

Többsnyelvűségi Nyelvtudományi Doktori Iskola
Pannon Egyetem

**A transzverzáló pedagógia formái és funkciói a
magyar, mint kisebbségi nyelv nyelvoktatásában**

A New York-i magyar-angol két(több)nyelvű gyerekek kisgyermekkorai
oktatásának esettanulmánya

Csilik Éva

Doktori (PhD) Tézisfüzet

Témavezető: Dr. Irina Golubeva

Veszprém
2020

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés	1
1.1 A kutatást elindító probléma felvetése	2
1.2 A kutatás háttere és indokoltsága	2
1.3 A kutatás célja	3
1.4 Kutatási kérdések	3
2. Az elméleti keret	4
2.1 A transzlingválás eredete	4
2.2 A transzlingválás meghatározásai	5
2.3 A transzverzáló pedagógia	5
2.4 Nemzeti kisebbségi oktatás	6
2.5 A magyar, mint kisebbségi nyelv oktatása	7
3. A kutatás módszertana	7
3.1 A kutatási terv	8
3.2 Kutatási módszerek	8
3.3 Adatforrások, adatgyűjtés, adatelemzés	9
4. A kutatás főbb eredményei, tézisek	10
4.1 A transzlingválás formái és funkciói	10
4.1.1 A transzlingválás használata jelentésalkotásra	10
4.1.2 A transzlingválás használata a nyelvi szakadékok áthidalására	11
4.1.3 A transzlingválás használata az interkulturális kompetencia elsajátítására	12
4.2 A pedagógusok véleménye a transzlingvális jelenségről	12
4.2.1 A transzlingválás pozitív erejű megítélése	13
4.2.2 A transzlingválás negatív erejű megítélése	13
4.3 A szülők véleménye a két-, és többnyelvűség jellegzetességeiről	14
5. Végző gondolatok, jövőbeli irányok	16
5.1 A kutatás erőssége és korlátai	16
5.2 Jövőbeli kutatási irányok	17
5.3 Javaslatok az iskolapedagógia jövőbeli korszerűsítésére	17
6. Összegzés	18
A téziszűzet irodalomjegyzéke	20
A témakörrel összefüggő publikációk jegyzéke	25

1. Bevezetés

A globalizáció, a technológiai innovációk és az intenzív migráció korszakában a két(több)nyelvű beszélők száma rohamosan növekszik. A manapság az osztálytermekben folyamatosan megjelenő diverzitás jelenség eredményeképpen a szakirodalomban a *'többnyelvű/multikulturális oktatás'* terminusz használata egy pontosabb meghatározást biztosít és ugyanakkor hitelesebben adja vissza a szuperdiverz komplex társadalmak valós mindennapjait. Eközben a különböző államok, nemzetek és a komplex társadalmak kisebbséghez tartozó csoportjai változatos oktatási programokat kínálnak a két(több)nyelvű tanulók számára. Ezek az újszerű oktatási programok hűen tükrözik a különféle komplex társadalmak két(több)nyelvű és multikulturális osztálytermeinek összetett rendszerét; habár e két(több)nyelvű és multikulturális osztályokban nincs egy egységes pedagógia irányzat használatának útmutatója. A bevándorlók hullámaival befogadó társadalmak pedagógusai sokféle tanítási gyakorlatot iktatnak be tanítási gyakorlataikba azért, hogy diverz tanulók oktatási igényét kielégítsék, és hogy növeljék a tanulók tanulási és kommunikációs eredményeit a tantermekben.

Az utóbbi években egyre több kutató figyelmét keltette fel a *'transzlingválás'* elnevezés és ezzel együttesen a transzlingválás alapelveire és gyakorlataira épülő *'transzverzáló pedagógia'* is. Ez a mai diverz tantermekbe járó két(több)nyelvű beszélők oktatásának egyik sajátos alternatívája, mely az utóbbi évtized kutatóinak (Creese és Blackledge, 2010, 2015; Celic & Seltzer, 2011; Lewis et al., 2012a, 2012b, Canagarajah, 2013; Flores & García, 2013; García & Wei, 2014; Cenoz és Gorter, 2015; Garrity et al., 2015; Otheguy et al., 2015; García & Kleyn, 2016; García, Johnson & Seltzer, 2017; Paulsrud et al., 2017; Conteh, 2018; Gort, 2018; Rabbidge, 2019) munkássága révén vált ismertté. A bevándorlók hullámaival befogadó társadalmak közoktatásában dolgozó pedagógusok arra törekednek, hogy felfedezzék a transzlingválás alapvető jellegzetességeit és megismerjék a két(több)nyelvű beszélők két(több)nyelvű és multimodális beszédének egyedi jellemvonásait olyan hivatalos nyelvoktató programokban való részvétel során, mint például a tranzicionális kétnyelvű (Transitional Bilingual Education) (TBE) program, a kétnyelvű (Dual Language) (DL) program, az angol, mint újonnan elsajátítandó nyelv (English as a New Language) (ENL) programja, vagy pedig az angol, mint idegen nyelv (English as a Foreign Language) (EFL) programja. A transzverzáló pedagógia alkalmazásakor a pedagógusok örömmel köszöntik tantermeikben a két(több)nyelvű tanulók kisebbségi (otthon) nyelveinek széles palettáját, és előszeretettel használják ezeket az *'álványozási stratégia'* (scaffolded strategy) részeként, amikor a tananyagot ismertetik.

Ezzel szemben a bevándorlók hullámaival befogadó társadalmakban működő kisebbségi iskolák pedagógusai a kisebbségi közösség nyelvének és kultúrájának megőrzésére helyezik a hangsúlyt (ld. García, Zakharia & Otcu, 2013). Itt a pedagógusok elsődleges feladatukként a kisebbségben élő közösség által használt kisebbségi (cél) nyelv épségének védelmét tűzik ki, annak érdekében, hogy megőrizzék a kisebbségben élő bevándorlók identitását; még akkor is, hogy ha a kisebbségi nyelv alacsony státusszal rendelkezik a befogadó társadalomban. Ezért, bár elfogadják a befogadó társadalom sokrétű kisebbségi nyelveinek egymás mellett élését, viszont nem hajlandók elfogadni a nyelvek *'kontamináció'*-ját (a nyelvek keveredése) a kisebbségi nyelvi közösségben. Inkább, egy *'kompartmentalizáció'* (a nyelveket elhatároló) jellegű oktatáspolitikát követnek, egy egynyelvű (monolingvis) perspektívát, ahol a nyelvek közötti határokat folyamatosan kérdőre vonják, nem követve ezzel a mai kisebbségi nyelvtanulók nyelvi igényeinek realitását.

1.1 A kutatást elindító probléma felvetése

A bevándorolt családok nemzedékei közt fellépő kisebbségi nyelv nyelvcserejének és nyelvvesztésének folyamata során előforduló nyelvi változások (pl. strukturális redukció és/vagy statisztikai (szociolektális) egyszerűsödés) gyengíthetik a bevándorló családok nemzedékei közt az otthonaikban használatos kisebbségi nyelvek sajátosságait, és annak lehetőségét, hogy a befogadó társadalomban megőrizhessék a kisebbségi nyelvhez szorosan kötődő kulturális identitásukat (Bartha, 1995). Az első generációs bevándorló magyar szülők elmondása szerint szüleik (nagyszülők) nem beszélnek folyékonyan angolul, a már Amerikában született gyermekeik (unokák) kevésbé érdekeltek a magyar nyelv elsajátításában avégett, hogy a szüleik által (nagyszülőktől) rájukruházott magyar nyelv a kulturális örökségük része; vagyis ezzel "lázadnak a gyökerek ellen" (Navracsics, 2016: 16).

A befogadó társadalom iskolapolitikája, a közoktatásban dolgozó pedagógusok és iskolatársak befolyása és az a tudat, hogy az angol nyelvnek fölérendelt szerepe van az Egyesült Államokban, nagyban hozzájárul a fiatalabb generáció ellenállásához, hogy magyarul szólaljon meg. Túl gyakran az angol nyelv válik a kisgyermek választott nyelvévé jóval azelőtt, hogy ez tudatosulna bennük, és így leggyakrabban ezt használják az iskolában és otthonaikban is (Wong Fillmore, 1991). Nagyon korán szembesülnek azzal, hogy a befogadó társadalomba történő beilleszkedés feltétele az angol nyelv ismerete, és így ezt nagyon gyorsan meg is tanulják. Wong Fillmore (1991) szerint, ha a kisebbségben élő kisgyermek elég korán kezdik el az angol nyelv elsajátítását, ez az otthoni nyelvnek (a kisebbségi nyelv) nyelvvesztéséhez vezethet. Minél fiatalabb korban kezdődik el a kisgyermeknek az angol nyelvvel való találkozása, annál nagyobb az otthoni nyelvnek a nyelvvesztése, idősebb testvéreikkel szemben. Következésképpen az Egyesült Államokban élő magyar származású bevándorló családok nehézségekbe ütköznek, abban hogy a magyart, mint kisebbségi nyelvet a magyar kulturális örökségük részeként adják át a már Amerikában született angol nyelven beszélő kisgyermekük számára.

1.2 A kutatás háttere és indokoltsága

A közoktatás két(több)nyelvű osztályaiban oly gyakran használatos transzlingválás pedagógiai szempontból történő vizsgálatára irányuló kutatások csak az elmúlt évtizedben jelentek meg az Egyesült Államokban, többnyire Ofelia García és kutatótársainak köszönhetően. Ők a transzverzáló pedagógiát a jelentés megértésének szempontjából vizsgálták az általános iskola felső tagozataiban és a középiskolákban. Az Európai vonatkozású kutatások limitált számmal jelentek meg e témában. BethAnn Paulsruud és kutatótársai (2017) gazdag empirikus kutatási eredményeinek gyűjteménye látott napvilágot a közelmúltban a kétnyelvűség és kétnyelvű oktatás területén. Ez a transzlingválás gyakorlatok használatának hatalmas potenciájára világított rá az európai olyan, a kutatásban résztvevő országok oktatási közösségeiben, ahol az angol nem domináns nyelvként szerepel (pl. Svédország, Finnország, Norvégia, Belgium és Franciaország). Katja N. Andersen (2016, 2017) egy háromnyelvű (luxemburgi, német, francia) kisgyermekkorú környezetben kutatott Luxemburgban, ahol azt vizsgálta meg, hogy a kisgyermekek hogyan vesznek részt a korai alapkultúrtechnika (írás-, olvasás és számolás) olvasást fejlesztő tanóráin. Åsa Palviainen és kutatótársai (2016) öt kétnyelvű óvodában vizsgáloztak, ahol három különböző szociolingvisztikai közegben dolgozó tanárok beszédét figyelték, Finnországban (finn-svéd és orosz-finn kontextusban) és Izraelben (arab-héber kontextusban). Ők is az óvodáskorú kisgyermekeket figyelték azért, hogy a tanárok beszédét vizsgálhassák meg. A fent említett közoktatás tantermeiben már kivitelezett projekteken kívül, a kisgyermekkorú oktatásban a

transzlingválásra vonatkozóan az eddig végzett kutatások rendkívül korlátozottak, ezen hiányosság felismerése vezetett a kutatási témám választásához. A korábbi kutatások egyike sem vizsgálta a transzlingválás jelenségét két(több)nyelvű kisgyermekek szabadjátékának ideje alatt egy komplex társadalom magyart, mint kisebbségi nyelvet oktató iskolájában.

