

Kresztyankó Annamária

Hogyan beszélünk a beszédéről? Narratív és vizuális gyakorlatok az osztályteremben

A tanulmány egy pedagógiai etnográfiai kutatás eredményeit ismerteti; egy kétéves terepmunka tapasztalataira építve mutatja be felső tagozatos cigány diákok önreflexióit saját beszédmódjaikról. Megvizsgálja, hogy milyen interdiszciplináris megközelítések használhatók az osztályteremben a nyelvi gyakorlatok feltérképezéséhez a pedagógiai etnográfia keretein belül. A kutatás során alkalmazott módszertan – a szociokulturális nyelvi portfólió – elemzése azért is képezi fontos részét a tanulmánynak, mert egyrészt a portfólió narratív és vizuális elemeinek a kidolgozása, valamint a módszertan véglegesítése ebben a két évben valósult meg; másrészt a metodológiai lépések pontos leírásával lehetőség nyílik a módszer felhasználására. A szociokulturális nyelvi portfólió segítségével pedig nemcsak a nyelvi, hanem az etnikai és a nemi identifikáció „határai” és „határlépései”, valamint a tanulók jövőképe is kirajzolódik – hiszen a módszer a vizualitást használja fel ahhoz, hogy kimondhatóvá váljon a beszédmódok sokfélesége.

Bevezetés

A tanulmány a beszédmódok sokféleségének leírására és elemzésére fókuszál, az ehhez szükséges módszertan megtalálása azonban nem könnyű feladat (labovi megfigyelői paradoxon). A munka a szociokulturális nyelvi portfólió összetett módszerének kísérleti alkalmazását írja le, amely a szemiotikai repertoár komplex megnyilvánulását helyezi a középpontba. Elsődleges célja ezen interdiszciplináris (narratív és vizuális) megközelítésmód használhatóságának a bemutatása.

Az empirikus kutatás elméleti keretét a pedagógiai etnográfia adja. Ennek bemutatása után a tanulmány a terepmunka helyszínét és résztvevőit, továbbá a kihívásait ismerteti. A módszertannal foglalkozó rész két nagyobb egységből áll. Elsőként a módszertan létrehozásának folyamata és elméleti fogódzói – például a szociokulturális nyelvészet, a nyelvi portré (és annak kritikája) vagy a szemiotikai repertoár – , majd a metodológia pontos lépései jelennek meg példákkal illusztrálva. Végül a konkrét terepvizsgálathoz kapcsolódó nyelvi kategóriák, a nemiség, az etnicitás és a tárgyi környezet összefüggései következnek. A tanulmány bevezető gondolata: „...a művészettel neveléssel tudjuk igazán megerősíteni a szociális készségeket, ami baromi fontos, hogy ne önző, egoista, hanem együttműködő, toleráns embereket neveljünk. Olyanokat, akik boldogok, akik elégedettek önmagukkal, akik örülnek, hogy létrehoznak, alkotnak valamit.” (L. Ritók Nóra – részlet a Klubrádió 2020. december 26-án elhangzott adásából)

A pedagógiai etnográfáról

A társadalomtudományokban már évtizedes hagyománnyal rendelkező etnográfiai kutatások az utóbbi években a magyar pedagógiai gyakorlatban is megjelennek. Az etnográfia fogalma nem könnyen definiálható: elkülönítése a kulturális antropológiától vagy a néprajztól számos tudományos munkában nem jelenik meg egyértelműen. Blommaert (2018: 1) szerint „az etnográfia furcsa tudományos jelenség”. Az antropológiai nyelvészet egyetlen igazán befolyásos találmánya valószínűleg az etnográfia, amely fontos továbblépést eredményezett olyan sokrétű társadalomtudományi területeken, mint a pragmatika és a diskurzuselmélet, a szociológia és akár a történetírás, hiszen figyelmet kapott általa a társadalomtudományok területén mindaddig nem központi szerepű emberi interakció (Blommaert 2018: 1). Az etnográfia mint módszertani paradigma az antropológia diszciplináris

kontextusából ered, de nehéz leírni, meghatározni, mit is jelent az etnográfiai kutatás, hiszen a vonatkozó szakirodalom szerint is számos megközelítésmódja és formája létezik (Mészáros 2014: 102). Az is előfordul, hogy a kvalitatív, interpretatív társadalomtudományi kutatások szinonimájaként értelmeződik, de bizonyos szövegekben etnográfianak tekintenek sokféle, akár a kulturális antropológiától eltérő kutatást is, amelynek legfőbb módszere a megfigyelés (Mészáros 2014: 99). Az etnográfia tehát az antropológiából származik, nem a nyelvészetből vagy a szociológiából. Ez azt jelenti, hogy az etnográfia rendszere olyan ontológiákat, módszertanokat és ismeretelméleteket tartalmaz, amelyek az antropológia hagyományában már megtalálhatók, eltérnek azonban a nyelv tanulmányozásának sok más ágától (Blommaert 2018: 12). Hammersley (2006) definíciója szerint az etnográfia a kulturális antropológia metodológiai hagyományainak érvényesítése más társadalomtudományokban. Hammersley és Atkinson szerint az etnográfiai kutatás értelmében a kutató, nyíltan vagy burkoltan, egy ideig részt vesz az emberek mindennapi életében; megfigyeli a történéseket, meghallgatja az elmondottakat, vagy akár kérdéseket tesz fel strukturált vagy kötetlen interjúk keretében, dokumentumokat és tárgyakat gyűjt – és összegyűjti a rendelkezésére álló összes adatot. Így rávilágíthat azokra a kérdésekre, amelyek a kutatás fókuszában állnak (Hammersley–Atkinson 2007: 3). Fetterman (2010: 11) inkább az etnográfia felhasználásával előállított ismeretek valós alkalmazásaira összpontosít, és az etnográfiát „több mint egynapos erdei túrának” nevezi. Az etnográfiaiban a hiteles (autentikus) és hihető történetek elmondása jelenik meg a „helyi” emberek szemszögéből, valamint e történetek értelmezése az emberek mindennapi életének az összefüggésében (O’Reilly 2012). Az emberi interakciók működésének megfigyelése és leírása azonban elválaszthatatlan a kutatói ideológiáktól, valamint a goffmani territorialitás hatásmechanizmusaitól. Tehát a társas interakciók szemiotikai kifejeződései és értelmezései, így az etnográfiai kutatások eredményei is kontextusfüggők.

