

Jani-Demetriou Bernadett

Kategóriák és társas jelentések: roma diákok beszédmódjainak elemzése a heteroglosszia-elmélet alapján

A tanulmány magukat kétnyelvű romaként meghatározó gyerekek beszédmódjait vizsgálja. Az elemzés alapját a heteroglosszia (Bahtyin 1986) elmélete adja, amely a beszélői perspektívát érvényesíti. Jelen elemzés arra fókuszál, hogy a gyerekek kétnyelvűsége milyen tanári nyelvi ideológiák mentén értékelődik, a társas közeg hogyan alakítja a (többszövegű) megszólalásokat, illetve a beszélők nyelvi erőforrásai milyen társas jelentéseket indexálnak. A hangok elemzésével megismerhetővé válnak az egyének kulturálisan meghatározott, az interakciókban megjelenített identitásai. Az adatgyűjtés megfigyeléssel és tanári interjúk készítésével a tanár-diák interakciókban jelentkező feszültségekre (Hong et al. 2017) koncentrált. Az interakcióban megjelenő feszültségek indikálják a közösségben létező nyelvi ideológiákat, amelyek alakulása a gyerekek tanulására is hatással van; az, ahogy a tanárok látják őket, befolyásolja a pedagógiai eszközök kiválasztását a gyerekek tanulásának támogatására.

Bevezetés

A tanulmányban bemutatandó kutatás helyszíne egy kisváros általános iskolája, amelybe a kisvárosban élő, romának tekintett gyerekek is járnak. A kutatás a nyelvi hátrány kétdimenziós koncepciójától elszakadva a heteroglosszia elméleti keretei között elemzi a roma gyerekek iskolai beszédmódjait. A bahtyini heteroglosszia (Bahtyin 1986) elmélete olyan elemzési lehetőséget kínál, amely a vizsgált közösség perspektíváját is érvényesítve értelmezi a gyerekek beszédmódjait. Ezekre nem eleve hiányos, a normától elmaradó megszólalásként tekint, hanem az iskolai nexusok komplex hálózatának elemzését elvégezve értékeli a társas térben betöltött funkcióit.

A tanulmány az iskolába járó roma gyerekeknek egy bizonyos csoportjára fókuszál, és az elemzésnél azt hangsúlyozza, hogy a tanárok mit gondolnak erről a csoportról, vélekedéseik hogyan befolyásolják őket a gyerekekkel való munkában. Ez azért fontos, mert a tanítás folyamatának megtervezésénél a tanárok saját vélekedései nagyban hozzájárulnak ahhoz, ahogyan az általuk megfelelőnek vélt oktatási módszereket kiválasztják.

A magukat romának valló diákok három csoportba oszthatók az iskolában: többségük romungrónak vallja magát, és a nyugati városrészen lakik, de a tanulók egy kisebb hányada oláh cigányként határozza meg magát, beszédmódjaikban pedig magyar és romani nyelvi források egyaránt megjelennek. Ők két szegregátumban laknak: az egyik a város keleti szélén helyezkedik el, a másik a városon kívül, attól kb. 8 kilométerre található. Jelen kutatás e külső településrészen élő, magukat kétnyelvűként meghatározó diákok iskolai státuszára és beszédmódjaira koncentrált, ezeket a nyelvészeti etnográfia módszereivel

(Heller et al. 2018) vizsgálja. Arra is figyel, hogy a gyerekek kétnyelvűsége milyen tanári nyelvi ideológiák mentén értékelődik az iskolában.

A kutatás a beszélést olyan aktív cselekvésként értelmezi, amelynek során a beszélők által megjelenített nyelvi források társas jelentést hordoznak (Blommaert–Rampton 2011). Ezen társas jelentések alapján a beszélők a különböző jelentéseket hordozó nyelvi források megválasztásával maguk is alakítják azt a módot, ahogyan részt kívánnak venni az interakcióban, azaz a másik félhez viszonyulva pozicionálják magukat (Gal 2018 [2016]). A heteroglosszia elméletének egyik fő fogalma a hang, amely kulturálisan és történelmileg meghatározott nyelvi gyakorlatot jelent, egy, az interakcióban létrejövő kategóriát, amelyet a beszélők személye, a kommunikációs helyzet és a hatalmi viszonyok eloszlása is meghatároz (Weidman 2014). Az interakcióban megjelenített hang tehát a beszélő személyéhez kötődik, illetve az egyén által megjelenített nyelvi források különböző társas jelentéseit indexikáló kategória is, amely a kollektíven felismerhető kulturális és szociopolitikai jelentései alapján elemezhető egységet jelent (uo.). Az interakcióban megjelenő hangok elemzése lehetővé teszi az egyén kulturálisan és szociopolitikailag meghatározott, az egyes interakciókban megjelenített identitásának a megismerését.

A kutatásban megfigyelt kétnyelvű roma diákok a vizsgált iskolában kisebbséget alkotnak a nyelv, a lakóhely és az etnicitás kategóriái alapján. A csoportalkotás alapja „felülről meghatározott” kategóriákból adódik, de a kapcsolt társas jelentéseket az adott közösség konstruálja. A vizsgálat kitér a külső városrészből érkező diákok által megszólaltatott hangok regisztrálódásának a folyamataira (Agha 2005) az iskolában, amelyek során a beszédmódok által közvetített társas jelentések a beszélők attribútumaivá válnak. A tanár-diák interakcióban megjelenő beszélői hangok elemzésével válasz adható például olyan kérdésekre, hogy milyen szerepet játszanak a nyelvi különbségek a tanárok gyerekekről alkotott vélekedéseiben, hogy vajon ténylegesen és csak ezen különbségek mentén történik-e a gyerekekről alkotott kép kialakítása, illetve milyen tanári metanyelvi diskurzusok utalnak bizonyos nyelvi források által hordozott társas jelentésekre.

A terepmunka helyszíne

A terepmunka helyszíne egy kisvárosi állami általános iskola volt. Az anonimitás megőrzése érdekében a település, az iskola és az interjúkban, hospitálások során megszólaló szereplők nem névvel szerepelnek. A kisváros lakosságának kb. 20%-a roma származásúnak vallja magát. A romák bevezetőben említett három csoportja a származás, a lakóhely és a nyelv változói mentén alakul. A legmeghatározóbb a lakóhely; a város lakói ennek alapján azonosítják, hogy melyik csoportról van szó. Ezek szerint megkülönböztetik a nyugati városrészen lakó romákat a keleti városrészen lakóktól. Az előbbieket magyarul beszélő romungrókként, az utóbbiakat cigányul is beszélő oláh cigányokként ismerik. A harmadik csoport a várostól körülbelül 5 kilométerre fekvő településen lakik, és szintén cigányul is beszélő oláh cigányokként tartják őket számon. A két oláh cigány csoport nemcsak a különböző lakóhely miatt különül el, hanem a két csoport tagjai más jellemzők alapján is megkülönböztetik magukat a másiktól. A külső városrészen élők csoportja homogénebb (sokan úgy tartják, hogy tulajdonképpen egy nagy családba tartoznak), illetve ez a külső városrész a kisvárostól

messzebb helyezkedik el. Az itt élőknek az iskola tanárain túl nincs közvetlen kapcsolata magyar egynyelvűekkel. Itt nagyobb a szegénység is, ellenben az elzártaságból adódóan kevesebb a konfliktus a városban élő más csoportokkal; talán ennek következtében is pozitívabb az erről a csoportról mások által kialakított kép. A kisváros egészére jellemző, hogy a helyi diszkurzusokban a roma téma hangsúlyosan jelen van, főleg a városlakók együttélését érintő kérdésekben.