1.3 A kutatás célja

A kutatás fő célja a következő pontokban olvasható:

1. A transzlingválás formáinak és funkcióinak vizsgálata, mely magába foglalja az óvodás korú, angol-magyar kétnyelvű csoportokba járó kisgyermekek és magyar-angol kétnyelvű óvodapedagógusok transzlingválás gyakorlatainak feltárását egy New York-i magyart, mint kisebbségi nyelvet oktató iskolában.
2. Annak megértése, hogy a magyar nyelv megőrzése és megtartása milyen mértékű veszélynek van kitéve a transzverzális pedagógia alkalmazása során, ha a magyar mellett más kisebbségi nyelvek használata is elfogadott a magyar, mint kisebbségi nyelvet oktató iskola óvodáskorú csoportjaiban.
3. Annak feltárása, hogy milyen jövőbeni lehetőségek állnak a magyar származású óvodás korú kisgyermekek rendelkezésére, annak érdekében, hogy a magyar és más nyelvek ismeretének használatát maximalizálni tudják a New York-i magyart, mint kisebbségi nyelvet oktató iskola óvodáskorú csoportjaiban
4. Annak feltárása, hogy milyen jövőbeli lépéseket tehetnek az iskola vezetői annak érdekében, hogy a magyar származású óvodás korú kisgyermekek párhuzamosan ismerjék meg a magyar kulturális és etnikai identitásuk és magyar örökségük jelentőségét az amerikai kulturális és etnikai identitásukkal együtt.
5. A New York-i magyar közösség vezetőinek és/vagy Magyarország döntéshozóinak tájékoztatása a mai New York-i magyar származású többnyelvű kisgyermekek nyelvi és oktatási igényeiről.
6. Azon egyének tájékoztatása, akik kíváncsiak a New York-i magyar származású többnyelven beszélők nyelvi és kulturális örökségének megismerésére, vagy akik érdeklődnek a kisebbségi magyar nyelvoktatásában alkalmazott transzverzáló pedagógia előnyeire.

1.4. Kutatási kérdések

A disszertáció témájának vizsgálatához az esettanulmány-kutatás állt a legközelebb, mivel ez a tudományos keret erőteljesen feltáró jellegű, vagyis előzetes kutatások nem szükségesek hozzá, és igazolásra szoruló hipotézisek felállítását sem igényli. A transzverzális pedagógia alkalmazási szempontjait megvitatni kívánó magyarországi kutatások száma csekély (Heltai & Kulcsár, 2017; Laihonon, 2018), így érvényes hipotézisek megfogalmazása az információhiány miatt nehezen vállalható.

A disszertáció a következő kutatási kérdésekre keresi a választ, amelyek az esettanulmány-kutatás sajátosságaiból fakadóan nem hipotézisek.

- RQ # 1: Milyen formái és funkciói lehetnek a transzverzáló pedagógiának kisgyermekkorban a magyar, mint kisebbségi nyelven történő oktatásban?
- RQ # 2: Milyen mértékben befolyásolja az óvodapedagógusok transzlingválásról alkotott véleménye és transzlingváláshoz való hozzáállása a két(több)nyelvű óvodás korú kisgyermekek beszédét a magyar, mint kisebbségi nyelven történő oktatásban?
- RQ # 3: Milyen mértékben befolyásolják a szülők két- és többnyelvűségről alkotott véleménye és a két- és többnyelvűséghez való hozzáállása a két(több)nyelvű óvodás korú

kisgyermek nyelvhazsnálatát az otthonukban és a New York-i magyar kisebbséghez tartozók csoportjaikban?

2. Az elméleti keret

A többnyelvű tantermekben általában több nyelvet használnak a jelenlevők, az anyanyelvet és egy vagy több célnyelvet, a két(több)nyelvű tanulók eltérő nyelvi hátttereinek függvényében. A szabadjáték ideje alatt a két(több)nyelvű nyelvtanulók természetesen váltanak egyik nyelvről a másakra. Ezt, a két(több)nyelvű nyelvtanulók természetes módon történő beszédét, két szemszögből közelítik meg a szakemberek. Korábban ez a jelenség nem igazán volt népszerű a hagyományos (monolingvis) osztálytermekben, és az az elterjedt (helytelen) meggyőződés állt fenn ezzel kapcsolatban, miszerint a kódváltás a cél nyelv elégtelen ismeretének tudható be (Reyes, 2004). A kétnyelvűség és kódváltás kutatásoknak köszönhetően mára a helyzet megváltozott és bizonyítottá vált, hogy a nyelv választás és nyelv váltás az adott kommunikatív kontextustól függ. Például Zentella (1997) szerint a két(több)nyelvű emberek bizonyos helyzetekben azt a nyelvet használják, amelyen a legpontosabban ki tudják fejezni mondanivalójukat. Így manapság egyre inkább elfogadottá válik a kódváltás jelensége a többnyelvű osztálytermekben, ami a pedagógiai gyakorlat esetében *'transzlingválás'*-ként (Creese & Blackledge, 2010) terminologizált; amelyet a mai pedagógusok továbbra is korlátozottan alkalmaznak a két(többnyelvű) tantermekben.

2.1 A transzlingválás eredete

A *'transzlingválás'* szó maga a walesi *'trawsieithu'* szóból ered, amelyet a walesi oktató, Cen Williams (1994) kezdett el használni munkásságában. Ő volt az első, aki egy olyan kétnyelvű pedagógia alkalmazását fejlesztette ki, amelyben a nyelvtanulókat arra kérte, hogy egyik nyelvről a másakra váltsanak annak megfelelően, hogy éppen receptív (beszédértés, csendes olvasás) vagy produktív (szabad beszéd, írásbeli fogalmazás) nyelvi tevékenységet végeztek (García, Johnson & Seltzer, 2017). Ez azt jelentette, hogy a hallgatókat arra kérte, hogy először angolul olvassanak el egy szöveget, majd később walesi nyelven írjanak az olvasott szövegről (Baker, 2011). Williams így nyilatkozott erről, "a transzlingválás azt jelenti, hogy az információt először egy nyelven fogadod be (pl. angolul), és aztán ezt az információt egy másik nyelven (pl. walesi nyelven) keresztül ismerteted. De mielőtt sikeresen vissza tudnád adni ezt az információt, teljes mértékben meg kell, hogy ezt értsd "(Williams, 1994: 64). Időnként megfordította az oktatásra kijelölt nyelvek sorrendjét, például arra kérte a nyelvtanulókat, hogy először walesi nyelven olvassanak, majd később olvasás után angol nyelven magyarázta el a tananyagot. Williams pozitívan látta ezeket a gyakorlatokat, azt gondolta, hogy a tanulók és a tanárok nyelvi erőforrásai maximalizálódnak a problémamegoldás és a tudáselsajátítás során (Li Wei, 2018).

Williams óta a két-, és többnyelvűség számos kutatója használta ezt a terminológiát (pl. García, 2009; Creese & Blackledge, 2010; Canagarajah, 2011; Lewis, Jones & Baker, 2012a; García & Wei, 2014; Cenoz és Gorter, 2015; Singleton és Aronin, 2019). Ezen tudósok többsége mind a két-, mind a többnyelvű egyének és közösségek komplex nyelvi gyakorlataira utalnak a *'transzlingválás'* kifejezéssel, valamint azokra a pedagógiai gyakorlatokra, amelyek a komplex többnyelvű tantermek transzlingvális gyakorlatait vizsgálják (García & Wei, 2014; Paulsrud, Rosén, Straszer & Wedin, 2017; García & Kleyn, 2018; García, Johnson & Seltzer, 2018; Gort, 2018; Andersen, 2016, 2017). Prof. Dr. Kees de Bot és David Singleton azzal érvelt, hogy a *'transzlingválás'* kifejezése az utóbbi években már annyira népszerűvé vált, és oly sokféleképpen használatos a szakirodalomban, hogy tulajdonképpen jelentését elvesztette, és ez egy

újabb módja annak, hogy többnyelvű beszédhelyzetekben igazából ma már 'bármilyen előfordulhat'.

2.2 A transzlingválás meghatározásai

A következő definíciós lista azon korábbi meghatározásokat tartalmazza, amelyeket a két-, és többnyelvűség területén a '*transzlingválás*' témájában kutatók már korábban használtak. Eszerint, a transzlingválás:

- * "A nyelven keresztül történő jelentés-értelmezés és tudás-, valamint tapasztalat elsajátítás folyamata" (Swain, 2006: 97)
- * "Az a folyamat, amelyen keresztül a jelentés értelmezése, a tapasztalatok elsajátítása, a megértés és a tanulás két nyelv használatával történik meg" (Baker, 2011: 288)
- * "A többnyelvű beszélők azon képessége, miszerint váltani tudnak a különböző nyelvek közt azért, hogy a másokkal folytatott kommunikáció során eljuttassák a különböző nyelv elemeit úgy tekintik, mint egy integrált közös nyelvi rendszer" (Canagarajah, 2011: 401)
- * "A transzlingválás a kétnyelvű beszélők azon tevékenysége, melyben az önálló nyelvi rendszerükhöz tartozó különféle nyelvi elemeket, vagy sokféle nyelvi módjaikat a kommunikáció előfordulásának maximalizálására alkalmazzák" (García, 2009: 140).
- * "A transzlingválás egy a gyakorlatban használatos nyelv teória, vagyis egy alkalmazott nyelvészeti teória, amelynek során a kreatív és dinamikus gyakorlatok megértése és gyakorlati vonatkozásának köszönhetően az emberek több megnevezett nyelvvel és több szemiotikus és kognitív erőforrásokkal kerülnek kapcsolatba. Az emberek ezen képessége lehetővé teszi, hogy megismerjék az emberi agy működését, mely egy holisztikus multikompetenciát meglétét vázolja fel" (Li Wei, 2018: 27)
- * "Egy a nyelveken belüli és azok közötti különleges létezés" (Tódor, 2019: 2)
- * "A különböző nyelvek felcserélhetőségének módja abból a szempontból, hogy a többnyelvű egyének leküzdjék nyelvi korlátaikat, és eredményeket érjenek el szóbeli és írásbeli kijelentéseikben, hogy végezetül sikeresen tudjanak kommunikálni beszélőtársaikkal" (Csillik és Golubeva, 2019: 170)

Dolgozatomban a következő meghatározást használtam, Csillik és Golubeva (2019: 170) értelmezését követve, ***"a többnyelvű nyelvtanulók két vagy több nyelvének felcserélhetősége annak érdekében, hogy a szóbeli kijelentéseikben eredményesen tudjanak beszélőtársaikkal kommunikálni"*** (ld. az értekezés 23. oldalát).

2.3 A transzverzáló pedagógia

Flores és Schissel (2014) a transzlingválás fogalmát nemcsak (1) szociolingvisztikai szempontból (a kétnyelvűek beszédprodukciónak vizsgálata), hanem (2) pedagógiai szempontból is (azon módszerek vizsgálata, hogy a tanárok a nyelvek különbözőségéből megjelenő nyelvi szakadékokat hogyan hidalják át, és továbbá annak vizsgálata, hogy a tanítási módszerek hogyan vannak alkalmazva a közoktatásban). "Olyan folyamatok, amelyek során a nyelvtanulók és a tanárok olyan komplex diskurzív gyakorlatokban vesznek részt, amelyek magukban foglalják az osztály minden tanulójának tanteremben elhangzó beszédét azért, hogy új beszédpraktikákat sajátítsanak el, ugyanakkor régi beszédpraktikáikat őrizzék meg, hogy tanúbizonyságot tegyenek a tananyag megértéséről és elsajátításáról, és hangot adjanak az új szociálpolitikai realitásainak, hogy a

nyelvtanulók nyelvi egyenlőtlenségeit osztálytermi beszédjük során meghallják”(García & Kano, 2014: 261).

García és Li (2014) továbbá azt gondolta, hogy az osztályterem egy transzlingvális tér is lehet, amelyben a tanárok és a nyelvtanulók képesek átjárni a társadalmilag elkülönített nyelvek és oktatási rendszerek, vagy a különböző nyelvi struktúrák és gyakorlatok között abból fakadóan, hogy így a diverz nyelvtanulókat a tananyag megértésének összetett rendszerbe vonják be. Ezek a terek új nyelvi és tanítási gyakorlatokat szülnek, és megkérdőjelezzik, valamint átalakítják az elavult struktúrák használatát így ösztönözve, hogy aztán majd újakat hozzanak létre. Az transzlingvális tanteremre általában úgy tekintenek, mint egy lehetőségre, ahol a kétnyelvű nyelvtanulók teljes nyelvi rendszereikre építkeznek a nyelvtanulás sikerességének érdekében, hogy a nyelvtanulók megértsék az őket körülvevő világot (García & Wei, 2014).

