

In: Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXVIII. - A többnyelvűség dimenziói: Terek, kontextusok, kutatási távlatok. Akadémiai Kiadó, Budapest 2016. ISBN 978 963 05 9861 3

Heltai János Imre

Károli Gáspár Református Egyetem, Magyar Nyelvtudományi Tanszék

Heteroglossia: cigány/roma tanulók beszédmódjai az iskolában

Heteroglossia: Languaging of Roma Children at School.

rövidített cím: Heteroglossia: roma tanulók beszédmódjai az iskolában

kulcsszavak: roma/cigány, iskola, heteroglossia, nyelvi forrás, diskurzív magatartás

key words: roma, school, heteroglossia, language resource, discursive behaviour

Absztrakt

Mint minden gyermekét, a társadalom által cigányként/romaként számon tartott gyerekek iskolai esélyeit is meghatározza az, ahogyan közösségeik és közösségeikben ők is beszélnek. Jellemzően alsó tagozatban nem képesek az iskolában érvényessé tenni saját otthoni beszédmódjaikat, felső tagozatban ellenben az iskola nem tudja hasznosítani az ekkor megjelenő speciális diskurzív magatartásmintákat. A cikkben a bahtyini heteroglosszia fogalmából kiinduló elemzéssel mutatok be néhány ebből adódó problémát.

A heteroglossia olyan leírási lehetőség, amely meghaladja az egyes nyelvek és változatok dimenzióját, és figyel arra, hogy a beszélés szituációhoz, helyhez és időhöz kötött, illetve hogy a beszélők a használt nyelvi forrásokat beszélés közben egymástól átveszik és folyamatosan stilizálják, értékelik.

The educational opportunities of Roma children – just like in the case of any other children – are assigned by the ways of their languaging and of the language use in their communities. Particularly in lower grades Roma children can't validate the ways of their home language use, until in upper grades schools can't use and utilize the special features of discursive behaviour. In this article I submit some problems resulting from these circumstances.

Heteroglossia is a way of description, which exceeds the dimension of named languages and varieties, and pays attention of the fact, that language use is tied to situation, place and time, and speaker not only use the words of others but they are also stylising and evaluating the language resources they are using.

1. Érvényes és érvénytelen beszéd módok az iskolában

A nyelv egy, az emberek társas viszonyaiban "pulzáló" jelenség, cselekvés (García 2014: 149), olyan valami, ami önmagában nem létezik (Pennycook 2010), hanem csak a közösségi viszonyok részeként értelmezhető. Közösségi viszonyokon a kommunikációs partnerek saját magukról (és az általuk használt nyelvi forrásokról), illetve egymásról (és a másik által használt nyelvi forrásokról) szóló értékítéleteinek rendszerét értem, amelyek ismétlődő diskurzív elrendeződésekben jelennek meg (Agha 2007). Nyelvi forrásnak nevezem a beszéd minden olyan elemét és jellegzetességét, ami így vagy úgy meghatározza megszólalásainkat (Jørgensen 2008, Jørgensen et al. 2011). Egy-egy közösség tagjait nem csak jellemzi az a (beszéd)mód, ahogy a nyelvi források használatának lehetőségeivel élnek, hanem ki is jelöli helyüket a társadalomban (Bailey 2012).

Mint minden gyermekét, a társadalom által cigányként/romaként számon tartott gyerekek iskolai esélyeit is meghatározza az, ahogyan közösségeik és közösségeikben ők is beszélnek, ahogy magukat beszédjükön keresztül pozicionálják, és ahogy ezt a kultúraspecifikus beszédet (és nyelvi szocializációt) a társadalom más közösségei értékeli (Réger 1999). Ebben a cikkben azzal foglalkozom, hogy mik az e közösségekből érkező gyermekek beszéd módjainak azok a sajátosságai, amelyek hozzájárulnak az iskolában való sikertelenségükhöz.

Az iskola ugyanis csak bizonyos beszéd módokat értékeli, az ettől eltérőeket diszkreditálja vagy éppen nem vesz róluk tudomást. Például a magyarországi iskolák ma nincsenek annak a képességnek a birtokában, hogy reagáljanak arra, ha tanulók – vagy azok egy része – részben vagy egészben olyan nyelvi forrásokat, illetve e forrásokhoz kapcsolódó diskurzív elrendeződéseket használnak, amelyek a társadalmi tudatban a romani nyelvhez kapcsolódnak. De ugyanez akkor is érvényes, ha e tanulók történetesen nem a romanihoz, hanem a magyarhoz rendelhető nyelvi forrásokat (és e forrásokhoz tartozó diskurzív magatartásmintákat) alkalmazzák. "Cigányosan" beszélnek, és/vagy "kicsi a szókincsük", azaz – más kontextusban – "nyelvi hátrányos helyzetben vannak", "szociokulturális hátrányokkal küzdenek". Azokra a diskurzív magatartásmintákra, amelyek szerint ők bizonyos nyelvi forrásokat használnak, az iskolának nincs értelmezhető válasza az elutasításon kívül.

Egy-egy (néven nevezett) nyelv szemiotikai forrásoknak és azokhoz kapcsolódó érték szempontú diskurzusoknak bizonyos társadalmi-szociokulturális fejlemények (például a sztenderdizáció és a tőle elválaszthatatlan egyéb modernista folyamatok – Deumert 2010) következtében létrejövő halmaza (Agha 2007). Ebben a megközelítésben másodlagos, hogy "egy-" vagy "kétnyelvű" tanulókról van-e szó; elsődleges jelentősége annak van, hogy a cigány/roma tanulók által használt beszéd módokhoz milyen társadalmi értékítéletek kapcsolódnak (Blommaert–Rampton 2011: 4), illetve hogy a cigány/roma tanulók milyen kommunikatív célok és szociális meghatározottságok szerint beszélnek, és nem annak, hogy ezeket a beszéd módokat a társadalmi tudat mely nyelvekhez rendeli hozzá (Rymes 2010:

529). A fenti modellből kiinduló leírása a nyelvhasználatnak nem az "egy-" vagy a "kétnyelvűséget" tekinti kiindulópontnak, hanem a (bahtyini eredetű) heteroglosszia fogalmát (Blackledge-Creese szerk. 2015).

Legyen szó "egy-" vagy "kétnyelvű" gyerekekről, iskolai sorsukban sok a hasonlóság. Beszédmódjaikkal oktatási rendszerünk nem tud mit kezdeni. Ezzel párhuzamosan az iskola nem képes elérni azt az egyébként közmegegyezés szerinti célt, hogy mindenki számára egyenlő esélyeket biztosítson. Ez ma a magyar közoktatási rendszer egyik legnagyobb, bénító, és nem csak a cigánynak mondott gyermekeket érintő, de őket igen gyakran sújtó ellentmondása.