A kvalitatív kutatómódszertani paradigma létjogosultsága vitathatatlan, de mitől lesz az etnográfia pedagógiai? Ez a jelző az angol szakirodalomban *educationalként* jelenik meg, amelynek számos értelmezési lehetősége van. A továbbiakban – Mészáros György 2017-es munkája alapján – a tanulmány a *pedagógiai* jelzőt az angol mintákhoz hasonlóan értelmezi, tehát olyan etnográfiai kiindulópontként (1), ahol a pedagógia, az oktatás és az antropológia összekapcsolódik (2); és ahol az oktatási terep, az oktatási téma és valamely oktatási dimenzió kerül előtérbe.

A pedagógiai etnográfia történetének emblemikus kezdőpontja George Spindler ’50-es évekbeli kutatása, ő végzett elsőként etnográfiai kutatást az iskolában, kilépve az antropológia idegen kultúrát tanulmányozó alapvető irányultságából (Mészáros 2017: 43). A gyermekek világának leírása – ahogy az a Handbook of Ethnography (James 2007) gyermekkorra irányuló etnográfiai fejezetéből is kitűnik – a pedagógiai etnográfia különböző hullámaiban más-más módon jelent meg. Gordon, Holland és Lahelma (2007) két markánsan elkülönülő áramlatot különböztetnek meg. Elsőként a szociális interakciók kutatását: ezek a vizsgálatok többségükben osztálytermi etnográfikák voltak, és a hagyományos terepmunkamódszereket vették igénybe. Ezek a kutatások a szimbolikus interakcionizmus és a garfinkeli etnometodológia megközelítéseire építenek, és az iskola belső világának a leírására összpontosítanak. A tágabb társadalmi struktúrák, a fiatalok iskolán kívüli világa, valamint a nem, a társadalmi osztály, az etnicitás kérdései azonban még szinte teljesen hiányoznak (Mészáros 2017: 43–44). Ezért a tanulmányban bemutatott vizsgálat a második áramlathoz kötődik, amely a kritikai etnográfikák körébe tartozik. Itt a társadalmi kapcsolatok és az iskolán kívüli világ is hangsúlyos szerephez jut, a nemi és az etnikai kérdések pedig számos vonatkozásban a kutatások fókuszába kerülnek (Mészáros 2017).

A terep

A vizsgálat 2018–2020 között valósult meg egy dél-somogyi általános iskolában, ahol a résztvevők 11–17 éves cigány fiatalok voltak, tehát a kutatás az 5–8. osztályos korosztályt vizsgálta. Az 55 portfólió iskolaidőben készült, és a kutatás során nemcsak a diákok, hanem tanáraik is elkészíthették saját szociokulturális nyelvi portfóliójukat, de a kiscsoportos interjúkon ők már nem vettek részt. A 20-30 perces interjúk rögzítése diktafonnal történt, egy-egy csoport 4-5 főből állt. Ezekben a csoportokban a célkitűzésnek megfelelően fiúk és lányok vegyesen szerepeltek.

Egy korábban általam elvégzett etnográfiai kutatás ugyanitt a cigány popkultúra megítélésével és hitelesítésével foglalkozott, és a résztvevői megfigyelés közben a módszertan kialakítása vált az egyik legfontosabb feladattá. Már ekkor megkezdődött a szociokulturális nyelvi portfólió kidolgozása (Kresztyankó 2019), ám a teljes módszertani apparátus csak a jelen kutatásban kapott végleges formát.

Mivel a vizsgálati kérdések az identifikáció és a nyelv kapcsolatát most is érintették, így a kutatás a szociokulturális nyelvi portfólió segítségével kereste a választ a következő kérdésekre:

- (1) Hogyan konstruálják meg a nyelvi kategóriákat a cigány kamaszok?
- (2) Milyen szemiotikai jegyek (nyelvi és képi erőforrások) mentén hitelesítik a nemiséget és az etnicitást?
- (3) Hogyan alakítják ki csoportidentitásaikat saját környezet- és tárgykultúrájukon keresztül?

A terepmunka kihívásai

Az osztálytermi kutatások a fizikai határok miatt a terep hagyományos értelmezési keretébe jól illeszkednek: az osztályterem egy olyan tér, amely pontosan körülhatárolható, és a kutató itt a résztvevők életterét is vizsgálhatja. Ez a hagyományos felfogás azonban az etnográfia utóbbi évtizedeiben megkérdőjeleződött. Mészáros szerint például egy iskolai etnográfiai vizsgálat esetében a gyerekek-tanárok családja, szülei, iskolán kívüli kapcsolatai valamilyen módon a terep részét képezik. Ezért a továbbiakban – bár a vizsgálatban részt vevő diákok kapcsán osztálytermi kutatásról számol be – a tanulmány a társas/társadalmi terep (*social field*) bourdieu-i modelljét alkalmazza. Eszerint az absztrakt társas tereket olyan tevékenységek és kapcsolatok alkotják, amelyek bizonyos fokú belső koherenciával és autonómiával rendelkeznek (ez az iskola világára talán fokozottabban is igaz), de emellett folyamatosan reflektálnak más terepekre is – például a családi, iskolán kívüli gyakorlatokra (Pujolar 2001: 37).