Viszont mint pedagógia, a transzlingválás lehetőséget kínál az interkulturális kompetencia megszerzésére, ugyanakkor segítséget nyújt a nyelvtanulóknak két- vagy többkultúrájú identitásuk kialakításához ezekben a nyelvi szempontból sokszínű tantermekben. A transzverzáló pedagógia lehetővé teszi az összes két(többnyelvű) diák számára, hogy aktívan részt tudjanak venni a mindennapi osztálytermi tanulásban. Ezen kívül a transzverzáló pedagógia abban is megerősíti a nyelvtanulókat, hogy önmagukat, nyelvi és kulturális gyakorlataikat értékesnek lássák, nem pedig úgy, hogy ezek nélkülözhetőek. A transzverzális pedagógia az osztályban minden egyes nyelvtanuló társas-érzelmi fejlődéséhez hozzájárul, amely elősegíti az osztályteremben az igazságosságot és esélyegyenlőséget azon tanulók számára akik az osztályban *‘minoratizáltak’* (kisebbségi) helyzetbe szorultak (García & Kleyn, 2016). Cenoz és Gorter (2017: 314) egyébiránt egyetértett az transzverzáló pedagógia előnyeivel, mivel “(...) mi úgy tekintünk a transzlingválásra, mint egy olyan pedagógiai stratégia, amely a transzlingválás, valamint a nyelvtudás és metalingvisztikus tudás közti szoros kapcsolatot vizsgálja”, hogy megmagyarázza a nyelvek közti nyelvi ismeretek átruházását és átmásolását.

2.4 Nemzeti kisebbségi nyelvoktatás

Annak ellenére, hogy az Egyesült Államokban két évtizeddel ezelőtt még nagy mértékben támogatták a kulturális örökség megőrzése végett a kisebbségi nyelveknek a közoktatásba való bevonását (olyan kétnyelvű programok jelentek meg, mint pl. a kétirányú bemelegítés kétnyelvű program és a kétnyelvű program), ezzel szemben már az 1994-es *‘Amerika iskoláinak javítása’* (Improving America’s Schools Act, vagy IASA) oktatási törvény VII. címének, A részében található 7102 (a) (14) (A és B), 7102 (c) (2), 7116 (i)(1) és 3125 (1) bekezdései, valamint a 2001-es *‘Nincs hátrahagyott gyermek’* (No Child Left Behind, vagy NCLB) oktatási törvény, és a legutóbbi, 2015-ös *‘Minden tanuló sikeres’* (Every Student Succeeds, vagy ESSA) oktatási törvény már inkább arra fordított figyelmet, hogy hogyan lehet a társadalomba gyorsan asszimilálni a kisebbségi nyelvű tanulókat (Czeglédi, 2017). Számos kutató (Cummings, 2001; Wong Fillmore, 1991) korábban már rámutatott arra, hogy a bevándorló családok fiatalabb generációi nem képesek fenntartani a család kisebbségi nyelvét a befogadó társadalomban. Ennek oka a közoktatás, az iskolatársak és a társadalom más szféráinak nyomása, valamint a kisebbségi nyelvek fenntartásáért felelős erőforrások hiánya (Park, 2013). Mindezek eredményeként az egynyelvű (monolingvis) amerikai törvények a hallgatók otthon használatos (kisebbségi) nyelvének a közoktatásba való bevonását korlátozzák (García & Kleifgen, 2018).

2.5 A magyar, mint kisebbségi nyelv oktatása

Az Egyesült Államokban a magyar nyelvet nem tartják számon jelentősebb kisebbségi nyelvként sem országos szinten, sem pedig városi szinten New Yorkban, mivel sem az Egyesült Államok lakosságának összetételében, sem pedig New York város lakosságának összetételében a magyar származású egyének nem tekinthetők többségi kisebbségnek (US Census Bureau, 2018¹). A Nemzeti Oktatási Statisztikai Központ (2018)² adatai szerint az sem igazolt, hogy az Egyesült Államok közoktatásban résztvevő tanulók otthon használatos nyelvének a magyar lenne az egyik tíz leggyakrabban előforduló nyelve. Az sem bizonyított, hogy New Yorkban a magyar nyelv a tíz otthon leggyakrabban használatos nyelvek egyike lenne, mivel a New York-i Közoktatási Hivatalhoz tartozó Angol Nyelvtanulók Osztálya és Hallgatói Támogató Egysége által kibocsátott 2016/2017-es tanévre vonatkozó Angol Nyelvtanulók Demográfiai Jelentésében ez nem szerepel. Így tisztán látható, hogy az Egyesült Államok kormányának nincs sem politikai, sem gazdasági szempontból jelentős érdeke, hogy a magyar kisebbséghez tartozó iskolák létrehozását támogassa, vagy esetlegesen a magyar nyelvet, mint idegen nyelv oktatását számításba vegye a közoktatásban olyan többségi kisebbségi nyelvekkel szemben, mint pl. a spanyol, a kínai, az arab, vagy az orosz és a francia nyelvek.

Jelenleg a köztudatban az Egyesült Államokban a magyar nyelv úgy szerepel, mint amely beszélőjeinek száma az egyik leggyorsabban csökkenő (az olasz nyelven kívül), mivel az Egyesült Államokban rohamosan csökken azoknak a száma, akik a magyar nyelvet a mindennapjaikban használják³. Az Egyesült Államokban letelepedő magyar származású egyének számának rohamos csökkenése két fő tényezőnek tudható be. Az egyik az, hogy ma az Egyesült Államokban kevesebb magyar származású ember születik, mint egy évtizeddel ezelőtt. A magyar bevándorlás első néhány hullámával érkező bevándorlók mára már megöregedtek (sokuk meg is halt), és leszármazottaikat csak '*terminális beszélőknek*' (terminal speaker) minősíthetjük (Fenyvesi, 2005). A jelenleg érkező magyar származású bevándorlók vegyes házasságot kötnek más Amerikában élő bevándorlókkal, így ők is és utódaik is elsősorban angolul beszélnek otthonukban (Navracsics, 2016). Egy másik tényező az, hogy az Egyesült Államokba irányuló *tömeges* bevándorlás megállt. Az Európai Unió növekvő jóléte és a Schengen-i Egyezmény által az Európai Unió tagországai közti szabad (vízummentes) átjárhatóság politikája a magyar állampolgárok számára, az Egyesült Államokkal szemben, kedvezőbb feltételeket biztosít, s így a magyar bevándorlás olyan nyugat-európai országokba irányul, mint pl. az Egyesült Királyság, Németország, Hollandia, Franciaország és Ausztria.

3. A kutatás módszertana

A disszertáció témájának feltárásához az esettanulmány-kutatás elméleti kerete lett választva, amely Duff (2008), Nunan-Bailey (2009) Stake (2005) és Yin (2014) által leírt teoretikus elvekre épül fel. Az esettanulmány során felvett adatok elemzése a megalapozott elmélet konstruktivista elemzési iránya szerint történik. Ennek az iránynak az értelmező, interpretatív jellege adja az analízis központi karakterét, amelynek középpontjában az empirikus adatgyűjtés áll, és az adathalmazból kiindulva jön létre a

¹ United States Census Bureau. Ancestry 2000 Census Data. Data Set: Census 2000 Summary File 3 (SF 3) - Sample Data. Retrieved on January 20, 2020 from https://web.archive.org/web/20111125030840/http://factfinder.census.gov/servlet/QTTable?_bm=y&-geo_id=01000US&-qr_name=DEC_2000_SF3_U_QTP13&-ds_name=DEC_2000_SF3_U&-_lang=en&-_sse=on

² Institute of National Sciences, National Center for Education Statistics, English Language Learners in Public Schools. Last updated May 2019. Reference Tables: Table 204.27 (Digest 2018): English language learner (ELL) students enrolled in public elementary and secondary schools, by home language, grade, and selected student characteristics: Selected years, 2008-09 through fall 2016. Retrieved on January 20, 2020 from https://nces.ed.gov/programs/digest/d18/tables/dt18_204.27.asp

³ <https://qz.com/1476819/italian-is-the-fastest-dying-language-in-the-us>

Italian is the fastest dying language in the US. Quartz. Published on November 30, 2018 by Dan Kopf. Retrieved on January 13, 2020

jelenség értelmezési kerete (Charmaz 2006). Az adathalmaz vizsgálatakor a "megalapozott elméleti kutató kizárólag az adatokra fókuszálva mintákat keres", amelyek "mintázattá rendeződnek össze, amely analitikus hálózatot hoz létre" (Charmaz 2006: 82, 132). A kutatási alanyok cselekvéseiből, beszámolóiból, gondolataiból kialakítható egy analitikus értelmezési mező, melynek létrejötte az empíria háromfázisú kódolásán keresztül valósul meg. A kialakított kódok és a csoportosításuk adja az analitikus kategóriákat, amelyek a tematikus narratív mintázatban realizálódnak. Az elméleti keret választását tovább erősíti, hogy az esettanulmány-kutatás analitikus általánosítás-elve az empíria narratív elemzéséből következően megvalósíthatóvá válik, és a kettő összekapcsolása erős külső validitást alkot.

Az esettanulmányban szereplő kutatási alanyok kiválasztásához az elméleti keret bemutatásánál szereplő négy mintavételi típus közül kétféle eljárás kapcsolódik össze: egyrészt egy sajátos tulajdonsággal rendelkező esetre vonatkozóan történő kiválasztás, másrészt a stratégia nélküli szelekció, másik elnevezésével élve a 'konvenialitás elvét alkalmazó kiválasztás', amelynek során a kutató a környezetében adódó esetek közül választ, (Duff, 2008; Miles & Huberman, 1994). Az eset jellegének és tulajdonságainak a leírása a kutatási kérdések meghatározásával egyidejűleg formálódik.

Egyértelművé válik, hogy egy olyan esetet célszerű megvizsgálni, amely egy, a pedagógusok által sikeresnek tartott integrációt mutat be, amely egyúttal azt is jelenti, hogy nyelvileg is sikeresnek kell lennie az integrációnak. Így, a kiválasztott oktatási intézmény olyan tantermeit kerestem fel az eset kiválasztása képpen, ahol ismertem az óvodapedagógusokat és az iskola befogadó jellegét, azaz tanulók közt bevándorló háttérű gyermekek voltak. A reliabilitás biztosítása érdekében az adatok gyűjtésére egy kutatási prokollt (Héra-Ligeti, 2005; Yin, 2003) dolgoztam ki, amely valamennyi kutatási módszer (osztálytermi megfigyelés, interjú, kérések) esetében használatba került. A gyűjtött adatok szisztematikus tárolása elektronikusan és papír formátumú feljegyzések formájában kerültek egyaránt rögzítésre, míg a hangfelvételek esetén több hangfelvevő eszköz (diktafon, mobiltelefon) használata volt szükséges. Ezek a technikák lehetővé tették az adatok direkt hozzáférését, így szavatolták a reliabilitást.

3.1 A kutatási terv

A naturális kutatás hagyományaira (Lincoln és Guba, 1985) építve és a konstruktivista alapú elméletre (Charmaz, 2006) utalva kíséreltem meg feltárni a transzlingvális gyakorlatokban résztvevő többnyelvű kisgyermekek kapcsolatát és magát a transzlingvális kontextusát, amiben a többnyelvű kisgyermekek transzlingválának a New York-i AraNY János Magyar Óvoda és Iskola (USA) kisgyermekkori osztálytermeiben. Azt terveztem, hogy ezt a trianguláció (Sántha, 2009 & 2015) módszerével fogom felderíteni, ami egy nyelvi és néprajzi módszertani alkalmazás. Mivel ma még keveset tudunk a transzverzáló pedagógia alkalmazásáról a 'nyelvoktató kisebbségi oktatás'-ban, ez a kutatási terv mindenekelőtt lehetőséget ad arra, hogy több szempontból is megvizsgáljam a transzlingválás jelenségét a kiválasztott magyar nyelvet oktató kisebbségi iskolában --a kutató, a résztvevők (iskola vezetők, pedagógusok, és két(több)nyelvű tanulók), és a részt vevő kisgyermekek szülei szempontjából--, amelyek széles körű ismeretet és mély értelmet adnak a Két-, és Többnyelvűség tudományágban gyorsan növekvő kutatásoknak.

3.2 Kutatási módszerek

Sántha Kálmán (2015) által kidolgozott jelrendszer alapján egy komplex rendszereket tartalmazó háromfázisú szekvenciális módszertani modellt hoztam létre:

KVAL → kval → KVAL.