A városban két általános iskola működik, három telephelyen. A város keleti részén fekvő szegregátum mellett lévő iskola egyházi fenntartású, és tanulói a szegregátumban élő oláh cigány gyerekek. A város állami iskolája két iskolaépületben működik; a városközpontban lévő és a város nyugati részén fekvő épületben. Mivel a városban lakó romák földrajzilag jól körülhatárolható helyeken élnek, a lakóhelyükhöz közel lévő iskolák diákjait főként ők teszik ki. Ez is hozzájárult ahhoz, hogy a nyugati és a keleti városrészben elhelyezkedő iskolaépületekben tanuló gyerekek mind roma származásúak, és abból a városrészből járnak be, ahol maga az iskolaépület is található. Az így kialakult szegregációt csökkentendő, a nyugati városrész iskolaépületét kifutó rendszerben megszüntetik, és az ott lakó gyerekeket a város központjában lévő iskolaépületbe helyezik át. Az elmúlt három évben az új elsősök tehát már ebben a központi épületben kezdték meg a tanulmányaikat. Az iskola vezetése integrált osztályokat indít, miközben próbálja fenntartani a profilját eddig meghatározó két tanítási nyelvet (magyar és angol) biztosító, illetve tehetséggondozó jelleget is. A bezárásra ítélt tagiskola diákjainak megjelenésével azonban a tanárok és a tanulók is olyan új helyzetben találták magukat, amelyek megváltoztatták a tanulási körülményeket, a csoportdinamikákat, a tanítási és tanulási lehetőségeket az iskola polgárai számára.

A kétnyelvűség értelmezése a heteroglosszia elméletében

A beszéd által megjelenített társas jelentéseket, a beszélők nyelvekről, nyelvi identitásokról kialakított és a beszéd gyakorlatában feszültségként jelentkező ideológiáit vizsgálva a beszélői perspektíva fontosabbá válik a beszélők által beszélt nyelveknél. Ezért az elemzés alapját nem a kétnyelvűségi kutatásokra általában jellemző, a nyelvekre mint egységesítő entitásokra koncentráció szemlélet adja, hanem a nyelvi gyakorlatok heterogenitása, komplexitása és kontextusba ágyazottsága hangsúlyozódik (Bodó–Heltai 2018). A bahtyini (1986) heteroglosszia a beszéd olyan általános érvényű leírása, amelyben a komplexitás és a dinamikus jelleg kerül fókuszba, és nem az, hogy egy beszélő hány nyelven beszél (Heltai 2016b).

Ebben a keretben a többnyelvűség is máshogy értelmeződik (Blackledge–Creese 2018). A kétnyelvűség-vizsgálatok általában az elmében létező és egymás mellett működő nyelvi rendszereket vizsgálják, míg az általam alkalmazott megközelítés arra fókuszál, hogy a társas közeg hogyan alakítja a (többnyelvű) beszédet, az egyes nyelvi források milyen társas jelentéseket indexálnak. Bailey szerint (2012) ha a vizsgálat kiindulópontja a társas jelentés és nem a nyelvi kódok vagy a nyelvhasználat, akkor nem az a lényeg, hogy a beszélő milyen kódokat hogyan váltogat a beszédében. Ehelyett vizsgálhatóvá válik, hogy a beszédben hogyan jelenik meg a közösség, a beszélők történelme,

körülményei és identitása (Bailey 2012: 506), illetve különböző társas-ideológiai jelentésű tartalmak, kódok és hangok (Madsen 2014).

A bahtyini heteroglosszia-elmélet központi fogalma a *hang*, amely kulturálisan és történelmileg meghatározott nyelvi gyakorlatot jelent. A hang interakcióban jön létre, amelyet a beszélők személye, a kommunikációs helyzet és a hatalmi viszonyok eloszlása is meghatároz (Weidman 2014). A hang, amelyen megszólalunk, illeszkedik a megszólalás körülményeihez: térben és időben adott, illetve számba veszi azt, akihez szólunk. Tehát a kontextus nagyban befolyásolja azt, ahogyan megszólalunk. Ezen kívül minden megszólalásra hatnak egyéni tényezők is: a korábbi tapasztalatok, tudás, ismeretek stb.

Bahtyin (1986) a hang metaforájával emberekre jellemző szemiotikai tevékenységet illet, amely nem korlátozódik kizárólag a fizikai értelemben vett hang hallatására (Agha 2005). Azon módok összessége, ahogyan beszélünk, formálja a hangot, amelyen megszólalunk. A stílus, a hangnem, a gesztusok, a beszéd sebessége, a személyiségvonásaink stb. mind hozzájárulnak a bennünket jellemző hanghoz. Egy jellegzetes hang azonban nemcsak egy személyhez kötődhet, hanem emberek csoportját is jelölheti. Bahtyin megkülönböztet társas és egyéni hangokat. Minden ember más hangon szólal meg, vagyis személyiségünk része az a mód, ahogyan megszólalunk. Ez az egyéni hangunk. A társas hangok pedig tulajdonképpen a regiszter fogalmához hasonlatosak; emberek egy csoportjára jellemző beszédet jelölnek (Bahtyin 1986). Agha (2005) szerint ez nem dichotomikus szembeállítás, a kettő ugyanis nem válik élesen külön egymástól. Az egyéni hangok különböző módon és különféle mértékben lehetnek egyénhez kötöttek. A társas hangok pedig olyan diszkurzív figurák, amelyek társas jelentései metadiszkurzív szinten egy személy attribútumaihoz kötődve is megjelenhetnek (Agha 2005: 39). Az interakcióban megjelenített hang tehát egyrészt a beszélőhöz kötődő jellemző, másrészt egy társas jelentést közvetítő egység is, amely kulturális és szociopolitikai jelentéseket hordoz (Weidman 2014). Bahtyin elméletében ezért a beszélés dinamikus, komplex és sokféle cselekvésként értelmeződik.

A beszélés sokféleségét Bahtyin három dimenzió mentén ragadja meg, amelyeket multidiszkurzivitásnak, nyelvi diverzitásnak és sokhangúságnak nevez (Bahtyin 1986). A multidiszkurzivitás fogalma azt jelenti, hogy a nyelv „kizárólag (az azt megvalósító) konkrét megnyilatkozásokon keresztül lép be az életbe, mint ahogy az élet is csak hasonlóképp konkrét megnyilatkozásokon keresztül lép be a nyelvbe” (Bahtyin 1986: 363), azaz „a beszédmód szituációhoz, helyhez és időhöz kötött” (Heltai 2016a). A következő a beszédre jellemző dimenzió, a nyelvi diverzitás, amely az egyes szavak individuális használatának a sokféleségét hangsúlyozza. Ebben az értelemben Bahtyin szerint a beszédmódok különféle nyelvi forrásokból állhatnak, amelyek nem a hagyományos értelemben vett „nyelvek” szerint szegmentálódnak (Busch 2014), hanem egy egységes nyelvi repertoárt alkotnak. A harmadik dimenzió a sokhangúság, amely „arra utal, hogy a beszélés következménye a nyelvnek a nyelvi források sokféleségében megjelenő nagyfokú diverzitása” (Bahtyin 1986: 363). A sokhangúság a beszélőhöz kapcsolódó dimenzió, amelyben a nyelvi források individuális használatának sokfélesége kerül a figyelem középpontjába. Ez a dimenzió a sokféleséget és a kreativitást hangsúlyozza: az a hangsúlyos, ahogyan a beszélők mondanak valamit: hogyan veszik át

egymástól beszélés közben a nyelvi forrásokat, és hogyan jelenítik meg őket. Pietikäinen és Dufva (2006) szerint a sokhangúság olyan metaforaként értendő, amely a beszélő belső valóságát alkotó különböző hangok, azaz perspektívák jelenlétét írja le. A sokhangúság az egyén elméjében létezik, de a társadalom heteroglossziájának az eredménye, és amely műfajok, stílusok, regiszterek és diskurzusok sokféleségét jelenti (Pietikäinen–Dufva 2006: 210).