A kvalitatív osztálytermi kutatások a magyar neveléstudomány gyakorlatában a 2000-es évek óta egyre intenzívebben jelentek meg. Ezek a munkák a kvalitatív módszertani aspektusok továbbgondolása mellett rámutatnak arra is, hogy a kvalitatív vizsgálatok milyen szerepet játszhatnak az iskolai valóság gyakran megismételhetetlen és helyzetfüggő elemeinek az interpretálásában (Sántha–Katona–Subrt 2017). Ezek a vizsgálatok ugyan a nyelven keresztül írják le a megfigyelt gyakorlatokat, de általánosságban a nyelv mint kutatási csatorna értelmeződik. A nyelvi gyakorlatokat érintő osztálytermi kutatások tekintetében pedig a kvantitatív hagyomány a gyakoribb, a vizsgálatok a tanári és tanulói beszéd arányaira, a megakadásjelenségekre, a diskurzusjelölőkre fókuszálnak. Ám az elmúlt években a kvalitatív kutatások is egyre elterjedtebbek lettek, ahol a beszédmódok sokféleségének leírása (például a transzlingváló pedagógiai orientáció segítségével, Heltai 2020) vagy a nyelvi különbségek értékelésének a megfigyelése a legfőbb cél.

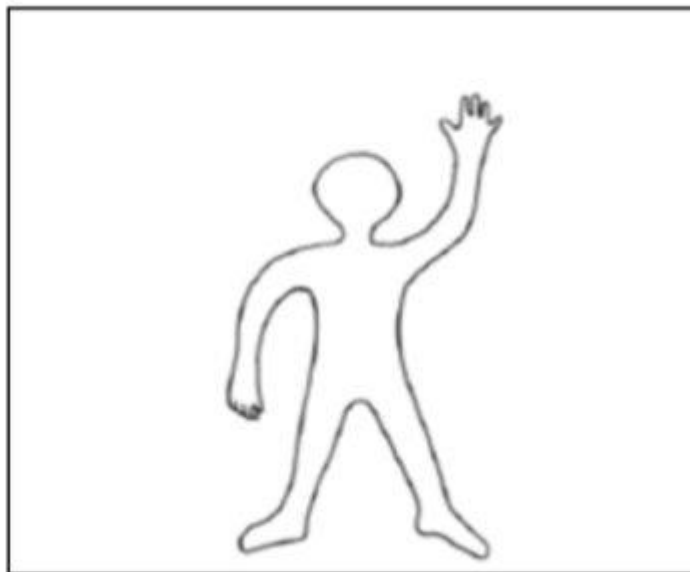
A szociokulturális nyelvi portfólió

A következőkben egy olyan módszertani kísérlet következik, amely alapvetően a nyelvi portré (Busch 2018) kritikájából alakult ki, majd további lépésként már nemcsak a résztvevők beszédmódjait, hanem szociokulturális hátterét is vizsgálja. A módszer elméleti keretét a szociokulturális nyelvészet adja (Bucholtz–Hall 2005; 2008), amelynek központi kérdése a nyelvi gyakorlatok és ezek változásainak, változatainak a kutatása. Tárgya a nyelvi szerkezetek szociális (a gyakorlatközösség tagjai közti viszonyokat kifejező) jelentéseinek kontextuális vizsgálata, amely bármiféle társas jelentésű és rendszeres összefüggés (például gyakoriság, tipikusság) iránt érdeklődik. Elemzési kerete a természetes diskurzus, amely diskurzusnak tekint minden olyan produktumot, amely a kommunikáció céljait szolgálja: legyen az verbális megnyilatkozás vagy bármilyen egyéb kommunikációs termék: rajz, festmény, fénykép, film, zene, tánc – bármi, ami valamilyen üzenetet hordoz. Ez az elgondolás már az 1990-es évek óta markánsan jelen van a kutatásokban, hiszen az úgynevezett képi vagy ikonikus fordulat (Mitchell 1994) összefüggésében egyre nagyobb érdeklődés mutatkozik a vizualizációnak a tudományos felhasználására.

A pedagógia tudománya történeti gyökereit tekintve erőteljesen kötődik egy, a szellemet, a műveltség közvetítését középpontba állító modernista hagyományhoz, így talán ennek is köszönhető, hogy látványosan nem foglalkozik a test antropológiájával, a test jelentőségével a pedagógiai folyamatban (Planella 2005; Mészáros 2014: 51). A társadalomtudományokban azonban (ezzel egy időben) újra középpontba került „a test elmélete” (Turner 1997), a posztmodern társadalomtudomány pedig újra felfedezi magának a testet (Pennycook 2018). Ez részben az antropológia hatásának tekinthető, hiszen a premodern társadalmakban a test fontos felület, amelyen bemutathatók az identitás „jegyei” (státus, vallási, nemi hovatartozás, törzsi kötődés stb.). A test így már nem pusztán az emberi biológiai valót jelenti, hanem a megmutatkozó, reprezentáló, jelekben létező és jellé váló emberi valóságot is (Mészáros 2014: 52). A poszthumanista alkalmazott nyelvészet (Pennycook 2018) is újraértelmezi a testet: a társas térben működő szemiotikai repertoár egy részeként. E szerint az elgondolás szerint a repertoár gyakorlatok, helyek, dolgok, érzékek együttesét jelenti, amelynek az ember csak egy része. Laihonen (2020) osztálytermi vizsgálata során már a test „öt érzéke” alapján kutat: megkülönböztet a nyelvi tájkép mintájára vizuális, auditív, taktilis, íz- és szagalapú szemiotikát, azaz tájképeket. Ebből a szociokulturális nyelvi portfólió is merít: a vizualitáson keresztül mutat be beszédmódokat és énképeket, valamint a szemiotikai repertoár más részeire is fókuszál, hiszen a diákok tárgy- és környezetkultúrájának a bemutatásával akár auditív és taktilis gyakorlatok is megjelenhetnek a kutatás eredményeként.

Mi a különbség a nyelvi portré és a szociokulturális nyelvi portfólió között?

A nyelvi portrékat eredetileg nyelvi tudatossággyakorlatként fejlesztették ki az oktatásban, amelyekben a résztvevők nyelvi repertoárjukat testsziluet segítségével (1. ábra) mutatták meg.