A különféle módszerek egymást követő alkalmazása érvényességet, eredetiséget és hitelességet biztosított a kutatási tervnek. A szekvencia, hogy milyen sorrendben hajtsam végre ezeket a módszereket a kutatás során, a következőképpen számított:

- (1) Ahhoz, hogy a lehető legtöbbet tudjunk meg a résztvevőkről, azok nyelvi produkcióiról a magyar nyelvet oktató kisebbségi iskola tantermeiben, a résztvevő családok otthonaiban és a szélesebb kisebbségi közösségben. Az alkalmazott *osztálytermi megfigyeléseket* "KVAL" módszerként (Sántha, 2015) jelöltem ebben a modellben.
- (2) Ugyancsak "KVAL" módszerként jelöltem ebben a modellben a részt vevő pedagógusokkal tervezett *mélyinterjút* (Sántha, 2015). Ez a két fő módszer adta a kutatási terv keretét.
- (3) A két fő módszer közé végül beágyazásra került a résztvevő kisgyermekek szülei által kitöltött *kérdőívek*, mint egy kvalitatív al módszer, amelyet "kval" módszerként jelöltem a fenti modellben (Sántha, 2015)

3.3 Adatforrások, adatgyűjtés, adatelemzés

3.3.1 Adatforrások

Az elsődleges adatforrásoknak az osztálytermi megfigyelések (szabadjáték) során gyűjtött hangfelvételek és kutatási feljegyzések, az osztálytermi megfigyelések után a pedagógusokkal végzett reflektív interjúk, a résztvevő pedagógusokkal és iskolavezetőkkel végzett félig strukturált interjúk (minden adatgyűjtési időszak végén), és a résztvevő két(több)nyelvű kisgyerekek szüleivel kitöltetett kérdőívek szolgáltak.

3.3.2 Adatgyűjtés

A longitudinális kvalitatív kutatás során adatgyűjtés kétszer történt. Először, egy 2016. decemberétől 2017. májusáig tartó hat hónapos időszakon keresztül, másodsor pedig a 2017. decemberétől és 2018. májusáig tartó, ugyancsak hat hónapos időszakon keresztül. Az elemzésre került összes adat a kutatás e két időintervallumában lett összegyűjtve.

3.3.3 Adatelemzés

Az adatok elemzése, az adatgyűjtés két fő szakaszát követően, két fő szakaszban történt. Az összegyűjtött adatok elemzésekor a három kutatási kérdés sorrendjét követtem. Az adatelemzés első szakaszának fő célja az volt, hogy feltárja a transzlingvális jelenség formáit és funkcióit a New York-i AraNY János Magyar Óvoda és Iskolában (USA). Az első kutatási kérdés vizsgálatát a Hymes (1974) által megismert a beszélés néprajza vagy a beszéd etnográfiaja vezette. Hymes (1974) javaslata szerint, ebben a módszerben beszédaktusok, beszédesemények és beszédcselekvések vesznek részt. Annak alapján, hogy az összes adatátírás egy elméletre épül fel (Ochs, 1979), először a résztvevő tanárok és kisgyermekek hangfelvevő eszközök által rögzített jól érthető beszédaktusainak adatait vizsgáltam. Egyéni szimbólumokat készítettem (pl. *dőlt* betűk használata a magyar nyelven kívüli más nyelvek jelölésére) és használtam a hang- és kézi felvételek átírásakor.

Mivel a kommunikációs esemény valamiféle körülhatárolt entitás, az azonosításhoz elengedhetetlen volt felismerni az entitások közötti határokat (Saville-Troike, 2003). Először meg kellett határoznom azokat a beszédaktusokat, amelyekben a magyar nyelven kívül más nyelveket is használtak a beszélők (pl. angol, spanyol, orosz, stb.). Saville-Troike (2003) koncepcióját úgy bizonyítottam, hogy a felismert beszédaktusokat a helyes írásjelek használatának kitételével (.,?,!) különálló entitásokra osztottam. Ezután döntöttem el, hogy a beszédaktusban a tanárok transzlingvális gyakorlatai (teacher-led translanguaging) (T) vagy a nyelvtanulók transzlingvális gyakorlatai (student-led translanguaging) (S) szerepeltek. Ezt követően elemeztem azokat

a beszédeseményeket, amelyekben ezek a beszédaktusok megjelentek. Bloome és Egan-Robertson (1993) útmutatásai szerint, hogy hogyan ismertessük az üzenet egységeket, kódoltam végül a transzlingvális beszédaktusok formáit (pl. kérdés, nyilatkozat, válasz, stb.), annak érdekében, hogy meg lehessen határozni a transzlingvális beszédaktusok funkcióit a kutatásban résztvevő alanyok verbális kijelentéseiben, M. A. K. Halliday (1975) hét olyan nyelvfunkcióját követtem, amelyek gyermekkorban használatosak.

Az adatelemzés második szakaszának az volt a célja, hogy megértem a pedagógusok transzlingválásról alkotott véleményét és a transzlingvális gyakorlatokhoz való hozzáállását, majd utána megvizsgáljam a két- és többnyelvűség iránti általános véleményt, valamint a New York-i AraNY János Magyar Óvoda és Iskolában (USA) egyre növekvő többnyelvű tanulók nyelvhasználatáról alkotott véleményt. A pedagógusok véleményének megértése érdekében a Gee (2011) által kifejlesztett diskurzuselemzés módszerét alkalmaztam. Ez a módszer hozzájárult ahhoz, hogy megértem a pedagógusok nyelvhasználatáról alkotott véleményét a többnyelvű osztályközösségekben és az iskolai közösségben.

Az elemzés harmadik szakaszának az volt a célja, hogy megértem hogyan vélekedtek a többnyelvű kisgyermek szülei a két- és többnyelvűségről az otthon, a magyar etnikai közösség és a befogadó társadalom környezetében. Egy egyszerű táblázatot készítettem a visszaküldött kérdőívekben szereplő adatok összehasonlítására. Az adatok feldolgozására egy egyszerű kódolási rendszert terveztem. A kérdések számát követve ebben gondosan lejegyeztem a kapott válaszokat. A kérdőívek nyitott és zárt kérdéseit úgy értékeltem, hogy áttekintettem a válaszokat, és ezek jelentését szűkebb vagy tágabb csoportokba szedtem, majd kódoltam.

4. A kutatás főbb eredményei, tézisek

Az alábbiakban a disszertáció fő megállapításait és téziseit írom le. A kutatási kérdéseket követve felvázolom a kutatás fő eredményeit. Minden kutatási kérdésre kapott válasznál kiemelem az általam legfontosabbnak vélt téziseket.

4.1 A transzlingválás formái és funkciói két(több)nyelvű osztályokban a magyar, mint kisebbségi nyelven történő oktatásban

Az adatok elemzését követően a kutatás fő eredményeit három szűkebb csoportba soroltam be aszerint, hogy a többnyelvű osztályterekben alkalmazott transzlingválás jelenségének milyen formái és funkciói voltak a magyar, mint kisebbségi nyelv oktatásban. A transzlingválás jelenség céljai alapján a következő csoportokat hoztam létre.

4.1.1 A transzlingválás használata jelentésalkotásra

A magyart, mint kisebbségi nyelvet oktató tanterekben megfigyelt transzlingváló gyakorlatok igazolták a többnyelvű óvodáskorú kisgyermekek különböző és változatos nyelvi repertoárjának meglétét, amelyeket a nyelvtanulók a többnyelvű osztályterembe magukkal hoztak, és amelyek használata lehetővé tette számukra, hogy a különféle nyelvekből származó sokrétű és változatos nyelvi jegyeiket alkalmazzák, amelyeket korábban sajátítottak el (ld. Golubeva & Csillik, 2018). A kutatás bebizonyította, hogy a transzlingváló gyakorlatokat a többnyelvű kisgyermek a célból használták, hogy jelentést alkossanak, megértsék a tanteremben zajló feladatokat és így tudásra tegyenek szert. A fiatal két(több)nyelvű magyar, mint kisebbségi nyelvet tanuló kisgyermek a transzlingvális gyakorlatokon keresztül voltak képesek megfogalmazni gondolataikat és jelentést alkotni arról a környezetről, amiben éppen voltak. A jelentést nemcsak azáltal alkották, hogy az otthon használatos nyelven szólaltak meg, hanem azáltal is, hogy a

transzlingválást más 'álványzási stratégiával' (scaffolding strategy) együtt használták, pl. testbeszéd, gesztusok, vizuális megjelenítés és hangutánzás.

TÉZIS # 1: A TRANSZLINGVÁLÁS FORMÁI ÉS FUNKCIÓI BEBIZONYÍTOTTÁK, HOGY A MAGYART, MINT KISEBBSÉGI NYELVET OKTATÓ TÖBBNYELVŰ TANTERMEKBEN, A TRANSZLINGVÁLÁS KÖZBEN A JELENTÉSALKOTÁS SZOROSAN ÖSSZEFÜGG A TESTBESZÉD, GESZTUSOK, KÉPES SZEMLÉLTETŐESZKÖZÖK ÉS HANGUTÁNZÁS EGGYÜTTES HASZNÁLATÁVAL.

4.1.2 A transzlingválás használata a nyelvi szakadékok áthidalására

Gyakran előfordult, hogy a két(több)nyelvű magyar, mint kisebbségi nyelvet tanuló kisgyermek, nem teljesen értették meg egymást, mivel szókincsük eltérő volt, vagy különböző kultúrák közti kompetenciaismeretük volt. A két(több)nyelvű magyart, mint kisebbségi nyelvet tanuló kisgyermek két okból találkozott ilyen eltérésekkel. Egyrészt a nyelvi eltérések akkor fordultak elő, amikor a két(több)nyelvű magyart, mint kisebbségi nyelvet tanuló kisgyermek nyelvi kompetenciája és a kommunikációban résztvevő nyelvek nyelvi hátterével kapcsolatos korábbi tapasztalataik különböztek egymástól (pl. eltérő fonémákkal, morfémákkal, lexémákkal rendelkeztek). Másrészt akkor, amikor a beszélők kulturális identitása (pl. értékei, szokásai, véleménye, hiedelmei, stb.) eltérő volt egymástól (pl. hiányzó kulturális kifejezések). Ekkor a két(több)nyelvű magyar, mint kisebbségi nyelvet tanuló kisgyermek kulturális eltérésekkel találkozott. Az elemzett adatok arra mutattak rá, hogy a két(több)nyelvű magyar, mint kisebbségi nyelvet tanuló kisgyermek hat kategóriában talált ilyen eltéréseket, ahol a lexémák nem voltak egyértelműek számukra, vagy kultúrájukban egyáltalán nem léteztek. Ezek az eltérések az alábbiakban felsorolt csoportokból származtak: (1) környezet (pl. fizikai környezet, ideológiai környezet, tér, éghajlat, idő, ruházat és étel), (2) viselkedés (pl. üdvözlés, szemkontaktus, személyes tér, szokások), (3) kommunikáció (pl. intonáció, hangszín/hangmagasság, nem verbális kommunikáció), (4) értékek, értékrendszerek, (5) hiedelmek (pl. szólások-közmondások) (ld. Csillik & Golubeva, 2020).

A kutatás bebizonyította, hogy a pedagógusok hozzáállása miként ösztönözte vagy tartotta vissza a nyelvtanulókat attól, hogy transzlingvális gyakorlatot alkalmazzanak kommunikációjukban a felmerülő nyelvi vagy kulturális eltérések kezelésére. A fiatal többnyelvű tanulók a felnőttek vagy tapasztaltabb társaik segítségével nagymértékben hagyatkoztak a kommunikáció során azért, hogy a felmerülő nyelvi és kulturális szakadékok áthidalják. Ezek a nyelvi szempontból fejlettebb beszédpartnerek nemcsak kétirányú fordítóknak minősültek (biztosították a kommunikáció szabatos és tüzetes áramlását mindkét nyelven), és a különböző nyelvek kódjainak váltakozása révén egyfajta pontosítóknak (biztosították a beszédmegértést a mondatszerkezet és szókincs eltéréseiből esetlegesen felmerülő zavarok vagy félreértések tisztázásáért) de kulturális brókereknek vagy mediátoroknak is. Így a beszélők a kommunikáció szabadon áramlása érdekében megoszthatták és kicserélhették egymással a nyelvi és kulturális információkat. A nyelvi szempontból fejlettebb beszédpartnerek szerepe rendkívül magas toleranciát kívánt meg az eltérő diverzitás, értékek, interkulturális kompetencia és a nyelvtudás kezelésére. Időközben az eredmények azt mutatták, hogy a kulturális szakadékok áthidalása végezetül egy sokkalta összetettebb és kihívást jelentő folyamat volt a két(több)nyelvű magyar, mint kisebbségi nyelvet tanuló kisgyermek számára, mint azt gondolhatjuk. Végül, nagyon gyakran a sokkal tapasztaltabb felnőttek (pl. tanárok, szülők) segítségére szorultak, akik könnyebben tudtak interkulturális mediátorként fellépni és útmutatót biztosítani számukra.

