kialakult sztenderd nyelvi ideológiák kritikája sok tekintetben jogos és észszerű ugyan, de a posztnationalista, globális tendenciák nyelvi következménye nem az ultimatív, korlátlan és szabad kommunikációs paradicsom eljövetele. Sokkal inkább csak a feltételek, folyamatok és korlátok átrendeződéséről, újfajta szociális hierarchiák, hatalmi központok és ezekhez társított beszédmódok kialakulásáról van szó (Pujolar 2007: 81). Nem mutatnak arra jelek, hogy például a magyarországi cigányok/romák ezeknek az új körülményeknek nyertesei lehetnének, hiszen a multikulturalizmust ünneplő globalizált világban piaci értelemben nem versenyképes kétnyelvűségük (Pujolar 2007: 79) erre önmagában korántsem garancia.

2.2. A romani/beás sztenderd és az iskola

Az európai nemzetállamok létrejöttével párhuzamos sztenderdizációs folyamatok – a cigánynak nevezett etnikai csoportokhoz rendelhető nemzetállam hiányában – a romani és a beás nyelveket nem érintették. A nemzetállamban meghatározó sztenderd ideológia mégis uralkodó a romani és a beás nyelvekkel kapcsolatos diskurzusok esetében is, hiszen a sztenderd eszméjére épülő európai gondolkodás számára a sztenderdnélküliség állapota hiányként értelmeződik. Az ebben a gondolkodási keretben adható diagnózis szerint a romani elsődlegesen orális, funkcionálisan korlátozott lehetőségekkel bíró, romani „egynyelvű” beszélőkkel nem vagy ritkán rendelkező nyelv (Halwachs 2011: 381–2).

A romani és a beás oktatásba való bevonásának lehetőségeit vizsgáló diskurzus kiindulópontja ennek megfelelően az, hogy e nyelvek iskolai használatához a sztenderdizációjuk elengedhetetlen (Heltai 2015a), ebből következően az ezekhez a nyelvekhez kapcsolódó nyelvi tervezési folyamatok fő (illetve lényegében egyetlen) iránya a sztenderd változat(ok) létrehozása (Heltai 2015b). Ez nem csak magyarországi jelenség, a romanihoz Európa több országában kapcsolódik valamilyen sztenderdizációs tevékenység és szándék. Ezek a nyelvek azért különösek – persze csak itt Európában –, mert nem kötődik össze velük egy államjellegű entitás, egy nemzet vagy más, akár csak regionális „hatalmi centrum”, és ezért esetükben hiányzik az a modernizációs kényszer is, amely bizonyos beszédmódokat nyelvekké tett, amely a születő európai nemzetek számára a sztenderdizációt előírta. Busch felhívja a figyelmet arra, hogy „ha Bahtyin alapján abból indulunk ki, hogy a sztenderd nyelv nem eleve adott valami, hanem mint norma jelenik meg (Bakhtin [Bahtyin] 1981: 270 k.), világossá válik, hogy egy, a normativizálást előíró centrum nélkül, amely rendelkezik a szükséges erőforrásokkal és cselekvő-

képességgel, nem lehetséges a klasszikus értelemben vett normativizálás” (Busch 2012a: 71 – saját fordításom).

A romani és a beás nyelvi tervezésről való gondolkodás e megfontolás miatt korrekción esik át, de ezen a területen is hiányzik az a szemléletváltás, amely a nyelvet nem absztrahált, statikus rendszernek és azon belül létező alrendszereknek (változatoknak) tekintené, hanem közösségek diszkurzív gyakorlataiban kialakuló dinamikus és változó konstrukcióként értelmezné. Felismerve azt, hogy a fentiek miatt a romani sztenderdizációnak nincs univerzális receptje (Matras 2005), a romani beszédmódokkal kapcsolatos tervezési feladatokat Yaron Matras kivételes esetként jeleníti meg. A nemzeti centrumok helyett valamiféle nem központosított, sok tekintetben a web nyilvánosságára építő hálózatot lát, amely elsősorban európai, tehát transznacionális szinten értelmezhető. Ez szerinte a nyelvi diverzitás hivatalos szinteken való nagyobb fokú el- és felismeréséhez vezet, és háttérbe szorítja az ilyen folyamatoknál egyébként jellemző nyelvi egységesítést: „Ennyiben a romani esete figyelemreméltó paradigmaváltást mutat. Az állami vagy területi koherencia hiányában a romani nyilvános használata az egyes embernek a transznacionális közösséghez való személyes lojalitását fejezi ki. A romanival kapcsolatos kodifikációs és promóciós tevékenység egy decentralizált és pluralisztikus folyamat, amelyben az intézményi irányítású nyelvi tervezés, szabályozás és az egységesítési kísérletek marginálisak” (Matras 2015: 299 – saját fordításom).

Matras tehát nem sztenderdizációról, hanem kodifikációról és promócióról, támogatásról beszél. Ezek a fogalmak megfeleltethetők a státusz- és korpusztervezés hagyományos kategóriáinak (Kloss 1969), a változás csupán az, hogy az erőközpont helyett egyéni törekvések hálózatához kapcsolódik a folyamat. A matrasi szemléletmód sztenderd helyett sztenderdekről beszél, és szembefordul azzal az elképzeléssel, amely csak a nyelvre ható centripetális erők felismerését és támogatását, azaz egy egységes sztenderd kialakítását jelenti. A bahtyini heteroglosszia fogalma (Busch 2014) úgy bontja meg a statikus nyelvekről szóló elképzelést, hogy a szociokulturális viszonyok mentén megkonstruálódó nyelveket és változatokat a dinamikus közösségi diskurzusokat meghatározó centripetális és centrifugális erők kölcsönhatásainak eredményeként mutatja be (Bodó 2016). A heteroglosszia egyik dimenziója (a beszélői megszólalások sokfélesége és a szituatív sokféleség mellett) a nyelvi változatok sokfélesége (Heltai 2016). Matras elképzelése azonban – a bahtyini heteroglosszia-fogalomtól eltérően – a centripetális és centrifugális erők párhuzamos jelenlétét csak a nyelvi diverzitás dimenziójában, a megszólalások és szituációk sokféleségének figyelmen kívül hagyásával értelmezi, ezért e diskurzust illetően csupán korrekcióról, nem pedig szemléletváltásról beszélhetünk.

Magyarországon is tudunk alulról jövő, nem kormányzati kezdeményezés-ként megjelenő, a civil szféra és a tudományosság különböző területeiről érkező szerzők által megvalósított és szótárakban, tankönyvekben, nyelvtanokban alakot öltő kodifikációs kísérletekről mind a romani, mind a beás esetében (pl. Choli Daróczi–Feyér 1988; Rostás–Farkas–Karsai 1991; Orsós–Kálmán 2009). Ezek azonban a fenti ellentmondás miatt megmaradnak a státusztervezési tevékenységek szintjén, és az iskola világára nincs hatásuk. A romani nyelvoktatás

iskolai elterjedtségével kapcsolatos kutatásokból (Lakatos 2010) az derül ki, hogy a hatalmi centrum nélküli sztenderdizációs kísérletek nem kínálnak választ olyan alapvető kérdésekre, mint például a tanárképzés vagy a tananyagkészítés egységessége. A romani nyelv oktatása ezért mindössze kéttucatnyi magyarországi iskolában folyik változó intenzitással és körülmények között. A romani nyelvű oktatás pedig csak elméleti felvetésként fogalmazódott meg a nyelvi emberi jogi diskurzus részeként (Kontra 1997), a hiányzó feltételek miatt továbblépés e területen ismereteim szerint nincs.