2. Heteroglosszia

A kortárs szociolingvisztika diskurzusaiban megjelenő heteroglosszia-fogalom Bahtyin munkásságából eredeztethető (Bailey 2007, 2012). Eszerint az emberi nyelv nem valamiféle struktúra vagy rendszer, és ennek megfelelően nem lehet egydimenziós módon egyes nyelvekre és nyelvváltozatokra osztani, hanem csak több dimenzióban, ennél komplexebb módon írható le (vö. Blackledge–Creese (szerk.) 2015, különösen is Busch 2015). A Bahtyin-percepció rámutat, hogy Bahtyin a heteroglosszia fogalmán korántsem csak a többnyelvűséget értette. A fogalomnak három dimenziója van, és ezek segítségével a beszélés komplexitását kívánja megragadni: a *multidiszkurzivitás* (multidiscursivity – a fogalmak angol megfelelője Busch 2015 alapján) a meghatározó körülmények perspektíváját jelenti: a beszédmód szituációhoz, helyhez és időhöz kötött. A fogalom arra vonatkozik, hogy a beszédmódok politikai, társadalmi és gazdasági körülmények által meghatározottak. A *sokszólamúság* (multivoicedness) a beszélőhöz kapcsolódó perspektíva. Itt a nyelvi források, például egyes szavak individuális használatának sokfélesége kerül a figyelem középpontjába. Többről van azonban szó, mint az "idiolektusok" egymásmellettsége: A lényeg az, hogy a beszélők a használt nyelvi forrásokat hogyan veszik át egymástól beszélés közben, és eközben hogyan stilizálják azokat; hogyan értékelik a mások által elmondottakat, illetve hogyan viszonyulnak azokhoz. A nyelvi források olyanok, mint egy játszótéren a játékok: minden gyerek használja őket, de a használat pillanatában mindenkinek a sajátjává válnak, méghozzá mindenkinek másként a gyermek saját fantáziája, a játék pillanatnyi célja és a többi játszótárshoz való pillanatnyi reláció függvényében. Továbbá a játszótéren bármi részévé válhat a játéknak; egy bot, a kerítés, a másik vagy a saját test (haj, hát, láb). Ezek nem önmagukban játékok, hanem pillanatnyi használatukon keresztül értelmezhetők játékként. A sokhangúság terminusával a nyelvi forrásokat tehát nem önmagukban írjuk le, hanem a beszélés interszubjektív terében való megvalósulásukat ragadjuk meg. A harmadik dimenzió, a *nyelvi diverzitás* (linguistic diversity) magát a nyelvi forrást állítja középpontba. Ez arra utal, hogy a beszélés következménye a nyelvnek a nyelvi források sokféleségében megjelenő nagyfokú diverzitása. A gondolkodásunkban nyelvekbe és változatokba tömörülő nyelvi források folyamatos kölcsönhatása központi jelentőségű gondolata ennek a perspektívának is: az egyes nyelvek és változatok nem létező entitások, hanem egymással ellentétes erők feszültségében értelmezendők: centripetális, a standardizáció irányába ható, és centrifugális, a

destandardizációt segítő erők folyamatos összjátékában ragadhatók meg csak (vö. Bodó 2015, e kötetben).

A nyelv ebben a megközelítésben többdimenziós, komplex módon értelmezhető jelenség tehát, ami több és más, mint az, amit „többnyelvűségnek” szokás nevezni; minden beszélő beszédmódjaira érvényes leírási lehetőség ez, függetlenül attól, hogy az adott beszélő „egy-”, „két-” vagy „többnyelvű” beszélőként értelmeződik az adott társadalmi konstellációban. Ebben az értelemben senki nem „egynyelvű” (Busch 2012a), hiszen beszédmódjaink a „nyelv konstrukcióján” túllépve, a heteroglosszia három „dimenziójában” ragadhatók meg. A magyar Karácsony Sándor társaslelki rendszerében egyébként hasonló módon gondol a nyelvre. Szerinte „nincsenek nyelvek, csak nyelv van” (Karácsony 1947 [2011]: 139). A nyelv a lélek „társas funkciója”, tehát csak társas(lelki) viszonylatban értelmezhető, és nem ragadható meg rendszerként, hanem „ott él, ott lüktet, ott hat a valóságban” (Karácsony 1938 [2010]: 22).

3. A standard fogságában

A modern európai államokban a tömeges oktatás és a standardizáció két egymást támogató, egymásra ható és egymást feltételező folyamat volt. Ezeknek és más tipikusan modernizációs fejleményeknek (Deumert 2010) meghatározó szerepe volt abban, ahogy az európai ember nyelvről való gondolkodásából lassan eltűnt az a szemlélet, mely szerint a nyelv nem az embertől független, rendszerszerűen megjelenő és megszámlálható absztraktum, hanem az ember természetes, a beszélő perspektívájából nem érzékelt része. Karácsony szavaival: „A nép a maga nyelvét éppen úgy nem érzékeli, mint ahogy az egészséges ember nem érzi a fogát vagy a fejét, és nem probléma számára kezének, lábának, derekának, nyakának ide-oda mozgatása” (1939 [2009]: 102).

Párhuzamosan e szemlélet marginalizációjával, vagy inkább láthatatlanná válásával egyeduralkodóvá vált az egyes, standardizált nyelvekhez kapcsolódó gondolkodás (Heltai 2016, megjelenés alatt). Igaz ez – más nemzetállamokhoz hasonlóan – Magyarországra is, ahol a nyelvi standardizáció kérdései a politikai függetlenség eszméivel is összekapcsolódtak (Sándor 2001). A standard státuszának erősítése e folyamatok miatt úgymond „erkölcsi kötelességgé” vált. Ez az ideológiai konstelláció nyilvánvaló és magától értetődő igazságként jelenik meg a társadalmi tudatban, és éppen ennek köszönheti a társadalmi gondolkodást meghatározó hatalmát (Busch 2013: 82). Nyelvről való gondolkodásunk binárisá, a helyes-nem helyes (és szép-nem szép) oppozíciók által meghatározottá vált. Ennek következménye az olyan beszélők stigmatizációja, akiknek nyelvi forrásaihoz és az azokhoz kapcsolódó diskurzív gyakorlataikhoz a közösség aktuális vélekedéseiben olyan jelentéseket kapcsol, amelyek az alacsony társadalmi státusz meghatározóiként, jelölőiként működnek. A nyelvi gyakorlatoknak ezek a diszkriminatív jelleget öltő értékelési mechanizmusai úgy határozzák meg társadalmunk nyelvről szóló gondolkodását – ha tetszik, az akadémiaától a kocsamárosokig (Kontra 2015) – hogy (a jelenség uralkodó volta miatt) a beszélők ennek nincsenek tudatában.

Ezeket az alacsony társadalmi státuszhoz kapcsolt beszédmódokat az iskola sem tekinti „helyesnek”. A gyakran emlegetett, mégis csak a kisebbik rosszat jelentő következmény, ha a tanárok folyamatosan „javítanak”, azaz elvárnak bizonyos diskurzív viselkedést, bizonyos

nyelvi források használatát (Szabó Tamás 2012). Nagyobb probléma, hogy a tanárok nem ismerik a heteroglossziában megjelenő beszédmódokat, ezért nem is tudnak róluk tudomást venni. Az egyes nyelvek egydimenziós szemléleti kerete ugyanis nem teszi lehetővé, hogy a heteroglosszia dimenziói érzékelhetővé váljanak. Multidiszkurzivitás, sokhangúság és diverzitás hármassága helyett az egyes nyelv (jelen esetben a "helyes magyar") dimenziójában megjelenő hiány válik uralkodóvá: az elvárt nyelvi források használatának hiánya, az értelmezhető diskurzív magatartásminták követésére való alkalmatlanság az, ami az iskolában "látszik". Az iskola megfogalmazza a "felzárkóztatás" célját a "nyelvi hátrányos helyzetben" lévőknek, de ez az egyes nyelvek gondolati keretei között egyetlen dimenzió, a diverzitás felismerését jelenti. A diagnózist követő módszer pedig a nyelvben jelen lévő centripetális erő, azaz a standardizációhoz kapcsolódó beszédmódok előírása. Összefoglalva: iskolarendszerünk a beszélést szociokulturális meghatározottsága miatt nem a maga valóságában érzékeli és kezeli, hanem annak csak egy dimenziójával foglalkozik és azt is – ellene dolgozva a nyelv természetes folyamatainak – a kettő közül az egyik irányt erősítve próbálja befolyásolni.