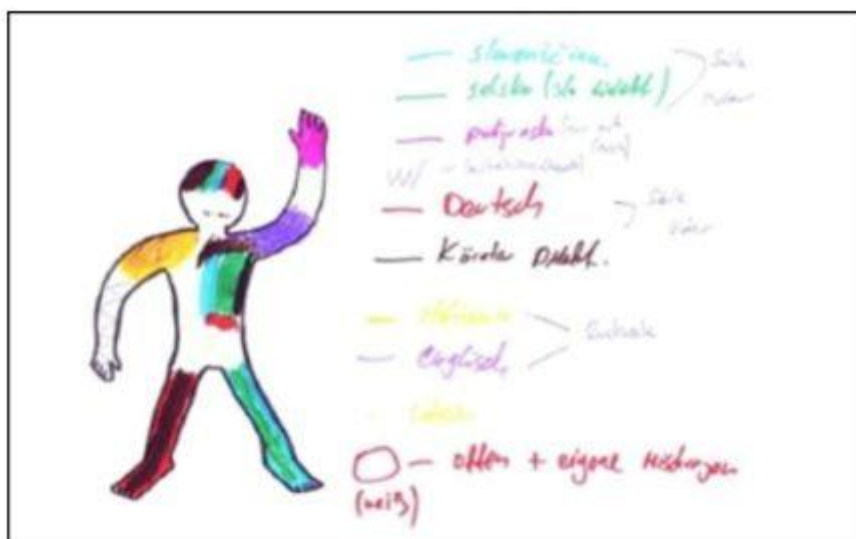
1. ábra

A nyelvi portré testsziluetje (Busch 2018)

Ez a gyakorlat a következőképpen épül fel: elsőként a résztvevőknek egy papírra nyomtatott emberfigurába kell belerajzolniuk saját nyelvi portréjukat. Minden olyan nyelvet jelölniük kell, amelyhez bármilyen módon közük van (Krumm 2004; Busch 2018). Ezt pedig minden esetben egy interjú követi. Brigitta Busch szerint (2012; 2018) a portré olyan eszköz, amely betekintést adhat a mindennapi nyelvi gyakorlatokba és az egyes nyelvekhez vagy beszédmódokhoz való viszonyulásokba és ideológiákba a nyelvi repertoár vizuális ábrázolásának a segítségével.

A beszélők heteroglott repertoárjának empirikus lenyomataként értelmezett portré azonban több szempontból sem ad részletes képet a mindennapi gyakorlatokról:

- nyelvekről kérdez, azaz nem reflektál a résztvevők nyelvfogalmának rögzítettségére (vagy éppen rögzítetlenségére), hiszen nyelveken keresztül közelíti meg a nyelvi repertoár és a saját nyelvi élmény sokféleségét;
- nem vesz tudomást a testképről mint vizuális látványnyelvi közlésről, így annak változatosságáról sem, hiszen egy előre megadott, sematikus testsziluetten kell jelölni a különböző nyelveket (2. ábra).



2. ábra
Egy 17 éves fiú nyelvi portréja (Busch 2018)

A nyelvi portrék elkészítése során a résztvevők – annak ellenére, hogy éppen a beszédmódok fluiditásának és változatosságának vizualizációja a fő cél – a nyelvi komplexitást egymástól elválasztva, eltérő színekkel jelölik minden használt/beszélt nyelv esetében. Mivel a többnyelvűséget vizsgáló kutatások célja általában a heteroglott konstellációk feltárása, így alapvetően szükségessé vált a nyelvi portré újragondolása.

Saját vizsgálataimban már nem előre megadott, túlszematizált és férfiasított sziluetten dolgoznak a diákok, valamint a testrajzot követően még két másik rajzot is el kell készíteniük az interjúk előtt. Tehát a szociokulturális nyelvi portfólió 3 részből épül fel: (1) az első rész a „Hogyan beszélek?” kérdésre keresi a válaszokat a nyelvi repertoár vizualizációján keresztül; (2) a második szakaszban a „Hogy nézek ki most és 20 évesen?” kérdés vizsgálja a testkép vizualizációját, majd végül (3) a diákok környezet- és tárgykultúrájukat jeleníthetik meg a „Hol élek/alszom most, és hol szeretnék élni/aludni 20 évesen?” kérdések segítségével. A rajzokat – amelyeken tehát a beszélés saját módjai, a jelenlegi és a felnőttkorra elképzelt/vágyott élettér, valamint a testkép is megjelenik – később interjúk során közösen elemezzük. A kutatás során már az első interjúk alkalmával megfigyelhető volt, hogy a beszéd, a beszélés különböző módjai nemcsak az első rajz kapcsán foglalkoztatták a tanulókat, erről az eredmények bemutatásánál részletesen is lesz szó.

Az 1. táblázatban a szociokulturális portfólió elkészítésének sorrendje és a feladatok instrukciói olvashatók.

