

HELTAI JÁNOS IMRE

Károli Gáspár Református Egyetem
heltai.janos@kre.hu

Heltai János Imre: Szociolingvisztika és részvételiség
Sociolinguistics and involvement
Alkalmazott Nyelvtudomány, XXI. évfolyam, 2021/2. szám, 21–34.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2021.2.002>

Szociolingvisztika és részvételiség¹

A commitment to reducing social inequalities is a prominent feature of sociolinguistic research. Participatory research, i.e. the involvement of all stakeholders in research activities, can be a step closer to those suffering from social inequalities. In participatory research, the research participants take a shared risk and become involved in joint activities by making their social relations and ideologies at least partially visible. I have been conducting linguistic ethnographic and language pedagogical research in a Roma community in Tiszavasvári since 2016. This paper presents two projects in which participatory approaches played an important role. Experience has shown that participatory research is not a closed and clear-cut category, rather that participation is an approach as opposed to an objective, and that the most important criterion is the commitment of participants to a common cause.

Keywords: participative research, participation in sociolinguistics, Romani bilingualism, translanguaging, local knowledge

1. Bevezetés: a részvételiség és dilemmái

Az elmúlt évtizedekben a szociolingvisztika képviselői egyre fókuszáltabban figyeltek a társas valóság vizsgálata során az egyes emberre és társas kapcsolataira. A labovianus paradigma az 1960-as években nagy társadalmi struktúrákban vizsgálta a nyelvi változást (Labov, 1984). A 1960-as és 1970-es években igazán kibontakozó nyelvészeti antropológiai irányvonalak fokozottabban figyeltek a kontextusra (Hymes, 1968, 1972), és jellemzőbbé vált az interakciók elemzése is (Gumperz, 1972, 1982). Az 1980-as és 1990-es években a nyelvi ideológiák felé fordult az érdeklődés (Schieffelin et al. eds., 1998; Kroskrity ed., 2000). A kutatók azzal is kezdtek foglalkozni, hogy az emberek (köztük a nyelvészek) hogyan reflektálnak a nyelvi gyakorlatokra. Jóval később intézményesült Európában a beszélői perspektíva és a kontextus fontosságát előtérbe állító nyelvészeti érdeklődés; a 2000-es években alakult ki a szintén a lokalitásokra koncentráló nyelvészeti etnográfia az Egyesült Királyságban (Rampton, 2007; Tusting & Maybin, 2007).

Az elkötelezettség a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentése iránt Labov non-standard angollal kapcsolatos vizsgálatai (1969) és az Ann Arbor-i perben való közreműködése óta (1982) hangsúlyos jellemzője a szociolingvisztikai

¹ A dolgozat az MTA Bolyai János BO/00679/20/1 számú Kutatási Ösztöndíjának, illetve az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-20-5-KRE-3 Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

kutatásoknak. Ez az örökség markáns jelölője e nyelvészeti tudományterületnek (Kontra, 2018: 13–15). Az észak-amerikai nyelvészeti antropológiának pedig fontos témája a hatalom vizsgálatának foucault-i hagyománya (vö. Rampton, 2016: 305). Ez kiterjed egyrészt az intézmények és „megosztó gyakorlataik” tanulmányozására. Másrészt jellemző a szubjektum dinamikusan változó függő viszonyainak kutatása, mind más emberek tekintetében (különbféle és sokszor kölcsönös kontroll-függés viszonyok feltárása), mind saját maga (önismeret, lelkiismeret) viszonylatában. E függőségi viszonyoknak részei a kutatók is, akik kutatás közben rákényszerülnek az ezekkel kapcsolatos önreflexív tevékenységekre is.

A részvételiség minden érdekelt fél kutatási tevékenységebe való bevonódását jelenti. Ilyen módon nem azonos a résztvevő megfigyelés hagyományával, amely csupán a kutatónak a kutatottak életében való (időleges) részvételét jelenti. A részvételi kutatás esetén minden szereplő aktív a kutatási (tudományos) tevékenységben. A részvételiség az egyenlőtlenségek felszámolása iránti elkötelezettség és a függőségi viszonyokra való reflektálás mellett a másik emberhez még közelebb vivő lépés lehet a szociolingvisztikában. Ugyanis együttműködést ír elő a felek számára, amihez pedig munkatársi kapcsolat szükséges. Ez szorosabb viszony a megfigyelő-megfigyelt vagy adatgyűjtő-adatközlő viszonynál. A részvételiség az etnográfiaiban természetesen épít a résztvevő megfigyelés hagyományaira, de túl is lép azokon:

