Anyanyelv-pedagógia XII. évfolyam, 2019/1.

DOI: 10.21030/anyp.2019.1.1

Heltai János Imre – Jani-Demetriou Bernadett

A transzlingváló pedagógiai orientáció hatása az iskolai sikerességre

Bár a transzlingválás a kortárs szociolingvisztika egyik meghatározó koncepciója, empirikus vizsgálatára mindeddig kevés kísérlet történt. Ez a dolgozat a *Transzlingvális osztálytermi kommunikáció és hatékony tanulásszervezés Tiszavasváriban* elnevezésű nyelvpedagógiai programot, valamint a programhoz tartozó mérések eredményeit mutatja be. A program célja kétnyelvű roma gyerekek iskolai sikerességének a növelése. Mérési eredményeink szerint a transzlingválásnak nevezett pedagógiai orientáció alkalmazása mérhető pozitív hatással van a gyerekek általános és egyes nyelvekhez köthető nyelvi kompetenciáira is. Azok az elsősök, akiknek oktatásában a transzlingválás nagyobb teret kapott, év végén nemcsak jobb eredményeket értek el mind romani, mind magyar nyelvű szövegalkotási és szövegértési feladatokban, hanem szívesebben is szólaltak meg az iskola tannyelvén. A mérések további fontos eredménye, hogy az iskolakezdéskor felvett tesztek mindegyikében jobban teljesítettek azok a gyerekek, akiknek az otthoni nyelvi szocializációja a család kétnyelvű megszólalási módjait követi, mint azok, akiknek nyelvi szocializációját a szülők – a társadalmi elvárásoknak való megfelelés szándékával – a többségi (magyar) nyelvhez igyekeztek kötni.

Bevezetés

A dolgozat a *Transzlingvális osztálytermi kommunikáció és hatékony tanulásszervezés Tiszavasváriban* elnevezésű, kétnyelvű roma gyerekek nagyobb iskolai sikerességét célzó nyelvpedagógiai programhoz tartozó mérések eredményeit mutatja be. A programnak helyet adó iskolába járó tanulók családjai otthon romani és magyar nyelven is beszélnek. A tesztek a programban részt vevő gyerekek szövegalkotási és szövegértési teljesítményét mérték az általános iskola első évének elején és végén.

A kutatási eredmények szerint a transzlingválásnak nevezett pedagógiai orientáció alkalmazása mérhető pozitív hatással van a gyerekek nyelvi kompetenciáira. Azok az első osztályosok, akiknek az oktatásában a transzlingválás nagyobb teret kapott, év végén nemcsak jobb eredményeket értek el mind a sztenderd magyar nyelvű, mind az otthoni beszédmódjaikat követő szövegalkotási és szövegértési feladatokban, hanem szívesebben is szólaltak meg az iskola tannyelvén (magyarul). A mérések további fontos eredménye, hogy az iskolakezdéskor felvett tesztek mindegyikében jobban teljesítettek azok a gyerekek, akiknek otthoni nyelvi szocializációja a család kétnyelvű megszólalási módjait követi, mint azok, akiknek nyelvi szocializációját a szülők – a társadalmi elvárásoknak való megfelelés szándékával – a többségi (magyar) nyelvhez igyekeztek kötni.

A programot koordináló szakmai műhelyben a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Karának oktatói és hallgatói, illetve a Tiszavasvári Magiszter Általános Iskola vezetői és munkatársai vesznek részt. Az iskolába járó tanulók családjai otthon romani és magyar nyelven is beszélnek. A szakmai műhely tagjai a 2017/2018-as tanév elején és végén az első osztályos tanulók szövegértési és szövegalkotási képességeit mérték. Kialakítottak és felvettek egy-egy sztenderd magyar nyelvű, illetve romani erőforrások mozgósításának is tered adó (úgynevezett transzlingváló) tesztet. Ezek a DIFER iskolaérettségi mérés (2016 [2004]) bizonyos feladattípusait vették alapul, a helyi nyelvi környezethez igazítva. Az új teszt megalkotásakor a kutatócsoport abból indult ki ugyanis, hogy az iskolaérettség mérésére országosan használt DIFER-teszt nem ad reális képet e gyerekek iskolaérettségéről, mivel magyar nyelvi szocializációt feltételez, és jelentős részben (a magyar) nyelvhez kötött készségek meglétét vagy hiányát méri. A kutatócsoport tagjai feltételezték,

hogy (1) az otthon elsősorban romani nyelvi erőforrásokat hasznosító módon megszólaló gyerekek egy nem sztenderd magyar nyelvi erőforrásokhoz kötött (transzlingváló) mérésben lényegesen jobb eredményeket fognak elérni, mint a sztenderd mérésben, és hogy (2) a sztenderd mérés eredményei hasonlóak lesznek a DIFER vonatkozó részeredményeihez.

A két induló osztály egyikében (1. a) a tanév elejétől, a másikban (1. b) a második félév elejétől alkalmazták a pedagógusok szisztematikusan a transzlingváló orientációból következő tanulásszervezési módokat. A kutatócsoport tagjai feltételezték, hogy az év elejétől transzlingváló osztály nyelvi kompetenciái gyorsabban és többet fejlődnek. A transzlingváló orientáción alapuló tanulásszervezési módok különböző időpontokban való bevezetését az indokolta, hogy e tézist akarták visszaigazolni. A tanév végén ismét mérték a diákok teljesítményét, a tanév eleji méréshez hasonlóan egy transzlingváló és egy sztenderd magyar teszttel. Így a tanév során minden első osztályos négy mérésben vett részt, ezek eredményeit ismerteti a tanulmány.

Ahogy a kutatócsoport tagjai által készített korábbi munkák is bemutatták, a Tiszavasváriban megvalósuló nyelvpedagógiai program a helyi beszédmódok feltérképezésével kezdődött meg, és a kritikai szociolingvisztika nyelvszemléleti fordulatából következő alapvetésekre épít (Heltai 2016; Heltai et al. 2017). Külön tanulmány tárta fel, milyen megfontolások mentén kezdődtek a mérések, és hogyan alkották meg a csoport tagjai az első mérésnél használt teszteket (Heltai–Jani-Demetriou 2017). Ugyanez az írás részletesen bemutatta az iskolakezdéskor alkalmazott tesztek (tehát az első, őszi tesztsor) feladatait is. Jelen dolgozat második fejezete hangsúlyozza, hogy a transzlingváló pedagógia nem módszertan, hanem szemléletmód (ideológiai orientáció). A harmadik fejezet a mérési eredmények értelmezhetőségének érdekében kontextualizálja az osztálytermeket, ahol a program folyik, és ismerteti a programnak a mérés szempontjából releváns vonatkozásait. Bemutatja a mérések kialakításának fő szempontjait és a tavaszi mérések tesztjeit is, valamint beszámol a mérés módjáról. A negyedik, az összegzést megelőző fejezet az eredmények elemzését tartalmazza.