TÉZIS #2: A TRANSZLINGVÁLÁS FORMÁI ÉS FUNKCIÓI BEBIZONYÍTOTTÁK, HOGY A MAGYART, MINT KISEBBSÉGI NYELVET OKTATÓ TÖBBNYELVŰ TANTERMEKBEN, A TRANSZLINGVÁLÁS KÖZBEN FELLÉPŐ NYELVI ÉS KULTURÁLIS SZAKADÉKOK ARRA KÉSZTETTÉK A MAGYART MINT KISEBBSÉGI NYELVET TANULÓ KISGYERMEKEKET, HOGY VAGY A NYELVI SZEMPONTBÓL FEJLETTEBB TÁRSAIK (TANÁRAIK) SEGÍTSÉGÉRE SZORULJANAK MINT A NYELVEK KÖZTI KÉTIRÁNYÚ FORDÍTÓK, PONTOSÍTÓK ÉS KULTURÁLIS BRÓKEREK; VAGY A NÁLUK SOKKAL TAPASZTALTABB FELNŐTTEKRE (PEDAGÓGUSOK/SZÜLŐK) MINT KULTURÁLIS MEDIÁTOROK.

4.1.3 A transzlingválás használata az interkulturális kompetencia elsajátítására

A kutatás arra is rámutatott, hogy a transzlingválás jelensége milyen különféle lehetőségeket kínál a többnyelvű gyermekek számára az interkulturális kompetenciák fejlesztésére, miközben az osztályban képviselt másféle kultúrákkal, hagyományokkal, szokásokkal, hiedelmekkel és világnézetekkel kerültek kapcsolatba. A transzlingválás pedagógiája révén a két(több)nyelvű magyart, mint kisebbségi nyelvet tanuló kisgyermekek hogyan vettek részt a szociális és interaktív tanulási lehetőséget nyújtó (pl. játék) csoportfoglalkozásban, amin keresztül képesek voltak jobban megismerni önmagukat, másokat és az őket körülvevő környezetet. Önmagukkal, másokkal, más országokkal, és más kultúrákkal szemben erősebb tudatot, elfogadást és toleranciát építettek fel (ld. Csillik & Golubeva, 2020 megjelenés alatt). A transzverzáló pedagógia lehetővé tette ezeknek a különböző háttérrel rendelkező két(több)nyelvű nyelvtanulóknak, hogy betekintést nyerjenek az interkulturális kompetencia fogalmának és ismereteinek elsajátítására, hogy (1) tudatosuljon világnézetük, (2) pozitívan álljanak a különböző a közösségekben jelen lévő kultúrákhoz valamint a társadalmi diverzitáshoz és (3) megismerjék a különféle kultúrák hagyományait és világnézeteit.

TÉZIS #3: A TRANSZLINGVÁLÁS FORMÁI ÉS FUNKCIÓI BEBIZONYÍTOTTÁK, HOGY A MAGYART, MINT KISEBBSÉGI NYELVET OKTATÓ TÖBBNYELVŰ TANTERMEKBEN, A TRANSZLINGVÁLÁS KÖZBEN MEGSZERZENDŐ INTERKULTURÁLIS KOMPETENCIA ARRA KÉSZTETTE A KISGYERMEKEKET, HOGY MEGISMERJÉK ÉS TISZTELJÉK A KÖZÖSSÉGBEN FELLÉPŐ KULTURÁLIS SOKSZÍNŰSÉGET.

4.2 A pedagógusok véleménye a transzlingvális jelenségről a két(több)nyelvű a magyart, mint kisebbségi nyelvet oktató tantermeiben

A kutatás eredményei arra utaltak, hogy a közösség erőfeszítései inkább korlátozták, mintsem ösztönözték a transzlingválás használatát. Azáltal, hogy a pedagógusok nagymértékben ragaszkodtak a magyar nyelv kizárólagos tantermi és iskolai használatához (pl. hagyományos nyelvoktató kisebbségi oktatás), a két(több)nyelvű magyart, mint kisebbségi nyelvet tanuló kisgyermekek mai, korszerű nyelvtanulásának igényei (pl. bővített nyelvoktató kisebbségi oktatás) így módon nem lettek kielégítve. Az eredmények számos eltérést mutattak ebben a magyar kisebbségben élő közösségben. Eltérés mutatkozott a transzlingválás jelenségéhez való hozzáállásban a magyart, mint kisebbségi nyelvet oktató óvodapedagógusok között; nemcsak eltérő tantermeiben, de ugyanazon tantermeiben is. Az iskola pedagógusainak eltérő, akár pozitív akár negatív, megítélése és hozzáállása a tantermeiben előforduló transzlingvális gyakorlatokhoz nagymértékben befolyásolta a kisgyermekek magyar, mint kisebbségi nyelv elsajátítása során tett erőfeszítéseit. Mégis, függetlenül attól, hogy a pedagógusok akár pozitív akár negatív véleménnyel voltak a transzlingvális gyakorlatokról, az eredmények arra mutattak rá, hogy a pedagógusok a következő három célra használták a 'kódváltást' (code-switch) és a 'társnyelvezést' (co-language) a magyart, mint kisebbségi nyelvet oktató tantermeiben; (1) a nyelvtanulók figyelmének felkeltésére, (2) jelentésalkotásra és

arra, hogy (3) a nyelvtanulókat kizökkentsék elbambultságukból. Miután kódváltásukkal (magyar→angol) ismét felkeltették az elbambult kisgyerekek figyelmét, a pedagógusok visszatértek a magyar, mint kisebbségi (cél) nyelv használatához.

4.2.1 A transzlingválás pozitív erejű megítélése

A pedagógusok pozitív hozzáállása és pozitív erejű megítélése a különféle nyelveknek a magyart, mint kisebbségi nyelvet oktató tantermeiben való használatához a tanulók aktív részvételét eredményezte a különböző osztálytermi tevékenységekben. Ez további lehetőségeket nyújtott a pedagógusok számára, hogy többet megtudjanak a nyelvtanulókról, nyelvi háttérükről és a nyelvi repertoárjukról. Többet tudtak meg önmagukról és saját nyelvi repertoárjukról is. A magyar nyelven kívüli más nyelvek kompetenciájának felismerése és ezen eszköztár későbbi használata a kölcsönös tantermi beszélgetésre való elköteleződés részét képezték. A példaértékű nyitott hozzáállás a tantermi transzlingvális gyakorlatokhoz, mely a hallgatók szakértelmét ismerte el, akik ellenkező esetben ki lettek volna rekesztve az osztályban zajló tevékenységekből, ha nem használhatták volna a többféle nyelvi forrásaikat. A tanulók így, mint egy olyan nyelveket használó egyénnek minősültek, akik képesek egymással kommunikálni, ahelyett, hogy úgy lettek volna nyilvántartva, mint akik képtelenek az eféle nyelvhasználatra. A kutatás öt okot tárt fel, hogy miért tűntek az óvodapedagógusok motiválnak abban, hogy transzlingvális gyakorlatokat alkalmazzanak a kisgyermekkori többnyelvű tantermekben, Például, az óvodapedagógusok előszeretettel használtak transzlingvális gyakorlatokat az (1) információközvetítés és jelentésmegerősítés végett; (2) transzlingvális terek létrehozása végett, amikor is egy szó jelentését magyarul vagy angolul kérték; a (3) többkultúrájúság tiszteletben tartása és fejlesztése végett; (4) a társas-, és érzelmi fejlődés alátámasztása kapcsán, hogy a két(több)nyelvű nyelvtanulóknak komfortérzetet nyújtsanak; és (5) a nyelvtanulók figyelmének felkeltése végett vagyis, hogy a nem kívánatos osztálytermi viselkedést korrigálják (ld. Golubeva & Csillik, 2018).

TÉZIS #4: A PEDAGÓGUSOK POZITÍV HOZZÁÁLLÁSA A TRANZLINGVÁLIS GYAKORLATOK HASZNÁLATÁHOZ A KISGYERMEKKORI MAGYART, MINT KISEBBSÉGI NYELVET OKTATÓ TÖBBNYELVŰ TANTERMEKBEN FOKOZTA AZ ÓVODÁS KORÚ TÖBBNYELVŰ NYELVTANULÓK FIGYELMÉT, MOTIVÁCIÓJÁT, ÉS TANTERMI TEVÉKENYSÉGEKBEN VALÓ RÉSZVÉTELÉT.

4.2.2 A transzlingválás negatív erejű megítélése

A pedagógusok negatív hozzáállása a különféle nyelvek osztálytermi használatához a magyart, mint kisebbségi nyelvet oktató iskola tantermeiben a tanulók passzív részvételét eredményezte a különböző osztálytermi tevékenységekben. Ez a negatív hozzáállás a kódok osztálytermi váltásával szemben nemcsak, hogy egy nem kívánatos légkör létrejöttét idézték elő, letörték a hallgatók motivációját, hanem elkedvtelenítették az újonnan érkező kisgyermeket, hogy figyeljenek a pedagógusra és az osztálytermi tevékenységekben sikerrel vegyenek részt. A transzlingvális gyakorlatokkal szembeni eltérő felfogással rendelkező pedagógusok számára nehéz volt ugyanazon tanteremben együttesen dolgozni (co-teaching). Ha a pedagógusok szemlélete és hozzáállása nem egyezett meg a nyelvtanítás és általában a nyelvelsajátítás pedagógiáját illetően, ez megtevesztően hatott a kisgyermekre, ami egy méginkább visszahúzódo viselkedést és hozzáállást eredményezett azon tanulóknál, akik újonnan érkeztek a magyar, mint kisebbségi nyelvet oktató csoportba.

TÉZIS #5: A PEDAGÓGUSOK NEGATÍV HOZZÁÁLÁSA A TRANSZLINGVÁLIS GYAKORLATOK HASZNÁLATÁHOZ A KISGYERMEKKORI MAGYART, MINT KISEBBSÉGI NYELVET OKTATÓ TÖBBNYELVŰ TANTERMEKBEN CSÖKKENTETTE AZ ÓVODÁS KORÚ TÖBBNYELVŰ NYELVTANULÓK FIGYELMÉT, MOTIVÁCIÓJÁT, ÉS TANTERMI TEVÉKENYSÉGEKBEN VALÓ RÉSZVÉTELET.

A kutatás ideje alatt minden pedagógusnak kihívást jelentett a transzlingvális gyakorlatokra épülő tudatosan és nagy gondossággal előre megtervezett kommunikációs pedagógia rendszeres osztálytermi használatának alkalmazása. Az általuk alkalmazott pedagógia ehelyett elsősorban a pillanat hevében történő rögtönzések által irányított transzlingvális gyakorlatokat használt, de nem volt előre és tudatosan szakszerűen megtervezve. A kódváltást vagy társnyelvet akkor vezették be a tanóráikon, amikor észrevették, hogy egyetlen olyan stratégia sem működött a tantermi foglalkozás ideje alatt, amely a nyelvtanulók figyelmét és motivációját hosszútávon fenn tudta volna tartani a célból, hogy képesek legyenek a tantermi foglalkozásokat az összes kisgyermeket bevonva lebonyolítani.