Az akadémiai világon kívüli, alternatív kutatási eljárások követése, és ezzel párhuzamosan az elemzés alternatív formáinak alkalmazása meg is különbözteti az együttműködésen alapuló (kollaboratív) etnográfiait a hagyományos résztvevő megfigyeléstől, illetve az olyan módszertanoktól, amelyekben a résztvevők kutatási asszisztensként, a kutatás irányítására kevésbé felhatalmazva jelennek meg. (Rappaport, 2008: 2, saját fordítás)

A részvételiség sokszínű lehet, nincs egység annak kritériumait illetően (vö. Lajos, 2017). Fontos kritériumok lehetnek a következők: 1. Ki kezdeményezi a kutatást, választja meg a témáját; 2. Kinek az érdekeit és mennyiben szolgálja a kutatás; 3. Milyen tudományos és/vagy (köz)politikai céljai vannak a részvételnek; 4. A nem akadémiai résztvevők milyen tevékenységekkel vesznek részt a kutatásban (Lajos, 2017: 151–154). Utóbbi ponthoz kapcsolódó kérdés, hogy a nem akadémiai résztvevők, akiknek az egy-egy projektben értékes tudáselemeit „helyi tudás”-ként vagy „közösségi tudás”-ként szokás leírni (Canagarajah, 2002), hogyan, mennyiben vonhatók be a kutatás tudományos felkészültséget megkívánó területeibe, például a publikációs tevékenységekbe.

A részvételi kutatásokban a kutatást végzők közös kockázatot vállalnak, társas viszonyaikat, vélekedéseiket legalább részben láthatóvá téve involválódnak a közös tevékenységekbe. Az akadémiai résztvevők is sebezhetőbbé válnak, amennyiben életük és gondolkodásuk tágabb szférába engednek betekintést. Ezzel a részvételi kutatások hozzájárulnak a sebezhető közösségek esszencialista

konstrukcióinak kritikájához is (vö. Marino & Faas, 2020), hiszen már nem egy „kitett, védtelen” közösség és egy „felkészült” szakember áll egymással szemben. A részvételiségnek az etnográfiaiban, a kulturális antropológiai és a közgazdasági kutatásokban az ezredfordulótól kezdve jelentős hagyománya van (Reason, 1998; Lamphere, 2004; Pataki, 2007; Pataki & Vári, 2011; Lajos, 2016; Balakrishnan et al., 2017; Duke, 2020). Ez a hagyomány nem mindig válik el az úgynevezett akciókutatás paradigmáitól (Whyte et al., 1991; Greenwood & Levin, 2007). Utóbbiban hangsúlyosabb a közéleti-politikai szerepvállalás és cél (romák vonatkozásában pl. Málóvics et al., 2014; Málóvics et al., 2021).

A magyar szociolingvisztikában nagy hagyománya van a különféle kisebbségi közösségekért való felelősségvállalásnak, esetenként a közösségi aktivizmusba való bizonyos fokú bevonódásnak, részvételnek, illetve a közösségi aktivizmus elkötelezett tudományos támogatásának (vö. például Orsós Anna életműve vagy a Csernicskó István nevével fémjelzett kárpátaljai szociolingvisztikai iskola; újabban például Orsós, 2020; Csernicskó et al., 2021). Van olyan iniciativa is, amelyben társadalomtudósok valamilyen módon együttműködnek nem akadémiai szereplőkkel, támogatói vagy munkatársai nem kifejezetten kutatási célú részvételi projekteknek. A Magyarországi Németek Országos Önkormányzatának (MNOÖ) Oktatási Bizottsága működtet egy olyan, immár több magyarországi németek lakta településre kiterjedő programot, amelyben helyi kisebbségi aktivisták és az MNOÖ szakértői akár idős adatközlők tudásának felhasználásával (Erb, 2020: 104) hoznak létre projektermékeket, ebben az esetben olyan tanösvényeket, amelyek egy központi ötlet, koncepció mentén mutatják be a helyi kisebbségi közösséget. Kifejezetten a részvételiségre épülő szociolingvisztikai projekt a moldvai csángó nyelvi revitalizációval, nyelvi szocializációval és ideológiákkal foglalkozó, folyamatban lévő OTKA-kutatás (Barabás & Fazakas, 2020; Bodó & Lajos 2020).