A transzlingválás mint beszédmód és mint pedagógiai szemlélet

A transzlingválás eredetileg egy jól meghatározható pedagógiai módszertant jelöl (Williams 1994). Ez a tanulási folyamatban két nyelv – Williams tanulmányában az angol és a walesi – párhuzamos alkalmazásával, inputként, illetve outputként való váltakozásával volt hivatott erősíteni a tanulók kisebbségi nyelvi kompetenciáit (Baker 2001), így például a gyerekek az egyik nyelven olvasott szöveget a másik nyelven foglalták össze. A kifejezést García (2009) értelmezte újra, ő a kétnyelvűek jellegzetes megszólalási módjait jelölte vele. Eszerint a kétnyelvűek a megszólalásaik közben nem élnek meg kettősséget (García 2014), megszólalásaikat nem kódok közötti váltások folyamataként, hanem egy egységes nyelvi repertoárból (Blommaert–Backus 2011; Busch 2012) való olyan válogatás eredményeként érdemes szemlélni, amelynek során a beszélő a rendelkezésére álló erőforrásokból azokat választja ki, amelyek kommunikációs céljainak leginkább megfelelnek. A pedagógiai vonatkozások olyan más kritikai szociolingvisztikai koncepciókhoz képest, mint a szuperdiverzitás (Blackledge–Creese 2018) vagy a heteroglosszia (Blackledge–Creese 2014) ebben az elképzelésben is hangsúlyosak: a transzlingválást a tanulási folyamatokat segítő, ezeket átíró koncepcióként láttatja.

Garcíánál a beszélés cselekvésként értelmeződik (García 2009: 149). Ebből következik, hogy egy nyelv nem egy olyan jól körülhatárolt entitás, amelyet teljesen el lehet sajátítani, a nyelvtudást nem lehet „megszerezni". A beszédfejlődés tapasztalatszerzés következtében történik, ezért csak olyan nyelvi források jelenhetnek meg a beszédben, amelyeket a beszélő ismer, amelyekről tudja, hogy mit jelentenek, milyen helyzetben szoktak megjelenni, tehát amelyekről van tapasztalata. A beszélő által ismert nyelvi források szituációkhoz, emberekhez, cselekvésekhez kötődnek, a kontextushoz kapcsolódva szerveződnek, nem pedig az egyes nyelvek szerint (Li 2018: 18). A beszélő az általa ismert összes nyelvi/szemiotikai forrással tudja kifejezni magát. Ezen források összessége az a halmaz, amely

az egyén nyelvi repertoárját alkotja. A transzlingválás tehát nem csupán kétnyelvű emberekre vonatkoztatható beszédmód, hanem általában az emberek természetes beszédmódjait jelenti, és ez az egyén által ismert nyelvi forrásokat alkalmazó beszélésre utal.

A transzlingválás az elmúlt néhány évben a kritikai szociolingvisztikai fordulat (Bodó–Heltai 2018) egyik legfontosabb kifejezésévé vált, és mára legalább három – egymással dialógusban lévő – jelentéssel rendelkezik. Egyrészt használatos elméleti megközelítésként általánosabb értelemben, a kritikai szociolingvisztika beszélést leíró alapmetaforájaként, elméleti kereteként (Li 2018), az egyes nyelveket és nyelvváltozatokat elkülönülten szemlélő hagyományos modell alternatíváját kínálva. Másrészt többnyelvűek beszélését leíró terminusként alkalmas a jelentésalkotás egyes nyelveken túlmutató és azokat átlépő módozatainak a leírására (Vogel–García 2017: 2). Harmadrészt tapasztalhatók olyan tendenciák is, amelyek – megkülönböztetve egymástól a garcíai értelemben vett spontán és a pedagógiailag irányított transzlingválást és utóbbi felhasználási lehetőségeit keresve – az eredeti, Williams-féle értelmezéshez közelítenek, és a transzlingválást inkább pedagógiai orientációként, tanulásszervezési koncepcióként értelmezik (Cenoz–Gorter 2017).

A tiszavasvári roma gyerekek és családjaik beszédmódjainak a leírására kiválóan alkalmas a García-féle spontán transzlingválás koncepciója. Megfigyeléseink és interjúadataink is azt támasztják alá, hogy e beszélők otthoni megszólalásai során a magyar és a romani nyelv egynyelvűek számára egyértelműnek tűnő határai máshogy értelmeződnek, és/vagy feloldódnak. Ott, ahol az egynyelvűségi nyelvi ideológiák szerint gondolkodó többség tagjai – és ennek nyomán maguk az érintett kisebbségi beszélők is – kevert beszédmódokat, korcs nyelvet látnak (Heltai et al. 2017; Heltai 2019a megjelenés előtt), a (transzlingváló) ideológiai keretben egészen más értelmezés is adható.

A beszélés cselekvése egyúttal a „tudás konstruálásának folyamata” (Li 2018: 15), vagyis a tanulástól elválaszthatatlan folyamat. A tanulás során a tanuló az új információt a már meglevő tudás alapján értelmezi, és építi be a tudásrendszerébe. A tanulók transzlingváló beszédmódjaik segítségével adnak jelentést az új tartalmaknak, és értik meg a tananyagot (García 2014). A beszélés és a tanulás nem elkülönülő, hanem egybetartozó kognitív folyamatok. A beszédet meghatározó nyelvi források nem az egyes nyelvek szerint szerveződnek, hanem egy egységes nyelvi repertoárt alkotnak. A transzlingváló pedagógiában a tanulás a fentiekre alapozva a gyerekek beszédmódjait meghatározó teljes nyelvi repertoárt figyelembe véve történik. A transzlingváló szemléletű oktatás az új információt a már ismert tartalmakhoz kötve törekszik arra, hogy a tanulók megértsék a tananyagot. A gyerekek számára ismert tartalom itt nemcsak az otthoni beszédmódokat jelenti, hanem mindazokat a kulturális tartalmakat is, amelyekkel a gyerekek az iskolába kerülés előtt megismerkedtek.

Ezeket az elméleti pontokat figyelembe véve indult el 2017 szeptemberében a *Transzlingvális osztálytermi kommunikáció és hatékony tanulásszervezés Tiszavasváriban* elnevezésű pedagógiai program, amely során ezeknek a beszédmódoknak, tehát a gyerekek otthoni spontán megszólalási módjainak teret engedünk az iskolában, ezzel García transzlingválási koncepcióját követjük. Ugyanakkor a tanulás szervezésében tudatosan is kihasználjuk a gyerekek kétnyelvűségét a sikeresebb jelentésalkotás érdekében, tehát a transzlingválást pedagógiai orientációként is értelmezzük.

