

János Imre Heltai – Eszter Tarsoly

Translanguaging for Equal Opportunities. Speaking Romani at School (Pazonyi Judit)

MOUTON DE GRUYTER. BERLIN/BOSTON. 2023

A többnyelvű oktatás igazsága és esélyteremtő ereje

„– Nem tudom a fiadat megtanítani semmire, vidd el tőlem! – mondta az athéni apának Szókratész.

- Miért? Olyan buta?
- A fiad okos, de nem szeret engem.”



A fenti idézettel kezdi egyik könyvét Winkler Márta (2012) pedagógus, alternatív iskolaalapító, aki nagyon hamar felismerte azt a közhelynek is tekinthető tételt, hogy az iskola akkor éri el céljait, ha oda a gyerekek örömmel járnak. Amikor a gyerek nem bízik az iskolában, a tanárokból, és nem tudja, hogy mit keres abban az intézményben, amelyik nem az ismereteihez, tapasztalataihoz, szociális hátteréhez igazítja a pedagógiai programot (már ha rendelkezik ilyesmivel), hanem őt akarja a programhoz igazítani, akkor a tanuló már csak a nevében tanul, és ha nyomon is követhető valamiféle tanulás, nem biztos, hogy ennek tartalma megegyezik a tantervben leírtakkal. Ilyen esetekben a gyerekek és a szülők könnyen elidegenedhetnek az iskolától. Az ilyen iskolákban a pedagógusok tehetetlenné válnak, a szülők és a pedagógusok a másikat hibáztatják a kialakult helyzetért, és az iskola elveszíti azt a közösséget, amely az intézményi működés lényegét jelenthetné.

Fontos, hogy minden intézménynek kiemelt pedagógiai célja legyen: a gyerekek örömmel és alkotó módon vegyenek részt a saját fejlesztésükben, hogy kialakuljon náluk az úgynevezett önszabályozó tanulás. Ennek az a sajátossága, hogy a tanulók reflexív módon viszonyulnak az iskolai tevékenységekhez, tisztában vannak saját céljaikkal, lehetőségeikkel, fejlődésük folyamatával. Az alternatív tanintézményeknek a programjai általában figyelembe veszik ezt a célt (Bodonyi 2012). A különböző alternatív pedagógiák elterjedése már a 20. század elejétől érzékelhető a fejlett országokban (Németh et al. 2006). Magyarországon a 60-as években váltak ismertté, de széles körben soha nem terjedtek el. „Az alternativitás legitimitása szempontjából a megjelenésének és elterjedésének folyamatában mérföldkőnek tekinthető az 1985-ös közoktatási törvény, mely legalizálta az akkori hivatalos, szocialista ideológiai alapú (Mihály 1999) pedagógiától eltérő kísérleti és/vagy

alternatív pedagógiákat és iskolákat (Báthory 2001)” (Langerné Buchwald 2020: 70). Az azóta eltelt, csaknem 40 év alatt az alternatív pedagógiák nem váltak elterjedt gyakorlattá Magyarországon. Másképp megfogalmazva: továbbra is „alternatív”-ak maradtak.

Ebben a meglehetősen zárt pedagógiai kultúrában jelent meg a TRANSLANGEDUROM Erasmus+ projekt által képviselt, sok szempontból merész, a magyar közgondolkodással számos tekintetben szembeforduló, transzlingváló szemlélet, elmélet és gyakorlat rendszere, amely – európai projekt lévén – egyszerre volt magyar és nemzetközi, de mindenképp multikulturális, és a nyelvi és etnikai kisebbségek oktatására, nevelésére fókuszált. (A nemzetközi Erasmus projekt koordinátora a Károli Gáspár Református Egyetem volt, Heltai János Imre egyetemi docens irányításával. További résztvevők voltak a University College London, a finn Jyväskyläi Egyetem, a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, a Tiszavasvári Magiszter Általános Iskola és a szímői Jedlik Ányos Alapiskola.) A *Translanguaging for Equal Opportunities. Speaking Romani at School* (Transzlingválás az egyenlő esélyekért. A romani nyelv használata az iskolában) című kötet egyszerre írja le a projekt és az ezt formáló elmélet tartalmát, bemutatja a terepeit, a szereplőit és a kutatásban részt vevő intézményeket. Az önmagát a szociolingvisztikába soroló elméleti megközelítés és gyakorlat részleteit bemutató könyv komplex világgépet tükröz ember és nyelv, iskola és közösség, gyermek és iskola kapcsolatáról, a szükségképpen változó tanárszerepekről, az iskolai és a közösségi konfliktuskezelésről, a Magyarországon élő cigányság oktatásának és nevelésének a dilemmáira adott, egyfajta válaszról. A transzlingválásról mint oktatási-nevelési orientációról itt annyit érdemes leszögezni, hogy ez a közoktatási egynyelvűséggel szemben felvállalja, hogy az ország nagyobb hányadának nyelvhasználata és kultúrája mellett érvényesen helyt adjon az otthon beszélt nyelvnek és kultúrának, amely adott esetben eltér a többségi nyelvtől. Magyarországon a saját nyelvvel rendelkező kisebbségek közül egyedül a cigányságnak nincs anyaországa, és ennek számos konzekvenciája van. Az is igaz, hogy ez az etnikai kisebbség meglehetősen heterogén népcsoport minden tekintetben. Többek között nem mindenki beszél cigány nyelvet. A TRANSLANGEDUROM Erasmus+ projektben olyan, szegregációban élő, oláh cigányok vettek részt, akik beleszülettek a romani nyelvbe.