Mind a magyar nyelvhasználat körüli diskurzusok, mind a cigányok által használt egyéb nyelvek körüli diskurzusok korlátozott mértékben adnak választ a közoktatás mindennapi problémáira. A magyar nyelv esetében a beszélést nyelvváltozatokon való megszólalásként előfeltételező felfogás nem segíti a cigány/roma tanulók heteroglott diszkurzív viselkedésének a feltárását és megértését, a romani vagy a beás nyelv esetében pedig a nyelvet az iskolában csak sztenderd megvalósulásában elképzelni tudó koncepció megakadályozza, hogy az e nyelvekhez kapcsolt nyelvi forrásokat is felhasználó beszélés érdemi szerephez jusson az oktatási folyamatban.

3. Egy kelet-magyarországi roma közösség beszédmódjai

Ebben a fejezetben bemutatom egy kelet-magyarországi város oláh cigánynak mondott közösségéből érkező diákok romani és magyar nyelvi forrásokra egyaránt támaszkodó nyelvi szocializációjának néhány jellemzőjét. Megvizsgálom, hogy e nyelvi szocializáció és a fentiekben tárgyalt sztenderdközpontú nyelvfelfogás iskolai találkozása milyen következményekkel jár.

3.1. Romani és magyar nyelvi források a nyelvi szocializációban

Az iskolát látogató diákok elsöprő többsége egy nagy városszéli telepen élő, az iskola igazgatónőjének becslése szerint mintegy 3000 fős közösségből kerül ki. (A városban egyébként az igazgatónő által romungronak nevezett cigányok/romák is élnek, elkülönülten a szóban forgó oláh cigány közösség tagjaitól). Az elsősorban a nagy gyerekszám miatt gyorsan növekvő közösség kifejezetten rossz szociális helyzetben van. A telep többféle épületből áll: vannak leromlott állagú „cs-lakások”, illetve ezek közé épített egyterű, néhány négyzetméteres épületek. Ezen kívül a telepet környező utcákban található különböző minőségű családi házak közül sokban a közösség tagjai laknak. A közlekedési adottságok miatt egyértelműen szeparált városrészeről van szó. A telepen nincs szilárd útburkolat, jellemzően nincs fürdőszoba, de néhány ház kivételével még kerti illemhely sem.

A közösség diszkurzív gyakorlatait a romani és a magyar nyelvhez tartozó nyelvi források párhuzamos használata jellemzi. A közösségben jelentős szerepet játszó romani nyelv presztízse a beszélők szemében alacsony. Ez jól érzékelhető például az első osztályosokkal készült csoportos interjúban. Amikor az interjú

elején bemutatkoztunk egymásnak, az egyik gyereknek azt a kérdést tettem fel, hogy *sar bushos?* (romani: 'hogya hívnak?'). A kérdést meglepett csend, majd fel-feltörő kacagás követte:

- tm1,2 = terepmunkások, gy1,2,3 = gyerekek, gyx = a felvételen azonosíthatatlan gyerek
- tm *sar bushos?*
[...] <egyre erősebb nevetés több gyerek részéről>
- tm *tudsz rá válaszolni cigányul?*
- gy1 *nem.*
- (...)
- tm2 *és ti? miért, nem beszélitek, vagy nem tudtok beszélni?*
- gy1 *még tudunk. [...]*
<nagy nevetés>
- gy3 *tudok [...]*
- gy1 *A gy5 is.*
- tm1 *gy5 is? gy5 azt hogy mondod, hogy- hooooogy- <nevetés> cigányul, hogy- éhes vagyok.*
- gy5 <nevetve> *bokhalo* <romani, 'éhes'>
<óriási nevetés>
- tm1 *és azt hogy mondod, hogy beteg vagyok? ki tudja? [...] nem tudod, na ki tudja? beteg vagyok <gyerekek nevetnek>. senkinek nem jut az eszébe? [...] én úgy tudom, hogy azt úgy mondják, hogy nasvalyo sim.*
- gyx *igen!*
- gy3 *nasvalo*
<óriási nevetés>
- tm1 *és ez miért ilyen vicces nektek, hm?*
- gy1 *mer cigányul van.*
- tm1 *és az vicces?*
- gyxx *igen <legalább ketten mondják>*
- tm1 *de mér? <újabb nevetgélés> szerettek cigányul beszélni?*
- gyxxx *neeem! <többen, kórusban mondják>*
- tm1 *nem? <nevet>*
- tm2 *és miért nem?*
- gyx *mer magyarul kell az iskolába beszélni.*

A gyerekek eleinte úgy nyilatkoznak, hogy nem tudnak cigányul, de lassan kiderül, hogy ennél árnyaltabb a helyzet: gy3 például „javít”, amikor a szó nem palatalizált változatát (*nasvalo*) produkálja a palatalizált (*nasvalyo*) helyett. Az interjú egy későbbi pontján elhangzó kérdésre, hogy ki szokott a szüleivel vagy a testvéreivel cigányul is beszélni, egy-két diák automatikusan jelentkezett, illetve „egymásra mutogattak”: mindenki tudott valaki mást, aki szokott otthon cigányul beszélni. A gyerekek számára meglepő volt, hogy egy a tanárok világához köthető idegen a telepen kívüli környezetben romani nyelvi forrásait akarta mozgósítani. Nem mertek és/vagy nem akartak romani nyelven megszólalni, mert értékelésük

szerint annak az iskolában nincsen helye. Zavarukat folyamatos nevetéssel leplezték. Nem szeretnek cigányul beszélni, mondták, és ennek okaként azt jelölték meg, hogy az iskolában magyarul kell beszélni. Ez belsővé vált közösségi álláspont. A szülők a vezető óvónő szerint a következő vélekedések alapján határozzák meg gyermekük számára az óvodában és az iskolában kívánatosnak tartott nyelvi viselkedést: otthon (a közösségen belül) lehet cigányul beszélni, de a közösségen kívüli színtereken, így az iskolában is, csak magyarul „szabad”. E vélekedésrendszer következményeivel az óvónők rendszeresen találkoznak (I = vezető óvónő):

I *ez az, amit az előbb mondtam, hogy otthon azt mondják- tehát ezek a gyerekek voltak azok, akik öt évesen jöttek- nem beszélhet, csak magyarul. na most az a gyerek, aki otthon megkapja ezt az instrukciót, ugye öt éves kora a szocializáció- családi szocializációnak vége, őket beszocializálják úgy, hogy ha te kimentél az idegen környezetbe, mert nekik az óvoda az egy idegen környezet volt, magyar nyelven kell beszélni. annak ellenére, hogy nem tanították meg őket otthon erre. és akkor a gyerek erre volt beállítva, hogy akkor nem beszél.*

A kizárólag magyarhoz kötött nyelvi forrásokat hasznosító (magyar egynyelvű) környezetbe kerülő, nem kis arányban romani nyelvi forrásokat is használó gyermekek az évtizedes többségi szimbolikus nyomás következtében közösségi vélekedéssé vált „az iskolában magyarul beszélünk” tétel hatására elhallgatnak. Mivel nem tudnak magyarul beszélni, nem beszélnek sehogy. Vannak olyan gyerekek, akik az óvodába érve nem tudnak magyarul, mert a közösségben jelen van a nyelvi szocializációnak egy olyan módja, amelyik szinte csak romani forrásokat hasznosít (I = vezető óvónő, I2 = helyettes vezető óvónő, tm = Tóth Nikolett, tm2 = Heltai János Imre):

tm *megkérdezhetem, hogy vele- hogy azzal a kisgyerekekkel, akit említett, hogy nem beszél, vele sem kommunikál? <a romani nyelvet ismerő óvónővel>*