Transzlingváló osztálytermek és a tanulási sikeresség mérése

A *Transzlingvális osztálytermi kommunikáció és hatékony tanulásszervezés Tiszavasváriban* elnevezésű program támogatja mind a spontán transzlingválást, mind a transzlingválás pedagógiai orientációját. A spontán iskolai beszédhelyzetekben a pedagógusok a program elindulása óta helyet biztosítanak a gyerekek otthoni beszédmódjainak, az önálló, páros vagy csoportos tanulásszervezési módok során pedig meghatározott transzlingváló tanulási terekben és időszakokban (García és Hesson 2015) lehetővé teszik és/vagy támogatják a gyerekek romanihoz köthető kommunikációját.

Az irányított jelentésalkotási folyamatokban, a tanító aktív (nem koordináló) szerepvállalására épülő, gyakran frontális tanulásszervezési szituációkban szintén építenek a gyerekek kétnyelvűségére. Például képekről, történetekről, eseményekről beszélgetve a tanító romaniul is kér mondatokat, illetve lefordíttatja, összefoglaltatja a gyerekekkel a megbeszélteket az elhangzottakhoz képest a másik nyelvre is. A matematikaórán esetenként a számolás is transzlingválva történik, a gyerekek az eredményt mondhatják romaniul is, vagy a tanár (korlátozott erőforrásaira támaszkodva) romaniul ad fel példákat összeadáshoz, kivonáshoz. A tanulók különféle mondókákat, számolóverseket magyarul és romaniul is megtanultak. Az őket körülvevő világról tanulva mindig mozgósíthatják minden nyelvi erőforrásukat: például állatok neveit magyarul és romani nyelven is összegyűjtik. A pedagógusok egyrészt maguk is használnak romani kifejezéseket: például az osztálytermi nyelv alapvető instrukciói (Üljetek le!, Legyetek csendben!) mindkét nyelven használatosak. Másrészt a pedagógusok rendszeres metanyelvi üzeneteket fogalmaznak meg arról, hogy a gyerekek bátran használják romani erőforrásaikat is. Szólnak, hogy mikor várják akár romani nyelven is a választ, bátorítják őket a választás szerinti megszólalási módokat követő csoportmunkára stb. A transzlingválás pedagógiai orientációja igazán hatékonnyá a kooperatív tanulásszervezési módszerekkel alkalmazva válik, hiszen ezek esetén a tanári közlés szerepe csökken, a tanulói (nyelvi) aktivitás jelentősége pedig megnő.

A program bevezetése nyomán az iskola nyelvi tájképe átalakul. Egyrészt a pedagógusok kiteszik a falra a gyerekek csoportban alkotott produktumait; ezek pedig romani erőforrásokat is tartalmaznak. Másrészt a műhely explicit módon is törekszik a romani nyelvi erőforrásokat tartalmazó dekorációs elemek és vizuális segédanyagok kihelyezésére. Ilyenek például egy transzlingváló színdarab jelenetei képaláírásokkal vagy a projekt honlapján (1) is megtalálható, az iskolai szereplők nyelvi viselkedését orientáló transzlingváló charta. Így írásos formában is megjelennek a gyerekek otthoni beszédmódjai, számukra ismerős kulturális tartalmak. Ennek célja a romani és a magyar nyelvi források között kialakult hierarchia csökkentése. A kulturális tartalmak megjelenítése nemcsak a nyelvi tájkép átalakítása végett jelentős, hanem az oktatás folyamatában is. A tanórákon felhasznált kulturálisan releváns források a beszélést, így a tanulást is a gyerekek számára érthető kontextushoz kötik, elősegítve ezáltal az új információ megértését.

A program sikeressége a gyerekek aktivizálódásában, az addig csendes gyerekek előtérbe kerülésében, a lelkesedés, a tanulási morál, az elkötelezettség megnövekedésében az első pillanattól regisztrálható volt a tanárok számára. A gyerekek sikereit, örömét látva a pedagógusok is motiváltabbakká váltak. Az egyik tanító egy reflexív interjúban a következőképpen számolt be a gyerekek romani nyelvhez köthető megszólalásaival kapcsolatos tapasztalatairól: „…most már a gyerekek mernek beszélni, fölhasználják a pedagógusok akár már direkt is, beépítik az órájukba. Tehát ez óriási előrelépés ahhoz képest, ahogy indultunk. És szerintem nem zavar ez semmit, ugyanúgy, sőt jobban megértik. Használják szabadabban, tanár- vagy a pedagógus meg a gyerek között jobb a kapcsolat, mert nem egy szabályozó, hogy csak ez- magyarul. És kezdünk rájönni az előnyeire, egyre jobban, és nyilván egyre jobban kihasználjuk.”

A programnak az iskolai közérzetre gyakorolt pozitív hatása a résztvevők számára egyértelmű és elvitathatatlan. A műhely tagjainak feltételezése szerint azonban a program a tanulási sikerességre is jótékony hatással van. Ennek mérésére dolgozták ki a munkatársak a teszteket.

Ezeket 2017 szeptemberében és októberében, illetve 2018 áprilisában és májusában vették fel a műhely tagjai, mind a négy hónapban két-két napot, tehát összesen nyolc napot töltve ezzel a munkával. Az őszi teszten 45, a tavaszi teszten pedig 48 tanuló vett részt. (A tanév során néhány – év elején a másik városi iskolába beíratott – gyermek érkezett az iskolába. A mérésben részt vevők száma alacsonyabb az elsősök összlétszámánál – év elején 56 fő. Kimaradtak azok, akikkel az egyik vagy mindkét tesztet hiányzás miatt nem tudták felvenni a műhelytagok.)

Mind az őszi, mind a tavaszi teszt egy transzlingváló és egy sztenderd feladatsorból állt (részletesen lásd Heltai–Jani-Demetriou 2017). Ősszel a transzlingváló és a sztenderd teszt esetében is két feladatuk volt a gyerekeknek. Először 3 képről kellett beszélniük. A transzlingváló teszt képei kulturálisan relevánsak voltak a gyermekek számára, míg a sztenderd teszt képei nem tartalmaztak roma kulturális elemeket. Ezt követően egy mesét hallgattak a gyerekek (a transzlingváló tesztnél a helyi beszédmódokat követő romani nyelven, a sztenderd tesztnél magyarul), amelyet aztán összefoglalva el kellett mondaniuk. A transzlingváló teszten a munkatársak közül az egyik romaniul, a másik magyarul kezdeményezett beszélgetést, a gyerekek pedig választásuk szerint szólaltak meg.