Ezt a részvételi kutatással és kollaboratív írással elkészült tanulmánykötetet mindenekelőtt a harmónia jellemzi, és ez érvényes a tanulmánykötet szerzőségére, elméleti és gyakorlati tartalmára, a tevékenységek felépítésére, ezek többszólamú leírására, mindezek összefüggéseire, illetve a projekt szociális kontextusára, azaz a tartalomra és a formára egyaránt. A 2020-ban megjelent könyvében Heltai János Imre már kifejti a transzlingválás természetével kapcsolatos rizomatikus rendszert, azt a biológiából átvett metaforát, amelynek többek között az a lényege, hogy egy adott társadalmi jelenség szerkezete olyan horizontális, heterogén rendszer, amelynek végtelen kapcsolódási lehetőségei állandó változást eredményeznek, így ez voltaképpen egy nyitott, folyamatos mozgásban lévő struktúra (Heltai 2020: 49–54). A rizóma metafora találónan alkalmazható a transzlingválásra, a nyelvek közötti gondolkodásra, a kommunikációra, mivel „mint oktatási orientáció szintén folyamatosan változtatja természetét, ezzel tartva a koncepciót nyitottként és kapcsolódásra készként” (Heltai 2020: 52). A nyelvpedagógiában a transzlingváló, azaz a többnyelvűség esetében a teljes nyelvi repertoárt aktiváló tevékenységeket olyan többnyelvű

tanulóknál lehet alkalmazni, akik a nyelveket nem tanulták, hanem az adott nyelvi környezetben sajátították el, ennek megfelelően metanyelvi tudással nem vagy csak nagyon kevésbé rendelkeznek. (Jelen esetben a tiszavasvári iskola mellett Szímón is folyt a projekt, ahol a roma tanulók a magyar, a szlovák és a közösségük által beszélt cigány nyelvet használták az iskolában és a mindennapokban.) Érdekes ugyanakkor megfigyelni, hogy a transzlingváló tevékenységek egyik gyakori módszere a fordítás, amely még akkor is feltételez nyelvi absztrakciót, ha ösztönösen a tanulók valósítják meg. Másfelől éppen ezek a fordítási helyzetek fejlesztik is a metanyelvi tudást. A transzlingválás alkalmazása megszüntetheti azt a társadalmilag létrehozott nyelvi hierarchiát, amely nyelvi diszkriminációhoz vezet, és nemcsak elfogadhatatlan és tudományosan indokolatlan, de nehezen lebontható akadályokat gördít a tanulók fejlesztése elé.

A könyv szerzőségének többszólamúsága hasonlít a rizomatikus szerkezetekhez. A sok hangon megszólaló elméleti kérdések és gyakorlati beszámolók tipográfiailag nem különülnek el egymástól, ennek módszertani okát a szerkesztők (Heltai János Imre és Tarsoly Eszter) több ízben kifejtik. Úgy vélik, a részvételi kutatás demokratikus szemléletének az a lényege, hogy ebben minél több látásmód érvényesüljön, így komplexebben lehessen bemutatni a nyelvi, szociális és egyéb jelenségeket. Ily módon nem társszerzőkről, hanem szerzőkről beszélnek, akik között nincsen hierarchia, csak a projektben betöltött szerepük különbözik. Így szólalnak meg vezető kutatók, doktoranduszok, egyetemi hallgatók, a projektben részt vevő pedagógusok, a Tiszavasvári Magiszter iskola igazgatónöje, helyi roma szülők és nagyszülők. A tiszavasvári közösség képviselőinek a hangjaival az idő kitágul, ráláthatunk a felnőtt roma lakosság több évtizeddel korábbi iskolai tapasztalataira, amelyeket ők maguk vetnek egybe a transzlingválás következtében megvalósult viszonyokkal, eredményekkel.