4.3 A szülők véleménye a két-, és többnyelvűség jellegzetességeiről a családban és a New York-i magyar nemzetiségű kisebbségi közösségben

Az eltérések sora tovább folytatódott a tágabb értelemben vett magyar kisebbségi közösségben. A transzlingválással szembeni hozzáállásban eltérések mutatkoztak nem csak a magyart, mint kisebbségi nyelvet oktató óvodapedagógusok közt, hanem a két(több)nyelvű magyar, mint kisebbségi nyelvet tanuló kisgyermekek családja és a magyart, mint kisebbségi nyelvet oktató iskola intézményének további alkalmazottai közt. A magyar nyelv monolingvis használatára különösképpen irányult a figyelem a magyart, mint kisebbségi nyelvet oktató iskolában azáltal, hogy a tanulókat a "tisza magyar" beszédre ösztönözték, ami mellel nemcsak az iskola falain belül váltott ki vitatható, ellentétes nézeteket, de nagyon sok kisebbségben élő magyar származású családban is. A kutatás eredményei arra utalnak, hogy azok a gyermekek, akik ösztönözve és kényszerítve voltak szüleik és testvéreik által, hogy a cél (magyar) nyelvet használják, mint az otthonban használatos nyelvet, sikeresebb magyar, mint kisebbségi nyelv használóknak bizonyultak a magyart, mint kisebbségi nyelvet oktató iskolában, azon társaikkal szemben, akik ilyen módon nem voltak az otthonban ösztönözve. De még egy eltérést bizonyított a kutatás a családok összetételéből fakadóan, ahonnan ezek a két(több)nyelvű magyart, mint kisebbségi nyelvet elsajátító kisgyermekek származtak. Az eredmények azt bizonyítják, hogy manapság nagyon sok magyar származású kisgyermek olyan családban nő fel, ahol nincs lehetőségük megtanulni és gyakorolni a magyar nyelvet, mivel szüleik vegyes házasságot kötöttek, így az egyik szülő, vagy az apa vagy az anya, magyar származású első-, vagy másodgenerációs bevándorló, viszont a másik szülő vagy angol anyanyelvű vagy angol-spanyol kétnyelvű, továbbá angol-kínai, angol-vietnámi, angol-kórei vagy angol-orosz kétnyelvű beszélővel házasodott össze.

TÉZIS#6: A CSALÁDBAN HASZNÁLATOS TRANSZLINGVÁLIS GYAKORLATOKBÓL KIFOLYÓLAG A SZÜLŐK POZITÍV HOZZÁÁLÁSA GYERMEKEIK KÉT(TÖBB)NYELVŰVÉ VÁLÁSÁHOZ FOKOZTA ÓVODÁSKORÚ KÉT(TÖBB)NYELVŰ GYEREKEIKNEK A MAGYAR, MINT KISEBBSÉGI NYELV ELSAJÁTÍTÁSÁNAK FOLYAMATÁT AVÉGETT, HOGY NEHÉZSÉGEK NÉLKÜL TUDTAK RÉSZT VENNI A MAGYART, MINT KISEBBSÉGI NYELVET OKTATÓ ISKOLA TÖBBNYELVŰ OSZTÁLYTERMEIBEN ZAJLÓ TANTERMI FOGLALKOZÁSON.

Minden szülő egyetértett abban, hogy a család etnikai hátterének rendkívül egyedi helyzete miatt, a magyar nyelvet oktató kisebbségi oktatásnak kulcsszerepe van a New Yorkban élő magyar kisebbségi közösségben. Mindazonáltal, minél több újonnan érkező két(több)nyelvű kisgyermek kerül a New York-i magyart, mint kisebbségi nyelvet oktató iskolába, annál több nyelvek közt fenálló kereszteződésre kerül sor a magyar nyelv elsajátítása kapcsán, ami egyre nehezebbé teszi az iskolában jelenleg is használatos szabály fenntartását, miszerint az iskola falain belül csak és kizárólagosan a magyar nyelv használatos.

A kutatás további eltérésre világított rá a manapság első és másodgenerációs bevándorló szülők attitűdjeit illetően és a kisebbségi iskolát alapító generáció attitűdjeit illetően. Ez az eltérés azt foglalja magába, hogy az utóbbi években szemléletváltás történt a kisebbségi iskola célja és a kisebbségi iskola a magyar közösségben betöltött szerepét illetően. A szülők és az iskola munkatársai nem értenek egyet abban, hogy mi a magyar, mint kisebbségi nyelvet oktató iskola szerepe a New-York-i magyar közösségben. Míg az előbbi csoportba tartozók az iskolát a magyar, mint kisebbségi nyelv elsajátításának elsődleges forrását tekintik; addig az utóbbi csoportba tartozók kihangsúlyozzák, hogy az iskola szerepe, mint egy a befogadó társadalomban a magyar örökség megőrzésének központja, a magyar, mint kisebbségi nyelv megőrzése, átadása és karbantartása. Az eredmények azt mutatták, hogy a szülők mindenekelőtt a magyar, mint kisebbségi nyelv oktatására szeretnének koncentrálni ebben a kisebbségi iskolában, nem pedig a magyar kulturális programokon és rendezvényeken való részvételre (pl. a kézművesfoglalkozás, a néptánc, a tradicionális magyar ünnepek).

Mindegyik megkérdezett szülő úgy látta, hogy a két(több)nyelvűség fontos cél gyermek(eik) számára, az otthoni kommunikációban, a kisebbségi és más nyelvi közösségben való kapcsolatépítésben, a magyar, mint kisebbségi nyelv és kultúra megőrzésében, valamint gyermekeik a munkaerőpiacon való jövőbeli sikeres versenyképessége érdekében. Továbbá, két(több)nyelvű gyermeket kívántak New York megapoliszában felnevelni, aki ismerte a magyar nyelvét, mint a szülő(k) magyar örökségének hagyatékát. A szülők továbbá azt is kívánták, hogy gyermek(ük)(eik) megőrizze(e)k családjuk magyar eredetét, hagyományaikat, kultúrájukat és nyelvüket, azért hogy továbbra is fent tudják tartani a magyarországi rokoni szálakat.

TÉZIS #7: A SZÜLŐK POZITÍV VÉLEMÉNYE ÉS HOZZÁÁLLÁSA GYERMEKEIK KÉT(TÖBB)NYELVŰVÉ VÁLÁSÁRÓL A MAGYART, MINT KISEBBSÉGI NYELVET OKTATÓ ISKOLÁBAN ARRÁ ÖSZTÖNÖZTE EZÉKET A KÉT(TÖBB)NYELVŰ KISGYERMEKEKET, HOGY NE CSAK A MAGYAR, MINT KISEBBSÉGI NYELVI KÖZÖSSÉGBE JÁRÓ KÜLÖNFÉLE NYELVI HÁTTÉRREL RENDELKEZŐ BESZÉLŐKKEL, DE A BEFOGADÓ TÁRSADALOMBAN ÉLŐ ÉS A VIÁG MÁS KÖZÖSSÉGEIBEN ÉLŐ KÜLÖMBÖZŐ NYELVI REPERTOÁRRAL RENDELKEZŐ BESZÉLŐKKEL IS ELŐSZERETETTEL TÁRSALOGJANAK.

Bebizonyosodott, hogy sok más magyar csoport is működik a New York-i magyar kisebbségi közösségben. Évétett azon New York-i magyar származású családok, akik aktívan részt kívánnak venni a magyar kisebbség rendezvényein és társasösszejövetelein, előszeretettel viszik magukkal kisgyermeküket, hogy azok gyakorolhassák a magyar nyelv használatát magyar származású társaikkal. Ezért a kutatás egy fontos megállapítása az volt, hogy a New York-i magyarul beszélő bevándorlók nemzedékei között a nyelvváltás társadalmi és nyelvi folyamata lényegesen lassabbnak tekinthető, mint amire korábban számítani lehetett.

5. Végő gondolatok, jövőbeli irányok

Nyilvánvaló, hogy mióta az iskola megnyitotta kapuit, sok változáson ment keresztül. Eredményeim azt mutatják, hogy itt lenne az ideje, hogy a New York-i magyar kisebbségi nyelvi közösségben egy új, átfogó változásra kerüljön sor. Az által, hogy új ötleteket és nézőpontokat fogadnak el, új irányelveket és szabályokat szabnak meg, különös tekintettel a jelenlegi kisebbségi nyelvi közösségbe érkező legfiatalabb, újonnan beiratkozott, tagjainak igényeit kielégítve, ami jelen helyzetben az egyetlen megoldásnak tűnhet a jelenleg felmerülő korlátokkal szemben, hogy egy jobban összekovácsolódott és szervezettebb kisebbségi etnikai közösség épülhessen ki a Nagy Almá-ban, hogy végsősoron közös érdekeik --a magyar kisebbségi nyelv és kultúra-- megőrzése együttesen legyenek képviselve. A magyar származású bevándorlók legfiatalabb generációjának jövője a kisebbségi közösség közösen meghozott döntéseitől függ. Számukra ahhoz, hogy a mai globalizált világban bárhol sikeres állampolgárok lehessenek, ez nagymértékben a mai iskolai vezetők, tanárok és saját szüleik hozzáállásától és felfogásuktól függ. Tanulásuk sikeressége az iskolai dolgozók és a szülők szoros együttműködésén múlik. A magyar kisebbségi közösségben szükséges modernizáció folyamata a kölcsönös tisztelettel, elfogadással, toleranciával, empátiával és egységes összefogással kezdődhetne. Nagy szükség lenne a New Yorkban élő magyar etnikai közösség egységesítésére. Helen Kellert idézve, *“Egyedül oly keveset lehet csak tenni; együtt viszont sokkal többet.”*

A New Yorkban letelepedett magyar bevándorlókból álló kisebbségi közösség nagymértékben profitálhatna a transzverzáló pedagógia bevezetéséből iskolájában. Az iskolaigazgatók és a tanárok az iskola fejlesztésének hasznára tudnának profitálni a transzverzáló pedagógia bevezetéséből a kisgyermekkor tantermeiben, mivel egyre növekszik az újonnan érkező olyan kisgyermek száma, akik még mindig az alapvető magyar nyelvtanulással küszködnek. Egy módja van annak, hogy az iskola pedagógusait felkészítsük arra, hogy a tantermeikben és a nagyobb iskolai közösségben jelenleg felmerülő kihívásokkal szembenézzenek, ez pedig egy átfogó cselekvési terv kidolgozása a transzverzáló pedagógia bevezetésére, amely kiegészíthetné az iskola jelenleg használatos tanmenetét. Ez már hűen tudná tükrözni a New Yorkban élő kisgyermekkor nyelvtanulók valós nyelvi jelenét és további nyelvi célokat szabhatna a jövőre való tekintettel ebben a magyar kisebbségi közösségben.

5.1 A kutatás erőssége és korlátai

Ennek a tanulmánynak három fő erőssége van. Az egyik az adatgyűjtés forrásainak és módszereinek sokféleségéből fakad, melyeket ebben a longitudinális vizsgálatban használtam. A második abból a tényből származik, hogy egyetlen egy mű sem (tudomásom szerint) vizsgálta a transzlingválás kontextualizált jellegét szabadjáték ideje alatt a magyar, mint kisebbségi nyelven történő oktatás kisgyermekkor óvodás csoportjaiban, New Yorkban. A harmadik az, hogy a vizsgálatom során együttműködhettem és segíthettem a pedagógusok munkáját a kutatásban résztvevő magyar kisebbségi iskola közösségének helyi igényeinek kielégítésében. Jelenleg az iskola egyre nagyobb számú újonnan érkező kisdíák érkezésével néz szembe, akik nagyon keveset beszélnek, vagy egyáltalán nem tudnak magyar nyelven megszólalni.

Ennek a kutatásnak néhány váratlan korlátja is adódott. Az audio felvételek átírása hosszú, időigényes átírási fázist eredményezett; az átírt adatok azonban számos lehetőséget kínálnak a jövőbeli elemzésre. Például ahelyett, hogy folytattam volna a kutatás előzetes szakaszában első szakaszában használt jegyzetelési módszert, az osztálytermi megfigyelések második szakaszában hangfelvevő eszközök használatára tértem át, ám a kapott adatoknak korlátozása van az összehasonlítás mértékében. Sajnos

az egyik pedagógus résztvevő hirtelen halála a kutatás második szakaszában megváltoztatta a megfigyelő-résztvevő szerepemet, és így a résztvevő-megfigyelő szerepére voltam kénytelen átváltani. Ezen kívül a telefonos interjúkat az óvodapedagógusokkal és az iskolavezetőkkel egy 40–45 perces szakaszú beszélgetésnek terveztem eredendően, ami jóval rövidebb, mint a szakirodalomban ajánlott 90 perces interjú. Végül, a nagyon kicsi mintavétel és a mintavétel kapcsán felmerülő kihívások (pl. nem valószínűségi mintavételi eljárás használata) miatt, egyesek esetleg megkérdőjelezhetik eredményeim hitelességét, ami a New York környékén élő alacsony számú magyarok rendkívül egyedi és specifikus helyzetéből következik, ez tovább szűkült azáltal, hogy csak azok között kutattam, akik a magyar, mint kisebbségi nyelven történő oktatásban részt vettek.