Az interakcióban nemcsak a beszélő saját hangja jelenik meg – amely a kontextus és a másik beszélő függvényében minden interakcióban módosul –, hanem a beszélők más személyek vagy csoportok hangjait is hallathatják beszédükben. Így az a hang, amelyen megszólalunk, lehet másnak a hangja is, illetve megjeleníthet olyan figurákat, perszónákat, amelyek nem kötődnek egyes valós személyekhez, hanem egy társadalmi csoportot reprezentálnak; Agha ezeket a hangokat hívja regisztrálódott hangoknak (2005: 39). A regisztrálódás folyamata során bizonyos társas jelentések kötődnek egyes nyelvi forrásokhoz, és ez a kötődés egy közösség számára ismertté válik. A jelentés rögzül úgy, hogy a regisztrálódás folyamatában ugyanannak a bizonyos beszédegységnek és sztereotipikus jellemzőnek többszöri egyidejű megjelenése során a beszélő egymáshoz kapcsolja a kettőt, és a beszédegységnek tulajdonítja azt a társas jelentést, amellyel az interakciókban megjelenik. Így a regiszter azáltal, hogy ismétlődően visszatér, stabilizálódik, és társas gyakorlatokat, illetve szociális pozíciót kezd el jelölni (Blackledge–Creese 2014: 6). Ezek a nyelvi formák egyes csoportokat, közösségeket jelölő tulajdonsággá válnak (Agha 2005: 38). A regisztrálódott társas jelentéseket az interakcióban ezt követően már nemcsak egy ezekkel a tulajdonságokkal jellemezhető valós személy felidézése tudja megjeleníteni, hanem a közösséget jelölő tulajdonságokat megidéző, de személyhez nem kötődő hang, vagyis perszóna megjelenítése is felidézhet bizonyos csoportokat. A heteroglosszia elméletében szereplő perszóna fogalma pedig egy, a regisztrálódott társas jelentésekkel, sztereotípiákkal felruházott, elképzelt személyiség, amelyet a beszélők az egyes interakciókban megjelenítenek, azaz „hangot adnak neki”. Tanulmányában Gal 2018 [2016] a perszóna kihangosításának folyamatánál hangsúlyozza azt a közösségi tudást is, amely alapján a beszélők a perszónát „meghangosítják”: „ha egy beszélő egy perszónához asszociált beszédrészt használ az interakció valóságos ideje során, a »persona« jellegzetességeit »hangosítja« meg (játssza el vagy hívja elő), úgy amilyenek azt a beszélők egy csoportja ismeri” (Gal 2018 [2016]: 107).

A perszóna tehát egy elképzelt személytípus, amely bizonyos beszédmódokkal idézhető fel. Ezek a beszédmódok társas jelentéseket indexálnak, amelyek egy közösség számára bizonyos jellemzők alapján teszik felismerhetővé a perszóna által megjelenített személytípust. Az elképzelt perszóna megjelenítése egyrészt magában foglalja a perszónát megjelenítő beszélő ismereteit, tapasztalatait és tudását azokról a társas jelentésekről, amelyet a perszóna reprezentál. Másrészt az ezekhez fűződő érzelmei, attitűdjei, értékei és nyelvi ideológiái is befolyásolják azt, ahogyan ezekről a jelentésekről vélekedik. Agha hangsúlyozza, hogy a regisztrálódás nemcsak hangok társas jelentéseinek stabilizálódását jelöli, hanem azt is, ahogy a beszélők a beszéd által jelölt hangokhoz viszonyulnak, vagyis azokhoz a társas személytípusokhoz, amelyeknek hangot adnak beszédükben (Agha 2005: 38).

A regisztrálódás azonban nemcsak egy magától végbemenő folyamat, hanem a beszélők is alakítják. Gal a beszélők folyamatalakító aktivitását hangsúlyozza: „a résztvevők nem csak észlelik az interakcióban az együttállásokat, hanem keresik a módját, hogy a jelek »összefügghessenek« és »együvé tartozhassanak«, így ideológiai értelmet nyerjenek. Figyelmen kívül hagynak [törölnek] jeleket, amelyek nem »passzolnak« a personák már meglévő kulturális képeihez/modelljeihez” (Gal 2018 [2016]: 111, kiemelés az eredetiben).

Tehát bizonyos társadalmi jelentések nemcsak „kötődnek” egyes beszédegységekhez, hanem az interakcióban részt vevők maguk hozzák létre és alakítják vagy éppen figyelmen kívül hagyják őket, csak hogy a jelek illeszkedjenek az általuk már ismert és kialakított ideológiai rendszerbe. Bahtyin szerint a nyelv nem egységes, hanem különböző társas-ideológiai nyelvezetekre bomlik, amelyek egyes társadalmi csoportokhoz kötődnek, és a társadalom rétegzettségéje megjelenik a nyelvben is (Bakhtin 1981: 271). Az egyes hangok tehát a társadalom rétegzettségét jelölő társas jelentések hordozói, megszólaltatásuk pedig az egyéneknek a társadalomról kialakított különböző perspektíváit vagy valóságait jelzik. A hangok megjelenése az interakcióban nem véletlenszerű, hanem beszélői tudatosság (Pietikäinen–Dufva 2006) eredménye. A beszélők a különböző hangok megszólaltatásával így tudatosan maguk alakítják azt, ahogyan az interakcióban meg kívánják jelenni: másnak a hangján való megszólalással a hanghoz (és az ahhoz kötődő társas jelentéshez) valamilyen formában viszonyulnak, és így ehhez képest helyezik el, azaz pozicionálják saját magukat (Wortham 2000). Az interakcióban megjelenő hangok az egyén társas ideológiáinak és tapasztalatainak olyan megtestesülései, amelyek kiemelik azt a körülményt, hogy a szavak nem ideológiailag semlegesek, hanem a különböző társas csoportok változatos perspektíváival, illetve sztereotipikus jellemzőikkel telítettek (Bodó–Szabó–Turai 2019). Az elmélet bemutatása azt hangsúlyozta, hogy az interakcióban megjelenő hangok egyrészt társas vonatkozásúak, másrészt az egyénhez kötöttek. Ezen hangok vizsgálatával a közösségben létező társas jelentések, ideológiák és diszkurzusok is megismerhetők, illetve tükrözik a beszélő viszonyulását is ezekhez a csoportokhoz, tehát a közösségben működő dinamikák is megtapasztalhatók. A következő rész azzal foglalkozik, hogyan, milyen módszer segítségével lehet egy iskolai közösségben megszólaló hangokat megismerni és elemezni.

Metodológiai kérdések

A kutatás célja, hogy a diákok és a tanárok interakcióit elemezve feltárja, hogy milyen változók mentén jönnek létre az iskola közösségében egyes csoportok, illetve az ezeket jellemző társas jelentések hogyan, milyen hangokkal jelennek meg az iskolában. A dolgozat ezúttal arra koncentrál, hogy a tanárok mit gondolnak az iskolába belépő kétnyelvű gyerekekről, és vélekedéseik hogyan befolyásolják őket a gyerekekkel való munkában.

A kutatás nyelvészeti etnográfiai módszerek segítségével vizsgálja az iskolai közösségben létező és alakuló viszonyokat, hogy valós, a közösség által alkotott kategóriák mentén elemezze őket. A terepmunka elsősorban résztvevő megfigyeléssel, óralátogatások formájában történt. Havonta 3 napot töltöttem a kisvárosban, naponta 3-4 órán hospitáltam tanórákon, tanórákon kívüli tevékenységeken. A megfigyelt órák előtt és után interjúkat készítettem a tanárokkal.