Látszólag másfélék a problémák "kétnyelvű" cigány/roma gyerekek esetében, a heteroglosszia perspektívájából szemlélődve azonban hasonló jelenségekre válhatunk figyelmezzé. A romanihoz és beáshoz társított nyelvi források használói "kilógnak" a közös nyelv, közös föld és közös történelem koncepcióján alapuló nemzetek Európájából (Törzsök 2001). A pusztán a nyelvi diverzitás dimenziójából kiinduló, a nyelvekre mint szigorúan centripetális hatásmechanizmusok alapján kialakuló egységekre gondoló szemlélet nem tekinti "érvényes", azaz általános tantárgyi oktatásra alkalmas nyelvnek a romanit és a beást; e nyelvek az iskolában legfeljebb tantárgy, azaz idegennyelvóra vagy nemzetiséginyelv-óra formájában jelennek meg. De a témával foglalkozó értelmiségiek, nyelvtanárok, szakértők sem foglalkoznak a romaninak a nyelvórán túli iskolai szerepével (Lakatos 2010, Hegyi 2012). Történik ez annak ellenére, hogy rendre megfogalmazódik, hogy nyelvi emberi jogi szempontból a romani és beás nyelven is zajló "kétnyelvű" oktatás kívánatos volna (Kontra 1997, 2003, 2010).

Nincsenek meg a módszertani eljárások arra, hogy a nemzeti nyelv módjára nem sztenderdizált romanit (Halwachs 2011, Matras 2005, 2015) vagy beást az iskola a tanulási folyamat részévé tegye. Az oktatás ugyanis a mai gondolkodási keretben csak valamilyen nyelven, esetleg két nyelv párhuzamos, duális jellegű használatával valósulhat meg. Ennek előfeltétele pedig az, hogy ezeknek a nyelveknek (nemzetállami minták szerinti módon) standardizáltaknak kell lenniük. Ez a feltétel nem teljesül (Busch 2012b), más módon pedig fel sem vetődik e beszédmódoknak az iskolai oktatásba való bevonása.

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 engedni jutni.

A beszélésnek a heteroglosszia dimenziójában való értelmezése, illetve ennek az elemzési lehetőségnek a nyelvpedagógiai megoldások felkutatásában, kialakításában való hasznosítása az egyes nyelvek standardizációjához kötött gondolkodástól való elszakadás jegyében feltételezi azt, hogy egy- és kétnyelvű beszélők között ne húzzuk meg a megszokott éles határvonalat: problémáik ugyanazokból a nyelvvel kapcsolatos (láthatatlan) ideológiákból eredeztethetők. Ehhez a felismeréshez kapcsolódva a nyelvi repertoár fogalma központi jelentőségűvé válik. Ez nem (csak) a gumperzi értelemben (1964) vett eszközkészletet jelenti, hanem a beszélő elválaszthatatlan részeként értelmeződik (Busch 2012a), bizonyos szemiotikai forrásokból és a hozzájuk kapcsolódó értékelésekből, tehát diskurzív magatartások szociokulturálisan meghatározott rendszeréből áll, és nyelvi tapasztalatainkkal párhuzamosan alakul. Hatnak rá a beszélésnek a multidiszkurzivitásból adódóan változó és változatos körülményei, például saját és kommunikációs partnereink érzelmei. Emellett alakítják a sokszólamúsághoz kapcsolódó stilizációs és értékelési eljárások is, ugyanis az alany, a szubjektum nem vizsgálható önmagában, hanem csak más szubjektumok hálózatában, társas lényként, amelynek autonómiája más társas lényekkel való érintkezésben alakul olyanná, amilyen (Karácsony 1938 [2010]: 12).

4. „Ők ugye még ha akartak volna se tudtak volna labdába rúgni” – ”tehetetlen” pedagógusok, ”érdektelen” tanulók

Ez a tanári mondat pontosan összefoglalja azt, amit a mai magyar oktatásban dolgozó pedagógusok éreznek a témában: a cigány gyermekek nem tudnak, de frusztrációik közepette nem is akarnak „labdába rúgni”. A heteroglossziát, azaz a beszélés több dimenzióban értelmezendő sokféleségét szem előtt tartó elemzés kiindulópontot kínál ahhoz, hogy az iskola tanulói nyelvhasználatát megértse, illetve rossz gyakorlatait ezzel összefüggésben megváltoztassa. Az írás további részeiben magyarországi általános iskolákban gyűjtött tapasztalatok alapján bemutatom a fent leírtakat azok mindennapi megvalósulásában. Az elemzésbe a nyelvi diverzitás mellé a multidiszkurzivitás és a sokszólamúság dimenzióit is bevonva bemutatom az iskolában ”cigányként” kategorizált diákok nyelvi viselkedésének néhány olyan jellegzetességét, amit az iskola nem ”ért”, illetve aminek nem tulajdonít jelentőséget. Adataim egy 2016 őszétől három évre tervezett többszinterű (Marcus 1995, Lajos 2015) nyelvészeti etnográfiai kutatás 2015 őszén megkezdett előkészítő fázisából származnak. A hallgatók bevonásával tervezett kutatómunka központi helyszínei az iskolák, ahol az óralátogatásokról hospitálási naplók, a pedagógusokkal, diákokkal és szülőkkel pedig interjúk készülnek. Két kisváros néhány iskolájára koncentrálok: az egyik helyszín egy kelet-magyarországi intézmény, ahová szinte csak romának tartott gyermekek járnak, akik ”kétnyelvűnek” mondott közösségből érkeznek. (A fejezet címéül szolgáló mondatban ennek az iskolának egyik pedagógusa illusztrálja cigány/roma tanulók középosztálybeli gyerekekkel szembeni versenyhátrányát). A másik helyszín egy dunántúli kisváros, ahol több iskolára kiterjed a kutatás. Ezekben a cigánynak mondott tanulók aránya változó. Az itteni gyerekek nyelvi repertoárjának különféle mértékben része a romanihoz vagy a beáshoz tartozó nyelvi források és a hozzájuk kapcsolódó diskurzív magatartásminták használata. Kiválasztott

gyermekkel és a családtagokkal iskolán kívüli környezetben (otthon, tanodában, rendezvények helyszínein) is készülnek interjúk, így az iskolához és az iskolai beszédmódokhoz való (diskurzív) viszonyulásokat mikroszinten is megismerem. A következőkben röviden bemutatom eddigi eredményeimet.