Tavasszal a mérés koncepciója nem változott, ugyanúgy volt egy transzlingváló és egy sztenderd mérés. A tesztek struktúrája azonban eltért az őszi feladatsoroktól. A tavaszi tesztnek már volt írásbeli és szóbeli része is, hiszen a gyerekek év végére már elsajátították az írás-olvasás készségeit. A transzlingváló órákon a gyerekek év közben is találkoztak írott romani nyelvi erőforrásokkal, amelyek a magyar ábécét transzparens módon, tehát a helyi kiejtést fonemikusan leképezve követik (Heltai 2019b megjelenés előtt). Ugyanezt az írásmódot követték a munkatársak a transzlingváló teszt összeállításakor. Az írásbeli teszt szövegértési és szókincset tesztelő feladatokból állt. Az első feladatban egy mondatot kellett elolvasniuk a gyerekeknek és egy képet rajzolniuk a mondat állítása szerint. A második feladatban állításokról kellett eldönteniük, hogy igazak vagy hamisak. A harmadik feladatban képeket kellett összepárosítaniuk a képeket megnevező szóval, míg a negyedikben a felsorolásból alá kellett húzniuk a kakukktojást. A transzlingváló teszt egyaránt tartalmazott magyar és romani nyelvi forrásokat is. A szóbeli részt személyesebbé tettük azáltal, hogy a gyerekeknek egy saját iskolai napjukat kellett elmesélniük. A feladathoz a kulturális és lokális relevancia érdekében az iskola pedagógusai által a gyerekekről napi iskolai tevékenységeik közben készített fényképeket használtunk fel. A sztenderd tesztnél csak magyarul, a transzlingváló tesztnél pedig a gyermek választása szerint vártuk a válaszokat.

A romani nyelvű teszt felvételét más személy vezette ősszel és tavasszal. Mindketten a helyi roma közösséghez tartoznak, a gyerekek ilyen minőségükben, illetve szülőként és az iskola technikai dolgozóiként is azonosíthatták őket. Ősszel a mérést végző munkatárs minden gyereket megkérdezett, hogyan szeretne beszélgetni, és a gyerekek választásához igazodott kérdései nyelvével (függetlenül attól is, ha aztán a gyerekek válaszaikban végül akár kérdésenként is változatták, hogy melyik nyelvhez rendelhető erőforrásokkal válaszolnak). Tavasszal a mérést végző munkatárs más eljárást követett: minden kérdést mindkét nyelven feltett.

Eredmények

Őszi tesztek

Az őszi feladatsorok egy sztenderd és egy transzlingváló tesztből álltak. Az előbbin a gyerekek összességében 57,8%-os (szórás 11,7 pont) teljesítményt nyújtottak. A transzlingváló tesztet 60,4%-os eredménnyel (szórás 13,8 pont) zárták a tanulók. Tehát várakozásainkkal ellentétben viszonylag kicsi volt a különbség a gyerekek teljesítménye között abban az esetben, ha a teszt során csak magyarul, illetve választásuk szerint beszélhettek.

Árnyalja az eredményeket a gyerekek által a transzlingváló teszten választott nyelvi erőforrások (azaz: inkább magyarhoz vagy inkább romanihoz kötött kommunikációt preferált-e a tanuló), valamint a teljesítmény összefüggéseinek a vizsgálata. A transzlingváló teszten a 45 tanuló közül 27 romani nyelven válaszolt a romani kérdésekre, 10 olyan gyerek volt, akit romani nyelven kérdeztünk, és mindkét nyelven válaszolt, 8 gyerek pedig csak magyar nyelven feltett kérdésekre válaszolt, nem tudott vagy nem akart romani nyelven beszélni. A gyerekeknek a mérésen alkalmazott kommunikációs eljárásait egyrészt a közösségben párhuzamosan jelen lévő eltérő nyelvi szocializációs stratégiák (Heltai–Kulcsárné 2017), másrészt a romani és az iskola viszonyát illető ideológiák alakítják.

Ezek röviden az alábbiak szerint jellemezhetők. Ha a közösség tagjai általánosságban beszélnek a köreikben jellemző nyelvi szocializációs stratégiákról, akkor a romanihoz kötik azt: a vélekedések egységesek abban a tekintetben, hogy a telepen a legkisebb gyerekig bezárólag mindenki tud romani nyelven. A legtöbb adatközlő ehhez azt is hozzáteszi, hogy mégsem mindenki beszél a gyermekeihez egyformán romani nyelven, vannak, akikhez magyarul szólnak. A nyelvi szocializáció mintázatait családonként eltérőnek tartják, és az erről kialakítható képet legalább három dimenzió mentén árnyalják. A telepen és a környékén élő mintegy háromezer, magát oláhcigánynak tartó beszélő kevés kivételtől eltekintve nyolc családnéven osztozik. Ezek közül két olyan családnév van, amelyekhez jellemzően azt kötik a közösségi vélekedések, hogy viselőik többet beszélgetnek magyarul. E nevek viselőiről azt is mondják, hogy ők úgymond „magyarabbak”, ők magyar cigányok, illetve esetenként azt, hogy magyar cigány (romungro) vagy magyar (nem cigány) felmenőkkel (is) rendelkeznek. Emellett azonban az egyes családneveket viselőket olykor a néhány utcából álló telep bizonyos részeihez is hozzárendelik, ebből az következik, hogy van valamiféle közösségi vélekedés arról is, hogy merrefelé laknak azok, akik többet beszélnek romani nyelven, és merre azok, akik kevesebbet. A harmadik jellemző dimenzió a szociális státuszé: a magasabban pozicionált családokhoz – névtől és lakhelytől függetlenül is – kevesebb romani nyelvű megszólalást kötnek a közösségi vélekedések.

Ugyanakkor a romanihoz köthető beszédmódok közösségen kívüli presztízse igen alacsony. Emiatt a nyelvi szocializáció mintái és az erről a közösségen kívülre közvetített kép nem vágnak egybe. Például jellemző az az attitűd, hogy az otthon főleg romani nyelvet használó családokban a szülők az oktatási rendszerbe belépő gyerekeknek azt az instrukciót adják, hogy az óvodában és az iskolában ne beszéljenek romani nyelven, csak magyarul. Az óvónők elmondása szerint ennek esetenként az a következménye, hogy a gyerekek egyáltalán nem beszélnek, azaz „némák” maradnak az óvodában (Heltai–Kulcsárné 2017), hiszen úgy gondolják, hogy magyarul nem vagy nem elég jól tudnak, romani kompetenciáikat pedig rejtegetik. Annak ellenére van ez így, hogy az óvoda alapítványi fenntartásának kezdete óta (az elmúlt mintegy tíz évben) intézményi szinten nem szankcionálta vagy tiltotta a romani megszólalásokat. Az óvoda munkatársai már a KRE kutatócsoport és a Magiszter Iskola közös munkájának megkezdése előtt az otthoni romani beszédmódokkal számot vető nyelvi fejlesztő programot dolgoztak ki (Kulcsárné–Feketéné 2010). Az e cikk írásának idejében pedig éppen lektorálás alatt lévő új óvodai pedagógiai programnak hangsúlyos eleme a speciális nyelvi nevelés, amely a kétnyelvűségre épít, és a nyelvi repertoár egészét fejleszti.