5.2 Jövőbeli kutatási irányok

Kutatásom eredményei számos irányt mutatnak további vizsgálatok tervezésére. Ajánlatos lenne (1) tovább vizsgálni az átírt adatokat más szempont(ok)ból; valamint (2) összehasonlítani a New York-i AraNY János Magyar Óvoda és Iskola jelen helyzetét más hasonló kisebbségben lévő magyar, mint kisebbségi nyelvet oktató iskolákkal, pl. magyar vonatkozású két(több)nyelvű, kisebbségi óvoda vagy általános iskola helyzetével. A jelen eredmények alkalmazásával és kibővítésével a hasonló jellegű tanulmányok még jobban megvilágíthatnák a tudományokon belül ezt az alul reprezentált nyelvpedagógiai területet, és elősegíthetné az innováció elindítását és kiterjesztését a többnyelvű/multikulturális oktatás elméleti és gyakorlati oldalára is a kisgyermekkorú kisebbségi nyelven történő iskolák oktatásában. Ezen túlmenően, azt is lehetne a jövőben értékelni, (3) hogy a kisgyermekkorú oktatásban, hasonlóan a fent említett transzverzáló pedagógia alkalmazásához, milyen formában történik és hogyan viselkednek az óvodás korú két(több)nyelvű gyermekek alapkultúrtechnika (írás-olvasás-számolás) tanítása alatt, a jelenleg szabadjáték ideje alatt kapott adatokkal szemben. Mindemellett, (4) a mintát a reprezentatív státus garantálása érdekében ki lehetne bővíteni. Érdekes lenne a magyar nyelvoktató kisebbségi oktatásnak további vizsgálata a magyar bevándorlókat befogadó társadalmakban, pl. egy nagyobb mintában, amely több kisgyermekkorú osztályt foglalkoztat, akár ugyanebben az iskolában, vagy más magyar, mint kisebbségi nyelvű közösségek oktatásában New Yorkban, New York államban, és potenciálisan az Egyesült Államok más területein (vagy más országokban), ahol a magyar etnikai kisebbségek letelepednek.

5.3 Javaslatok az iskolapedagógia jövőbeli korszerűsítésére a New York-i magyar, mint kisebbségi nyelven történő oktatásában

A New York-i AraNY János Magyar Óvoda és Iskolában (USA) az alábbi modernizációs kezdeményezések ajánlottak az iskolai kultúra szintjén (makroszint):

- (1) A magyar kisebbségi közösség oktatási céljainak újraírása, újradefiniálása és újrameghatározása
- (2) Az átfogó intézményesített nyelvi terv kidolgozása
- (3) Szakmai továbbképzések: a transzverzális pedagógia bemutatása az elméletben
- (4) Modellezés: a transzverzálópedagógia bemutatása a gyakorlatban
- (5) Vizsgálócsoportok kijelölése és a projektterv elkészítése
- (6) A transzverzáló pedagógia alkalmazása (alulról felfelé építkező modell formájában)

Az alábbi innovációs kezdeményezések az osztálytermi szinten (mikroszint) ajánlottak az oktatás minőségének javítása érdekében (ld. Csillik, 2019a, közlés alatt):

- (1) A nyelv meghatározása és a program kiválasztása

- (2) A hallgatók megismerése, kulturális háttér felderítése, befogadó környezet megteremtése
- (3) A háttér ismeretek feltérképezése és az oktatásba való bevonása
- (4) Az állványzási stratégiák használata a legközelebbi fejlesztési övezetben (Zone of Proximal Development, vagy ZDP)
- (5) Kooperatív tanulási csoportok és társak közötti korepetálás
- (6) A szókincs kicsomagolása: A szókincs építése a szavakkal való hiteles és értelmes tapasztalatok révén
- (7) Kulturálisan elfogadó (reszponzív) pedagógiai gyakorlatok
- (8) Transzlingvális gyakorlatok (szóbeli, írásbeli)
- (9) A család bevonása az oktatásba
- (10) Alternatív értékelési formák használata

6. Összegzés

A mai sokszínű bevándorlókat befogadó társadalmakban a nyelvoktató kisebbségi iskolák nagy veszélynek vannak kitéve abból a szempontból, hogy egy a nyelvek szétválasztó politikát folytatnak-e, ahol a kisebbségi nyelv "legtisztább formájának" megőrzését képviselik, vagy sem. Számos tudós bebizonyította a transzlingválás tudományterületén (Creese és Blackledge, 2010, 2015; Celic & Seltzer, 2011; Lewis és mtsai, 2012a, 2012b; Canagarajah, 2013; Flores és García, 2013; García és Wei, 2014; Cenoz és Gorter, 2015; Garrity és mtsai, 2015; Otheguy és mtsai, 2015; García és Kleyn, 2016; Palviainen és mtsai, 2016; García, Johnson és Seltzer, 2017; Paulsrud és mtsai, 2017; Conteh, 2018; Gort, 2018; Rabbidge, 2019), hogy az egynyelvű megközelítés nemcsak, hogy elavult a mai komplex társadalmakban, hanem a két(több)nyelvű beszélők számának növekedésére fenyegetőleg hat. Amit a közoktatás és a kiegészítő iskolák tantermeiben tanító nyelvtanároknak először tehetnek, hogy osztálytermük interkulturális dimenzióit alkotják meg. Ez nem azt jelenti, hogy több ismeretet kell elsajátítaniuk más kultúrákról, nyelvekről és hagyományokról, hanem azt, hogy teljes mértékben felismerjék és megértsék diákjaik nyelvi szükségleteit.

Dolgozatom esettanulmányos jellege bizonyította, hogy a mai két(több)nyelvű osztálytermekben nagy szükség van a transzverzáló pedagógiára, mivel erős pedagógiai aspektussal rendelkezik, amely az állványzási stratégiával a tanulást ösztönzi azáltal, hogy elősegíti a jelentésalkotást, áthidalhatja a meglévő nyelvi és kulturális szakadékokat, és elősegíti az interkulturális kompetencia elsajátítását. A tanárok példamutató és nélkülözhetetlen szerepet töltenek be az transzlingválás folyamatában, amely befolyásolja a többnyelvű és multikulturális egyének jövőbeli generációját. A kulturálisan elfogadó (reszponzív) pedagógiai gyakorlatok révén megerősítik identitástudatukat és örökségüket, összekapcsolódástudatukat, és elősegítik közös céljuk elérését, a kisebbség nyelv megőrzését. A tanárok pozitív hozzáállása és véleménye a transzverzáló pedagógiáról növelte a fiatal két(több)nyelvű tanulók figyelmét, motivációját és részvételét az csoporttevékenységekben a kisgyermekkor csoportokban.

A szülők kulcsszerepet játszanak a jövőbeli kétnyelvű és többnyelvű világpolgárok felnövekvő generációjának megteremtésében. Példát mutatnak a mai fiatal nemzedéknek azáltal, hogy befolyásolják gyermekeik kapcsolatát az iskolával, mint szociális intézménnyel, társaikkal, az iskolai közösség tagjaival és a szélesebb társadalommal, és példákat mutatnak a szellemi és pénzügyi lehetőségeik kiaknázására, ami családjuknak van. Kulcsfontosságú szerepet töltenek be gyermekeik motiválásában, hogy azok a jövő következő sikeres vezetőivé válhassanak.

Az értekezés arra törekedett, hogy válaszoljon a feltett kutatási kérdésekre abban a reményben, hogy a konkrét esettanulmány, a kvalitatív módszerek a transzlingválás

formáit és funkcióit tárják fel, a tanárok transzlingválásról alkotott véleményét, a szülők véleményét a két-, és többnyelvűséggel kapcsolatban, és a javasolt megoldások hatékonyabbá tehetik a nyelvoktató kisebbségi oktatást. A vizsgált probléma, amely kezdetben egyedinek tűnt a kisgyermekek oldaláról szemlélve, rámutatott a nyelvintegráció, az idegen nyelven folytatott sikeres kommunikáció és az iskolai integráció általános tényezőire; intézményi szempontból felvetette az oktatásszervezés fontosságát, az információáramlást és a pedagógus továbbképzést. Konkrét kiegészítő módszertani javaslatként egyrészt komplex nyelvismeret-felmérést fogalmazott meg az iskolába érkezéskor a legmegfelelőbb nyelvtanulási irány meghatározására, másrészt kiemelte a magyar, mint kisebbségi nyelv kezdő tanulói támogatásának elengedhetetlen szükségességét. Ezt az empirikus kutatást a gyakorlati hasznosság elve motiválta.

A t  zisz  zet irodalomjegyzéke

- ANDERSEN, K. N. (2016): Multilingualism and Multimodality in Luxembourgish Early Childhood Education. In Grucza, S., Olpi  nska-Szkielko, M.   s Romanowski, P. (eds.): *Advances in Understanding Multilingualism: A Global Perspective*. Frankfurt am Main. Peter Lang Edition. 11-21.
- ANDERSEN, K. N. (2017): Translanguaging pedagogy in multilingual early childhood classes. A video ethnography in Luxembourg. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, (3)2. 167-183.
<https://benjamins.com/catalog/ttmc.3.2.02and/fulltext/ttmc.3.2.02and.pdf>
(Letöltés ideje: 2019. december 31.)
- BAKER, C. (2011): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Fifth Edition. Bristol. Multilingual Matters.
- BARTHA, C. (1995): Social and linguistic characteristics of immigrant language shift. – The case of Hungarian in Detroit. *Acta Linguistica Hungarica*, 43(3-4). 405-431.
- BLOOME, D.   s EGAN-ROBERTSON, A. (1993): The Social Construction of Intertextuality in Classroom Reading and Writing Lessons. *Reading Research Quarterly*, 28(4). 305-333.
- BYRAM, M., GRIBKOVA, B.   s STARKEY, H. (2002): *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.
- CANAGRAJAH, S. (2011): Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2(1). 1-28.
- CANAGARAJAH, S. (2013): Negotiating translingual literacy: An enactment. *Research in the Teaching of English*, 48 (1). 40-67.
- CELIC, C.   s SELTZER, K. (2011): *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators*.
<http://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf> (Letöltés ideje: 2019. ok  t  ber 31.)
- CENOZ, J.   s GORTER, D. (2015): *Multilingual Education. Between language learning and translanguaging*. Cambridge. Cambridge University Press.
- CENOZ, J.   s GORTER, D. (2017): Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10). 901-912.
- CHARMAZ, K. (2006): *Constructing grounded theory*. Thousand Oaks. Sage.
- CONTEH, J. (2018): Translanguaging as pedagogy – a critical review. In Creese, A.   s Blackledge, A. (eds.): *The Routledge Handbook of Language and Superdiversity*, New York. Routledge. 473-487.