A nyelvészeti etnográfia azonban nemcsak az émikus perspektíva miatt illeszkedik jól a heteroglosszia elméletén alapuló megközelítéshez, hanem azért is, mert szemiotikai forrásokkal foglalkozik, és nem korlátozódik kizárólag nyelvi forrásokra. Juffermans és Van Der Aa ezt hangsúlyozza a következő idézetben: „a szemiotikai források etnográfiai vizsgálata elengedhetetlen a hangok oktatásban való megjelenésének tanulmányozásához, mert az emberek szándékaik és érdekeik szerint a hangokat ezen források által hozzák létre. Ezért nem elég tanulmányozni egy interjú átíratát az aktuális interjúban résztvevő személyekre irányuló kontextualizáció nélkül” (Juffermans–Van Der Aa 2011: 5).

A nyelvészeti etnográfia terminus olyan megközelítést jelöl, amely nyelvészeti és etnográfiai elméleti és módszertani megközelítéseket ötvöz, és amely az utóbbi 20 évben egyre hangsúlyosabb szerepet kap alkalmazott nyelvészeti, illetve szociolingvisztikai kutatásokban (Tusting 2020).

A nyelvészeti etnográfia számos, már kialakult elméleti megközelítésből merít. Tusting (2020) nyomán ezek a következők: 1. A 60-as évektől az interakciós szociolingvisztika olyan elemzési módszereket dolgozott ki, amelyek célja az interakció dinamikájának a megismerése. A mai kutatások a nyelvi és a társadalmi változások közötti kapcsolatot vizsgálják. 2. Az irodalomelméleti tanulmányok is megerősítették az etnográfiai kutatások gyakorlatát. 3. A kritikai diskurzuselemzésben a nyelv mikrofolyamatait kibővítik a kontextus elemzésével. 4. A Vigotszkij hagyományára épülő megközelítések a tanulás társas interakciókon keresztül történő folyamatát hangsúlyozzák. 5. A Hymes elméletén alapuló, nyelvoktatást vizsgáló alkalmazott nyelvészeti megközelítések Hymes (1972) kommunikatív kompetencia fogalmát emelték az elemzések fókuszába.

A nyelvészeti etnográfia tehát a nyelv és a társadalom kapcsolatának vizsgálatát, a kontextus ismeretének a fontosságát, a tanulás társas közegben, interakciókon keresztül történő folyamatát és a nyelv helyett a kommunikáció egészének elemzését hangsúlyozza, csakúgy, mint a heteroglosszia. Ezért a nyelvészeti etnográfia mint módszer a legmegfelelőbb kutatási lehetőség arra, hogy a heteroglosszián keresztül elemezzem beszédmódokat.

Osztálytermi interakciók vizsgálatához a konverzációelemzés módszere tűnhet megfelelő választásnak, hiszen ezzel a módszerrel vizsgálható, hogy a jelentések a társalgás közben hogyan alakulnak. A konverzációanalízis Iványi tanulmánya (2001) alapján a diskurzuselemzés egyik ágaként definiált formájában értelmezendő. Az eddig vázolt elméleti keretet jól kiegészítő módszerrel van szó, mert a heteroglosszia elméletéhez hasonlóan a nyelv helyett a beszédet helyezi fókuszba, és nem a beszélgetés eredményeként „létrejött nyelvproduktót” vizsgálja, hanem interaktív folyamatként elemzi a beszélgetést. Ezen kívül elemzésének tárgyába tartoznak a metadiszkurzív, illetve az olyan „rendszenyelvészet által le nem írható elemek” is, mint például a javítás (Iványi 2001). Hong és munkatársai (2017) szerint azonban a konverzációanalízis nem alkalmas arra, amit saját módszerükkel,

a feszültséganalízissel (tension analysis) vizsgálni lehet, mert a konverzációanalízis a diskurzus olyan apró részleteit elemzi kizárólag, mint a fordulóváltás, és nem vizsgálja a beszélést nagyobb kontextusában. Ezzel szemben a bahtyini heteroglosszia elméletén alapuló feszültség vizsgálata a beszélést cselekvésként értelmezve a diskurzusokban megjelenő ideológiai és egyéb feszültségeket is tudja az adott szituációban, azaz térben és időben elhelyezve elemezni (Hong et al. 2017). Míg a konverzációelemzésnek nem része a szituáció makrofolyamatainak vizsgálata, vagyis az, hogy a társadalom rétegzettsége hogyan, milyen nyelvi ideológiák mentén jelenik meg a beszédben, addig Hongék kutatásában nem történik elemzés a beszédhelyzet mikro- és makrofolyamatainak az értelmezésére. Saját céloom mind a mikro-, mind a makrofolyamatok vizsgálata, mert a heteroglossziával megragadható jelenségek (például a stilizáció vagy a hang) közvetítenek a mikro- és a makrofolyamatok között (Rampton 2009). A kutatásban a beszélést szintén szituációba ágyazott folyamatként vizsgálom, amely folyamat megértéséhez a körülmények megismerése legalább olyan fontos, mint az interakcióban észlelt feszültség pontos leírása. Hong és munkatársai a feszültségek meghatározásához a bahtyini heteroglosszia elméletét szociálpszichológiai megközelítésekkel közös alapokra helyezik, míg jelen kutatás a feszültségek pszichológiai oldalát nem vizsgálja, mert a kutatáshoz választott kritikai szociolingvisztikai elméleti keret az egyének belső folyamatai helyett az emberek és csoportok közötti kapcsolatok alakulására és az azok közötti társas folyamatokra koncentrál.

A feszültség elemzéséhez először „kulcsmozzanatokat” (Hong et al. 2017) kell az interakciókban meghatározni. Ezek a kulcsmozzanatok, avagy Heller és szerzőtársai (2018) megfogalmazásában: nexusok a heterogén és komplex folyamatoknak olyan találkozási pontjai, amelyben tapasztalatok cserélődnek, nyelvi források alakulnak, kapcsolatok formálódnak. Ilyen nexusok azonosításával meghatározhatók a sokszólamú diskurzusok, amelyek egymással viszonyba kerülve konfliktust vagy feszültséget okozhatnak (Hong et al. 2017: 28). A nexusok meghatározása jelen kutatásban a feszültség azonosítását jelenti.

A feszültség azonosítását segítik a résztvevőktől gyűjtött reflexiók, hiszen a reflexiók segítségével implicit ideológiák is explicitté válhatnak, illetve segítettek abban, hogy a résztvevők által megteremtett kategóriák megismerhetővé váljanak, és az adott helyzet pedig értelmezhetővé. A kulcsmozzanatok azonosításában segített a résztvevők önreflexiója, amely szóban, egy-egy órát követő, retrospektív beszélgetés formájában történt.

Eredmények

Különbözőség

A hang fogalmának legalapvetőbb jellemzője az, hogy felismerhető. A felismerhetőséget más hangokkal szemben jelentkező kontraszt adja; egy hang egy másikkal szembeállítva válik valamilyenné, azaz jön létre. Bodó szerint ez a szembeállítás feszültségként jelentkezik a beszédtevékenységben: „a saját és az idegen közötti feszültség továbbra is áthatja a beszédtevékenységet, mivel az egyéni hangon való megszólalás sem történhet másként, mint más (egyéni vagy társas) hangokkal szembeállítva, azokkal kontrasztot alkotva (Agha 2005). Azaz az egyéni hang megszólaltatására is csak a társas cselekvés hatalmi és ideológiai viszonyai között van lehetőség. Vagy éppenséggel nincs” (Bodó megjelenés előtt).