1. táblázat
Szociokulturális nyelvi portfólió

Szociokulturális nyelvi portfólió			
<p>I. szakasz <i>Hogyan beszélek?</i></p> <p>3. ábra</p>	<p>II. szakasz <i>Hogy nézek ki most és 20 évesen?</i></p> <p>4. ábra</p>	<p>III. szakasz <i>Hol élek/alszom most? Hol élek/alszom 20 évesen?</i></p> <p>5. ábra</p>	<p>Lezárás Interjú</p>
Kérlek, rajzold le a saját tested körvonalát.	Kérlek, a papírt válaszd el középen két részre.	Kérlek, a papírt válaszd el középen két részre.	<p>Arra kérek, mesélj a rajzodról. Mondd el, miért ezeket a beszédeket jelölted! Hogyan jelölted ezeket? Mi változik meg a jelenlegi és a 20 éves kori testeden? Mi változik a jelenlegi és a 20 éves kori lakókörnyezeteden?</p>
Ha szeretnél, testrészeket is rajzolhatsz!	A bal oldalra rajzold le, hogy nézel ki most!	A bal oldalra rajzold le, hol élsz/alszol most!	
Most mondd el, hogyan szoktál beszélni az iskolában!	Ha az arcodat szeretnéd lerajzolni, az is elég, de egész alakos rajz is lehet.	Ha a hely apróbb részleteit is szeretnéd lerajzolni, tedd meg!	
Mi(lyen) az, ahogy főleg a tanárainnal beszélsz, és máshol ritkán?	Ha szeretnéd, testrészeket is rajzolhatsz.	Gondold végig, kikkel szoktál itt beszélni!	
Mi(lyen) az, ahogy főleg a társaiddal beszélsz?	Minden olyan tulajdonságot rajzolj le, amit fontosnak tartasz, ha a testedre gondolsz!	Vedd elő az első (Hogyan beszélek?) rajzot, és egészítsd ki, ha úgy érzed!	
Mondj példát arra, ahogy a szüleiddel, testvéreiddel szoktál beszélni!	Most a jobb oldali rész következik.	Most a jobb oldali rész következik.	
Most mindegyik válaszodhoz válassz egy vagy több színt!	Ide azt rajzold le, hogy szeretnél kinézni 20 évesen!	Ide azt rajzold le, hol szeretnél élni/aludni 20 évesen!	

Szociokulturális nyelvi portfólió			
Írd fel / rajzold fel az adott színnel a beszédekét és a beszédek nevét!	Minden olyan tulajdonságot, jellemzőt rajzolj le, amit fontosnak tartasz!	Minden olyat rajzolj le, amit fontosnak tartasz!	

Nyelv(ek) és identitás(ok) a szociokulturális nyelvi portfólióban

A vizsgálat során alapvető célként fogalmazódott meg a normatív jellegű kategóriák (mint a nyelv és az identitás) statikus szemléletének a meghaladása. E metodológia szerint az identitás olyan tárgyalásos társadalmi gyakorlatként értelmeződik, azaz egy olyan szociokulturális és relációs jelenségként, amely az interakció helyi diszkurzív kontextusaiban értelmezhető (Bucholtz–Hall 2005). A vizsgálat kiindulópontja, hogy a kulturális különbségek társadalmilag és alkalomhoz kötötten szerveződnek, tehát a társalgások résztvevői az etnicitás és a nemiség kategóriáit is közösen hozzák létre. A kutatásban az etnicitásra – az antropológiai és a szociológiai diskurzusok „többszólamú” etnicitás- és identitásmeghatározásait alapul véve – nem mint előre adott tényezőre érdemes tekinteni. Emellett hangsúlyozandó az is, hogy az egyén identitásválasztása a legfontosabb tényező, és kiemelendő annak a lehetősége, hogy ugyanaz az egyén több identitást is választhat önmaga számára, így az etnicitás állandóan változó, dinamikus jelenség (Barth 1996; Brubaker 2004; Eriksen 2000). Ez a gondolat a nemzetközi szociolingvisztikai kutatásokban már az 1980-as évektől kezdve jelen van, hiszen a társadalmi struktúrák, gyakorlatok és a társas jelentés közös konstruálásának kutatásakor már nem az eleve adottnak vélt társadalmi tényezők, hanem a nyelvhasználók által létrehozott és az általuk láttatott identitások és társadalmi struktúrák nyelvhasználati vizsgálatai domináltak a társas-konstruktivista megközelítésmód szellemében (Bartha–Hámori 2010: 302). Ugyanis az „emberek diszkurzív gyakorlatuk során a nyelvi forrásokat ahhoz használják fel, hogy alkalmassá tehessék, felfedezhessék, reprodukálhassák vagy akár megkérdőjelezhessék azon csoportokat befolyásoló sztereotípiákat, melyekhez nem tartoznak” (Rampton 1999: 421). Ezáltal pedig a csoporttal sztereotipikusan társított variáns használatával felidézhetnek, képviselhetnek egy-egy csoportot, vagy akár azonosulhatnak is azzal. A kutatásban tehát az etnicitás kategóriái alatt egy adott térben és időben létező társadalmi pozíciót és jelentést kell érteni.

Az önkép, a beszédmódok és a jövőkép összefonódása

Eredményeim szerint a szociokulturális nyelvi portfóliókban több fő jellemző azonosítható, és esetenként ezek egy képsorozatban belül is keveredhetnek:

- a nemi jegyek hangsúlyozása (például: szoknya, hosszú haj ábrázolása) mellett
- a többnyelvűség (például: „*magyar, német, beás, cigány*” beszéd) felől való megközelítés figyelhető meg;
- a beszédmódok (nem csupán a hagyományos értelemben vett – például: *magyar, német, angol* stb. – nyelvek szerinti) változatossága is megjelenik (például: „*énekelve, tisztességgel, szépen, dühösen, csúnyán, idegesen*”);
- valamint a jelenlegi nemi identitás nyelvi és etnikai vonatkozásainak,
- és a jövőben elképzelt gyakorlatok hasonlóságának a bemutatása.

A továbbiakban ennek a szemiotikai diverzitásnak a bemutatása következik.