I *nem. tehát ő senkivel sem. tehát- ez a mutista. tehát tulajdonképpen így reagál. és nem ő az egyedüli. hát volt nekem is olyan- amikor idekerültem, 2006-ban, volt egy gyerek, és nekem akkor- akkor döbbsentem rá, hogy mi az, hogy néma. tehát úgy hívták otthon, hogy a néma. és az azt jelentette, hogy ő csak magyarul nem beszélt. otthon beszélt. és itt is a társaival aztán később beszélt. három évig járt ide az óvodába, mert visszatartottuk, mert még ráadásul beszéd fogyatékosnak is tűnt, merhogy annyira megzavarta a cigány és a magyar nyelv között a- a fordítás.*

tm2 *tehát ő- akkor ennek az lehet az oka, hogy amíg nem került óvodába, egyáltalán nem volt magyar nyelvű környezetbe, [és cigány egynyelvűként] nőtt fel?*

I *[igen, (.) igen] [hirtelen bekerült]*

tm2 *[mennyi ilyen gyerek van?] (...)*

I2 *[mindig van] (...)*

I *minden évben van- mindig van, [most például-] rövid időszakra minden csoportba van legalább kettő-három. amíg úgy két-három hónap után oldódik. ilyen súlyosabb eset, ami ilyen több hónapig, vagy esetleg mint a xy-nál fennállt- ő egy évig nem beszélt-*

Ugyanakkor a telepi közösségben más szocializációs minták is jelen vannak, ezek a romani és a magyar nyelvi forrásokat változó mértékben vonják be. Ezek pontos leírása alaposabb terepfelmérés után lehetséges. A vezető óvónő szavaiból az derül ki, hogy számos olyan gyermek kerül az óvodába, akik nagyobb arányban használnak a romanizációhoz, mint a magyarhoz köthető nyelvi forrásokat (I = vezető óvónő).

I *tehát itt az óvodába viszont az óvónők, dajkák, mindenki magyar anyanyelvű. tehát a mi számunkra idegen nyelv az övéké, a- nekik meg a miénk az idegen nyelv. tehát tulajdonképpen itt volt egy probléma nekünk is meg nekik is, tehát mind a- mind a két részből, és ezt valahogy össze kellett hozni, hogy értsük egymást. (...) azt hozzáfűzöm, van olyan óvónőnk, akinek középfokú nyelvvizsgálója van lovári nyelvből, a másoknak pedig- igen, roma társadalomismeret, amihez szintén hozzátartozik a roma nyelv ismerete, tehát ők nagyon sokat segítettek a többi kollégának abban, hogy- volt olyan, hogy jött a gyerek, és csak sírt, sírt, sírt, és nem- nem tudtuk, hogy mi van. és akkor- hát akkor odamentünk- aki tudott vele beszélni, hogy akkor próbáljuk már meg, hogy akkor mégis mit mond és mér sír, és akkor szépen lefordította, hogy ez a probléma, és akkor megoldódott. a beszoktatási időbe ez rengeteget segít. akár a gyerek, akár a szülő irányába.*

Az óvónő elmondása szerint a 2015/2016-os tanévben az óvodába érkező gyermekek mintegy 60%-a kétnyelvűként, 40%-a pedig romani egynyelvűként szocializálódott, de az elmúlt években a kétnyelvű szocializációs minták terjedését lehet megfigyelni a közösségekben. Ezen újabb minták szerint a családi kommunikáció nyelve (legalább részben) a romani, de a szülők a gyermekhez magyarul szólnak (I = vezető óvónő):

I *kivel beszélgettünk mi- egy apukával beszélgettünk erről, és azt mondta, hogy- hát igen, a- ő nem beszél- tehát ő tudja, hogy otthon magyarul beszél, a felesége viszont inkább cigányul beszél otthon, a nagyszülők cigányul beszélnek otthon, és akkor a gyerek ebbe nő fel, viszont ő is abba az irányba tereli a gyereket, hogy magyarul kell beszélni.*

Az óvoda felismerte a kérdés központi jelentőségét, és egy saját fejlesztésű nyelvi fejlesztő feladatcsomagot használ. Ez egyértelműen a magyar nyelvi kompetenciák fejlesztését tűzi ki célul, de egy bizonyos feladattípusnál, a képleírásnál annyiban reagál a tanulók két nyelvhez kapcsolódó diszkurzív szokásaira, hogy az óvónő számára a romanizációhoz köthető nyelvi forrásokat is feltünteti, illetve ezek elfogadását is lehetővé teszi/előírja. Továbbá a „multikulturális” fejlesztés jegyében felhasznál magyar nyelvű cigány meséket, verseket, szövegeket.

A 2015/2016-os tanévtől kötelezővé vált a hároméves óvodáztatás, amelyhez az intézmény pedagógusai azt a reményt fűzik, hogy sikeresebbé válik a közösségből érkező gyermekek másodlagos (óvodai) magyar nyelvi szocializációja, a magyar nyelvű iskolai tanulmányokra való előkészítés. A ma iskolás gyerekek 1–2 év óvoda után érkeztek meg az iskola kizárólag magyar nyelvi forrásokat használó és megtűrő tanulási környezetébe. A tanárok (néhány a mindennapokban felszedett kifejezésen túlmenően) nem ismerik a romani nyelvet. Egyetlen, pedagógiai asszisztensként dolgozó, nem pedagógus végzettségű, a helyi roma/cigány közösségből származó kolléga van az iskolában, aki beszéli a nyelvet, és közvetít szükség esetén tantestület és diákság között (I = iskolavezető):

I *a lényeg az, hogy ez egy nagy probléma, hogy a pedagógusok [senki] közül nem beszéli egyébként a roma nyelvet. egyetlenegy előnyünk van, (...) egy asszisztensünk van, aki már érettségizett és az itt nagyon nagy dolog (...). ő nagyon jól gondolkodik, és ő az, aki viszont tudja a roma nyelvet. tehát ez egy nagyon fontos kérdés, hogy van legalább egy ember, aki bármi olyanban-*

Az iskola ebből is következően jelen pillanatban nem reflektál a családok nyelvi szocializációs gyakorlataira. Ezzel hozzájárul a romani nyelvi forrásoknak telepen kívüli használatát elutasító vélekedések fenntartásához, azaz a romani társadalmi stigmatizációjához. Az ebből fakadó vélekedés, miszerint a romanit csak otthon lehet használni, a szimbolikus hatalom és erőszak (Bourdieu 1991) nyomásának eredményeképpen van jelen a gyermekek családjában. A tanulási folyamat résztvevői sok olyan nehézséggel küzdenek, amelyek visszavezethetők a diszkrpanciára a tanulók magukkal hozott diszkrurzív gyakorlatai és az iskola elvárásai között.

3.2. Romani nyelvi forrásokat is használó gyermekek a magyar nyelvű iskolában

A gyerekek magyar nyelvi kompetenciái nem korrelálnak azokkal a követelményekkel, amelyeket számukra – hasonlóan magyar egynyelvű szocializáción áteső gyerektársaikhoz országszerte – a NAT és az ennek alapján készülő tankönyvek előírnak, és amelyeket az iskola külső kényszerek miatt a gyerekek adottságaitól függetlenül követ. Ennek bemutatására (a kutatócsoport tagjainak egyidejű jegyzetei alapján) előbb két első osztály olvasásóráin, majd a felsős oktatói értekezleten szerzett információkat elemzem.

3.2.1. Az iskolakezdés nehézségei és kudarcai

A szóban forgó első osztályban a gyerekeknek a feladat szerint egy kép alapján kellett mondatokat alkotni. (A képleírás a „b” betű megtanulását bevezetni hivatott feladat volt). A következő diákmondatokat írta fel munkacsoportunknak ezen az órán hospitáló tagja (Jani-Demetriou Bernadett): *A képeden van egy kéik poulós*

dzserek; A képen a gyerekek nézi a bohóc; A gyerekek sorba ülnek; A képen a gyerekek céket” (értsd körülbelül: a képen a gyerekek nézik a bohócot, aki a széken ül). Az egyik párhuzamos osztály olvasásóráján az volt a feladat, hogy a gyerekeknek annyi korongot kellett kitenniük az asztalukra, ahány hangból az adott szó áll. A feladat folytatásában a korongok kék, illetve piros oldalának felfordításával kellett jelezniük, hogy melyik hang mássalhangzó, illetve melyik magánhangzó az adott szóban. A körülbelül húszfős osztályban a gyerekek jelentős része (fele-harmada) csupán tippelni tudott olyan szavak esetében, mint *sas* vagy *táska* – nemcsak a mással- és magánhangzók megkülönböztetését, de a hangok számát illetően is. Hasonlóan gondok adódtak a szavak szótagolásával is.