Tiszavasvári egy roma közösségében 2015 óta vezetek kutatásokat, és az ezekkel kapcsolatos tevékenységek során egyetemi hallgatókkal, általános iskolai tanárokkal és diákokkal, illetve felnőtt, helyi roma lakosokkal működtünk együtt változatos módokon és mértékben. A kutatás rövid áttekintése (részletesebben l. Heltai, 2020a) után két olyan alprojektre térek ki, amelyekben a részvételiség fontos szerephez jutott. Bemutatom, hogy a részvételiség milyen dilemmákat vet fel, milyen lehetőségekkel kecsegtet, illetve hogy legfontosabb kritériuma a résztvevők valamely közös ügy melletti elköteleződése. Tapasztalataink szerint a részvételi kutatás nem zárt és egyértelmű kategória, a részvételiség inkább csak megközelíthető, mintsem elérhető cél.

2. Nyelvészeti etnográfiai kutatás Tiszavasváriban: lépések a részvételiség felé

Tiszavasváriban mintegy 12000 ember él, köztük 1500-ra teszik a helyiek a magyar egynyelvű, és mintegy 3000-re a romani-magyar kétnyelvű romák

számát. E kategóriák létrehozásakor a többi lakos a nem romák, vagy ahogy helyben gyakran mondják, a többségi társadalom tagjai közé, a magyarok csoportjába sorolódik. Kutatási tevékenységeink eleinte kifejezetten a kétnyelvű romák csoportjára fókuszáltak. A 2016-ban végzett több színterű nyelvészeti etnográfiai kutatás során jelen voltunk családi és közösségi eseményeken, interjúkat és fókuszcsoportos beszélgetéseket készítettünk, illetve órákat látogattunk az iskolában, ahová a közösséghez tartozó gyerekek járnak. 2017-től kezdtük meg eredményeinkre alapozva és a pedagógusokkal közösen a transzlingválás pedagógiai orientációjának bevezetését az iskolában.

A transzlingválás (García, 2009) a nyelvi repertoár egységének elképzelésére épül. Mint a nyelv gyakorlati elmélete (Li, 2018), úgy tekint a kódváltás-paradigmában és a köznyelvben egyaránt kétnyelvűként számon tartott beszédre, hogy az lényegileg nem különbözik az egynyelvűek megszólalási módjaitól: minden beszélő a rendelkezésére álló erőforrások közül válogat, alkalmazkodva a szituációhoz és a beszélgetőpartnereihez. A transzlingválásra épülő pedagógiai hozzáállás lehetővé teszi a tanulók által birtokolt nyelvi erőforráshalmaz egészének megjelenését az iskolában, javítva a tanulók közérzetét és sikerességét. A transzlingválás oktatás története világszerte körülbelül egy évtizedes (vö. García & Li 2014; García et al., 2017; CUNY-NSIEB ed., 2021). A kutatások sok esetben egyéni és osztálytermi szintű tevékenységeket elemeznek, tanári és tanulói transzlingválás gyakorlatokat tárnak fel (pl. Mazzaferro ed., 2018; Panagiotopoulou et al. eds., 2020), a programszerű alkalmazás ritka.

A magyar iskolarendszer alapvetően egynyelvű, a két oktatási nyelvű iskolák pedig az egy tanóra – egy nyelv, illetve az egy tantárgy – egy nyelv logikáját követik. Ez érvényesül a romani nyelv (ritka) iskolai jelenléte esetén is: nyelvórákon, örökségi nyelvként vagy idegen nyelvként jelenik meg (Lakatos, 2010). Ezzel szakít a transzlingválás, amikor a gyerekeket arra bátorítja, a pedagógusokat arra tanítja, hogy a rendelkezésre álló nyelvi erőforrások összességét bármely tanórán vegyék igénybe.