4.1. „Nagyon egyszerű kifejezésekkel fejezik ki magukat”

A két kisváros pedagógusainak a cigánynak/romának tartott gyerekek nyelvi helyzetével kapcsolatos megnyilvánulásai hasonlóak: a gyerekek nyelvi repertoárjának leírása a deficitet kiemelő megközelítéssel történik meg. Ezt a deficitet a pedagógusok a szociokulturális körülmények számlájára írják. E felfogás szerint a szociokulturális értelemben a társadalom periferiáján élő gyerekek vélt vagy valós elmaradásai nyelvi teljesítményükben jelentkeznek, tehát a nyelvi nehézségek a társadalmi marginalizáció következményeiként értelmeződnek. Az alábbi részlet a dunántúli iskola egyik alsó tagozatban dolgozó pedagógusával készült interjúból származik:

„... a gyerekeknek a beszédkézsége jóval elmarad. otthon- tehát nagyon szegényes a szókincsük, otthon keveset beszélnek, vagy pedig- de ezt lehet, hogy te jobban tudod mint én, hogy az a szókincs nagyon kevés, amit használnak. tehát nagyon egyszerű kifejezésekkel fejezik ki magukat. (...) például a szövegértésnél egyből látom azt, hogy így néz, mert ő nem ismeri azt a szót. teljesen más nyelven kell még egyszer átfogalmaznom, hogy megértse, hogy mit szeretnék. (...) vagy ha mesélj, mondd el a mesét. na, az nagyon megy nekik, a verstanulás. mondókák. ritmus. ez mind-mind jó, tehát én leginkább a szövegértésnél látom ezt az elmaradottságot a körükben.”

A pedagógus, aki egyébként a roma/cigány gyermekeket bizonyos területeken (verstanulás, mondókák) kifejezetten jól teljesítőnek tartja, a *szegényes szókincs* mellett azt említi meg, hogy a gyerekek *nagyon egyszerű kifejezésekkel fejezik ki magukat*. A tanulók a tanárnő véleménye szerint egyrészt a nyelvi forrásoknak csak egy szűk rétegét használják, másrészt pedig azokhoz a beszédmódokhoz, amelyekhez az általuk használt nyelvi források kötődnek, az iskolai (tanári) közösség az „egyszerűség” értékítéletét kapcsolja. Ez az „egyszerű” megszólalási mód az iskolai szövegek „nem egyszerű” világában a megértés gátját is jelenti, a tanárnőnek ugyanis *egy teljesen más nyelven* kell átfogalmaznia mondanivalóját, ha azt szeretné, hogy megértsék.

Ez a különbség az otthoni és az iskolai beszédmódok között a mindennapokban például ezeknek a gyerekeknek az „elnémulásához” vezet. A roma/cigány gyerekek marginalizálódása az oktatási folyamatban több okra vezethető vissza. Ezek közül egyet a következő példával szeretnék bemutatni: Az iskolában jelen voltam az egyik 4. osztály olvasásóráján, ahol egy Széchenyi Ferencről szóló olvasmány (Lengyel Dénes: A hídvám) közös olvasására és feldolgozására került sor. Ebben a mintegy huszonöt fős osztályban öt romaként/cigányként számon tartott tanuló van, közülük ketten nem először végzik a negyedik osztályt, illetve más okok miatt idősebbek osztálytársaiknál. Az óra egyik szakaszában a gyerekek lehetőséget kaptak arra, hogy megkérdezzék azon szavak jelentését, amiket nem értettek. Az egész órán összességében igen aktív osztály néhány tagja szívesen jelentkezett, több szót fel is soroltak (például *táblabíró*, *pártfogol*). Az osztály lehetőséget kapott arra, hogy közösen „összerakja” az említésre kerülő szavak jelentését. A *hídvám* szó jelentését is megkérdezte valaki, ezzel kapcsolatban a következő párbeszéd hangzott el (Az

órán elhangzottakról készített egyidejű feljegyzéseket készítettem; ped=pedagógus, gy=gyermek):

gy1 *hídvám!?*
gy2 [ad egy meglehetősen pontos definíciót]
gy3 *olyan dolgot visznek át a hídon, ami vámköteles!*
gy4 *hogya visszajöjjön a pénz!*
gy5 *hogya karban tudják tartani...*
ped *nagyon ügyes vagy, gy5!*
gy3 *egy részét az adóból minden híd fenntartására használnak!*

A részletben nem roma/cigányként számon tartott gyermekek beszélnek, együtt szedik össze a hídvám definíciójához szükséges jelentéselemeket. Használják a „vámköteles” kifejezést, és ismerik e ma már archaikus adófizetési mód jelentőségét. Ehhez társadalmi és gazdasági tapasztalatok és tájékozottság szükségesek, ezek a tankönyvi olvasmányra támaszkodó társalgásban való részvétel előfeltételei. A vám szó mai jelentéseivel csak külföldi utazás során vagy olvasmányélményekben találkozhat egy gyermek. A cigány/roma tanulókebbben a munkában nem tudtak részt venni, jobb híján csendben voltak. Pedig nem szükségszerű, hogy nem „ismerik” e szavakat (híd, vám, adó, pártfogol). Csupán mások azok a diszkurzív szerveződések, amelyeken keresztül használják őket: más szituációkban, más helyhez és időhöz kötve (vö. multidiszkurzivitás), más beszélőktől más megnyilatkozásokban (vö. sokszólamúság) hallják őket a középosztálybeli, és például telepen, egy társadalmilag és gazdaságilag marginalizálódott közösségben élő gyerekek. A kelet-magyarországi helyszínen nyilatkozó egyik pedagógus a következő történettel illusztrálta e kérdéssel kapcsolatos tapasztalatait:

van egy ilyen történelmi lecke például, hogy a görög történelem hajnalán. ez 5. osztályban. (...) és én soha nem felejttem el, hogy még a hátam közepéről is csorgott az izzadság. mert ez hogy a görög- tehát van eleve a másik nép, a görög. ami ugye nagyon messze lakik, mert- mert ezt el sem lehet gondolni, hogy mennyire, mert itt van aki még xxxig [megnevezi a megyeközpontot] sem jut el, tehát az, hogy mi az, hogy több ezer kilométert utazunk görögországig, az, hogy még tenger nyaldos ott, meg félsziget, meg sziget, ebbe már bele se megyünk. de van egy másik még valami [hezitál] görögország. hát van neki egy történelme. de mi az, hogy történelme van valakinek, ugye hát ezt megpróbáljuk- annak idején ugye írott, íratlan források-, úgy a saját életéből. hát az sem biztos, hogy használják ezt a szót, de még lehet, hogy ezzel is meg- de annak, hogy egy történelemnek van hajnala- tehát amit- azt kell tudni ide, hogy a valamikori kezdet, amikor volt- tehát valami ilyesmi, hát ezt.. ezt a szót én szerintem nem is tudtam átvinni rajtuk, hogy a görög történelem hajnalán.