Azáltal, hogy a többéves projektben a Károli Gáspár Református Egyetem hallgatói is részt vettek, a kutatás terepe is kitágult: a tanárrá válás érzékeny szakaszában a hallgatók nevelői, programszervezői és kutatói, valamint szerzői szerepbe léphettek, így olyan tapasztalatokra tettek szert, amelyek nagy valószínűséggel a teljes pályájukra kihatnak. Ez annál is fontosabb, mivel az ilyen oktatási formák általában hiányoznak a hazai tanárképzésből.

A négy fő fejezetből álló kötethez szervesen hozzátartozik a transzlingváló tevékenységeket megörökítő 35 videó, amelyek nem illusztrációk, hanem a tanulmány multimédiás anyagát képezik. A kötetben a szerzők nemcsak hivatkoznak rájuk, hanem tematikusan elemzik is őket.

Az első részt megelőző bevezetőben Tarsoly Eszter és Heltai János Imre vázolják az együttműködésen alapuló kutatási módszert, amelynek része a társas vagy kollaboratív írás is, valamint bemutatják a projekt fő színhelyeit, a két iskolát: a szabolcs-szatmári Tiszavasvári Magiszter Általános Iskolát és a szlovák Szímón a Jedlik Ányos Alapiskolát. (Az eredeti kutatási tervben az utóbbi iskola sokkal nagyobb hangsúllyal szerepelt, de ezeket az elképzeléseket részben át kellett alakítani a koronavírus-járvány miatt. A tiszavasvári Magiszterben szintén módosítottak az iskolai tevékenységeken, de ez a végső eredményekben nem vagy kevésbé mutatkozik.) Mindkét iskola szegregált, a tanulók nyelvi repertoárja több nyelvből tevődik össze. Egyfelől beszélnek az otthonról hozott cigány nyelvet, ehhez kapcsolódik a magyar, Szímón pedig harmadikként elsajátítják még a szlovákot is.

Az első részben a szerzők kifejtik a cigány nyelv és a transzlingválás kapcsolatát, valamint az ehhez a témakörhöz tartozó, legfőbb elméleti kérdéseket, így az Európában elterjedt egynyelvű oktatás, illetve a nyelvi sztenderdizáció dilemmáit, különös tekintettel az európai országokban élő kisebbségekre, akik saját nyelvi közösséggel rendelkeznek, amelyeket azonban az adott ország közoktatása figyelmen kívül hagy.

A második részben leírják a részvételi kutatás és a közös írás módszertanát, amelynek több eleméről már fentebb szó volt. A kettő kiegészíti egymást. A szerzők a transzlingválás jegyében létrehozzák a projekttevékenységeket, amelyekben azután aktívan részt vesznek, és elemzik őket. Minden fejezetnek van egy irányító felelőse, de a közös eredmény, a tapasztalatok leszűrése, az eredmények bemutatása már közös munkával, a szerzők közötti dialógus eredményeképpen jön létre. A nyelvek megközelítését jellemző demokratikus szemlélet áthatja az alkotás folyamatát is.