A romani nyelvű megszólalások ráadásul alacsony presztízsűek. Ezért, illetve az iskolarendszer előző bekezdésben tárgyalt jellemzőivel összefüggésben nagy hagyománya van a romani beszédmódok sztenderdizációjára való törekvésnek. Matras bemutatja, hogy e tevékenységek aktivisták nem centralizált hálózataihoz kapcsolódnak (2015: 299). Abercrombie (2018) egy ilyen helyi (Prizren, Koszovó) aktivistacsoport sztenderdizációs kísérleteit mutatja be és elemzi kritikai megközelítésben. Ilyen kísérlet eredménye a magyarországi sztenderd, a lovári is (Heltai, 2020b). E kísérletek végrehajtói a nyelv oktatásba való bevezetését a sztenderdizációval kapcsolják össze. Ugyanakkor nem oldható fel az az ellentmondás, hogy a sztenderd használatát előírányzó intézményrendszer hiányában nem lehetséges a klasszikus értelmű sztenderdizáció (Busch, 2012). Projektünk sajátossága ezzel szemben, hogy egy nem sztenderdizált, a

kódváltáskutatás paradigmájában kevert kódnak nevezhető (Auer, 2019: 24) beszédmódot, a helyi romanit vezeti be az iskolába (Heltai, 2021).

Az eddigi tevékenységek eredményeként az iskola több tanárának megváltoztak a romani nyelvhez kapcsolódó vélekedései. Ezzel párhuzamosan a mindennapos tanulási folyamat részévé váltak a romani megszólalások is. A gyerekek megszokták ennek lehetőségét, a tanárok megtanulták ennek menedzselését (részletesen l. Heltai, 2020a, 2021). Mindez hat a projektben nem aktív tanárookra is, mert a nyelvek presztízsvizonyai a gyerekek és a szülők körében átértékelődnek, így például az órák mellett a szünetekbeni beszélgetésekben is megnőtt a romanihoz köthető megszólalások aránya.

Projektünkben fontos szerepe van a részvételiségnek, azaz annak, hogy a szereplők maguk is azonosuljanak a célokkal. Az általam vezetett kutatócsoport kezdeti kutatásai egyetemi hallgatók bevonásával folytak. Később csatlakoztak kutató kollégák is. Az első, a transzlingválást a helyi oktatásban bevezetni javasoló publikáció (Heltai, 2016) megjelenése után közös workshopok formájában megkezdődött az együttműködés az iskola pedagógusaival. Hallgatók, kutatók és tanárok a romani nyelv tanulásba való bevonásának tapasztalatait és kihívásait tárgyalták meg. A hallgatók és a tanárok is részt vettek a projekt tudományos disszeminációjában; előadtak konferenciákon, illetve közös publikációk születtek (Heltai, és mtsai., 2017; Heltai & Kulcsárné, 2017).

Annak érdekében, hogy a szülőkkel is sikeres legyen az együttműködés, rendszeresen kerestünk alkalmat a találkozásra: meghívást kaptak a bemutatóórákra, beszélgetésekre, ahol a transzlingváló orientációt bemutattuk. Tevékenységeinket a közösségben egyre többen megismerték, és ha részleteket nem is tudtak róluk, a romani nyelv támogatásához kötötték azokat. 2018 nyarán a helyi gyerekek színdarabot adtak elő, melynek kétnyelvű szöveggönyvét a kutatók, hallgatók, tanárok és gyerekek együtt írták. Három előadás volt: egy az iskola tanulóinak, egy a szülőknél és az érdeklődő városi közönségnek (ez jobbára a meghívott vendégeket jelentette) és egy Budapesten, informális csatornákon toborzott érdeklődő közönség előtt. 2019 nyarán, szintén közös munkával, a közösség kulturális hagyományait bemutató kisfilmeket készítettünk. Ezek megtalálhatók a projekthonlapon (<http://translangedu.hu/>). 2020 nyarán hat helyi roma asszony romani nyelvű mesekönyveket írt-fordított a kutatócsoport más tagjaival együttműködve (Tiszavasvári Transzlingváló Műhely szerk., 2020). A mesekönyvek nyomtatott könyvként is megjelentek, de szintén megtekinthetők a honlapon is. 2021-ben ugyanezek a helyi felnőttek már egy, az európai tanárképzésbe szánt tankönyv írásában vesznek részt.

E tevékenységekkel párhuzamosan olyan kutatásokba kezdtem, amelyek a város egészére koncentrálnak. Vizsgálom a romák és nem romák egymáshoz való viszonyáról létrehozott narratívákat, a kétnyelvűség és a romani nyelv városi reprezentációit, továbbá az ezekkel, illetve a kétnyelvű beszélőkkel kapcsolatban megjelenő ideológiákat. Ezt a vizsgálatot a korábbi tevékenységek folytatásaként