Ebben a megnyilatkozásban a pedagógus arról beszél, hogy diákjai nem feltétlenül a szó, a szemiotikai forrás, hanem a hozzá kapcsolódó megnyilatkozási lehetőségek ismeretének vannak híján, és a tanári munka ilyen körülmények között csak akkor lehet sikeres, ha ezeket a szituatív és stilizációs tapasztalatokat illető hiányosságokat kezeli. Ez nem könnyű feladat, a pedagógusnak a „háta közepéről is csorog az izzadság”. További, egyelőre le nem gyűrt nehézséget jelent ebben a kelet-magyarországi iskolában az, hogy ezek a diákok a romanihoz kötött nyelvi forrásokat is használnak az iskolában (tm=terepmunkás):

- tm: *és ezt hogy kell elképzelni? hogy amikor ők ott vannak az ovi- az oviba, vagy akár itt az iskolában, akkor ők beszélgetnek egymással mondjuk szünetbe cigány nyelven? tehát megjelenik itt az iskolában?*
- ped: *Persze, persze. Sőt az az igazság, hogy azért mondom, hogy az biztos, hogy anyanyelv-, hogy ha bármi probléma van, akkor ezt cigány nyelven ösztönösen.*
- tm: *<H: aha>*
- ped: *Általában azért szoktuk kérni, főleg hogyha nem tudunk nagyon- tehát főleg az ilyen konfliktusoknál, hogy próbálják már magyarul mondani, merthogy mi nem értjük. ez akkor okoz gondot, ugye hogyha van egy konfliktus. Nem tudunk igazságot tenni.*
- tm: *tehát amikor... amikor belelendülnek és érzelmileg bevonódnak, akkor mindig cigányra váltanak.*
- ped: *persze, ez így van. tehát azért is mondom. vagy ha olyat akarnak mondani, amit mi nem biztos, hogy jó, hogy hallunk. hát most itt azért kollegák között egy-két szót, de nem igazán tudjuk.*
- (...)
- egyébként nem szoktunk ezzel. Tehát ez majd az óvodai programnál jobban kijön. Az iskolánál már sokkal nehezebb, és sajnálom is a pedagógusokat, mert az úgy-*

Az idézet utolsó mondata arról szól, hogy az iskola nem szokott foglalkozni a gyerekek romani nyelvhez rendelhető nyelvi forrásaival. A pedagógus a beszélgetésre következő napon az óvodában teendő látogatásunkra utal, hogy ott majd "jobban kijön" a "kétnyelvűség" és annak kezelése. Az iskolával közös fenntartásban levő, szomszédos óvoda kidolgozott ugyanis egy olyan komplex képességfejlesztő foglalkozáscsomagot, amely játékos tevékenységen alapul, és érvényesként ismeri el a romani nyelvi forrásokat is (az óvónők szölisták segítségével minden feladatnál felkészülnek arra, hogy ezeket is a helyes válasz részeként fogadják el). Ez a program tudomást vesz a gyerekek nyelvi repertoárjának egészéről, de csak a magyarhoz rendelt nyelvi forrásokkal kapcsolatos kompetenciák fejlesztését tűzi ki célul. Az iskolai nevelő-oktató munkában ennek a programnak egyelőre nincsen folytatása. Így jelenleg az iskola a diákok nyelvi repertoárjának egészét nem ismeri. Ezzel párhuzamosan olyan megszólalási módokat vár el a tanulóktól, amelyekben nekik nincsen gyakorlatuk. Ebben az ellentmondásban fogalmazható meg az iskolai "nyelvi nehézségek" egyik csoportja.

4.2. A felső tagozat egy zuhanó mélyrepülés

Van egy más jellegű, rendszeresen megfogalmazott iskolai észrevétel a roma/cigány tanulók iskolai viselkedésével kapcsolatban. Különféle megfogalmazásban arról szólnak ezek a vélemények, hogy alsó tagozatban még nincs magatartásbeli, tanulási probléma ezekkel a gyerekekkel, de felső tagozatban problémássá válnak. A pedagógusok ezt ritkán fogalmazzák meg nyelvvel, beszéléssel kapcsolatos jelenségeként. Kivételnek számít az elsőként idézett dunántúli pedagógus, aki a viselkedésnek ezt a megváltozását összeköti a diskurzív viselkedés megváltozásával:

itt még nem. ugyanolyan kedves, bájos, "kérem a szalvétát", "kérem szépen ezt, azt", "x néni/bácsi légy szíves add ide", de mikor már nőnek, és jönnek ott együtt a vagány fiúkkal, akiket példaképnek választanak, akkor már dik már gyere, meg egyebek.

Az idézet azt érzékelteti, hogy a felsősöknek megváltozik a diskurzív viselkedésük. A tanárokkal való udvarias beszéd helyét átveszi a más elvárásokhoz való igazodás. A felnőtt létbe sok szempontból belenövő cigány/roma tanulók a tinédzserkortól kezdve olyan, a saját közösségükre jellemző beszédmódokat alkalmaznak, amelyek az iskola számára kezelhetetlenek. Udvariasság és kedvesség helyett a pedagógusok percepciója szerint öncélú vagányság, visszabeszélés, magamutogatás határozza meg a tanárokkal és a társakkal szembeni iskolai kommunikációjukat. A pedagógus a felsősök nyelvi viselkedését a *dik már* [nézd már] szófordulat használatával érzékelteti, amihez, ő – és az iskolai közösség általában – nem csak a 'cigányok által használt' jellemzőt kapcsolja, hanem ezen felül az 'udvariatlan', 'pongyola' értéktulajdonításokkal is ellátja: a diskurzív viselkedés elemei (és a viselkedési jelek általában is) szert tesznek felismerhető pragmatikai értékekre (Agha 2007: 80).

A pedagógusok a viselkedés egészének megváltozását érzékelik, a diskurzív viselkedés megváltozását ellenben nem vagy csak ritkán említik. Ez a jelenség ugyanis szintén nem definiálható kizárólag a diverzitás dimenziójában; bár jellemző olyan nyelvi források használata, amelyeket az iskola a cigánysághoz és/vagy a marginalizálódott társadalmi helyzethez köt (például a "dik már"), a viselkedés megváltozása a multidiskurzivitás és a sokszólamúság dimenzióinak az elemzésbe való bevonásával válik érzékelhetően nyelvvel, beszéléssel kapcsolatos problémává. A pusztán nyelvi források mellett sokkal inkább ezekhez a sajátos beszélői szólamokhoz kötődnek speciális jelentések. A felsőssé váló tanulók bizonyos diskurzív minták alapján kezdenek beszélni, amelyekhez a cigány/roma közösségek pozitív értékeket, a közösségen kívüli beszélők azonban negatív értékeket kötnek. Ezeknek az értéktulajdonításoknak általános jellemzője, hogy "nem tudnak utazni" (Jørgensen et al 2011: 29): míg a gyerek által létrehozott megnyilatkozás a közösségben helyénvaló és elvárt, az iskolában értelmezhetetlen, agresszívnek és destruktívnek látszik.

E magatartásminták jellegét az alábbi, a dunántúli iskola 5. osztályában készült órai hospitációsnapló-részlet segítségével illusztrálom. Az osztályba a tanári vélekedések szerint hat cigány/roma gyermek jár. Közülük három a városból való, ők nem túlkorosak. További három túlkoros, cigánynak/romának tartott tanuló a környező falvakból jár be az iskolába (a lejegyzésben fiú1, fiú2 és leány1 kóddal). Az óra több szempontból is különlegesnek mondható. Néhányan (a cigány/roma tanulók közül) késtek, mert az óra előtt az igazgatóiban pótlólagos kikérdezésen voltak németből. Várakozás közben beszélgettem, viccelődtem velük az iroda előtt (nem tudva, hogy hamarosan az órájukon ülök), így eleve „felfeszített” hangulatba kerültek, mikor megláttak a teremben. Az óramenetet jelenlétemen kívül a védőnő bejövetele és az óra közben megtartott hajtisztasági vizsgálat is szokatlanná tette. A pedagógussal korábban többször beszéltem már, ismerte óralátogatásom motivációit, valószínűsíthetően ezért hozta szóba a romani nyelvet és engedte szabadjárá az ebből kibontakozó beszélgetést.

2015. szeptember, 5. osztály, az elhangzottakról készített egyidejű feljegyzések. Téma: verbális és nem verbális jelek a nyelvben. x=hiányzó adat a beszélő kilétével kapcsolatban.