A gyerekek a magyar nyelvi források használatában bizonytalanok. Szerkezeteik esetenként agrammatikusak: erre példa az inkongruencia a második mondatban. A negyedik mondatban egy szemantikai ellipszis mellett (széken ülő figura helyett szék említése tárgyként) az állítmány kihagyása teszi agrammatikussá a mondatot. Más esetekben a gyerekek olyan magyar nyelvi forrásokat használnak, amelyek a hozzájuk kapcsolódó értékítéletek szerint nyelvjárásiak, vagy a romani nyelv interferenciáit hordozzák, és ennél fogva az iskolában szintén hibaként értelmeződnek. Ilyenek a zárt kötőhang a *gyerekik* szóban, a szókezdő affrikáta a *dzserek* és a *cékek* szavakban. Az (auditív) szerialitás kialakulásának megkésettisége is a speciális nyelvi szocializációs gyakorlatok következményei közé sorolható. Az is nehézséget okoz, hogy a közösség diszkurzív gyakorlatai alapjaiban térnek el attól a sztenderdizált mintától, amelyre a magyarországi közoktatás épül, vagy amelyet a magyar tankönyvek képviselnek. Jó példa erre a ragadványnevek esete (I = iskolavezető):

I *vannak ugye ezek a gúnynevek, amiket ugye használnak, és hiába- tehát mittomén, linya, van ilyen név, hiába használnak- én se tudom ## megjegyezni, hogy ki kicsoda, használják azt, hogy balog sándor; ilyen- tehát hiába mondja neki az óvó néni, hogy gyere be, sanyika, nem érti, hogy ki a balog sándor; tehát ezeket nem érti.*

Ezekre a ragadványnevekre egyrészt az óvodában egészen más értékítéletek rákódnak, mint a közösségen belül, másrészt a gyerekek az anyakönyveztetett nevékre egyszerűen nem is hallgatnak. A következő példa nem kulturális, hanem inkább szociális jellegű: a rossz gazdasági helyzetből adódó nyelvi következményeket mutat be (I = iskolavezető):

I *Tehát például első osztályos könyv. Ha például az van odaírva, hogy porszívó, vagy lerajzolva. A gyerek nem ismeri. [...] Vagy az, hogy mosógép. Nincs. Ugy van mosógép, hogy kölcsön szokták egymástól kérni ezt a régi tárcsás mosógépet, és ha van áram, akkor ott mosnak, és hát ugye a kerítésre szokták kitergetni a ruhákat is, mert nincs ilyen. Nagyon kevés helyen van kihúzva egy kötél, vagy ilyesmi. tehát ez, ha már ezt látja a gyerek, egy félóraiba telik az, amíg én elmagyarázom neki, hogy mi az, hogy porszívó. meg az, hogy bekapcsoljuk.*

A példában a kiragadott nyelvi forrásokkal (*porszívó, mosógép, bekapcsoljuk*) kapcsolatos elsődleges probléma nem az, hogy nem a romanizációhoz köthető nyelvi források, hanem az, hogy ezen tanulók számára hiányoznak azok a porszívóhoz kapcsolódó jelentés- és értéktulajdonítások, amelyek középosztálybeli gyermekek számára természetesekek.

A helyzet fonákságát és nehézségeit természetesen érzékelik az oktatási folyamat résztvevői. Az igazgató a vele készült interjúban a pontos diagnózis mellett arról is beszámol, hogy hatékony megoldást a helyzetre innovatív próbálkozásaik ellenére sem találtak:

- I *hogy amit mondtam, hogy ugyanabból az elsős könyvből tanulnak <értsd: mint más iskolák magyar egynyelvű tanulói>. és az az igazság, hogy- tehát korábban négy-öt évesen kerültek óvodába, az óvodába nagyon sokszor csak roma nyelven beszéltek, így hiába volt meg- <értsd: óvodáztatás> (...)egy, másfél, maximum két éves óvodai- óvodáztatás után odatesszük eléjük ugye a magyar nyelvű, elsősztályos <könyvet>- most mindent kipróbáltunk mi már, mindent ami létezik, mindenféle könyvet. én azt gondolom, nem könyvfüggő. hanem egyszerűen az- az összetétele.*

3.2.2. Nehézségek és kudarcok a felső tagozatban

A meglátogatott felső tagozatos félévzáró értekezleten feltárultak egyrészt a közösség nyelvi szocializációs mintáinak és az iskola válaszáinak feszültségéből adódó következmények, másrészt a tantestületi vélekedések a gyerekek nyelvhasználatával és iskolai előmeneteli lehetőségeivel kapcsolatban. Az értekezleten a matematika-munkaközösség osztályonkénti bontásban és az előző évvel való összevetésben beszámolt a félévi átlagokról, a magyar munkaközösség pedig a szövegértési felmérők eredményeiről és tapasztalatairól adott tájékoztatást osztályonkénti és feladattípusonkénti bontásban. Ezután az igazgató vezetői feladatát követően az értekezleten a tanítás- és tanításmódszertani továbbképzésként folytatódott az értekezlet. Az értekezleten egyidejű feljegyzéseket készítettünk – a pedagógusoktól idézett mondatok a következőkben dőlt betűvel vannak szedve.

A magyar szakos pedagógusok konkrét hiányosságként egyrészt azt említették értékeléseikben, hogy a gyerekek nem ismerik fel a rövid és a hosszú mássalhangzó közötti különbséget (*egyszerűen nem hallják*). Ez a probléma arra vezethető vissza, hogy a románban a magánhangzók hosszúságának nincs jelentésmegkülönböztető szerepe. Másrészt azt említették a pedagógusok, hogy a gyerekek a szerialitással kapcsolatos problémákat a felső tagozatba is magukkal hozzák: más betűket használnak, a szón belül hagynak ki betűket. Legnagyobb helyesírási problémaként a betűtűvesztést és a betűcserét említik a pedagógusok. A betűrend megalkotásának nehézségei a gyerekeknek nagy gondokat, a pedagógusoknak – szavaik tanúsága szerint – pedig frusztrációt jelentenek: *egyszerűen képtelenség elhinni, azt végignézni felnőtként, hogy úgy csinálnak, mintha nem találkoztak volna betűrenddel.*

Ezek a jelenségek is betudhatók a romani és magyar nyelvi elemeket változó arányban tartalmazó családi nyelvi szocializáció után következő kizárólag magyar nyelvű óvodai és iskolai szocializáció konfliktusának. A romani beszédmódokban használt nyelvi források befolyásolják a magyar beszédmódokhoz kapcsolódó hangok megkülönböztetésének a lehetőségeit. Egyébként ezeket a jelenségeket Réger Zita már évtizedekkel korábban leírta (1974). Az első életévükben a gyerekek a gyakran hallott beszédmódokra jellemző akusztikus kontrasztokra hangolódhatnak rá. A más beszédmódokban előforduló, így például a magyarhoz köthető nyelvi forrásokra jellemző hangok és fonotaktikai együttállások érzékelése azonban vonatkozó eredmények szerint (Rivera–Gaxiola et al. 2005) fejleszthető, illetve visszaállítható (fentiekhez vö. Kovács 2014: 556–8).