Az interakcióban megjelenő feszültség érzékelhető, mert ez a jelenség valahogyan megakasztja a társalgás menetét. Ezért ezek a nexusok explicitté válnak a megfigyelő számára. Ezen kívül az eseményt követő beszélgetés során a feszültséget érzékelő beszélő általában utal rá, megemlíti azt, ami számára feszültséget okozott az órai interakciókban. Ha a feszültség konfliktus formájában jelentkezik, akkor a konfliktusra reflektál a beszélő, ha saját és idegen közötti feszültség volt jelen az órán, akkor arról tesz említést. A következő példa ez utóbbit mutatja. Etikaórán, 4. osztályban az ünnepekről beszélgettek a diákok (a csoportban mindössze 3 lány és 3 fiú van, az osztály többi része hittanórán vett részt ugyanebben az időben). A példákban szereplő neveket az anonimitás biztosítása érdekében megváltoztattam):

Gábor: *Én változatosan szoktam ünnepelni.*

Zsolti: *Én mikor hogy.*

Gábor: *Kaptam laptopot, számítógépet, sok dolgot. Douúúgot.*

Tanár: *Összegyűlik a család.*

Misi: *Nálunk otthon vót mindenki.*

A tanár az óra végén, ahogy mentünk ki a teremből, felém fordult, és az első reflexiója a megszólaló tanuló beszédére vonatkozott:

T: *Néha olyan romásan beszél, nem?*

Ebben a mondatban is a saját és az idegen hang közötti feszültség érezhető. A reflexió ebben a példában a hogyan? kérdésre felel: a fiú nem romaniul beszélt, hanem magyarul. De megszólalása mégis eltért attól, amit a tanár nem romás beszédként ismer. Romásan, azaz a tanár számára idegenül, a sajátjától eltérő módon szólalt meg. Heltai (2016b) szerint a nyelvi források mellett a multidiszkurzivitás és a sokhangúság dimenzióinak figyelembevételével válik elemezhetővé ez az osztályteremben meglevő feszültség, mert nem a nyelvi forrásokhoz, hanem ezekhez a „sajátos beszélői szövegekhez” (Heltai 2016b) kötődnek a speciális társas jelentések. Azzal, hogy a tanár idegen hangként érzékelte a fiú beszédét, az erről szóló interakcióban ezzel a megnyilatkozásával a velem való diskurzus során megteremtette a romás beszéd kategóriáját. Ez a kategória más szereplőkkel folytatott hasonló diskurzusok mentén regisztrálódik (Agha 2005) az iskolában. Ebben a példában az iskola tanulóinak egy csoportjára jellemző beszédmód volt a kategorizáció alapja, és nem a tanuló kétnyelvűsége.

A következő példa az állami iskolának abból az iskolaépületéből származik, amely a város nyugati végében található. A tagiskola tanulóinak körülbelül 80%-át az ebben a városrészben lakó romungró diákok adják, 20% pedig a már említett külső településrészeiről jár be, és kétnyelvű oláh cigánynak mondja magát. Az iskolában számos tanári interjú során előkerült a „busmanozás”. Az iskolában tanító tanárok közül többen is beszámoltak arról, hogy a romungró gyerekek nevezik így a másik, kisebb csoportot. Már jó néhányszor hallottam (de mindig csak a tanároktól) ezt a busmanozást, amikor egy interjú során végre kiderült, hogy honnan ered ez a hagyomány. Egyszer az iskolában filmvetítés volt, és az összes tanuló együtt megnézte „Az istenek a fejükre estek” című filmet, amelynek főszereplője egy busman férfi. A gyerekek azzal, hogy „lebusmanozták” a másik csoportot, a busman perszónának adtak hangot a vígjátékból, és hozzákötötték a gyerekek egy csoportjához. Azt még csak találgatni lehet, hogy pontosan mik azok a paraméterek, amelyek a gyerekek számára a „busmanságot” jelentik, de ezzel a „viccelődéssel” is külön csoportot teremtettek maguk között: az egyik csoport a „busmanok” (vagyis a közeli külső városrészből bejáró kétnyelvű gyerekek), míg a többiek alkotják a nem busmanokat (akik az iskola közelében lakó romungró gyerekek). Az előző példához hasonlóan itt is a saját és a másik közötti feszültség teremtette meg a gyerekek két csoportját, és szintén a közösségi interakciókban teremtődött meg a kapcsolat, a „busmanság” által előhívott társas jelentések és a gyerekek egy csoportja között. Emellett ebben az esetben sem a gyerekek kétnyelvűsége, azaz a bahtyini nyelvi diverzitás dimenziója volt a megkülönböztetés alapja, hanem a multidiszkurzivitás és a sokhangúság dimenziói mentén a gyerekek ezen csoportjára jellemző egyéb szemiotikai jegyek. A busmanság mint csoport kialakulásánál is a bahtyini sokhangúság fogalma segítségével lehet megragadni a csoportalakulás és a csoportjellemzők regisztrálódásának a folyamatát: Bahtyinnál a sokhangúság egyénhez kötődő dimenzió, amely az egyéni kreativitást, a különböző nyelvi források megjelenítésének játékosságát, sokféleségét jellemzi. A két példánál is ezt látjuk: egy hang vagy perszóna kreatív megjelenítése járul hozzá egy csoport hangjának a megformálásához. Ezen kreatív cselekvések ismétlődése (például a busman jelzővel való folyamatos ugratás) pedig a közösségben regisztrálódott társas jelentésekkel ruházza fel és helyezi ezáltal külön kategóriába a gyerekek egy bizonyos csoportját.

Fanyelv

Amikor a tanárokat a gyerekek kétnyelvűségéről kérdeztem, elég vegyes válaszok érkeztek. A tanárok egyik része szerint a gyerekek nem vagy *már* nem beszélnek cigányul. A következő interjúrészletben megszólaló tanár szerint már egy évtizeddel ezelőtt sem beszéltek cigányul a városi oláh cigányként ismert családok:

T1: *az XXX-ben [a városban működő másik iskola, amelynek tanulói többsége kétnyelvű oláh cigánynak vallja magát] már 10 évvel ezelőtt sem beszéltek a cigány nyelvet. Keverik. De itt az iskolában csinálni kell a feladatot, és magyarul kell. Haladni kell.*

Az idézetből az a tanári vélekedés is érezhető, hogy az iskolában nincs is helye a cigány nyelvnek. A tanulás nyelve az iskolában a magyar, tehát magyarul *kell* beszélni. Ez a vélekedés, illetve az, hogy szerinte a gyerekek *keverik* a romanit a magyarral, egy olyan értéket közvetítő ítélet is, amely alá kívánja támasztani azt az érvet, hogy csak a magyarnak van helye az iskolában.

A következő részlet azt a bizonytalanságot mutatja meg, amely számos tanárra jellemző a gyerekek beszédmódjaival kapcsolatban: mivel az iskolában „mindenki” magyarul beszél, ezért nem is nagyon tudják, hogy a gyerekek közül beszél-e valaki cigányul (I: az interjút készítő kérdező, T: tanár):

I: *Tudsz kétnyelvű gyerekről az osztályban?*

T: *Nem. Nincs. [...] Vagyis van tíz cigány gyerekünk, ők kétnyelvűek, nem?*

Az idézet rámutat arra is, hogy a tanár számára bizonytalan, hogy ki számít kétnyelvűnek, számára az etnicitás és a kétnyelvűség együtt járó jellemzők, vagyis a roma származás feltételezi a kétnyelvűséget. A megszólalás elején azonban elég határozott nemmel válaszolt, mert az osztályban nem hallani cigány szót, tehát első feltételezése az volt, hogy nincs kétnyelvű gyerek az osztályban. Néhány másodpercnyi gondolkodás után változtatott a véleményén, és bizonytalanul ugyan, de már nem zárta ki a lehetőséget, bár ezt az etnicitás dimenziójához kötötte.