[A jelek és a kódok kapcsán az óra fele körül a pedagógus a nyelveket és a nyelvtudást hozza szóba]

- 1 ped: *fiú! elkezdené cigányul számolni, ki értené?*
2 fiú1: *jekh, duj, trin, shtar, panzh, shóv, efta, oxto, inja, desh* [elszámol romani nyelven tízig]

[ezután fiú1 és leány1 össze-vissza számolnak, más romani nyelvi forrásaikat mozgósítják].
többen is mondják, hogy T'aves baxtalo! [cigány köszöntés; 'légy szerencsés']

- 3 leány1: *abban nőttem, hogy cigányul beszélnek körülöttem*
4 ped: *tehát a nyelv is egy kód.*
5 x: *ha valami csúnyát mondanak, arról tudok;* [értsd: annyit tud cigányul, hogy ezt
6 észrevegye]
7 leány1: *némettanárt úgy elátkozom, el is veszik!*

[A roma gyerekek rendkívül izgatottá váltak a tanárnő romani nyelvvel kapcsolatos felvetésétől].

- 8 fiú2: *tanárnő, én tudok kínaiul, beszéljek?*
(...)
9 leány1: *evett már punyát tanárnő? én ettem már* [elkezd mesélni a punyáról
(cigánykenyér)]
10 fiú2 *## manro*
(...)
[Közben ped. három kört rajzolt a táblára, amelyek később emojiként funkcionálnak.]
11 ped: *legyen [a köröcske-fej] szomorú, vidám, meglepődött.*
12 fiú2: *szerintem legyen csöves.*

[ped erre kiküldi a teremből f2-t. (...) kis idő múlva a folyosóról kiabál be a nyitott ajtón keresztül]

- 13 fiú2 *nem látom* [ti. a táblát]!

[a ped. kimegy hozzá beszélni, ezek után újra behívja]

(...)

közben a nonverbális jelekről van szó:

- 14 ped *kézfogás az eredendően mire szolgál szerinted?*
15 fiú1 *köszönésre. haverkodni akar.*
16 leány1 *tiszteletet megadja.*

(...)

- 17 ped *hintázást befejezte mindegyik, vagy kirúgom alóla a széket. álljon meg a*
18 *hegyimenet* [hangosan, de nem komolyan, önkritikával]

[leány1 elmeséli, hogy mikor az apukája lovat visz az xfalubeliéknek, akkor kezét fognak]

(...)

[a helyes és kellően határozott kézfogásra van egy gyakorlat]

- 19 leány1 *hódoljál be nekem, te csöves* [fiú1-nek]

[a testtartásról van szó]

20 leány1 *egyenes a királylányoknak, az egyszerű lányok lazán mennek*

21 fiú2 [látható összefüggés nélkül] *vannak csövesek.*

22 ped *számolj be róla!* [félbeszakítja az addigi tevékenységet, kicsit ironikusan, de felszólítja a gyereket, hogy jó, akkor mondja el.]

23 fiú2 *szoktunk kötekedni itt a városban [megnevezi a várost] a csövesekkel.*

24 ped *honnan ismered te őket?*

25 fiú2 *a teszkó mögött van egy barlangszerűség*

26 ped *miért kerültél te oda?*

27 x *mert csicska, tanárnő!*

(...)

[Később a színek jelentéséről van szó, a feketéről a leány1 a következőket mondja:]

28 leány1 *feketében azt hallottam, hogy nem biztos, hogy gyászol, nem hogy gyászolja a*
29 *szüzességét.*

[ped a fekete szín kapcsán kérdezi, hogy kik az emósok]

30 x *akiknek ki van festve a szeme.*

31 fiú2 *azok buzik.*

[az óra vége felé járunk, a beszélgetés elkanyarodik az eredeti témától, a menekültek kerülnek szóba]

32 leány1 *x településen [megnevez egy közeli községet] hatszáz ember felugrott a*

33 *vonatra. lehet, már itt vannak [megnevezi saját, az iskola vonzaskörzetében található faluját].*

35 fiú2: *én is bevándorló vagyok [ezt legalább ötször elmondja]*

Amikor a pedagógus szóba hozza a romanit (felvetése bizonyítja, hogy tud arról, hogy legalább egyik tanítványa ismer a romanihoz tartozó forrásokat), az egyébként az órán jellemzően csendes semmittevésben, elkalandozó figyelemmel részt vevő három "vidékről" bejáró diák azonnal aktivizálódik, megkísérli bizonyítani romani ismereteit, illetve "leány1" mesélni kezd a heteroglossziával, a beszélés sokféleségével kapcsolatos élményeiről. Megfigyeléseim szerint jellemző, hogy az iskolában a roma/cigány gyermekek a "rendes" tanórákon csendben vannak, nem jelentkeznek, viszont ha őket is érintő, őket is szakértői szerepben feltüntető témáról van szó, akár privát életükről is nagyon szívesen beszélnek (vö. a tanárnő megjegyzése a kérdéssel kapcsolatban az óra utáni négy szemközti beszélgetésben: ha meghallgatják őket, szívesen beszélnek, de nem lehet állandóan őket hallgatni). A valós érdeklődést követő "megnyílás" a roma/cigány közösségek kommunikációjának egyik fontos jellemzője.

[...] *De nem lehet állandóan őket hallgatni*, mert diskurzív viselkedésüknek vannak olyan jellemzői is, amelyek nehezebben egyeztethetők össze az iskolai elvárásokkal, például az autoritáson alapuló alá- és fölérendeltségi viszonyokkal. Átok, illetve átokkal való fenyegetéshez kapcsolódó megnyilatkozások például a hetedik sorhoz hasonlóan rendszeresen megfigyelhetők (a városban tanuló és/vagy élő) cigányok/romák kommunikációjában (vö. Szalai 2012) iskolán kívül és iskolában is. A roma önkormányzat napközis táborában hallottam a következő mondatokat: (1). 9 éves fiú, akit a nagyobbak piszkálnak: *Haljatok meg véres koporsóban!;* 11 éves fiú játék közben: *Jaj már, összegabalyodott, a rák egye meg!;* 32 éves nő (egyik gyermek édesanyja): *Hiába van Mercid, életed nincsen, te, a rohadás érje el a fejedet!* Ezek a nyelvi források egy olyan diszkurzív gyakorlathoz kapcsolódnak, amely a

közösségen belül teljesen más jelentéseket kap, mint azon kívül. A közösségben az effajta fenyegetések a mindennapi diskurzív gyakorlat részei, különösebb jelentőséget a beszélők nem tulajdonítanak nekik. Az iskolában meglehetősen bizarrul hangzó mondattal (*a némettanárt elátkozom, el is veszik!*) a leány1 kóddal jelölt tanuló a roma közösséghez köti magát. Ezzel a mondattal folytatja azt a megkezdett diskurzust, amelyikkel a romanizációhoz kapcsolódó beszédmódokhoz kapcsolódik, és amelyet aztán a *punya* emlegetésével, illetve a lóvással kapcsolatos kézfogási szokások felemlítésével folytat.