A tanárok a lexikon tekintetében is problémákról számoltak be: *mintha nem ismernének fel szavakat, pedig olyan szavakat kérdeziünk, aminek ismertnek kell lennie. például aszú.* A példa talán nem feltétlen szerencsés (szubjektív benyomásom, hogy más iskolában is sok gyerek akadna, aki nem ismeri ezt a szót), a probléma azonban visszatérő. Ezeket a pedagógusok két irányban értelmezték. Egyrészt a magyar nyelven való beszézés deficitjeként írták le: *nagyon nagy probléma a magyar nyelvismeret hiánya. például zúrzavar. azt írja le, hogy zőrzavar. meg kell magyarázni sokszor; törekszünk rá, hogy megtanítsuk nekik a magyar nyelvet, de úgy érzem, túl kevés időnk van rá.* Másrészt a gyerekek szorgalmának, tanulási tapasztalatainak és rutinjának hiányát említették: *én tudom, hogy ezek a gyerekek nem olvasnak kötelező olvasmányt; azt gondolná az ember, hogy nagyon könnyű <címet adni egy rövid szövegnek>; motiválatlanság, több tanuló esetében érdektelenség. igazából ennyi.* Az iskolavezető hozzászólásában közvetve reflektált ezekre a problémákra (is), amikor a következő általános helyzetértékelést adta: *<a gyerekek> 2-3 éves lemaradással <küzdenek>, kiscsoportos szinten vannak <első osztályban>. ötödikben még kapaszkodnak. hatodik osztályban jön a fizika, a kémia, fel is adják a legtöbben. ez azt feltételezi, hogy van egy külön szobád és tanuljál. De hát ezek a gyerekek ezt nem teszik meg. nincs sikerélménye. még a napközi ehhez kevés. jó pár gyerek fel is méri, minek vigye haza a leckét. a szülő se tud segíteni* (egyidejű feljegyzések alapján).

Az iskola pedagógusai is tisztában vannak azzal, hogy a nyelvi kérdések nem választhatók el a gyerekek szociokulturális környezetének a problémáitól, az életüket meghatározó nexusoktól és körülményektől. A gyerekek iskolai nyelvi teljesítményét a közösség gyakorlatai határozzák meg. A vizsgált intézményben az iskola és a közösség világa egymástól szokatlanul távol áll. A gyerekek nem értenek az iskolában használt nyelvi elemeket, mert azok nem részei a közösség mindennapi diszkurzív gyakorlatainak (*aszú, zúrzavar*), és nem alkalmaznak bizonyos viselkedésbeli rutinokat, mert azok nem következnek a közösségi viselkedések rendszeréből (*otthoni készülés, olvasás*). A viselkedés diszkurzív és nem diszkurzív jellegzetességei összekapcsolódnak (Agha 2007). A kudarc egyrészt az otthoni munkát eleve lehetetlenné tevő rossz lakáskörülményekből következik, de ezzel összefüggésben abból is, hogy az iskola olyan szociokulturális rutint tart természetesennek, amely a közösségben nem az. Az igazgatónő ezt az összefüggést felismerve hozzászólásában lakonikus tömörséggel fogalmazza meg ennek

a helyzetnek a következményeit. *azt tudják csak, amit az órán sikerül megtanítanom. ha nem fog tudni olvasni, ha nem érti, amit elolvas, akkor nem fog tudni továbbtanulni, vége az életének.* Javaslatára pedig a tanulás- és tanításmódszertan fejlesztésének irányába tereli a tantestület gondolkodását: (...) *lehet, hogy arra kéne elindulnunk, hogy a tanulás tanítása, hogy tanulja meg, mi is tartozik ide. a tanulásmódszertant nekünk is tanulnunk kell.*

A dolgozat utolsó fejezetében egy olyan nyelvpedagógiai megközelítést mutat be, amely hozzájárulhat az iskolavezetés által is kitűzött célok megvalósításához, és amely az új szociolingvisztika nyelvszemléletéből kiindulva a közösség nyelvi praxisait képes bevonni az iskolai nyelvhasználat mindennapjaiba.

4. A nyelvek: szociokulturális konstrukciók

A nyelv az új szociolingvisztika értelmezésében nem statikus rendszer, hanem diszkurzusokban létrejövő, szemiotikai források, hozzájuk adódó jelentések és beszélői reflexiók dinamikájában értelmezhető cselekvés. Az egyes nyelvek és nyelvváltozatok pedig nem az embertől függetlenül létező struktúrák, hanem olyan kulturális-szociális fejlődési folyamatok következtében létrejövő ideológiai konstrukciók, amelyek egészen alapvetően meghatározzák a nyelvről való gondolkodásunkat. Az egyes ember beszélési szokásainak a vizsgálata ebből következően az egyes nyelv fogalma helyett új kiindulópontból történhet. A vizsgálat új egysége Blommaert szerint „bizonyos nyelvi-szemiotikai források ideológiák mentén kialakuló, indexikális alapon elrendeződő készlete, amely időnként egybeesik azzal, amit általában nyelvként (például angol) fogadunk el, de legtöbbször olyan speciálisabb fogalmakkal írható le, mint például a „regiszter”, illetve ami „repertoárként” megjelenve dinamikusan alakul ki az emberek szociális kapcsolatainak függvényében, és szigorúan szabályozott, nagyban kontextusfüggő, metanyelvi jellegű szociális gyakorlatokból áll” (2016: 244 – saját fordításom).

4.1. Oszthatatlan nyelvi repertoár

A definíció szerint a beszélés vizsgálatának alapegysége nem az egyes nyelv, hanem a beszélők repertoárja, amelybe különféle nyelvi-szemiotikai források és az azokhoz kapcsolódó, a szociális kapcsolatok és a kontextus függvényében alakuló értékelések, jelentések tartoznak. Ezek a nyelvi-szemiotikai források tartozhatnak egy nyelvhez, annak különféle változataihoz, két vagy több nyelvhez – ez a szempont nem elsődleges, ugyanis a nyelvi repertoár egységes és oszthatatlan. A kétnyelvűnek mondott emberek nyelvi repertoárja ugyanúgy egységes és oszthatatlan (García 2014), mint azoké, akiket egynyelvűként tartunk számon, csak a hozzá tartozó nyelvi-szemiotikai forrásokat a beszélői tudat nem egy nyelvhez, hanem kettőhöz vagy többhöz rendeli hozzá. Erről a hozzárendelésről természetesen az érintett beszélők is tudnak, ettől azonban ugyanolyan természetesen választanak a beszéd-szituációnak és a kommunikációs partnerek beszélési szokásainak megfelelően

a rendelkezésükre álló nyelvi források közül, mint azok, akik csak egy nyelvhez rendelt források közül válogatnak.

A nyelvi repertoár nem csupán eszközkészlet; a hozzá kapcsolódó értékelések és jelentések miatt elválaszthatatlan a beszélői tudattól; mondhatni, hogy egyéniségünk része. Nyelvi tapasztalatainkkal alakul, hatnak rá érzelmeink és múltbeli beszélesi élményeink (Busch 2012b). Ugyanakkor a nyelvi repertoár nem értelmezhető csak az egyén szintjén, hiszen a beszélés közösségi tevékenység. A sokat idézett és elemzett bahtyini mondat szerint a „szó a nyelvben félig-meddig valaki másé” (Bakhtin 1981, vö. Busch 2012b: 11; Milani 2012: 46; Blackledge–Creese 2014: 8): a szemiotikai jelhez kapcsolódó érték- és jelentéstulajdonítások a közösségi cselekvés dinamikájában alakulnak ki. A szavak és egyéb nyelvi elemek, például a hangsúlyok, a hanglejtés, a fonetikai jellegzetességek jelentését, használatának szabályait nem egyetlen beszélő alakítja. Mindenki, aki használja a nyelvi forrásokat, rajtuk hagyja e használat bizonyos nyomait.