A nyolc csak magyarul megszólaló gyermek kommunikációját illetően tehát három feltételezés lehet érvényes: 1) A romanit az iskolában elkerülő attitűd is szerepet játszhatott abban, hogy csak magyarhoz köthető erőforrásokat mozgósítottak a teszt során. 2) Ezeknek a gyerekeknek az erősebben a magyar nyelvhez kötődő szocializáció következtében kevésbé épültek ki a romanihoz köthető kompetenciái. 3) Ők sem magyar egynyelvűek, hanem rendelkeznek bizonyos mértékű romanihoz köthető kompetenciákkal is.

Ezek a csak magyarul megszólaló gyerekek (n = 8) a transzlingváló tesztben – kevéssé meglepő módon – nem teljesítettek jól (1. ábra), és több mint 10%-kal gyengébb eredményt értek el, mint a magyar nyelvű tesztben. (Bár a transzlingváló teszt egészében lehetőségük volt magyarhoz kötni a beszélgetést, tehát ha az első kérdésre magyarul válaszoltak, a többit már magyarul kapták, a mese, amelynek a tartalmát vissza kellett adniuk, romani nyelven hangzott el.)

A romani nyelven szívesen megszólaló gyerekek (n = 27) több mint 10%-kal jobban teljesítettek azon a teszten, ahol lehetőségük adódott romani erőforrásaikat mozgósítani, mint azon, ahol csak magyarul beszélhettek. Ha csak kevéssel is, de a sztenderd teszten is jobban teljesítettek a csak magyarul megszólaló gyerekeknél.

Azoknak a gyerekeknek (n = 10) a transzlingváló tesztjén, akik mindkét nyelv erőforrásait igénybe vették a válaszadáshoz, a kérdések általában romani nyelven hangzottak el. A kérdező minden gyereket megkérdezett, hogyan szeretne beszélgetni, és a gyerekek választásához igazodott kérdései nyelvével. A gyerek által választott nyelv mellett a teszt során végig kitartott, függetlenül attól is, ha aztán a gyerekek válaszaikban végül akár kérdésenként is váltogatták, hogy melyik nyelvhez rendelhető erőforrásokkal válaszolnak. Ezeknek a gyerekeknek az eredményei mindkét teszt esetében nagyjából hasonlóak voltak. Ugyanakkor ők is mindkét teszten jobb eredményt értek el, mint a csak magyar kérdésekre és csak magyarul válaszoló gyerekek. A transzlingváló teszt esetében azonban teljesítményük jelentősen elmarad a több romani erőforrást mozgósító csoport teljesítményétől (1. táblázat).

1. táblázat

Az őszi transzlingváló teszt eredményei a gyerekek megszólalási módjai szerinti bontásban

A transzlingváló tesztben való részvétel nyelve	**Jobbára romani** (n = 27)	**Egyformán magyar és romani** (n = 10)	**Jobbára magyar** (n = 8)
Transzlingváló teszt eredménye	68,2%	58,1%	43%
Sztenderd teszt eredménye	58,1%	58,8%	57%

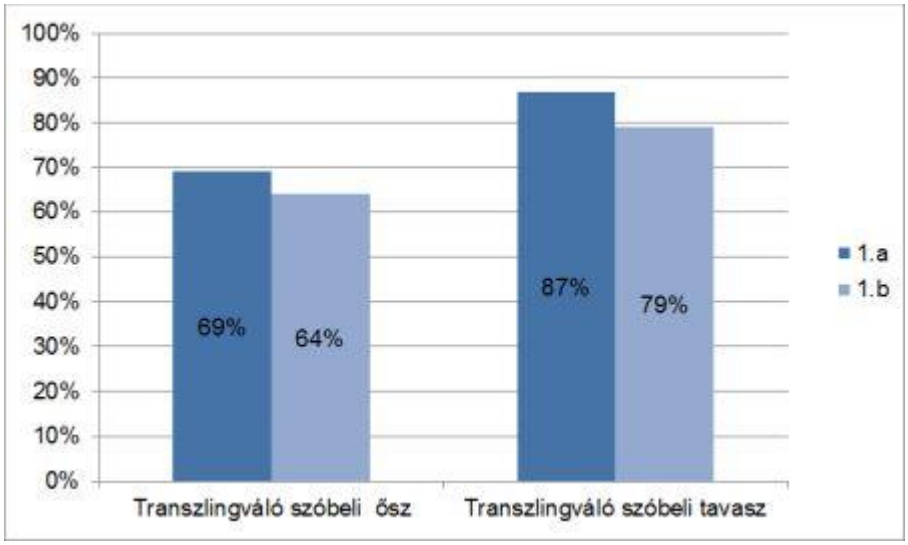
A fenti eredmények értelmezése három fontos megállapításhoz vezet. Ezek jelentőségük szerint növekvő sorrendbe rendezve a következők: 1) a hipotézis, amely szerint a gyerekek romani erőforrások igénybevételével jobban teljesítenek, csak a gyerekek valamivel több mint felénél igazolható vissza; 2) a vizsgált csoport nem tekintendő homogénnek a tagok nyelvi repertoárjának felépítése szempontjából; 3) a sztenderd magyar nyelvi erőforrásokhoz rendelt teszt eredményeire nincs rossz hatással a feltételezhetően kétnyelvű szocializáció. Az alábbi három bekezdésben e megállapítások részletezése következik.