Az iskolai környezet az ehhez hasonlatos megnyilatkozásokban azonban nem a saját diskurzív pozíció (Jaffe 2009: 4) kialakítását veszi észre. A kontextus ismerete nélkül pusztán magát a megnyilatkozást érzékeli, amivel a fenyegető üzenetet nem csak dekódolja, hanem fel is értékeli. Jó példa erre a következő történet. Az egyik (fiatal) pedagógus kolléga interjújában beszélt arról, hogy az egyik (túlkoros) tanítványa, miután egy bontakozó konfliktusban utólagos értékelése szerint megalázó helyzetbe hozta azzal, hogy emelt hangon kommunikált, illetve a tanuló székét a sarok felé fordíttatta és úgy ültette le, a következőt mondta neki: „*mit kell velem kiabálni, megtalálom az utcán, nem félek én senkitől!*”. A következmény az igazgatóval való elbeszélgetés volt. Ez a 15 éves cigány/roma fiú mondatával azt az arcát, tekintélyét védi, amivel közösségi elvárásoknak kíván megfelelni. Fenyegetésének valós súlya nincs, de a pedagógusi értékelés erről szóló tudás hiányában más: *ezt talán nem is feltétlen kell nagyon komolyan venni, csak ugye ott akkor- hát most cigány gyerek, most hát most franc se tudja, hányan vannak, testvérek és egyebeket- nem mertem kockáztatni, akkor egyből le is mentünk az igazgatónőhöz.*

A közösségi elvárásoknak megfelelő kép kialakítására való törekvés sok más tekintetben is meghatározza a roma/cigány fiatalok iskolai beszédmódjait. Általában véve igaz, hogy a lejegyzésben a fiú1, fiú2 és leány1 kóddal illetett három túlkoros roma/cigány tanuló az óra egészét, de ezt a részét különösen meghatározza, folyamatos provokatív közbeszólásokkal, „viccekkel”, új és új témák felhozatalával nehezítve az osztály és a tanár számára a munkát (*nem látom a táblát; mert csicska, tanárnő; azok buzik; én is bevándorló vagyok* stb). A talpraesett, ügyes reflexió erőltetése, a bizonyos jellegű „viccek” gyártása szintén olyan diskurzív magatartásminták, amelyeket a cigány/roma gyerekek követnek. Ezek célja szintén a közösségen belüli pozíció kialakítása és megtartása, és általában a következők jellemzik: a beszélők saját talpraesettségüket és felsőbbbségüket fejezik ki velük, sokszor provokatív élűek, és nem követelményük, hogy a valóságosság látszata megteremtődjön. Íme egy remek példa egy hatodik osztályból (az emlegetett bácsi én vagyok, 2016. január):

fiú kimehetek vécére?

ped nem. késve jöttem, kimehettél volna.

fiú nem tudtam, mert a bácsival kellett beszélgetni. nem tudom, mi a neve, elfelejtettem. pedig együtt ültünk tökölön húsz évet.

Önmaguknak az alá- és fölérendeltségi viszonyokban való állandó pozicionálása szintén fontos jellemzője a roma/cigány gyermekek iskolai kommunikációjának. Pozícióikat nem csak a közösségen belül, hanem azon kívül is alakítaniuk és védeniük kell. Ennek érdekében megnyilatkozásaik visszatérő eleme egy náluk is gyengébbnek érzékelt társadalmi csoporttal,

a hajléktalanokkal, nincstelenekkel való "kapcsolat": Az órai jegyzetek 12-ik sorában kerül elő először a *csöves* később többször visszatérő motívuma (*szerintem legyen csöves, hódoljál be nekem, te csöves, vannak csövesek*). A másokkal szembeni agresszióról szóló – egyébként a valósághoz az imént illusztrált módon viszonyuló – megnyilatkozásokban a célpontok gyakran a *csövesek*, hajléktalanok, tehát náluk is kiszolgáltatottabb, marginalizálódottabb helyzetben lévő emberek. "Cellatársam" egy másik óra elején (2015. szeptember) így számol be "programjáról" néhány érdeklődő osztálytársnak: *nem biztos, hogy otthon leszek, megyek rendőrségre verekedés miatt. xy látta is. egy csövesnek bevertem. hallod, úgy berúgtam. aludnák egyet még.*

Számos olyan, a diskurzív magatartást irányító tényező van tehát, amelyik sajátossá teszi ezeknek az igen gyakran túlkoros, az iskola felső tagozatába nem vagy nehezen beilleszkedő cigány/roma gyerekeknek a kommunikációját: nagyfokú, a figyelmet és megbecsülést kereső közlési készség mellé a közösségben és azon kívül elfoglalt pozíció erősítésének több diskurzív eljárással is működtetett vágya társul. A pedagógusok ezt szinte törvényszerűen provokációként és fenyegetésként érzékelik.

5. Befejezés

A roma cigány/gyerekek iskolai nyelvi helyzetét illetően a következő kettősség tűnt elő: egyrészt – jellemzően alsó tagozatban – a cigány/roma gyermekek nem képesek az iskolában érvényessé tenni saját otthoni beszédmódjaikat, illetve az iskola nem képes nekik segíteni ebben. Másrészt – jellemzően a felső tagozatban – nagyon is megjelennek az iskolában a cigány/roma közösségi léthez kapcsolható beszédmódok, azonban az iskola ekkor nem tudja hasznosítani azokat, hanem – éppen ellenkezőleg – fenyegetést, destrukciót lát bennük. A heteroglosszián alapuló szemlélet segítségével ezek a beszédmódbeli, megnyilatkozásbeli különbségek láthatóvá válnak, hiszen a megnyilatkozásokat és a hozzájuk kapcsolódó értékeléseket nem egyes beszélőkhöz kötve, hanem a nyelvvel való cselekvés közbeni megvalósulásukban vizsgáljuk. Blackledge–Creese kiemelik, hogy "Bahtyin látta, hogy amikor beszélünk, legtöbbször mások szavait használjuk, így saját beszédünk egybefolyik más emberek szavaival. Miközben ez történik, mérlegelünk, értékelünk, cáfolunk, tagadunk, egyetértünk, helybenhagyunk, de így nem csak mások szavait, hanem velük együtt a politikai/ideológiai pozícióikat is, amelyeket a szavaikkal reprezentálnak" (2015: 10 – saját fordításom). A roma/cigány gyerekek ideológiai pozícióinak alaposabb megismerése és ezt követően egyrészt beszédmódjaiknak iskolai emancipálása, másrészt diskurzív magatartásuk megértése és az ahhoz való alkalmazkodás lehetőségeinek kidolgozása az első lépés afelé, hogy megváltozzanak e tanulók iskolai esélyei. Ma Magyarországon ugyanis nem túlzás azt mondani, hogy kétségbeesítő a helyzet. Ismét a dunántúli iskola egyik pedagógusának a szavait idézem ennek érzékeltetésére. Ezek a *gyerekek már sajnos így- így vannak, hogy nagyon sehogy tényleg, csak beülnek az órára, mert be kell ülni az órára, de francot se érdekl* [kiegészítés a szövegkörnyezet alapján: ti. őket magukat, a tanulókat, és így tanáraikat sem], *hogy ő most ezt tudja-e vagy sem.* A heteroglosszia koncepciójában annak lehetőségét látom, hogy ennek a kétségkívül komplex problémának (Lanstyák 2014) a kezelésében az etnográfiai megalapozású szociolingvisztika az eddigieknél hatékonyabban vegyen részt.

Hivatkozások

Agha, Asif 2007. Language and Social Relations. Cambridge: Cambridge University Press.