Ha a nyelvi repertoár és az azt alkotó nyelvi források válnak a nyelv vizsgálatának kiindulópontjává, nem csak a beszélést két nyelvhez kapcsoló, annak duális jellegét hangsúlyozó nyelvi ideológiák veszítik érvényüket, hanem az azokat hordozó, a nyelvet az egyes nyelvek és változatok részrendszerre osztott struktúráként érzékeltető terminológia is. Az új, az egyes nyelvek leírásában kialakult terminológiától elszakadó fogalmak és metaforák keresése-kidolgozása folyamatban van (Blommaert 2016). A kutatók többféleképpen nevezik meg azokat a beszélesi módokat, amelyek nem csak egy néven nevezett nyelv forrásait hasznosítják: polilingválás (Jørgensen 2008; Jørgensen et al. 2011), transzlingválás (García 2009, magyarul Borbélynál transzlingvális beszélés, 2014: 70), kódszövs (Canagarajah 2011: 403), metrolingválás (Otsuji–Pennycook 2010: 243). Ezeknek a terminusoknak a hátránya, hogy nem számolják fel a beszélés nyelvekhez kötöttségéről szóló vélekedést, csupán a nyelvek közti átjárhatóságot, az elmosódó határokat hangsúlyozzák. Kivéve a metrolingválás terminust, amely viszont azt az érzetet kelti, mintha a beszélés ilyen módjai a szuperdiverz jellegzetességeket mutató modern városi életformához és a globalizációhoz (Blommaert 2010) lennének köthetők. A továbbiakban a nyelvi repertoár egységét hangsúlyozva az oszthatatlan nyelv és az egységes nyelvi repertoár kifejezéseket használom. Az oszthatatlan nyelv terminusként az egy-, két- és többnyelvűség fogalmaival szemben azt fejezi ki, hogy a beszélésnek nem valamely néven nevezett nyelv vagy nyelvek, hanem a(z emberi) nyelv a lehetséges forrástartomány.

4.2. Az egységes nyelvi repertoár és az oszthatatlan nyelv pedagógiája

Az oszthatatlan nyelv pedagógiája nem a tanulók által használt (egy) nyelv, például a magyar vagy a romani, hanem az egységes és a közösségi viszonyokban értelmezhető nyelvi repertoár fejlesztésével támogatja a beszélők társadalmi versenyképességét. Ez a versenyképesség nem képzelhető el az olyan módon való beszélés képessége nélkül, amelyet a kulturális-politikai hatalmat képviselő többség elit beszédmódként ír elő. Ez a beszédmód európai nemzetállami viszonyok

közt a nemzetállam nyelvének sztenderd változataként konstruálódik meg. Ez a nyelvpedagógia azonban a nyelvi repertoár egészét fejleszti, és feltételezi, hogy eközben a sztenderd megszólalás képességét biztosító nyelvi források felhasználási készsége is megnő, illetve javul. Ezért az oszthatatlan nyelvpedagógiája a beszélő által iskolán kívül használt nyelvi forrásokat nemcsak hogy megtűri, hanem azokat minél inkább be is vonja a tanulási folyamatba, és így a rendelkezésre álló beszédmódbeli lehetőségek összességét fejleszti.

Ezt a célt úgy kívánja elérni, hogy a tanulók mindennapi beszédmódjaira épít. Azokat a megszólalási módokat, ahogy a tanulók a mindennapokban beszélnek, a tanulási folyamat részévé teszi. Ahelyett, hogy a tanulók beszédmódjait a tanulási folyamat kezdetétől a saját elvárásaihoz igazítaná, alkalmazkodik ezekhez. Ezáltal az otthonosság és a folytonosság érzését nyújtja a tanulóknak, és ez nagyobb biztonságérzethez és bátrabb, több, rétegzettebb és változatosabb kommunikációhoz vezet. Abban a tekintetben szoros ideológiai rokonságot mutat a hozzáadó nyelvpedagógiával, hogy kerüli bizonyos nyelvi források stigmatizációját. Ezen túlmenően felhagy azzal a gyakorlattal, amely az iskolát a monolingvis, a sztenderd konstrukciójához kötött megszólalással köti össze. Ilyen jellegű, részletesen kidolgozott, gyakorlatias kézikönyveket, feladatgyűjteményeket is létrehozó, kipróbálás fázisában lévő nyelvpedagógiai gyakorlatot a transzlingválás terminusát centrumba állítva New York-i, spanyol és angol nyelvi forrásokat használó diákok oktatására alkalmaznak is már (García 2009; Celic–Seltzer 2011; García–Hesson 2015; García–Li 2015; Wiley–García 2016).

Míndez a vizsgált iskola tanulóira vetítve azt jelenti, hogy a nyelvi repertoárjuk jelentős részét kitevő, romanihoz köthető nyelvi források is a tanulási folyamat részévé válnak. A romani források iskolai szerepének kialakítása és folyamatos növelése a biztosítéka annak, hogy a tanulók nyelvi repertoárja kiegyensúlyozottan és folyamatosan alakuljon, bővüljön. Mindez intézményi (makro-) szinten és a személyi interakciók (mikro-) szintjén, több lépésben valósulhat meg.

Az első és legegyszerűbben kivitelezhető lépés a romani nyelvi források iskolába való tudatos beengedésének a gesztusa, ezzel megkezdődhet a jelenlegi, a romani rendkívül alacsony presztízséhez vezető beszélői vélekedések felülírása. Makroszinten megvalósulhat ez a szóbeli és írásbeli intézményi kommunikáció szimbolikus gesztusaiban: köszöntésekben, feliratokban, eligazításokban, nyelvi tiszteletadási formulák romani nyelvű használatában vagy iskolai dokumentumok kísérőszövegeiben, levelek megszólításában stb. Ugyanez mikroszinten hasonló gesztusértékű fordulatok használatát jelentheti a tanárok és más iskolai dolgozók részéről. Ez – a gesztusok szintjén – komolyabb intellektuális befektetés nélkül is megvalósítható, néhány kifejezés használatára is korlátozódhat. Ezzel relativizálódik a tanulóknak és a közösség más tagjainak az a vélekedése, miszerint az iskolában csak magyarul lehet és kell beszélni. Ilyen gesztusok bátorítóan hatnak a kizárólag magyar nyelvi forrásokat mozgósító intézményi kommunikációban elbizonytalanodó és magukra maradó iskolakezdő tanulóknak, általuk akár csökkenhet a hallgatást választó tanulók száma is.

A második lépésben megkeresheti az iskola azokat a tereket és időszavakat, amelyekben a nem a magyar nyelvhez kötött beszédmódoknak az apró gesztusokon

túlmenően is helyt ad. Sokféle megvalósítási forma lehetséges. Szóba jöhet például olyan foglalkozás, közösségi együttlét, amelyben a tanulók bátorítást kapnak a romani nyelvű kommunikációra. Elképzelhető olyan közösségi tér, amelynek dekorációjában romani nyelvi források is szerephez jutnak (kiállítási tér, falújság stb.). Ezek is kijelölődhetnek mind intézményi szinten, mind az egyes pedagógusok hatáskörében. Megfelelő módszertani felkészültség birtokában ilyen foglalkozást olyan pedagógus is vezethet, akinek romani nyelvtudása nincs, vagy csak igen korlátozott. Ebben az esetben a tanulók feladatává válik a tartalmak közvetítése a pedagógus felé. A foglalkozások lehetnek – például – (hétfő) reggeli alkalmak, amelyek feldolgozzák az otthoni élményeket, és kapcsolatot teremtenek az iskolai és az otthoni élet között.