A harmadik idézet a kétnyelvűséget elismeri ugyan, de azt mutatja, hogy a gyerekek egy idő után *már* nem beszélnek cigányul (T = tanár):

T: *Harmadikra „elkopik” a xxx-i [a külső városrész neve] cigány nyelv. Talán egymás közt [beszélnek], amikor mi nem halljuk.*

Az idézett tanári megnyilatkozások kétnyelvűségről mutatott bizonytalansága arra vezethető vissza, hogy az általam feltett kérdés (vannak-e kétnyelvű gyerekek az osztályaikban?) a kétnyelvűsége mint hagyományos, a nyelvekre fókuszáló fogalomra utalt, a tanárok ennek mentén próbáltak választ adni.

Azok a tanárok, akik úgy vélekednek, illetve tudnak arról, hogy a gyerekek beszélnek romaniul is, szintén úgy gondolják, hogy a gyerekek által beszélt cigány nyelvnek nincs helye az iskolában:

T2: *itt [az iskolában] mondjuk nekik, hogy cigányul ne, csak magyarul [beszéljenek].*

T3: *a xxx-i [a közeli település neve] az a fanyelv, ez nem AZ a nyelv. Sokan értik ezt, csak az f betűt kell az elejére rakni: „fafanyelv”.*

Ezekben az idézetekben is benne van az a vélekedés, hogy a gyerekek által beszélt nyelv nem „igazi”, hanem kevert, esetleg „csak” magyar szavakat romani végződésekkal ellátó beszéd. A fanyelv egy generációk óta ismert, gyerekek által játszott iskolai játék, nem beszédmód. Más tanárokkal készített interjúk során többen is hasonlóan jellemezték a gyerekek beszédmódjait: magyar szavakat romani végzésekkel látják el. Így számukra például nőnemű toldalékkal a *szekrény szekrényi*, hímnemű toldalékkal a *seprű seprűvő* lesz; vagyis a gyerekek „igazából” nem is cigányul beszélnek, hanem magyarul, csak „cigányosan”. Ezeket a gyerekek számára cigány szavakat a tanárok magyar szavakként érzékelik, amelyhez a gyerekek „csak” hozzátoldják a romani szuffixumokat, tehát nem „igazi” romani az, ahogy beszélnek, hanem „kevert” nyelv. Ezek a vélekedések azt a nyelvi ideológiát

tükrözik, hogy a nyelvek különálló entitásokként létező rendszerek, amelyeknek az ember birtokába tud kerülni. A következő idézetben is ez az ideológia érezhető:

T: Nem szoktam rájuk szólni, hiszen végül is ez a nyelvük. Akkor szoktak így beszélni, amikor veszekednek, hogy ne értse más. Ha csúnyát mondanak a másokra.

Ez a tanár a többi tanárral szemben megengedőbb a gyerekek irányába, mert amíg a többiek szerint ennek a beszédnek nincs helye az iskolában, addig a fenti idézetben azt látjuk, hogy a tanár nem szól a gyerekeknek, ha így beszélnek. A beszédmódokat azonban a veszekedéshez, a csúnya beszédhez köti, tehát a gyerekek beszédmódjai az ő reflexiójában is negatív társas jelentésekkel regisztrálódnak.

A fenti idézetek láttatják, hogy az iskolában a gyerekek kétnyelvűsége nem pozitív attribútumként jelenik meg, és a tanárok nem is a hagyományos értelemben vett kétnyelvűségként értelmezik azt, ahogy a gyerekek beszélnek. A tanárok számára a gyerekek beszédmódjai sokkal inkább olyan beszédmódokként jelentkeznek, amelyeknek az iskolában nincs helyük, hátráltatják a gyerekeket a tanulásban. A hátrányként értékelt beszédmód a következő kategória, amely meghatározza a tanároknak a gyerekek beszédmódjairól kialakított vélekedéseit.

Nyelvi hátrány

A nyelvi hátrány paradigmájának az alapja, hogy a gyerekek beszédét az iskolában tanított sztenderd nyelvhasználattal állítják szembe, az összehasonlítás eredménye pedig az, hogy a gyerekek beszédmódjai elmaradnak az iskolában elvárttól. Ezt az elmaradást főleg a szókinccs alapján ítélik meg, a gyerekek beszédére a szegényes szókinccset tartják jellemzőnek az ebben a paradigmában gondolkodók. A nyelvi hátrányt pedig általában az alacsony szocioökonómiai státuszhoz kötik, tehát a szegénységet okolják a gyerekek beszédbeli és ebből következően tanulmányi elmaradásaiért. A kérdezett tanárok között is gyakran a gyerekek nem kielégítően jó tanulmányi eredményének magyarázataként emlegetett nyelvi hátrány paradigmája a gyerekek képességeihez kapcsolja a szegénységből származó hátrányokat (az idézetek részletek a tanárokkal készített interjúkból): a gyerekeket „gyengébb képességűnek” értékelik, „rövid távú memóriájuk van”, mert „kevés a szókinccsük”, „nem olvasnak otthon”, „a matek is nehéz a szöveges feladatok miatt”. Ezekben az idézetekben a szegénységből eredő hátrányok mellett mentális deficitet kötnek a máshogyan való beszéléshez, amelynek alapján egyenes arányosságot látnak a gyerekeknél jelentkező deficitek és a megszólalási mód között. A gyerekek képességeiről szóló ítéletek alapján a nyelvi hátrányban gondolkodó tanárok reflexióiban az a gondolat is megjelenik, hogy a szülőktől sem kapják meg a gyerekek a tanuláshoz szükséges támogatást: „nem marad meg [a tananyag], mert nem tanulnak otthon”, „szülőire sem jönnek a szülők, mert nem érdekli őket, mi történik az iskolában”.

A nyelvi hátrány paradigmája általában a magyar egynyelvűnek tekintett gyerekek esetében elterjedt nézet. Heltai (2016b) szerint „a romani vagy beás nyelvhez köthető nyelvi forrásokat is használó cigány gyermekek iskolai helyzete tehát nagyban hasonlít az egynyelvűként számon tartott cigány gyermekek helyzetéhez. Multidiszkurzivitás, sokhangúság és diverzitás hármassága helyett az iskola egyedül a diverzitás dimenziójában megtörténő nyelvi egységesülési folyamatokat tartja a beszélési

lehetőségeket meghatározó, érvényes, sőt kívánatos célnak. A különbség, hogy a romani és a beás esetében nem a standardizációhoz kapcsolódó beszédmódokat ír elő, hanem az általa elismert mód szerinti standardizáció hiányából következően "letilt" bizonyos beszédmódokat: a romanihoz vagy a beáshoz köthető nyelvi forrásokat semmilyen szerephez nem engedi jutni" (2016b: 264).

Az általam megkérdezett tanárok közül is sokan válaszoltak ezzel a perspektívával, főleg azok, akik az iskolába járó roma gyerekek között nem tettek különbséget, nem sorolták őket külön nyelvi (egy- vagy kétnyelvű) vagy etnicitást (romungró vagy oláh cigány) jelző kategóriák mentén, csak a lakóhely megjelölése volt referenciapont a gyerekek közötti különbségek felállításában. Ez a nézet leegyszerűsíti az iskolában tanuló gyerekek csoportjairól való elképzeléseket, homogenizálja a gyerekeket. Emellett ez a hozzáállás általában azt a vélekedést tükrözi, hogy a gyerekek boldogulásához csak a magyar nyelv szükséges, a másik csak hátráltatja azt, hogy a gyerekek jól megtanulhassanak magyarul.