A könyv legtestesebb, harmadik része a teljes mű tizenhét fejezetéből tízet ölel fel. Itt olvashatók a projekt elemei és a tapasztalaton alapuló, elsősorban pedagógiai következmények. Ebben a részben szerepelnek azok a gyakorlatok, amelyekben az iskolák alkalmazták a transzlingválást az iskolai órákon, illetve azok a tevékenységek, amelyek során már egyre tágult a közösség szociálisan és földrajzilag az intézményi, a kisvárosi, illetve a fővárosi terek bevonásával. Ebben a fejezetben tudományosan bebizonyítják a szerzők, hogy téves út kihagyni az iskolai fejlesztésből az otthonról hozott nyelvet, azt, amelybe egy gyermek szocializálódik, hiszen a nyelvvel együtt a közösségből hozott attitűdök, szokások sokkal nagyobb súllyal épülnek be az ember személyiségébe, szociokultúrájába annál, hogy úgy tehetne a közoktatás, mintha ez nem létezne. Azok a pedagógusok, akik felvállalták a transzlingválás alkalmazását a tanórákon, tanítványaikat és önmagukat teljesen másképp kezdték látni az oktatás-nevelés folyamatában. (A Magiszter iskola akkori igazgatónöje, aki a kötet egyik szerzője, Kerekesné Lévai Erika nem tette kötelezővé a tanárok részvételét a projektben, noha ő maga lelkesen felvállalta a transzlingválást, és jöllehet ma már tanítónak dolgozik az iskolában, továbbra is alkalmazza; Jani-Demetriou – Lévai-Kerekes 2023: 121–142.) Erre vonatkozólag közlik megfigyeléseiket írásban és a videóanyagban is. Az önreflexió fejlesztésének folyamata a pedagógusoknál a projekt ideje alatt szemléletesen követhető. Egyfelől nyitottak a transzlingválás okozta pozitív változások meglátására, de időbe telik, amíg a tanulóknál tapasztalt változásokat teljesen fel tudják dolgozni. Olykor láthatóan nem könnyű elfogadni, hogy egyes tanulók képességeit a hiányos magyar nyelvi készségek miatt nem tudták megfelelően felmérni. Valóban kiderül, hogy amikor a tanulók biztonságban használhatják sokáig titkolt, csak az otthoni közösségben beszélt nyelvüket, szárnyakat kaphatnak, és erre az őket tanító pedagógusok a hagyományos egynyelvű oktatási közegben nem számíthattak.

Szintén a harmadik részben olvashatunk arról, hogy a transzlingválás demokratikus természeténél fogva leghatékonyabban a kooperációs munkaformák alkalmazásával működik, amelyek önmagukban is megváltoztatják a tanári és a tanulói szerepeket: a tananyag- és tanárközpontú tanulás tanulás- és tanulóközpontúvá válik. A tanárszerepek megváltozásához hozzájárul az is, hogy a romani nyelvet nem ismerő tanár a tanulók segítségével tud részt venni a transzlingválásban. Mindez csak egy közös bizalomra épülő légkörben valósítható meg. Ez nem jellemezheti az olyan oktatási helyzeteket, amikor

a pedagógus egyáltalán nem érti a tanulók egymás között beszélt nyelvét, és a tanulóknak is szükségük lenne nyelvi közvetítésre, hogy megértsék a magyar nyelvű tananyagot, ez azonban időhiány miatt sokszor elmarad.

Ahogy korábban szó volt róla, a romani nyelvet beszélő közösségnek az elsajátítás természetéből adódóan minimális a metanyelvi tudása. Izgalmas pillanatokat rögzítenek azok a leírások, amelyek megmutatják: a különböző tevékenységek (például amikor a nem romák bevonásával ismerkednek egymás kultúrájával, kirándulások, közös főzés) és a beszélgetések során a helyi roma közösség tagjai hogyan fedezik fel nyelvük egyes sajátosságait a kutatók segítségével.

A magyar kultúrában és ennek megfelelően a közoktatásában is nagyobb hangsúllyal szerepel az írásbeli kommunikáció, mint a szóbeli. Ennek is a következménye, hogy a projekt során megkerülhetetlen, bár nem elsődleges feladattá vált a helyi romani nyelv leírása. Az ehhez kapcsolódó kutatás a helyi tradíciókkal összefüggésben is nagyon érdekes, ám ennél is lényegesebb a projekt lebilincselően izgalmas „terméke”, a gyerekekkel és a szüleikkel közösen elkészített és nyomtatásban is megjelent képes mesekönyv a helyben ismert cigány mesékkel, amelyek több változatban is olvashatók, figyelembe véve a helyi kiejtést és a szóalakokat illető kisebb különbségeket. Az, hogy a kutatók itt sem törekedtek egyetlen elfogadható átírássra, ugyancsak tükrözi azt a rugalmas, demokratikus nyelvszemléletet, amely a teljes kutatást, így a kötetet is jellemzi. A könyv a romani szavak kiejtését megkönnyítendő a nyelvben előforduló hangok fonetikus jeleit is rögzíti a kötet elején.