A harmadik lépés során megkereshető a romani helye és szerepe a nyelvórai – anyanyelvórai, jelentsen ez bármit is ebben az esetben –, illetve bármely más órai tanulási folyamatokban. Ezen a szinten már olyan intézményesített tanulási formákról van szó, amelyekben a tanulók és a tanárok a két nyelvhez kötött nyelvi forrásokat egyaránt felhasználják. A megvalósulás lehetséges formái nehézségi szintjüket és komplexitásukat tekintve egyaránt rengetegfélék. Gondolhatunk egyszerű szógyűjtő-szókereső gyakorlatokra, amelyekben mind romani, mind magyar vagy más nyelvi elemek szerepet kapnak (akár egymásnak megfelelően, akár egymást kiegészítve). Elképzelhető szövegek két nyelvhez kötött feldolgozása, szövegértési feladatokban a két nyelv forrásainak a kombinálása is. A New Yorkban alkalmazott transzlingváló pedagógián alapuló szöveggyűjtemény (Celic–Seltzer 2011) a hallás utáni értés, szóbeli beszédprodukció, írásbeli szövegértés és szövegalkotás négy készségéhez a nyelvi forrásokat változó módon hozzárendelő feladatok gyűjteménye. Ennek helyi viszonyokra adaptált változata szolgálhat esetleges kiindulópontul további, például a nem nyelvórai felhasználást is végiggondoló lépések számára. Az egységes nyelvi repertoár és oszthatatlan nyelv pedagógiája végső soron a mindennapi módon való beszélés pedagógiája, amelynek végső célja az, hogy ez a fajta beszélés minden iskolai szociolingvisztikai szintérré kiterjedjen.

5. Befejezés

A dolgozat roma tanulók iskolai előmenetelének a nyelvészeti antropológia szempontjából értelmezhető kérdéseiről szövegezt. Rámutatott arra, hogy az iskola és a sztenderd módon beszélés az erről szóló ideológiák rendkívül erős volta miatt észrevétlenül (Blommaert 2006; Laihonon 2011) feltételezik egymást. Amellett érvelt, hogy a sztenderd módon való beszélés képességének fejlesztése elengedhetetlen része egy olyan nyelvpedagógiai programnak, amelynek célja a társadalmi esélyegyenlőség növelése, hibás lépés azonban a nyelvi fejlesztésben csak erre koncentrálni. Ez a fajta megközelítés ugyanis nem aktiválja a tanulók rutinszerű beszélési módjait. A társadalmi konstrukcióként értelmezett egyes nyelvek sztenderd változatának fejlesztése helyett a nyelvről való gondolkodás súlypontjának áthelyezésével és az egységes nyelvi repertoár szerepének a kiemelésével alterna-

tívaként mutatta be a tanulók otthonról hozott beszédmódjainak iskolai tanulási folyamatokba való beépítését.

Az elméleti elképzeléseket terepmunka-tapasztalatok alapján konkretizálta. Bemutatta, hogy milyen reprezentációkat hoz létre egy kelet-magyarországi iskola az oláh cigány közösségből érkező tanulóinak rutinszerű beszélési módjairól, elemezte a közösség jellemző szocializációs szokásait. Rámutatott arra, hogy a romani és magyar nyelvi elemeket egyaránt használó közösségből érkező tanulók a magyar nyelvű oktatás során milyen speciális nehézségekkel szembesülnek, hogyan nehezítik meg iskolai helyállásukat a sztenderddel és a kétnyelvűség duális voltával kapcsolatos nyelvi ideológiák. Áttekintett néhány olyan nyelvpedagógiai lehetőséget, amelyek alkalmazásában pozitív irányú változás megkezdődésének ígérete fedezhető fel.

A roma/cigány tanulók iskolai helyzete más, elsősorban nem nyelvi jellegű kérdéseket is felvet. Sok, egymással összefonódó részprobléma vár megoldásra, kusza problémáról (Lanstyák 2014) van szó. Így az oszthatatlan nyelv ideológiáján alapuló nyelvpedagógia önmagában nem oldja meg sem a vizsgált iskola tanulóinak, sem más Kárpát-medencei roma/cigány tanulók minden iskolai problémáját, de alapvetően és jelentősen növeli esélyegyenlőségüket azért, hogy beszédmódjaikat úgy engedje új színtereken is megjeleníteni, hogy közben elősegíti az elitként értelmezett beszédmódok elsajátításának a lehetőségét is.

SZAKIRODALOM

- Agha, Asif 2007. *Language and Social Relations*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Bakhtin, Mikhail 1981. *The Dialogic Imagination*. University of Texas Press, Austin.
- Bartha Csilla 2016. Nyelvi hátrány, avagy a cigány gyermekek oktatásának elmulasztott lehetőségei. In: Antalné Szabó Ágnes – Laczkó Krisztina – Raátz Judit (szerk.): *Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*. ELTE, Budapest. 28–45.
- Blackledge, Adrian – Creese, Angela 2014. Heteroglossia as practice and pedagogy. In: Blackledge, Adrian – Creese, Angela (eds.): *Heteroglossia as practice and pedagogy*. Springer, Dordrecht, 1–20.
- Blommaert 2016: From mobility to complexity in sociolinguistic theory and method. In: Coupland, N. (ed.): *Sociolinguistics: Theoretical Debates*. Cambridge University Press, Cambridge, 242–62.
- Blommaert, Jan – Rampton, Ben 2011. Language and superdiversity. In: Blommaert, J. – Rampton, B. – Spotti, M (eds.): *Language and Superdiversities*. Vol 13. No. 2: 1–22.
- Blommaert, Jan 2006. Language Ideology. In: Brown, Keith (ed.): *Encyclopedia of Language & Linguistics*. Second edition, Vol. 6. Elsevier, Amsterdam, 510–21.
- Blommaert, Jan 2010. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Bodó Csanád 2014. Nyelvi ideológiák a magyar nyelvi változók kutatásában. *Magyar Nyelv* 110: 266–84.
- Bodó Csanád 2016. *Nyelvi ideológiák és különbségek*. Institutul Pentru Studiarea Problemelor Minoritatilor Nationale (ISPMN), Cluj-Napoca.
- Borbély Anna 2014. *Kétnyelvűség*. L'Harmattan, Budapest.
- Bourdieu, Pierre 1991. *Language and Symbolic Power*. Cambridge Mass., Harvard University Press, Cambridge.
- Bucholtz, Mary – Kira Hall 2003. Language and Identity. In: Alessandro Duranti (ed.): *A Companion to Linguistic Anthropology*. Basil Blackwell, Oxford, 368–94.