1. Az első hipotézis (az otthon elsősorban romani nyelvi erőforrásokat hasznosítva megszólaló gyerekek a transzlingváló mérésben lényegesen jobb eredményeket fognak elérni, mint a sztenderd mérésben) részben bizonyult igazolhatónak. Azok, akik csak romani erőforrásokat mozgósítottak, valóban jobb eredményeket tudtak elérni a transzlingváló teszten. Ebbe a csoportba tartozik a gyerekek 60%-a. Ugyanakkor sem a csak magyarul beszélők, sem a mindkét nyelv erőforrásait alkalmazók esetében nem igazolható a hipotézis. (Az utóbbiak esetében a sztenderd és a transzlingváló teszten nyújtott teljesítmények megegyeztek.)
2. Azok, akik szívesen mozgósították romani erőforrásaikat (n = 37), nagy többséget alkotnak azokkal szemben, akik csak magyarul szólaltak meg (n = 8). Abból, hogy a számukra idegen és félelmetes mérési szituációban, az új iskolában még csak kevéssé ismert pedagógusok, a szinte teljesen ismeretlen külső szakemberek és a nyelvválasztás lehetőségét számukra felkínáló közösségbeli felnőtt elé kerülve a gyerekek hogyan szólalnak meg szívesebben, ha választási lehetőséget kapnak, álláspontunk szerint lehet arra következtetni, hogy az adott gyermek nyelvi szocializációja milyen jellegű. Azt feltételezzük, hogy azok, akik a kérdések romani nyelvű változatát választották a teszt elején, otthon is többet és szívesebben beszélnek így, tehát nyelvi szocializációjuk elsődlegesen ehhez a nyelvhez kötött. Ugyanakkor az eredmények arról is tanúskodnak, hogy az elsősök közössége nem homogén módon romani–magyar kétnyelvű társaság. Vannak közöttük olyanok is, akik a romani nyelvhez kötött kommunikációt teljes mértékben elutasították. E jelenség összeköthető azokkal a beszélői vélekedésekkel, amelyek szerint a közösségben vannak olyan családok, amelyekben a romani nem feltétlenül kap prioritást a nyelvi szocializáció során, és/vagy amelyek úgy készítik fel gyermekeiket az oktatásra, hogy az iskolai megszólalást számukra magyar nyelvi erőforrásokhoz kapcsolva írják elő. Ezt a fajta heterogenitást a hipotézis megfogalmazásakor nem vettük tekintetbe: a közösségből érkező gyerekek nyelvi szocializációs mintáit egységesnek tételeztük.
3. A sztenderd teszten a három csoportba tartozó gyerekek viszonylag hasonló eredményt értek el, de a romani erőforrásokat is mozgósítók valamivel jobban teljesítettek, mint a csak magyarul megszólalók. Nagyon fontos és az eredeti hipotézisre adott válaszoknál is jelentősebb eredménye a mérésnek, hogy a romani jelenléte a gyerekek életében – és a fenti logika mentén így a romani nyelvi szocializáció – nincs kedvezőtlen hatással a magyar nyelvhez kötött teszten mutatott teljesítményre. Éppen ellenkezőleg, ha kevéssel is, de a sztenderd teszten is jobban teljesítettek a két nyelven megszólaló gyerekek. Ez az eredmény azért központi jelentőségű, mert ellentmond azoknak a széles körben elterjedt ideológiáknak, amelyek szerint a – többségi nyelvű – iskolában a kisebbségi nyelvű / kétnyelvű szocializáció az iskolai sikerességet hátráltató, a többségi nyelvű szocializáció pedig az iskolai sikerességet támogató körülmény.

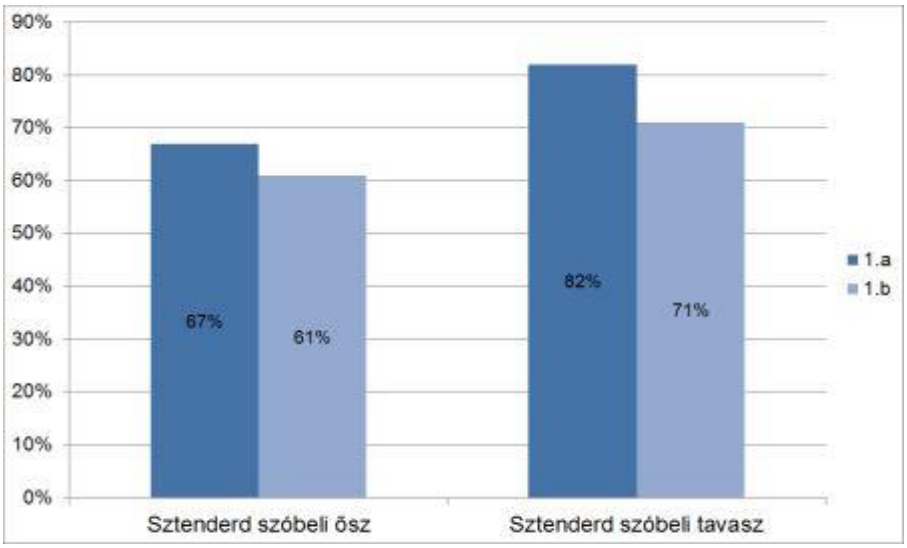
Tavaszi tesztek

A 2018 áprilisában és májusában, tehát a tanév utolsó heteiben elvégzett mérések elsődleges célja a transzlingváló orientációt alkalmazó pedagógia hatékonyságának a vizsgálata volt. Ennek érdekében az 1.a osztályban szeptembertől, az 1.b osztályban január végétől, tehát a második félévtől alkalmaztuk a transzlingváló orientációból adódó tanulásszervezési módokat. A hipotézis az volt, hogy a tanév elejétől transzlingváló 1.a osztály tanulói jobb eredményeket érnek el mind a szóbeli, mind az írásbeli mérések során.

A szóbeli teszt ezúttal képekről való beszélgetésre korlátozódott, szövegértési feladatot nem tartalmazott. Az 1. ábra az őszi és a tavaszi transzlingváló, a 2. ábra az őszi és a tavaszi sztenderd tesztek eredményeit hasonlítja össze. Az összevethetőség kedvéért a diagramok a szövegértési részek nélkül számlált őszi eredményeket mutatják. A tavaszi transzlingváló szóbeli teszten az 1. a osztályosok 18%-kal, az 1. b osztályosok 15%-kal jobb eredményt értek el, mint ősszel. Mindkét osztály teljesítménye javult tehát a tanév során, de az év elejétől transzlingváló 1.a osztályé nagyobb mértékben. A tavaszi sztenderd szóbeli teszten az 1. a tavasszal 15%-kal, az 1. b 10%-kal jobb eredményt ért el, mint ősszel, tehát még inkább nyílt az olló a két osztály között, mint a transzlingváló teszt esetében. Az 1. a osztályos tanulók mindkét mérés szerint többet és gyorsabban fejlődtek, mint az 1. b tanulói. A transzlingváló pedagógia nemcsak abban az esetben növelte a gyerekek teljesítményét, ha a mérés a romani források használatát is engedte, hanem gyorsabb magyar nyelvi fejlődést is eredményezett.