- CREESE, A. és BLACKLEDGE, A. (2010): Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching. *Modern Language Journal*, 94(1). 103-115.
- CREESE, A. és BLACKLEDGE, A. (2015): Translanguaging and identity in educational settings. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35(1). 20-35.
- CSILLIK, E. és GOLUBEVA, I. (2019): The current 'state of the art' in researching code-switching in the multilingual classroom. In Palacios Hidalgo, F. J. (ed.): *Educación en Contextos Plurilingües: Metodología e Innovación / Education in Plurilingual Contexts: Methodology and Innovation*. Córdoba, Spain. UCOPress, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 167-178.
- CSILLIK, E. és GOLUBEVA, I. (2020): Dealing with Language Gap in a Hungarian-English Early Childhood Classroom. In Gómez Parra, M. E. és Huertas-Abril, C. A. (eds.): *International Approaches to Bridging the Language Gap*. Hershey. IGI Global. 168-194.
- CSILLIK, E. és GOLUBEVA, I. (2020 megjelenés alatt): Translanguaging Practices in Early Childhood Classrooms from an Intercultural Perspective. In Gómez Parra, M. E. és Huertas-Abril, C. A. (eds.): *International Perspectives on Modern Developments in Early Childhood Education*. Hershey. IGI Global. 24 pp.
- CUMMINS, J. (2001): Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*, 7(19), 15-20.
<https://inside.isb.ac.th/nativelanguage/files/2015/11/Bilingual-Childrens-Mother-Tongue.pdf> (Letöltés ideje: 2020. január 20.)
- CZEGLÉDI, S. (2017): Promotion, Tolerance or Repression? The Treatment of Minority, Immigrant and Foreign Languages in the Elementary and Secondary Education Acts. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 17(1). 1-18.
- DIVISION OF ENGLISH LANGUAGE LEARNERS AND STUDENT SUPPORT (2018): English Language Learner Demographics Report for the 2016-17 School Year. New York. NYC DOE. 1-76.
- DUFF, P. (2008): *Case study research in applied linguistics*. New York: Taylor and Francis Group.
- FENYVESI, A. (2005): Hungarian in the United States. In Fenyvesi, A. (ed.): *Hungarian language contact outside Hungary: Studies in Hungarian as a minority language*. Amsterdam. Benjamins. 265-318.
- FLORES, N. és GARCÍA, O. (2013): Linguistic third spaces in education: Teachers' translanguaging across the bilingual continuum. In Little, D., Leung, C. és Van Avermaet, P. (eds.): *Managing diversity in education: Key issues and some responses*. Clevedon. Multilingual Matters. 243-256.
- FLORES, N. és SCHISSEL, J. (2014): Dynamic bilingualism as the norm: Envisioning a heteroglossic approach to standards-based reform. *TESOL Quarterly*, 48(3). 454-479.

- GARCÍA, O. (2009): *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden. Wiley-Blackwell.
- GARCÍA, O. és KANO, N. (2014): Translanguaging as Process and Pedagogy: Developing the English Writing of Japanese Students in the US. In Conteh, J. és Meier, G. (eds.): *The Multilingual Turn in Languages Education. Opportunities and Challenges*. New Perspectives on Language and Education: 40. Bristol. Multilingual Matters. 258-277.
- GARCÍA, O. és KLEIFGEN, J. A. (2018): *Educating Emergent Bilinguals. Policies, Programs, and practices for English Learners*. Second Edition. New York. Columbia University: Teachers College Press.
- GARCÍA, O. és KLEYN, T. (2016): *Translanguaging with Multilingual Students. Learning from Classroom Moments*. New York. Routledge.
- GARCÍA, O. és WEI, L. (2014): *Translanguaging. Language, Bilingualism & Education*. New York. Palgrave Macmillan.
- GARCÍA, O., JOHNSON, S. I. és SELTZER, K. (2017): *The Translanguaging Classroom. Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Philadelphia. Caslon, Inc.
- GARCÍA, O., ZAKHARIA, Z. és OTCU, B. (2013): *Bilingual Community Education and Multilingualism. Beyond Heritage Languages in the Global City*. Tonawanda. Multilingual Matters.
- GARRITY, S., AQUINO-STERLING, C. R. és DAY, A. (2015): Translanguaging in an Infant Classroom: Using Multiple Languages to Make Meaning. *International Multilingual Journal*, 9 (3). 177-196.
- GEE, J. P. (2011): *An Introduction to discourse analysis: Theory and method*. Third Edition. London. Routledge.
- GOLUBEVA, I. és CSILLIK, E. (2018): Translanguaging Practices in a Hungarian-English Early Childhood Classroom. In Gómez Parra, M. E. és Huertas-Abril, C. A. (eds.): *Early Childhood Education from an Intercultural and Bilingual Perspective*. Hershey. IGI Global. 96-116.
- GORT, M. (2018): *The Complex and Dynamic Language Practices of Emergent Bilinguals*. New York: Routledge.
- HALLIDAY, M. A. K. (1975): *Learning how to Mean: Explorations in the Development of Language*. London. Arnold.
- HELTAI, J. I. és KULCSÁR, S. (2017): A romani beszéd és az óvoda: Beszédfejlesztési stratégiák és integrált kétnyelvűségi ideológiák Tiszavasváriban. *Anyanyelv-Pedagógia*, 10(4). 47-59.
- HÉRA, G. és LIGETI, Gy. (2005): *Módszertan. Bevezetés a társadalmi jelenségek kutatásába*. Budapest. Osiris Kiadó.

- HYMES, D. (1974): *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia. University of Pennsylvania Press.
- LAIHONEN, P. (2018): Language Ideologies and the Csángó Educational Program: A Case of Inventing or Erasing Language? Paper presented at 3rd Conference on Contested Languages in the Old World (CLOW3), University of Amsterdam, The Netherlands.
<http://www.multilingualism.humanities.uva.nl/clow3/wpcontent/uploads/2018/04/CLOW3-Book-of-Abstracts.pdf> (Letöltés ideje: 2020. március 8.)
- LEWIS, G. W., JONES, B. és BAKER, C. (2012a): Translanguaging: Origins and Development from School to Street and Beyond. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 18(7). 641-654.
- LEWIS, G. W., JONES, B., & BAKER, C. (2012b): Translanguaging: Developing its Conceptualization and Contextualization. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 18(7). 655-670.
- LI, W. (2018): Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, 39(1). 9-30.
- LINCOLN, Y. S. és GUBA, E. (1985): *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park. Sage.
- MILES, B. M. és HUBERMAN, A. M. (1994): *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks. Sage.
- NAVRACSICS, J. (2016): Living with two languages and cultures. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 16(2). 1-23.
- NUNAN, D. és BAILEY, K. M. (2009): *Exploring Second Language Classroom Research*. Boston. Heinle Cengage Learning.
- OCHS, E. (1979): Transcription as theory. *Developmental Pragmatics*, 10(1). 43-72.
- OTHEGUY, R., GARCÍA, O. és REID, W. (2015): Clarifying Translanguaging and Deconstructing Named Languages: A Perspective from Linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3). 281-307.
- PALVIAINEN, Å., PROTASSOVA, E., MÅRD-MIETTINEN, K. és SCHWARTZ, M. (2016): Two languages in the air: a cross-cultural comparison of pre-school teachers' reflections on their flexible bilingual practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19 (6). 614-630.
- PAULSRUD, B., ROSÉN, J., STRASZER, B. és WEDIN, Å. (2017): New Perspectives on Translanguaging and Education. *Bilingual Education and Bilingualism*: 108. Blue Ridge Summit. Multilingual Matters.
- RABBIDGE, M. (2019): *Translanguaging in EFL Contexts. A Call for Change*. New York. Routledge.
- REYES, I. (2004): Functions of code switching in schoolchildren's conversations. *Bilingual Research Journal*, 28(1). 77-98.

- SAVILLE-TROIKE, M. (2003). *The ethnography of communication: An introduction*. Third Edition. Malden. Blackwell Publishing.
- SÁNTHA, K. (2009): *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Budapest. Eötvös József Könyvkiadó.
- SÁNTHA, K. (2015): *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Budapest. Eötvös József Könyvkiadó.
- SINGLETON, D. és ARONIN, L. (2019): *Twelve Lectures on Multilingualism*. MM Textbooks, 15. Bristol. Multilingual Matters.
- STAKE, R. (2005): Qualitative case studies. In Denzin, N. K. és Lincoln, Y. S. (eds.): *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks. Sage. 443-466.
- SWAIN, M. (2006): Linguaging, agency, and collaboration in advanced second language learning. In Byrnes, H. (ed.): *Advanced Language Learning: The Contributions of Halliday and Vygotsky*. London. Continuum. 95-108.
- TÓDOR, E. M. (2019): Translanguaging strategies in describing the bi(multi)lingual profile of the novel *Moarte în ținutul secuilor* by Caius Dobrescu. *Diacronia*, 10(2). 1-8.
- WILLIAMS, C. (1994): *Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog*. PhD Doctoral Thesis. Bangor. Bangor University.
- WONG FILLMORE, L. (1991): When Learning a Second Language Means Losing the First. *Early Childhood Research Quarterly*, 6(3). 323-346.
- YIN, K. R. (2003). *Case study research: Design and Methods*. Thousand Oaks. Sage.
- ZENTELLA, A. C. (1997). *Growing Up Bilingual*. Malden. Blackwell.

A témakörrel összefüggő publikációk jegyzéke

Konferenciakötetek

- CSILLIK, E.** (2019 megjelenés alatt): Effective Practices for Meeting the Learning Needs of ‘Superdiverse’ Multi-Language Learners in Early Childhood Classrooms, *Acta Academiae Beregsasiensis*, XVII, (2019/1). 23pp.
- CSILLIK, E. és GOLUBEVA, I.** (2019): The current ‘state of the art’ in researching code-switching in the multilingual classroom. In Palacios Hidalgo, F. J. (ed.), *Educación en Contextos Plurilingües: Metodología e Innovación / Education in Plurilingual Contexts: Methodology and Innovation*. Córdoba, Spain: UCO Press, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 167-178.
- CSILLIK, É. és GOLUBEVA, I.** (2019): Játék a szavakkal: Transzlengvális gyakorlatok a New York-i angol-magyar kétnyelvű óvodáskorú kisgyerekek csoportjában. In Bátyi, Sz. (szerk.): *A nyelv – tanítás, tanulás, reprezentáció, feldolgozás, Pszicholingvisztikai tanulmányok VI / Language – teaching, learning, representation, processing, Studies in Psycholinguistics 6*. Veszprém: Pannon Egyetem MFTK. 98-122.

Könyvfejezetek

- CSILLIK, E.** (2019): Intercultural Challenges of Teaching in Multilingual/Multicultural Classrooms. In Romanowski, P. és Bandura, E. (eds.): *Intercultural Foreign Language Teaching and Learning in Higher Education Contexts*. Hershey: IGI Global. 1-25. DOI: 10.4018/978-1-5225-8128-4.ch001
- CSILLIK, E. & GOLUBEVA, I.** (2020): Dealing with Language Gap in a Hungarian-English Early Childhood Classroom. In Gómez Parra, M. E. és Huertas-Abril, C. A. (eds.): *International Approaches to Bridging the Language Gap*. Hershey: IGI Global. 168-194. DOI: 10.4018/978-1-7998-1219-7.ch011
- CSILLIK, E. & GOLUBEVA, I.** (2020 megjelenés alatt): Translanguaging Practices in Early Childhood Classrooms from an Intercultural Perspective. In Huertas-Abril, C. A. és Gómez-Parra, M. E. (eds.): *International Perspectives on Modern Developments in Early Childhood Education*. Hershey: IGI Global. 24pp.
- GOLUBEVA, I. és CSILLIK, E.** (2018): Translanguaging Practices in a Hungarian-English Early Childhood Classroom. In Gómez Parra, M. E. és Huertas-Abril, C. A. (eds.): *Early Childhood Education from an Intercultural and Bilingual Perspective*. Hershey: IGI Global. 96-116. DOI: 10.4018/978-1-5225-5167-6.ch007
- GOLUBEVA, I. és CSILLIK, E.** (2018): Translanguaging Practices in a Hungarian-English Early Childhood Classroom. In Information Resources Management Association (IRMA): *Early Childhood Development: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications*, Volume 3. Hershey: IGI Global. 1153-1173. DOI: 10.4018/978-1-5225-7507-8.ch058

Recenziók

- CSILLIK, E.** (2019): Materials (book) Review: Michael Byram, Irina Golubeva, Han Hui and Manuela Wagner (Eds.). *From Principles to Practice in Education for Intercultural Citizenship*, Bristol: Multilingual Matters. 2017. 296pp., paperback,

Scientific Research and Development Modern Communication Studies, Volume 8, Issue 5 (2019/5). pp. 50-52.

CSILLIK, E. (2019): Materials (book) Review: David Singleton and Larissa Aronin (Eds.): *Twelve Lectures on Multilingualism*, Bristol: Multilingual Matters. 2019. 368 pp., paperback, *Hungarian Journal of Applied Linguistics*, Issue XIX, 2019/1. pp. 1-5. at http://alkalmazottnyelvtudomany.hu/wordpress/wp-content/uploads/Csillik_rec.pdf

CSILLIK, É. (2020): Materials (book) Review: Anna Uhl Chamot and Vee Harris (Eds.): *Learning Strategy Instruction in the Language Classroom: Issues and Implementation*, Bristol: Multilingual Matters. 2019. 312 pp., paperback, *NYS TESOL Journal*, Volume 7, Issue 1, 2020/1. pp. 26-28. at http://journal.nystesol.org/jan2020/4_MR.pdf