- Bailey, Benjamin 2007. Heteroglossia and boundaries. In *Bilingualism: A Social Approach*. Ed. M. Heller. Basingstoke: Palgrave. 257–274.
- Bailey, Benjamin 2012. Heteroglossia. In: M. Martin-Jones – A. Blackledge – A. Creese (ed.): *The Routledge handbook of multilingualism*. London: Routledge. 499–507.
- Bakhtin, Mikhail 1981. *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Blackledge, Adrian – Creese, Angela (szerk.) 2015. *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Dordrecht: Springer
- Blackledge, Adrian / Creese, Angela 2015. Heteroglossia as practice and pedagogy. In: Blackledge, Adrian / Creese, Angela (szerk.): *Heteroglossia as practice and pedagogy*. Dordrecht: Springer. 1-20.
- Blommaert, Jan – Rampton, Ben 2011. Language and superdiversity. In: Blommaert, J. – Rampton, B. – Spotti, M (ed.): *Language and Superdiversities*. Vol 13. No. 2.
- Bodó, Csanád 2016. „Vitem az ünüt az ulicába”: Heteroglossia, diverzitás és standardizáció a moldvai magyar nyelvi revitalizációban. E kötetben.
- Busch, Brigitta 2012a. *Das sprachliche Repertoire*. Klagenfurt / Wien / Celovec / Dunaj: Drava.
- Busch, Brigitta 2012b. Romani zwischen Stigmatisierung und Anerkennung: eine transnationale Sprache im Korsett nationalstaatlicher Bildungssysteme. In: Peter Cichon, Konrad Ehlich (szerk.), *Eine Welt? Sprachen, Schule und Politik in Europa und anderen Kontinenten*. Wien: Praesens. 71-92.
- Busch, Brigitta 2013. *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas.wuv.
- Busch, Brigitta 2015. Building on heteroglossia and heterogeneity: The experience of a multilingual classroom. In: Blackledge, Adrian / Creese, Angela (Hrsg.): *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Dordrecht: Springer, 21-40.
- Deumert, Ana 2010. Imbodela zamakhumsha – reflections on standardisation and destandardisation. *Multilingua* 29. 243–264
- Európa Tanács 1992. Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Chartája. Strasbourg, 5. XI. 1992.
- García, Ofelia 2014. Becoming bilingual and biliterate. Sociolinguistic and sociopolitical considerations. In: C. Addison Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren, & G. P. Wallach (eds.): *Handbook of Language and Literacy: Development and Disorders*. The Guilford Press: New York. 145-160.
- Halwachs, Dieter W. 2011. Language planning and media: the case of Romani. In: *Current Issues in Language Planning*. Vol. 12, No. 3. 381-401.
- Hegyí, Ildikó 2012. A nyelvi norma kérdése és az oktatás nyelve: összefüggések és dilemmák. In: *Kritika* 2012/10. 117-122.
- Heltai, János Imre 2016. Sprachunterricht und Lehrerselbstverständnis in der Heteroglossie. In: *Az UDV (Magyarországi Némettanárok Szövetsége) kiadványa*. Megjelenés alatt.
- Jaffe, Alexandra 2009. Introduction: the sociolinguistics of stance. In: Jaffe, A. (szerk.): *Stance. Sociolinguistic Perspectives*. New York: Oxford University Press. 3-28.
- Jørgensen, J. N. – M. S. Karrebæk – L. M. Madsen – J. S. Møller 2011: *Polylinguaging in superdiversity*. *Diversities* Vol. 13, No. 2.
- Jørgensen, J. Normann 2008. Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism*. Vol. 5, Issue 3.
- Karácsony Sándor 1938 (2010). *Magyar nyelvtan társaslélektani alapon*. Budapest: Széphalom Könyvműhely.
- Karácsony Sándor 1939 (2009). *A magyar észjárás*. Budapest: Széphalom Könyvműhely.
- Karácsony Sándor 1947 (2011). *A magyar béke*. In: *A magyar demokrácia, A magyar béke*. Budapest: Széphalom Könyvműhely.

- Kontra Miklós 1997. Tannyelvi diszkrimináció és cigány munkanélküliség. *Fundamentum* 1997/2. 139-140.
- Kontra Miklós 2003. Cigányaink, nyelveik és jogaik. *Kritika* (1): 24-26. Lásd még in: Bartha Csilla 2007 (szerk.): *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kontra Miklós 2010. Hasznos nyelvészet. Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet.
- Kontra, Miklós 2015. Hogyan lehet, hogy az Akadémiától a kocsmárosokig mindenki támogatja a magyarok magyarok általi nyelvi diszkriminációját? In: *Certamen II/2014. Előadások a magyar tudomány napján az Erdélyi Múzeum-Egyesület I. szaksztyáiban*. szerk. Egyed, E. – Bogdándi, Zs., Weisz, A. Kolozsvár: Erdélyi Múzeum-Egyesület. 26-37.
- Lajos, Veronika 2015. Mozgásban a világ. A több színterű etnográfia (multi-sited ethnography) kérdése. in: *Aranykapu. Tanulmányok Pozsony Ferenc tiszteletére*. Kriza János Néprajzi Társaság – Szabadtéri Néprajzi Múzeum – Székely Nemzeti Múzeum. 163-172.
- Lakatos Szilvia 2010. A romani nyelv helyzete a magyarországi oktatási rendszerben. In: *Kevésbé használt nyelvek a Visegrádi Négyek Országában – Konferenciakötet*. Budapest: Országos Idegennyelvű Könyvtár.
- Lanstyák István 2014. A kusza problémák néhány kérdéséről. In: Gróf Annamária – N. Császi Ildikó – Szoták Szilvia (szerk.): *Sokszínű nyelvészet – nyelvi sokszínűség A 21. Század elején*. Írások Kolláth Anna tiszteletére. Budapest-Alsóőr: Tinta Könyvkiadó – UMIZ – Imre Samu Nyelvi Intézet. 211-216.
- Marcus, George 1995. Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology* 24. 95 –117.
- Matras, Yaron 2005. The future of Romani: Toward a policy of linguistic pluralism. In: *Roma Rights* 1/2005. 31-44.
- Matras, Yaron 2015. Transnational policy and 'authenticity' discourses on Romani language and identity. In: *Language in Society* 44. 295-316.
- Orsós Anna – Kálmán László 2009. *Beás Nyelvtan*. MTA Nyelvtudományi Intézet – Budapest: Tinta.
- Pennycook, Alastair 2010. *Language as a local practice*. Oxford, UK: Routledge.
- Réger, Zita 1999. Teasing in the linguistic socialization of gypsy children in Hungary. In: *Acta Linguistica Hungarica*, Vol. 46 (3-4). 289-315.
- Rymes, Betsy R. 2010. Sociolinguistics and language education. In: *Classroom Discourse Analysis: A Focus on Communicative Repertoires*, ed. N. Hornberger and S. McKay. Avon: Multilingual Matters. 528-549.
- Sándor, Klára 2001. Nyelvművelés és ideológia. In: Sándor K. (szerk.), *Nyelv, nyelvi jogok, oktatás*. Szeged: JGyF Kiadó. 153-216.
- Szabó, Tamás Péter 2012. „Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos”. A javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáraik metanyelvében. *Dunaszerdahely: Gramma*.
- Szalai, Andrea 2012. Átok és kontextualizáció a romani gondozói beszédben. *Nyelvtudomány. Acta Universitatis Szegediensis Sectio Linguistica VII-X*.
- Törzsök Judit 2001. Kik az igazi cigányok? In: Kovalcsik Katalin és mtsai. (szerk.): *Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből*. Eötvös Loránd Tudományegyetem – Iskolafejlesztési Alapítvány – Oktatási Minisztérium. Budapest.