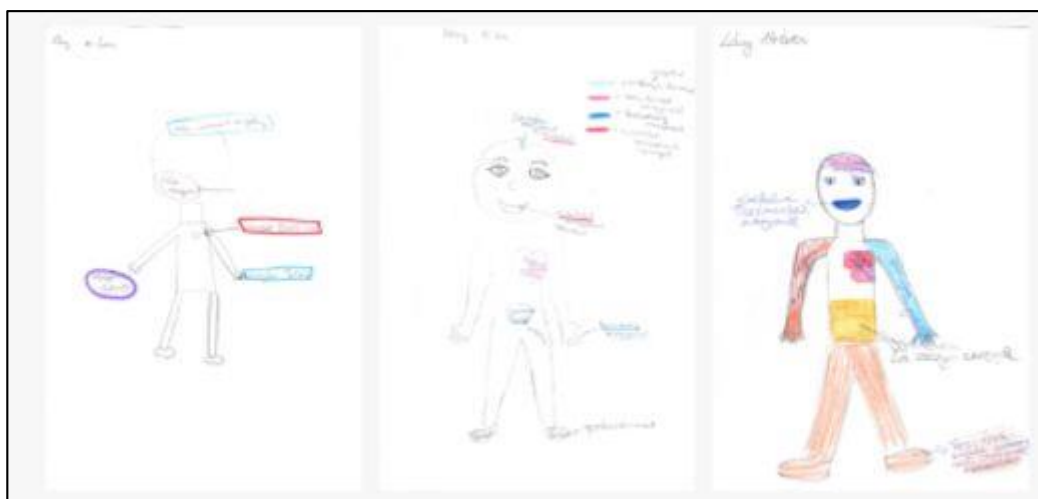
Nyelvi kategóriák konstrukciói

A portfóliókban a diákok egyik esetben sem csupán egyetlen beszédmódot jelölnek, ami az egynyelvűség ideológiáját követő oktatási rendszerben önmagában meglepő eredmény. A diákok komplex beszédmódokat tüntettek fel tesztjeiken („rendes cigány, gyomorból csúnya beszéd, szép beszéd, kedveség, táncos angol, dühös magyar, szeretett beás, szép, tisztességgel magyarul, más, mint magyarul”). Gyakori, hogy a beszédmód egy néven nevezett nyelvet jelöl, de általában (akár vizuálisan, akár később az interjú során) kiegészítve érzelmekkel vagy valamilyen jelzővel. Az interjúk alkalmával tehát ez a sokszínűség még inkább kibontható. Az (1) interjúrészletben az idegesség mint a gyomorban érzett állapot jelenik meg, és a különböző testrészekhez általánosságban más-más érzelmeket és hangulatokat társítottak a diákok. A lábban jelzett beszédmódok a táncsal vagy valamilyen mozgással álltak kapcsolatban, a szív és a mellkas a családi identitást mutatta, a fej pedig egyrészt a tudatosság, másrészt a tanult beszédmódok jelölőjeként értelmeződött.

(1)

interjúvezető: *mit jelöltetek a hasatoknál?*

lány1: *ha ideges vagyok. akkor **gyomorba érzem**, onnan jön.*



3. ábra

Hogyan beszélek?

A komplex beszédmódok vizualizációja esetében nemcsak a nyelvek, hanem más szemiotikai jegyek – színek, érzelmek, cselekvések – (3. ábra), a következő interjúrészletekben pedig a kapcsolati gyakorlatok is megjelentek:

(2)

iv.: *most hogy beszélünk?*

lányok: *szépen!*

iv.: *aha, szépen, aztán, tudsz még mondani?*

fiúk: *hangosan!*

iv.: *ennek van ellentéte?*

közösen: *halk.*

iv.: *hol szoktál halkan beszélni?*

lány: *sehol!* (nevetés)

lány: **orvosi rendelőben.**

iv.: *itt az **iskolában** hogy szoktál beszélni?*

közösen: *csúnyán, hangosan, jajajj,* (nevetés) *fizikán.*

iv.: *fizikán mi van?*

lány: *akko mindenki megbolondu.*

iv.: *akkor hogy beszéltek?*

lányok: *hangosan, csúnyán azé nem, mer akkor kiküldenek a(z igazgató) bácsihoz.*

(3)

iv.: *hogyan szoktunk beszélni egymással? **most** hogyan beszélünk?*

lányok: *magyarul.*

iv.: *aha, most magyarul. tudsz máshogy?*

közösen: *csúnyán, angolul, németül.*

(...)

iv.: *hogyan tudsz csúnyán beszélni?*

lányok: *magyarul.*

fiúk: *angolul.*

iv.: *tudsz példát mondani?*

fiú: *stupid, motherfucker (...) fuck.*

(nevetés)

iv.: *hol szoktál csúnyán beszélni? és kivel?*

fiú: *akko, **amiko felidegesítetek**, akko tudok.*

iv.: *és hol?*

fiú: *hol? hát legtöbbet itt, az **iskolába**.*

(...)

iv.: *mit jelent az, hogy csúnyán beszélsz?*

(...)

iv.: **egymással** szoktatok?

közösen: *persze, igen.*

fiúk: *barom, például csicska.*

lány: *az, hogy kutyagumi.*

fiú: *ki szoktuk (mondani), hogy szar.*

(nevetés)

közösen: *azt szokták nekem mondani, hogy faszkalap, rohadék.*

iv.: *és van, hogy nem csak így van? **otthon** például?*

közösen: *igen, neeem.*

lány: *a **bátyáim** szoktak cigányul.*

iv.: *és az milyen?*

lány: *én nem értem, úgyhogy nem jó.*

(...)

iv.: *és káromkodni se tudsz?*

közösen: *(zaj) én egy szót se, igen, én igen.*

lány: *én tudok egy szót! tetyő. (tátá)*

iv.: *az mi?*

lány: *ez beásul van, őő apa.*

(nevetés)

fiúk: *dehát az nem is csúnya!*

(...)

fiú: *szucs pule.*

iv.: *az mit jelent?*

(nevetés)

fiú: *szopd ki.*

A kapcsolati gyakorlatok skálája igen széles lehet, ám a rajzok közös elemzése során a legtöbb esetben az iskolai, a családi és az egészségügyi (például orvosi rendelő) helyszínek szereplői jelentek meg, hiszen ezek a kapcsolatok nagyban meghatározzák a diákok beszédmódjait.