A negyedik, egyben lezáró részben a szerkesztők, Heltai János Imre és Tarsoly Eszter megvizsgálják, hogy a közös szerzőség és az együttes, dialogizáló írásmód hogyan lép kapcsolatba az olvasóval, illetve kijelölik a transzlingválás további kutatásának és alkalmazásának a lehetséges irányait.

Kiknek szól ez a könyv? – tehető fel a kérdés. Kik nyitottak ennek a szokatlan szerkesztésű és módszertanú kötetnek a gondolataira, kiknek adhat támpontot, megerősítést a munkájukban? Mindenekelőtt a közoktatás irányítóinak és a nyelvpedagógusoknak, továbbá mindazoknak ajánlható a kötet, akik multikulturális, többnyelvű környezetben tanítanak. A transzlingválás a konstruktív pedagógiába (Nahalka 1997) tartozik, azaz a tananyagot a tanuló ismereteihez igazítja, és nem fordítva, hiszen a meglévő nyelvi repertoárt beleépíti a rendszerbe. Nem tagadja a nyelvtudást, de az intézményes oktatásnál figyelembe veszi egy, már létező, kommunikációs és kulturális valóságot kifejező repertoár meglétét. A könyv több pontján előkerül az a sokféle szempontot egyesítő nyelvszemlélet, amelyre a transzlingválás épül. Ez jelenleg még kihívást jelent a közoktatásban ma is érvényesülő, sztenderdizált nyelvhasználat, helyesírás és nyelvtanulás gyakorlata számára. Az idegennyelv-tanulás többnyire nem veszi figyelembe az első nyelv elsajátítását követő nyelvi elsajátítások lehetőségét és ennek következményeit, valamint az elsajátított nyelveket többnyire nem tekintik relevánsnak, csak a tanultakat, és ez számos problémához vezethet. A dialogizálás nemcsak alkotói módszertant jellemezhet, hanem tanulást is. Ennek megvalósítására is követhető, jó gyakorlatot nyújt a kötet.

Fontos lenne, hogy minél több olyan intézmény legyen, ahol az a korszerű pedagógiai szemlélet uralkodik, amelyben a tanuló és a pedagógus partnerek, amelyben a tanulás és az alkotás öröme elválaszthatatlan egymástól, ahol a tanulási-tanítási tevékenység kölcsönös bizalomra épül, ahol

a pedagógus szerepe az irányítás és a támogatás elsősorban, ahol figyelembe veszik a tanuló ismereteit, már meglévő készségeit, ahol kialakult az önszabályozó tanulás, ahol nincs semmilyen diszkrimináció (így nyelvi sem), ahol a társadalom periferiáján élőknek is esélyük van a felemelkedésre. Akiknek ez szívügyük, azoknak a figyelmébe ajánlható ez a kötet.

Irodalom

- Báthory Zoltán 2001. *Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története, 1972–2000*. Ökonet. Budapest.
- Bodonyi Edit 2012. *Modern alternatív iskolák*. ELTE. Budapest.
- Heltai János Imre 2020. *Transzlingválás – elmélet és gyakorlat*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Jani-Demetriou, Bernadett – Lévai-Kerekes, Erika 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 Roma Bilingual Children. *Podstawy Edukacji* 18: 121–142. <https://doi.org/10.16926/pe.2023.16.09>
- Langerné Buchwald Judit 2020. Az alternatív iskolák helyzetének változása a rendszerváltástól napjainkig. *Iskolakultúra* 30/1–2: 70–88.
- Mihály Ottó (szerk.) 1990. *Iskola és pluralizmus*. Educatio. Budapest.
- Nahalka István 1997. Konstruktív pedagógia: egy új paradigma a látóhatáron (I). *Iskolakultúra* 2: 21–33.
- Németh András – Györgyiné Koncz Judit – Kasnya-Kovácsné Bakacs Judit – Kopp Erika 2006. *Alternatív- és reformpedagógia a gyakorlatban*. Bölcsész Konzorcium. Szeged.
- Winkler Márta 2012. *Örömmel az iskolában*. Educatio. Budapest.

Pazonyi, Judit: The truth and empowerment potential of multilingual education

Az írás szerzőjéről

Pazonyi Judit
ny. egyetemi docens
Károli Gáspár Református Egyetem

pazonyi.judit[kukac]kre.hu
ORCID: 0009-0002-0345-5716