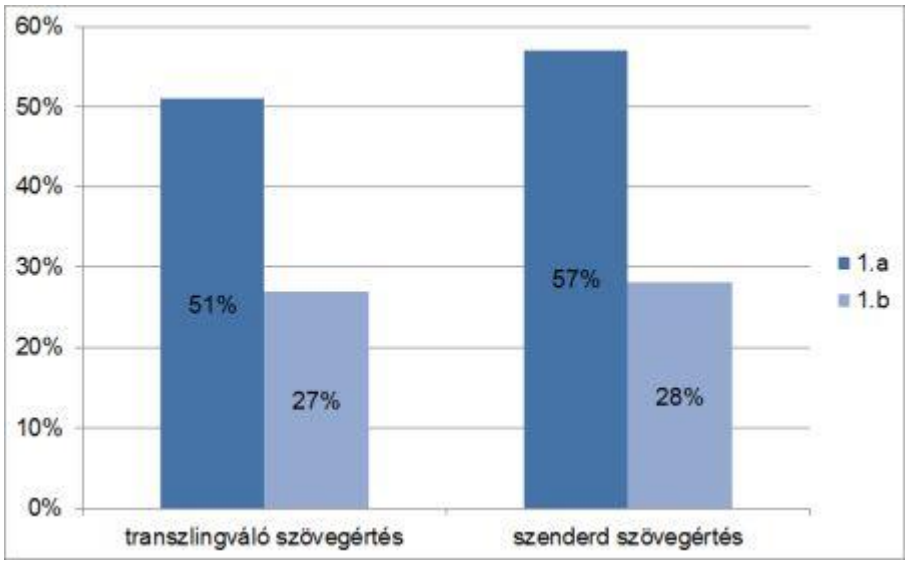


1. ábra
Az őszi és a tavaszi transzlingváló szóbeli mérések eredményei



2. ábra
Az őszi és a tavaszi sztenderd szóbeli mérések eredményei

Az 1. a osztály előnyében és annak növekedésében közrejátszanak egyéb tényezők is. Egyrészt különféle, nem az iskola által irányított folyamatok következtében ebbe az osztályba nagyobb arányban kerültek magasabb presztízsű családokhoz tartozó gyermekek. (Erre évközi szóbeli pedagógusi közlések utaltak, a koncepció kialakításakor erről nem volt tudomásunk.) Másrészt, ahogy az az 1. ábráról is leolvasható, az osztály a DIFER-mérésben is jobb teljesítményt nyújtott; itt több gyerek közelítette meg az iskolaérettségi optimumot. A pedagógusok közötti egyéni különbségek is hozzájárulhatnak az eredmények alakulásához. Az iskolavezetés, a projekt alakítói és a két tanítónő egyetértésben döntött a tanév menetrendjéről, a transzlingvális orientáció alkalmazásának a kezdési idejéről. Ugyanakkor a mindennapi megvalósítás intenzitása, az elköteleződés mértéke szintén különbségekhez vezethetett.



3. ábra
Az írásbeli tesztek eredményei

Az írásos feladatok esetében jóval nagyobb különbségek rajzolódtak ki az osztályok között (3. ábra). A két tesztet az osztályok két egymást követő napon írták. Mivel nyelvileg különböztek, de struktúrájában és a feladattípust tekintve hasonlók voltak, lehet jelentősége annak, hogy melyik osztály melyik tesztet írta hamarabb. Az 1. a osztály a második nap során sorra kerülő sztenderd teszten jobban teljesített, mint az első napon megírt transzlingváló teszten. Az 1.b éppen fordítva, első nap írta a sztenderd tesztet, második nap pedig a transzlingválót. Ez az osztály mindkét teszten egyformán teljesített. Az egyébként is gyengébben teljesítő osztályban a második napra sem javultak az eredmények, nekik nem segítettek az első nap megírt sztenderd teszt megírása alkalmával szerzett tapasztalatok a második napon kapott transzlingváló teszt jó megoldásainak a megtalálásában.

Az őszi és a tavaszi szóbeli tesztek között nagy különbség van abban a tekintetben, hogy a diákok a transzlingváló szóbeli teszteken milyen nyelvi erőforrásokat használtak. Ahogy a 2. táblázatban látható, tavaszra a csak romani nyelvű megszólalás kevés gyereknél volt jellemző, és drasztikusan megnőtt azok száma, akik csak magyar nyelvű válaszokat adtak.

2. táblázat
Nyelvi erőforrások választása az őszi és a tavaszi méréseken

Nyelvi erőforrások választása a transzlingváló teszten	Jobbára romani	Egyformán magyar és romani	Jobbára magyar
Ősz	27	10	8
Tavasz	3	21	24

Ennek a jelentős változásnak az oka lehet a magyar nyelvi kompetenciák javulása: a gyerekek bátrabban választják a magyar nyelvhez kötött kommunikáció lehetőségét, mert sikeresebbek tudnak ebben lenni, mint korábban. (Közrejátszhatott az is, hogy a romani nyelvű tesztet más vezette ősszel és tavasszal, és ez a korábban részletezett módon hatással volt a felvétel módjára.)

Az 1. a és az 1. b osztály közötti különbségek nemcsak az eredmények tekintetében voltak jelentősek, hanem a nyelvválasztási megoldások is eltértek. A transzlingválást korábban kezdő 1. a osztályosok inkább választottak a transzlingváló teszten – tehát kényszer nélkül is – magyar nyelvi erőforrásokat (3. táblázat).

3. táblázat
Nyelvi erőforrások választása a tavaszi szóbeli teszten osztályok szerinti bontásban

Nyelvi erőforrások választása a transzlingváló teszten	
1. a	**1. b**
15 gyerek (58%) magyarul	9 gyerek (41%) magyarul
10 gyerek (38%) mindkét nyelven	11 gyerek (50%) mindkét nyelven
1 gyerek (4%) romaniul	2 gyerek (9%) romaniul

A transzlingváló módszerek jelenléte tehát nemcsak a gyerekek sztenderd magyar nyelvű megszólalásokban mutatott teljesítményének a javulásához járult hozzá, hanem a magyar nyelvű megszólalások választásának nagyobb arányához is. A transzlingválás következtében az 1. a osztályosok teljesítménye gyorsabban javult mind a transzlingváló, mind a sztenderd megszólalásokat megkövetelő helyzetekben. Emellett a transzlingválás hozzásegítette az 1. a osztály tagjait, hogy magyar nyelvi erőforrások igénybevételével is bátrabban kommunikáljanak.

Összegzés

A kisebbségi nyelvek beszélői gyakran gondolják úgy, hogy gyerekeik sikeresebbek lesznek az iskolában, ha a többségi nyelven szocializálják őket. Az ilyen vélekedések persze a többség és a kisebbség viszonyának erőterében alakuló és az egyes megszólalási módokat értékelő nyelvi ideológiák függvényei. A többségi nyelvű szocializációra való átállás az egynyelvűségi ideológiák közepette szocializálódó többségi beszélők és az egynyelvű oktatásra berendezkedett iskolarendszer elvárásaihoz igazodik.

A Magyarországon elterjedt, az egynyelvűséget normának tartó ideológiák szerint a társadalmi mobilitás sikeressége a többségi nyelvhez van kötve, és a (nem elit jellegű) kétnyelvűséget nem szokás értékesnek tekinteni. A kisebbséghez tartozó szülők ezért gyermekeiket a hagyományos megszólalási módok helyett gyakran a többségi megszólalási módokhoz kötve szocializálják.