Nemiség, nyelv és etnicitás

A nemi jegyek tekintetében markáns különbség fogalmazódott meg: az iskola befejezése után határozott és szigorú rendet képzelnek el önmaguk nemi szerepei tekintetében – mint *cigány nő* és mint *cigány férfi*, így a nemiség, a nyelv és az etnicitás szorosan összekapcsolódik a diákok reflexióiban. Az első, beszédmódokat ábrázoló rajzokon a nemi jegyek hangsúlyozása jelent meg: a lányok esetében a haj, az ékszerek és a ruha (általában szoknya), a fiúk esetében pedig a hajviselet és a sportos testarányok kiemelése. A második rajz a megjelenített arcképekről a következő jellemzőket mutatta:

- a lányoknak hosszú hajuk van, ez a nőiség egyik legfontosabb mutatója (az interjúk szerint is);
- a fiúknak fontos a testszőrzet vizualizációja;
- a 20 éves kori képeken a lányok általánosságban vékonyabbak;
- a fiúk pedig izmosabbak, erősebbek.



4. ábra

Hogy nézel ki most és 20 évesen?

Az interjúk során ezen túl az öltözködés identitásjelölő szerepe is megjelent:

(4)

lányok: **szoknyába.**

iv.: *milyen ez?*

lányok: **hosszú, térd alatti.**

iv.: *és ennek milyen jelentése van?*

lányok: *hogyan amikor megy, akkor ne csusszon fel neki. mer az utcai ká.*

(5)

lány: **tűskés, jó haj.**

lány: **jó.**

lány: **a zselé! hajzselé!**

iv.: *miben szoktak fellépni?*

lányok: **öltöny, kolompár cipő.**

iv.: *az milyen?*

lányok: **hosszú az orra, bőőr.**

fiú: *k ígyóbőr.*

iv.: *ezt kik veszik fel?*

lányok: *a beások, a romák.*

A nemiségnek azonban nemcsak testi és etnikai, hanem nyelvi „szabályai” is vannak. Az interjúk során a nemi szerepek nyelvi vonatkozásai többféleképpen kerültek elő: volt, ahol a *csúnya* beszéd, a szabály-(tradíció)követés vagy éppen a jövőbeli gyermekeik anyanyelve kapcsán reflektáltak erre. A cigány beszéd a családi viszonyrendszerek egyik meghatározó jelölője, ugyanis abban az esetben, ha a testrajzokon megjelent a cigány/beás beszéd, az interjúk során mindig a szülőkkel, testvérekkel való kommunikáció egy módjaként értékelték ezeket. A résztvevők tapasztalata szerint [ahogy az a (3) interjúrészletben is látszik] a *csúnya* beszéd a „fiúk világa”. A következő interjúrészletek pedig a nyelvátadás hagyományára adnak válaszokat.

(6)

iv.: *szeretnéd-e a gyerekednek megtanítani vagy megtaníttatni ezeket (a cigány nyelveket, beszédmódokat), vagy nem?*

(néhányan igen, a többség nem)

iv.: *aki nem szeretné, mi miatt nem?*

lány1: *nem tudom, csak mondtam.*

lány2: *és ha például a férjed izé lesz, cigány, úgyis meg fogja tanítani.*

fiú: *én biztos, hogy nem. kicsit furcsa ez a szokás kérdés, azért. apám is tanította nekem.*

(7)

lány: *nekem anyukámék nem beszélnek cigányul. a testvéreim (fiúk) szoktak egymással, azt mondjuk értem.*

A kutatás eredményei tehát rávilágítanak arra is, hogy a *cigány* beszéd a *cigány férfiak* egyik beszédmódjaként jelenik meg a családi és a baráti interakciókban, amely számos további kérdést is felvet a nyelvi szocializáció kapcsán. Vajon milyen interakciós szabályok alakítják ki ezeket a gyakorlatokat? Mikor válnak szét markánsan a fiúk és a lányok *cigány(os)–magyar(os)* gyakorlatai? És mit gondolnak a saját gyermekeik nyelvvelsajátításáról a jövőben?

Környezet- és tárgykultúra most és a jövőben

A diákok harmadik, befejező rajzának segítségével a lakhatási körülmények és az otthoni nyelvi gyakorlatok vizsgálata válhat lehetővé. A képek alapján a jövőkép kérdése sokszor bizonytalan, kevés különbség jelent meg a jelenlegi és a későbbi életterük között.



5. ábra
Lakókönyvet most és a jövőben

Az elköltözés lehetősége szinte senkinél nem jelent meg, a legtöbb diák a jelenlegi szobáját vagy szobarárszét képzelte el magának és leendő családjának, másik faluba vagy esetleg városba költözés lehetősége pedig fel sem merült. Milyen különbségeket fogalmaztak mégis meg? A tárgy kultúrát tekintve két használati eszköz mérete változott: az ágy és a televízió. Az első a családalapítás szimbólumaként, a második pedig a szabadságélmény megtestesítőjeként értelmeződött:

(8)

fiú: *nekem lesz végre egy normális TV-m, és egész nap Sláger TV megy majd. (...) és akkor fogunk mindenhogy beszélni.*

iv.: *mindenhogy?*

fiú: *énekelve, cigány, magyar, minden jöhet.*

A diákok jövőképe a rajzok és az interjúk alapján tehát nem sokban különbözik a jelenlegi életterüktől (sok esetben még a falak színe is megegyezik), mint ahogy a beszédmódok tekintetében sem fogalmaztak meg lényegi különbségeket.

Összegzés

A tanulmány egy pedagógiai etnográfiai vizsgálat eredményeiről számolt be. Először a pedagógiai etnográfiát jellemezte röviden, ezt követően pedig a terep fogalmát tisztázta. A kutatás célja annak leírása volt, hogy milyen interdiszciplináris megközelítések használhatók az osztályteremben a nyelvi gyakorlatok feltérképezéséhez. Egy kétéves terepmunka tapasztalataira építve pedig egy módszertani kísérlet, a szociokulturális nyelvi portfólió bemutatása következett, amelynek elsődleges célja felső tagozatos cigány diákok önreflexióinak feltárása volt saját beszédmódjaikról. A módszer segítségével nemcsak a nyelvi, hanem az etnikai és a nemi identifikáció lehetőségei, valamint a tanulók jövőképe is kirajzolódik – hiszen a módszer a vizualitást használja fel ahhoz, hogy kimondhatóvá váljon a beszédmódok változatossága mellett a nemi jegyek és a nemi identitás nyelvi és etnikai vonatkozása.