- Busch, Brigitta 2012a. Romani zwischen Stigmatisierung und Anerkennung: eine transnationale Sprache im Korsett nationalstaatlicher Bildungssysteme. In: Peter Cichon – Konrad Ehlich (Hrsg.): *Eine Welt? Sprachen, Schule und Politik in Europa und anderen Kontinenten*. Praesens, Wien, 71–92.
- Busch, Brigitta 2012b. *Das sprachliche Repertoire*. Drava, Klagenfurt–Wien–Celovec–Dunaj.
- Busch, Brigitta 2014. Building on heteroglossia and heterogeneity: The experience of a multilingual classroom. In: Blackledge, Adrian – Creese, Angela (Hrsg.): *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Springer, Dordrecht, 21–40.
- Canagarajah, Suresh 2011. Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. *The Modern Language Journal* 95: 401–17.
- Celic, Christina – Kate Seltzer 2011. *Translanguaging, a CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. The Graduate Center, The City University of New York, New York.
- Choli Daróczy József – Feyér Levente 1988. *Romano–ungriko cino alavari: Cigány–magyar kyszó-tár*. Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, Budapest.
- Derdák Tibor – Varga Aranka 1996. Az iskola nyelvezete – idegen nyelv. *Regio* 1996/7: 150–76.
- Deumert, Ana 2010. Imbodela zamakhumsha – reflections on standardisation and destandardisation. *Multilingua* 29: 243–64.
- García, Ofelia – Li Wei 2015. Translanguaging, bilingualism and bilingual education. In: W. Wright, S. Boun, & O. García (eds.): *Handbook of Bilingual Education*. Malden, MA: John Wiley, 223–40.
- García, Ofelia – Sarah Hesson 2015. Translanguaging frameworks for teachers: Macro and micro perspectives. In A. Yiacoumetti (ed.): *Multilingualism and Language in Education: Current Sociolinguistic and Pedagogical Perspectives from Commonwealth Countries*. Cambridge University Press, Cambridge, 221–42.
- García, Ofelia 2009. Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21. Century. In: Skutnabb-Kangas, Tove et al. (ed.): *Social Justice through Multilingual Education*. Multilingual Matters, Cromwell, 140–58.
- García, Ofelia 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*. United Kingdom: Multilingual Matters, Bristol, 100–18.
- Halwachs, Dieter W. 2011. Language planning and media: the case of Romani. *Current Issues in Language Planning* 12/3: 381–401.
- Hegyvi Ildikó 2012. A nyelvi norma kérdése és az oktatás nyelve: összefüggések és dilemmák. *Iskolakultúra* 10: 117–22.
- Heltai János Imre 2015a. Sztenderdzációs dilemmák a romani és a beás nyelvi tervezésben. In: *Horizontok és dialógusok*. Konferenciakötet. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs, 83–91.
- Heltai János Imre 2015b. A romani és a beás nyelvi tervezés lehetőségei és kihívásai Magyarországon. *Regio. Kisebbség Kultúra Politika Társadalom* 23/4: 27–57.
- Heltai János Imre 2016. Heteroglosszia: cigány/roma tanulók beszédmdójai az iskolában. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* 28. (Megjelenés előtt).
- Jørgensen, J. N. – M. S. Karrebæk – L. M. Madsen – J. S. Møller 2011. Polylinguaging in superdiversity. *Diversities* 13/2: 23–37.
- Jørgensen, J. Normann 2008. Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism* 5/3: 161–76.
- 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.
- Kontra Miklós 1997. Tannyelvi diszkrimináció és cigány munkanélküliség. *Fundamentum* 2: 139–40.
- Kontra Miklós 2003a. Cigányaink, nyelveik és jogaik. *Kritika* 2003/1: 24–6. Lásd még in: Bartha Csilla (szerk.): *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 147–51.
- Kontra Miklós 2003b. Felcserélő anyanyelvi nevelés vagy hozzáadó? Papp István igaza. *Magyar Nyelvjárások*. A Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszékének Évkönyve XLI: 355–68.

- Kontra Miklós 2005. Mi a lingvicizmus és mit lehet ellene tenni? In: Gábrity Molnár Irén – Mirnics Zsuzsa (szerk.): *Közérzeti barangoló*. (Műhely- és előadás-tanulmányok). Magyarországi Tudományos Társaság, Szabadka, 175–202.
- Kontra Miklós 2010. *Hasznos nyelvészet*. Fórum Kisebbségkutató Intézet, Somorja.
- Kovács Ágnes Melinda 2014. Korai kétnyelvűség és szociokognitív fejlődés. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika. Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 551–74.
- Laihonen, Petteri 2011. A nyelvideológiák elmélete és használhatósága a magyar nyelvvel kapcsolatos kutatásokban. In: Hires-László K. – Karmacs Z. – Márku A. (szerk.): *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban*. A 16. Élőnyelvi Konferencia előadásai. Tinta Kiadó – II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Hodinka Antal Intézete, Budapest–Beregszász, 20–7.
- Lakatos Szilvia 2010. A romani nyelv helyzete a magyarországi oktatási rendszerben. In: Papp Anna Mária (szerk.): *Kevésbé használt nyelvek helyzete a Visegrádi Négyek Országában – Konferenciakötet*. Országos Idegennyelvű Könyvtár, Budapest, 56–70.
- Lanstyák István 2014. A kusza problémák néhány kérdéséről. In: Gróf Annamária – N. Császi Ildikó – Szoatak Szilvia (szerk.): *Sokszínű nyelvészet – nyelvi sokszínűség a 21. század elején*. Írások Kolláth Anna tiszteletére. Tinta Könyvkiadó – UMIZ – Imre Samu Nyelvi Intézet, Budapest–Alsóőr, 211–6.
- Makoni, Sifree – Alastair Pennycook 2006. Disinventing and Reconstituting Languages. In: Sifree Makoni – Alastair Pennicook (ed.): *Disinventing and Reconstituting Languages*. Multilingual Matters, Clevedon, 1–41.
- Matras, Yaron 2005. The future of Romani: Toward a policy of linguistic pluralism. *Roma Rights* 1: 31–44.
- Matras, Yaron 2015. Transnational policy and 'authenticity' discourses on Romani language and identity. *Language in Society* 44: 295–316.
- Milani, Tommaso M. – Jonsson, Rickard 2012. Who's Afraid of Rinkeby Swedish? Stylization, Complicity, Resistance. *Journal of Linguistic Anthropology* 22/1: 44–63.
- Milani, Tommaso M. 2010. Language Ideology and Social Differentiation in a Swedish Print-mediated Debate. *Journal of Sociolinguistics* 10: 116–42.
- Milroy, James 2001. Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics* 5: 530–55.
- Orsós Anna – Kálmán László 2009. *Beás nyelvtan*. MTA Nyelvtudományi Intézet – Tinta Kiadó, Budapest.
- Otsuji, Emi – Pennycook, Alastair 2010. Metrolinguism: fixity, fluidity and language in flux. *International Journal of Multilingualism* 7/3: 240–54.
- Pujolar, Joan 2007. Bilingualism and the nation-state in the post-national era. In: Heller, Monica (ed.): *Bilingualism*. Palgrave Macmillan, New York, 71–95.
- Réger Zita 1974. A lovári–magyar kétnyelvű cigánygyermek nyelvi problémái az iskoláskor elején. *Nyelvtudományi Közlemények* 76: 229–55.
- Réger Zita 1986. *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Rivera-Gaxiola, M. – J. Silva-Pereyra – P. K. Kuhl 2005. Brain potentials to native and non-native speech contrasts in 7- and 11-month old American infants. *Developmental Science* 8: 162–72.
- Rostás-Farkas, György – Karsai, Ervin 1991. *Cigány-magyar, magyar-cigány szótár*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Skutnabb-Kangas, Tove 2000. *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?* Lawrence Erlbaum, Mahwah, N.J.
- Wiley, Terrence G. – Ofelia García 2016. Language Policy and Planning in Language Education: Legacies, Consequences, and Possibilities. *The Modern Language Journal*, 48–63.

Heltai János Imre
 egyetemi adjunktus
 KGRE BTK

SUMMARY

*Heltai, János Imre***Pedagogy of the Unitary Language Repertoire**

This paper deals with questions of the language education of Roma primary school children, in the social environment of whom Romani language resources are in use, too, besides the Hungarian ones. This is done by using the toolkit of postmodern or new sociolinguistics. The theoretical ideas are concretized on the basis of a fieldwork carried out in an Eastern Hungarian Vlach Romani community and in the school visited by the children of this community.

The paper consists of three parts. The first one is related to the language education of the Roma children, and it focuses on the dominant sociolinguistic discourses of the last few decades: it points out that school and standard language use presuppose each other unnoticed because of the strength of the related language ideologies (Blommaert 2006, Laihonen 2011) in discourses about either Hungarian or Romani (Boyash). The second part concentrates on the difficulties that the children of these communities using Romani and Hungarian language resources have to face in school, and explains how language ideologies about standard and duality (bilingualism) in language use make school life more difficult for them. The final part is an overview about locally usable language education principles drafted on the basis of new sociolinguistics.

Keywords: language resource, language repertoire, language ideology, Romani, school