Hangerő

A korábbi példák is mutatták, hogy a gyerekek kétnyelvűsége nem jelenik meg a tanórán, ezért az a tanárok számára láthatatlanná válik, a gyerekek pedig magyarul gyakran inkább meg sem szólalnak az iskolában. A kutatás ezen eredménye megegyezik azzal, amit Heltai (2016b) állapított meg kétnyelvű roma gyerekek beszédmódjait vizsgálva: az ilyen gyerekek kétnyelvűsége intézményes szinten láthatatlan marad, vagy a gyerekek iskolai sikertelenségének okaként értelmeződik. Ennek következménye, hogy egyes gyerekek úgy pozicionálták magukat a velük készített interjúkban vagy a tanárok előtt az iskolában, hogy a kétnyelvűség kategóriája ne legyen érvényes rájuk. Más esetekben pedig ezt a *hangot* nem vállalták fel az egyes interakciókban, és mivel más hangokon megszólalni nem érezték magukat kellően kompetensnek, elnémultak az iskolában (Heltai 2016b).

Ez az elnémulás tapasztalható a vizsgált iskola központi épületében, ahova a három helyszínről érkező roma gyerekek együtt járnak a nem roma gyerekekkel. Ebben az épületben a tanárok többsége biztos abban, hogy a kisvárosban élő romák már nem beszélnek cigányul. Itt mutattak inkább bizonytalanságot a tanárok arra vonatkozóan, hogy a gyerekek milyen cigánynak vallják magukat, és beszélnek-e cigányul. Úgy tűnik, hogy ebben az épületben a saját és az idegen hangok közötti feszültségek inkább az etnicitás és a lakóhely dimenziói mentén jelentkeznek, míg a nyelv (talán éppen az elnémulás jelensége miatt) nem kerül fókuszba.

A másik, bezárásra ítélt épületben, amely a város nyugati végén helyezkedik el, és ahova csak roma gyerekek járnak (magyar egynyelvűnek tartott romungró gyerekek és kétnyelvű oláh cigány gyerekek egyaránt), az elnémulással szemben éppen a hangosság jellemzője volt az, amellyel egyes tanárok illették a kétnyelvű gyerekeket. Ezzel megteremtették a hangos, külső városrészben lakó oláh és a nem olyan hangos, nyugati városrészen lakó gyerekek egynyelvű romungró gyerekek közötti kontrasztot. A következő példában a tanár az óra elején próbálta elcsendesíteni a gyerekeket. A gyerekek még nem álltak készen, amikor a tanár szeretne volna elkezdni az órát:

T: És miért kell üvöltözni? Bernadett néni is itt van, és mit fog mondani, hogy viselkedtek? Oda kellene figyelni, és nem üvöltözni, jó?

A gyerekek beszélgettek, nevetgéltek, de enyhe túlzás volt *üvöltözésként* értékelni a viselkedésüket. Az üvöltöző magatartás a hangosság egyik túlzott és negatív töltetű formája, tehát a gyerekekre jellemző hangosság ebben az idézetben nem elfogadott viselkedési formaként jelenik meg a tanteremben. Az egyik etikaórán a barátságról, egymás elfogadásáról volt szó. Előtte az osztályba menet beszélt nekem a tanár arról, hogy „*nagy decibellel beszélnek ezek a gyerekek*”; az *ezek* a közeli településről bejáró kétnyelvű gyerekekre vonatkozott. Az órán ezt követően elő is került ez a téma:

Tanár: *Irén, te xxx-i [a külső városrész neve] vagy. [a többiekhez fordulva] Hogy beszél Irén, halkán vagy hangosan? [visszafordulva Irénhez] Odahaza is ilyen hangosak, Irén? Hányan vannak otthon egy háztartásban? Jártok össze, családok?*

Az idézetben a kislány hangját a tanár a stílus mentén értékeli, mégpedig más hangokkal szemben hangosnak minősíti, és ezt a jellemvonást lakóhelyhez köti (vagyis aki ezen a településen él, hangos). A tanár hangosságot magyarázó ideológiája pedig az volt, ahogy később a reflexiós interjúban elmagyarázta, hogy a településen élők tulajdonképpen egy nagy családot alkotnak, és ha valaki szeretné, hogy meghallják, akkor hangosan kell beszélnie. A hangosságot tehát a cigány etnicitáshoz rendelt nagycsaláddal kötötte össze. Ez a példa azt is jól illusztrálja, hogy egy jellemzőt is úgy alakít a beszélő, hogy illeszkedjen a mögöttes társas jelentésekhez – mint ahogy erre Gal korábban idézett sorai (2018 [2016]: 111) is utalnak: szerinte a beszélők keresik a módját, hogy a jelek „összefüggessenek” és „együvé tartozhassanak”, így ideológiai értelmet nyerjenek. Jelen esetben a lakóhely és a hangos beszédstílus összekapcsolása nyer ideológiai értelmet azzal, hogy azon a lakóhelyen nagy családokban élnek az emberek, tehát hangosan kell beszélniük otthon, hogy túlkiabálva egymást, hallathassák a hangjukat (a hangosság és a nagycsalád ezen ideológia mentén erősen hozzákötődik a cigány etnicitáshoz).

Összegzés

Jelen dolgozat egy iskolai közösségben vizsgálta, hogyan, milyen tényezők mentén alakulnak a tanárok által meghatározott, gyerekeket jellemző csoportok. A csoportosítás alakulása a gyerekek tanulására is hatással van; az, ahogy a tanárok látják őket, és ahogyan értékelik a helyzetüket, nagymértékben befolyásolja azt, hogy milyen pedagógiai, didaktikai eszközöket választanak a gyerekek tanulásának a támogatására.

A dolgozat a heteroglosszia-elmélet alkalmazásával elemezte az iskolában egy kisebb csoportot alkotó gyerekek beszédmódjait, ezek tanári megítéléseit. A csoportba tartozó gyerekek a kisváros külső városrészén élnek, és magukat kétnyelvű oláh cigányként határozzák meg. A dolgozatban bemutatott iskolai közösségben a gyerekek csoportjainak kialakulásakor a lakóhely kapott döntő szerepet. Ez volt az egyik fő megkülönböztetési szempont, a tanárok gyakran ennek alapján utaltak a gyerekekre. A másik szempont szerint a tanárok a gyerekek eltérő beszédmódjaira utaló jegyek alapján különböztették meg őket, de nem a nyelveket mint stabil entitásokat számbavéve (például, hogy melyik

gyerek hány nyelven vagy milyen nyelveken beszél az iskolában), hanem a beszédmódok egyéb szemiotikai jellegzetességei alapján (főleg a hangerő és a stílus jellemzői mentén).

A heteroglosszia elmélete alkalmas volt ezeknek a tanári megkülönböztetési szempontoknak a feltárására, mert a beszélői perspektívát helyezi fókuszba; a beszéd által megjelenített társas jelentéseket, a beszélők nyelvekről, nyelvi identitásokról kialakított és a beszéd gyakorlatában feszültségként jelentkező ideológiáit vizsgálja. Ezért, beszélői perspektívából nézve, a kétnyelvűség is mást jelent. A beszéd jellemzésében a heteroglosszia-elmélet központi fogalma, a hang dimenziója mentén alakulnak ki egyes jellemzők szembeállításával kontrasztok, amelyek a különböző kategóriák alapját adják. A tanárok tehát másnak érezték a gyerekek beszédét, a sajátjukhoz, illetve az iskolában normaként elfogadott nyelvhez képest jelentkező kontraszt miatt. Ezt a kontrasztot azonban változatos jegyek alapján értékelték. Volt, aki a hangerő jellemzője mentén értékelt a gyerekek beszédét, volt, aki a gyerekek szókincsének nagysága alapján, volt, aki olyan nyelvi források alapján, amelyeket cigányosnak érezték. A kétnyelvű roma gyerekek beszédmódjainak megítélésében a tanárok által tapasztalt hang milyensége volt döntő: a hangerő és a stílus (a beszéd választékossága, a tanárok által cigányosnak ítélt nyelvi források megjelenése a beszédben).