Irodalom

- Barth, Fredrik 1996. Régi és új problémák az etnicitás elemzésében. *Regio* 7/1: 3–25.
- Bartha Csilla – Hámori Ágnes 2010. Stílus a szociolingvisztikában, stílus a diskurzusban. *Magyar Nyelvőr* 298–321.
- Blommaert, Jan 2018. *Dialogues with Ethnography. Notes on Classics, and How I Read Them.* Multilingual Matters. Bristol.
- Brubaker, Rogers 2004. *Ethnicity without Groups.* Harvard University Press. Cambridge.
- Bucholtz, Mary – Hall, Kira 2005. Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies* 7/4–5: 585–614. <https://doi.org/10.1177/1461445605054407>
- Bucholtz, Mary – Hall, Kira 2008. Finding identity: Theory and data. *Multilingua* 27: 151–163. <https://doi.org/10.1515/MULTI.2008.008>
- Busch, Brigitta 2012. The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics* 33/5: 503–523.
- Busch, Brigitta 2018. The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations. *Working Papers in Urban Languages and Literacies* 236: 1–13.
- Eriksen, Thomas H. 2000. Ethnicity and Culture: A Second Look. In: Bendix, Regina – Roodenburg, Herman (eds.) *Managing Ethnicity. Perspectives from folklore studies, history and anthropology.* Het Spinhuis. Amsterdam. 185–205.
- Fetterman, David M. 2010. *Ethnography: Step by Step.* SAGE. Los Angeles.
- Gordon, Tuula – Holland, Janet – Lahelma, Elina 2007. Ethnographic research in educational settings. In: Atkinson, Paul – Coffey, Amanda – Delamont, Sara – Lofland, John – Lofland, Lyn (eds.) *Handbook of Ethnography.* SAGE. Thousand Oaks. 188–203.
- Hammersley, Martyn 2006. Ethnography: Problems and prospects. *Ethnography and Education* 1: 3–14.
- Hammersley, Martyn – Atkinson, Paul 2007. *Ethnography: Principles in Practice.* Taylor and Francis. London.
- Heltai János Imre 2020. *Transzlingválás – Elmélet és gyakorlat.* Gondolat Kiadó. Budapest.
- James, Allison 2007. Ethnography in the Study of Children and Childhood. In: Atkinson, Paul – Coffey, Amanda – Delamont, Sara – Lofland, John – Lofland, Lyn (eds.) *Handbook of Ethnography.* SAGE. Thousand Oaks. 245–257.
- Kresztyankó Annamária 2019. A szociokulturális nyelvi portfólió mint a nyelvi tudatosság módszertana. *Anyanyelv-pedagógia* 3. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=796> (2021. március 3.)
- Krumm, Hans-Jürgen 2004. Language policies and plurilingualism. In: Hufeisen, Britta – Neuner, Gerd (eds.) *The Plurilingualism Project. Tertiary Language Learning – German after English.* Council of Europe Publishing. 35–49.
- Laihonen, Petteri 2020. *Languaging in Learning Environments.* University of Jyväskylä. Presentation on ZOOM.
- Mészáros György 2014. *Szubkultúrák és iskolai nevelés. Narratív, kritikai pedagógiai etnográfia.* Gondolat Kiadó. Veszprém.
- Mészáros György 2017. *Pedagógiai etnográfia.* Eötvös Kiadó. Budapest.
- Mitchell, William J. T. 1994. *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation.* University of Chicago Press.
- O'Reilly, Karen 2012. *Ethnography Methods.* Routledge. London and New York.
- Pennycook, Alastair 2018. *Posthumanist Applied Linguistics.* Routledge. London and New York.
- Planella, Jordi 2005. Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico. *Revista de Educación* 336: 189–201.

- Pujolar, Joan 2001. *Gender, Heteroglossia and Power. A Sociolinguistic Study of Youth Culture*. DeGruyter Mouton. Berlin–New York.
- Rampton, Ben 1999. Styling the Other: Introduction. *Journal of Sociolinguistics* 3/4: 421–427.
- Sántha Kálmán – Katona Istvánné – Subrt Péter 2017. A kvalitatív pedagógiai kutatómódszertan hazai fejlődéstörténete. *Neveléstudomány* 2: 15–25.
- Turner, Bryan S. 1997. A test elméletének újabb fejlődése. In: Featherstone, Mike – Hepworth, Mike – Turner, Brian S. (szerk.) *A test. Társadalmi fejlődés és kulturális teória*. József Műhely Kiadó. Budapest. 7–51.

A kutatás az Új Nemzeti Kiválóság Program támogatásával valósult meg.

Kresztyankó, Annamária
How to talk about speech? Narrative and visual activities in the classroom

This study presents the results of a research project in pedagogical ethnography. It introduces Gypsy student’s self-reflection in upper grades of elementary school on their speech modes—based on the experience of a two-year fieldwork. It investigates what interdisciplinary approaches might be used in the classroom to explore language related activities within the framework of pedagogical ethnography. The analysis of the methodology used in this research—sociocultural language portfolio—is a key part of this study, firstly, as the design of the narrative and visual elements of the portfolio and the finalization of this methodology have been realized in these two years. Secondly, the exact description of the methodological steps allows for applying this method. With the sociocultural language portfolio, borders, and border-crossings of not only linguistic but also ethnic and gender identification as well as the students’ vision are outlined. This method uses visuals to enable the diversity of speech modes relatable.

Kulcsszók: pedagógiai etnográfia, szociokulturális nyelvi portfólió

Keywords: pedagogical ethnography, sociocultural linguistic portfolio

Az írás szerzőjéről

Kresztyankó Annamária

magyartanár, fejlesztő pedagógus
SEK Budapest International School
annamari915[kukac]gmail.com