A tanulmány egy olyan mérést mutatott be, amelynek egyik eredménye szerint ez a szocializációs stratégia – legalábbis iskolakezdéskor – nem eredményez iskolai előnyt. Éppen ellenkezőleg, a mérésekben sikeresebben teljesítettek azok az első osztályos, kétnyelvű családokból az iskolába érkező roma gyerekek, akiknek otthoni nyelvi szocializációja a szülők romani–magyar kétnyelvű beszédmódjaihoz igazodik, mint azok, akiknek nyelvi szocializációját szüleik a többségi (magyar) nyelvhez igyekeztek kötni. Az eredmények szerint a transzlingváló pedagógiai orientáció alkalmazása pedig hozzájárul nemcsak ahhoz, hogy az otthon transzlingváló módon szocializálódó gyerekek otthonosabban érezzék magukat az iskolában, hanem ahhoz is, hogy nyelvi kompetenciáik kiteljesedjenek, és mind az otthoni beszédmódjaikat követő, mind a magyar nyelvű iskolai mérésekben is jobban teljesítsenek.

Irodalom

Baker, Colin 2001. Foundations of bilingual education and bilingualism. 3rd ed. Multilingual Matters. Clevedon.

Blackledge, Adrian – Creese Angela (eds.) 2014. Heteroglossia as Practice and Pedagogy. Springer. Dortrecht.

Blackledge, Adrian – Creese, Angela (eds.) 2018. The Routledge Handbook of Language and Superdiversity. Routledge. Abingdon.

Blommaert, Jan – Backus, Ad 2011. Repertoires revisited: ‘knowing language’ in superdiversity, Working Papers in Urban Language and Literacies. Paper 67: 1–32.

Bodó Csanád – Heltai János Imre 2018. Mi a kritikai szociolingvisztika? Elmélet és gyakorlat. Magyar Nyelvőr 503–521.

Busch, Brigitta 2012. Das sprachliche Repertoire. Drava. Klagenfurt–Wien–Celovec–Dunaj.

Cenoz, Jasone – Gorter, Durk 2017. Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity? Journal of Multilingual and Multicultural Deveplopment 38(10): 901–912.

DIFER 2016 (2004). Nagy József – Józsa Krisztián – Vidákovich Tibor – Fazekasné Fenyvesi Margit: DIFER Programcsomag. Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer 4–8 évesek számára. Mozaik. Budapest.

García, Ofelia. 2009. Education, multilingualism and translanguaging in the 21. century. In: Skutnabb-Kangas, Tove – Phillipson, Robert – Mohanty, Ajit K. – Panda, Minati (eds.) Social justice through multilingual education. Multilingual Matters. Cromwell. 140–158.

García, Ofelia. 2014. Countering the dual: Transglossia, dynamic bilingualism and translanguaging in education. In: Rubdy, Rani – Alsagoff, Lubna (eds.) The global-local interface, language choice and hybridity. Multilingual Matters. Bristol. 100–118.

García, Ofelia – Hesson, Sarah 2015. Translanguaging frameworks for teachers: Macro and micro perspectives. In: Yiakumetti, Androula (ed.) Multilingualism and Language in Education. Sociolinguistic and Pedagogical Perspectives from Commonwealth Countries. Cambridge University Press. Cambridge. 221–241.

Heltai János Imre – Jani-Demetriou Bernadett – Kerekesné Lévai Erika – Olexa Gergely 2017. „Olyan gyerekseregет kaptam, hogy azt hittem, hogy buták" – Transzlingváló osztálytermek Tiszavasváriban, Új Pedagógiai Szemle 67(11–12): 28–49.

Heltai János Imre – Jani-Demetriou Bernadett 2017. Romák nyelvi gyakorlatai és az iskolaérettség. In: Cserti Csapó Tibor – Rosenberg Mátyás (szerk.) Horizontok és Dialógusok 2017. VI. Romológus Konferencia – Tanulmánykötet. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. Pécs. 9–26.

Heltai János Imre – Kulcsár Sándorné 2017. A romani beszéd és az óvoda. Beszédfejlesztési stratégiák és integrált kétnyelvűségi ideológiák Tiszavasváriban. Anyanyelv-pedagógia 4. http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=706 (2018. július 4.)

Heltai János Imre 2016. Az egységes nyelvi repertoár pedagógiája. Magyar Nyelvőr 407–427.

Heltai János Imre 2019a megjelenés előtt. Diskurzusok igazi és elkorcsosult nyelvekről. Megjelenik a KRE 2017. január 12-ei „Mások-ének, kulturális, narratív, nyelvi identitás" c. szimpóziumának előadásaiból 2019-ben a L'Harmattan Kiadónál.

Heltai János Imre 2019b forthcoming. Translanguaging instead of standardisation: Writing Romani at school. Applied Lingiustic Review. Accepted for publication.

Kulcsár Sándorné – Feketéné Balogh Erika 2010. Szó-Beszéd.Kom nyelvi-kommunikációs program. Tiszavasvári Magiszter Óvoda. Kézirat.

Wei, Li 2018. Translanguaging as a practical theory of language. Applied Linguistics 39(1): 9–30.

Vogel, Sarah – García, Ofelia 2017. Translanguaging. In: Noblit, George W. (ed.) Oxford Research Encyclopedia of Education. Oxford University Press. Oxford.

Williams, Cen. 1994. Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwyieithog [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. University of Wales. Bangor. Unpublished doctoral thesis.

(1) Transzlingvális osztálytermi kommunikáció és hatékony tanulásszervezés Tiszavasváriban. translangedu.hu (2019. január 21.)

Heltai, János Imre – Jani-Demetriou, Bernadett
The effect of translanguaging pedagogical orientation on school success

Although translanguaging is a key concept in contemporary sociolinguistics, there have been only few attempts for its empirical investigation. This study introduces the language pedagogical program *Translanguaging classroom communication and effective learning organization in Tiszavasvari* and the results of the related tests. The aim of the program is to increase the school success of bilingual Romani children. Results show that the application of translanguaging as a pedagogical orientation has a measurable positive effect on the children's general linguistic competences and also on competences linked to particular languages. Those first grade students whose education contained more translanguaging not only had better results both in Romani and Hungarian text comprehension and text creation, but also spoke easier in the language of instruction at school. Another important result of the tests is that children whose language socialization at home follows both utterance modes of the family performed better in the test at the beginning of school compared to children whose language socialization was linked more to Hungarian, the language of the majority—with the intention to fulfil the expectations of society.

Kulcsszók: romani, transzlingválás, iskolai sikeresség, mérés

Keywords: Romani, translanguaging, school success, measure

Az írás szerzőiről

Heltai János Imre

egyetemi adjunktus
Károli Gáspár Református Egyetem
Bölcsészettudományi Kar
Magyar Nyelvtudományi Tanszék, Budapest

heltai.janos[kukac]gmail.com

Jani-Demetriou Bernadett

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