A gyerekek beszédmódjainak tanárok általi megítélése saját tapasztalatuk és az azt megmagyarázó nyelvi ideológiáik mentén alakul. A gyerekek kétnyelvűségének ténye nem igazán játszott szerepet az ítéletalkotásban, mert azt a tanárok az iskolában nem tapasztalják meg; a gyerekek nem vagy csak maguk között beszélnek cigányul. Jelen vizsgálat azt az elképzelést erősíti, hogy egy kutatás énikus perspektívát alkalmazva tud a közösség számára releváns kategóriákat vizsgálni; a dolgozat eredményei alátámasztják azt a feltevést, miszerint emberek, közösségek beszédmódjainak megismeréséhez, ezek közösségalkító és a közösségben betöltött szerepének megértéséhez a nyelvet több dimenzióban vizsgáló elmélet képes részletes és releváns értelmezést adni. A gyerekek iskolai hangjának elemzésével jobban megérthetők a gyerekek diszkurzív viselkedésének a jellemzői és az, ahogyan a tanárok őket látják. A heteroglosszia, a beszélés több dimenzió szerinti értelmezése hozzájárul ahhoz, hogy többet megtudjunk egy adott csoport beszédmódjairól, a közösségben létező ideológiákról és dinamikákról.

A tanulmány az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-20-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

Irodalom

- Agha, Asif 2005. Voice, footing, enregisterment. *Journal of Linguistic Anthropology* 15: 38–59.
- Bakhtin, Mikhail Mikhailovich 1981. *The Dialogic Imagination. Four Essays*. University of Texas Press.
- Bahtyin, Mihail Mihajlovics 1986. A beszéd műfajai. In: Mihail Mihajlovics Bahtyin: *A beszéd és a valóság. Filozófiai és beszédelméleti írások*. Gondolat. Budapest. 357–419.
- Bailey, Benjamin 2012. Heteroglossia. In: Martin-Jones, Marilyn – Blackledge, Adrian – Creese, Angela (eds.) *The Routledge Handbook of Multilingualism*. Routledge. London. 499–507.
- 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.
- Blackledge, Adrian – Creese, Angela 2018. Language and superdiversity: An interdisciplinary perspective. In: Blackledge, Adrian – Creese, Angela (eds.) *The Routledge Handbook of Language and Superdiversity: An Interdisciplinary Perspective*. Routledge. Birmingham.
- Blommaert, Jan – Rampton, Ben 2011. Language and superdiversity. In: Blommaert, Jan – Rampton, Ben – Spotti, Massimiliano (eds.) *Language and Superdiversities*. 13(2): 1–22.
- Bodó Csanád – Heltai János Imre 2018. Mi a kritikai szociolingvisztika? Elmélet és gyakorlat. *Magyar Nyelvőr* 505–523.
- Bodó Csanád 2020. Transzlingválás, heteroglosszia és egyéb állatfajták. In: Heltai János Imre – Oszkó Beatrix (szerk.): *Nyelvi repertoárok a Kárpát-medencében és azon kívül. Válogatás a 20. Élőnyelvi Konferencia (2018. augusztus 30. – szeptember 1.) tanulmányaiból*. Megjelenés előtt.
- Bodó, Csanád – Szabó, Gergely – Turai, Katalin Ráhel 2019. Voices of masculinity: Men's talk in Hungarian university dormitories. *Discourse & Society* 30: 339–358.
- Gal, Susan 2018 [2016]. Szociolingvisztikai differenciáció. In: Vančo Ildikó – Kozmács István (szerk.) *A nyelv politikája. Nyelvi antropológiai tanulmányok*. Nyitra. 101–126.
- Heller, Monica – Pietikäinen, Sari – Pujolar, Joan 2018. *Critical Sociolinguistic Research Methods: Studying Language Issues That Matter*. Routledge. New York–London.
- Heltai János Imre 2016a. Az egységes nyelvi repertoár pedagógiája. *Magyar Nyelvőr* 407–427.
- Heltai János Imre 2016b. Heteroglosszia: cigány/roma tanulók beszédmódjai az iskolában. In: Bartha Csilla (szerk.) *Általános Nyelvészeti Tanulmányok 28. – A többnyelvűség dimenziói: Terek, kontextusok, kutatási távlatok*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Hong, Xiaoli – Falter, Michelle – Fecho, Bob 2017. Embracing tension: Using Bakhtinian theory as a means for data analysis. *Qualitative Research* 17: 20–36.
- Hymes, Dell Hathaway 1972. On communicative competence. In: Pride, John Bernard – Holmes, Janet (eds.) *Sociolinguistics*. Penguin. London. 269–293.
- Iványi Zsuzsanna 2001. A nyelvészeti konverzációelemzés. *Magyar Nyelvőr* 74–93.
- Juffermans, Kasper – Van Der Aa, Jef 2011. Analysing voice in educational discourses. *Working Papers in Urban Language and Literacies*. 82. King's College. London.

- Madsen, Lian Malai 2014. Heteroglossia, Voicing and Social Categorisation. In: Blackledge, Adrian – Creese, Angela (eds.) *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Springer. Dordrecht. 41–58.
- Pietikäinen, Sari – Dufva, Hannele 2006. Voices in discourses: Dialogism, Critical Discourse Analysis and ethnic identity. *Journal of Sociolinguistics* 10: 205–224.
- Rampton, Ben 2009. Interaction ritual and not just artful performance in crossing and stylization. *Language in Society* 38: 149–176.
- Tusting, Karen 2020. General introduction. In: Tustin, Karen (ed.) *The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography*. Routledge. London. 1–10.
- Weidman, Amanda 2014. Anthropology and Voice. *Annual Review of Anthropology* 43: 37–51.
- Wortham, Stanton 2000. Interactional positioning and narrative self-construction. *Narrative Inquiry* 10: 157–184. http://repository.upenn.edu/gse_pubs/92. (2020. szeptember 8.)

Jani-Demetriou, Bernadett

Categories and social meanings: The analysis of Roma students' speech modes based on the theory of heteroglossia

This study investigates the speech modes of children who identify themselves as bilingual Roma. The analysis is based on the theory of heteroglossia (Bakhtin 1986) where the speaker's perspective is emphasized. The focus in the present analysis is identifying the language ideologies of the teachers along which the children's bilingualism is interpreted, how social environment shapes the (bilingual) utterances, and what social meanings are indicated by the speakers' linguistic resources. Through the analysis of the voices, it is possible to recognize the individuals' culturally determined identities that are also displayed in the interactions. The data collection (observation and teacher interviews) has focused on the tensions in teacher-student interactions (Hong et al. 2017). Tensions in the interactions indicate the language ideologies already existing in the community whose evolution also influences the children's learning; the way their teachers see them has an impact on the selection of pedagogical devices for the support of children's learning.

Kulcsszók: heteroglossia, iskolai interakciók, nyelvi ideológiák, roma tanulók, hang

Keywords: heteroglossia, school interaction, language ideologies, Roma students, voice

Az írás szerzőjéről

Jani-Demetriou Bernadett

doktori hallgató
Eötvös Loránd Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar
Nyelvtudományi Doktori Iskola, Budapest

[jani.bernadett\[kukac\]gmail.com](mailto:jani.bernadett[kukac]gmail.com)