értelmezem. Ugyanis a roma közösségben és az iskolában végbementek bizonyos, a romani nyelv státuszával és presztízsével kapcsolatos pozitív változások (Heltai, 2020a: 179–183). Ezért azt is vizsgálom, hogy ezek a hatások mennyiben érzékelhetők a városi társas valóság más tereiben, illetve hogy a romani és a romani beszélők marginalizációján mennyiben és hogyan lehet változtatni. Foglalkozom azzal a kérdéssel is, hogy az ilyen változások hogyan szolgálhatják a konvivialitást, azaz a közösségi létezés olyan formáit, amelyek esetén az emberek az együttélés konstruktív módjait alakítják ki (Blackledge & Creese, 2018). Mindezt előkészületként értelmezem esetleges későbbi, városi roma és nem roma szereplőkkel megvalósítandó részvételi kutatásokhoz. A jelen dolgozat további részeiben azonban a két legutóbbi, a részvételiség számos jegyét hordozó tevékenységet, a mesekönyvek és a tankönyv írásának folyamatát mutatom be.

3. Romani nyelvű mesekönyvek létrehozása

A mesekönyvek egy olyan alprojektben jöttek létre, amely egyszerre támogatta a romani nyelv iskolai jelenlétét (jól alkalmazható olvasmányt hozott létre) és hatott az iskolán kívüli világra (hiszen egy mesekönyv családi használatra is alkalmas). Cél volt, hogy kifejezetten a részvételiségre építsünk: ehhez a projekthez a helyiek olyan tudást adhattak hozzá, amihez más résztvevőknek nincs hozzáférése. A féléves futamidejű projektben egyetemisták (a KRE tanár szakos és BA hallgatói, doktoranduszok), kutatók, tiszavasvári tanárok, szülők és gyerekek vettek részt.

A munka megkezdésekor a hallgatók egy kérdéssor alapján mintegy 20 helyivel beszélgettek az írásbeliség életükben betöltött szerepéről, illetve kifejezetten a romani írásbeliségről. Eredményeink szerint a romanizáció köthető írásbeliség kétféle módon is jelen van a közösségben. Egyrészt különféle szervezetektől nyomtatott anyagokhoz jutnak (újságok, bibliai részletek stb.) a közösség egyes tagjai. Ezeket becsben tartják, de megértésüknek korlátai vannak. E nyomtatványok ugyanis mindig valamiféle sztenderdizációs elveket követnek. A romani lejegyzéséhez olyan betűket is alkalmaznak, amelyek a magyar ábécének nem részei. Mivel a helyiek magyarul tanultak olvasni, ezeket a betűket nem tudják az azokhoz tartozó hangokhoz kötni. Másrészt gyakoriak az egyéni szerzői vagy fordítói szóalkotások. Harmadrészt a szerzők időnként csak saját vernakulárisukban előforduló nyelvi erőforrásokat használnak. Ezen okok miatt az ilyen szövegek megértése az általában nyolc osztályt vagy kevesebbet végzett olvasók számára gondokat okoz.

Létezik az írásbeliségnek egy helyben kialakult formája is. Sokan aktívak a közösségi médiában, és az itt folyó kommunikáció kis részben a romanizáció köthető. Ilyenkor a felhasználók a magyar ábécé betűkészletét használják. Vannak a romaniban olyan hangok, amelyek a magyarban nincsenek: zöngétlen laringális spiráns *[x]* és hehezetes *[k]*, *[p]*, *[t]*. Továbbá a helyi kiejtés néhány helyen eltér a magyar köznyelvi fonémarealizációtól. Ez ahhoz vezet, hogy az alkalmazott írásmódok heterográf jellegűek, a helyiek egyéni megoldásokat követnek. A

hehezetet esetenként jelzik ('ph'), más esetben nem ('p'). A hiányzó [x] jelölésére a jellemző megoldások a 'k', 'kh', 'ch', 'h'. A magyar á hanghoz és é hanghoz közel álló fonémarealizációk esetén az 'a' és az 'e' betűkre esetenként tesznek ékezetet, máskor nem. Tapasztalataink szerint ez a fajta heterográfia nem lehetetleníti el az értelmező olvasást. A felnőttek körében az online téren kívül gyülekezetben való éneklésre lejegyzett vallásos dalok szövegeinél, illetve saját használatra készített igemagyarázatoknál találoztunk ezzel az írásmóddal, de a gyerekek is könnyen és sikeresen alkalmazzák, így az elmúlt években a transzlingváló iskolai gyakorlatokat az írásbeliségre is kiterjesztettük (Heltai, 2020b). Mindezen tapasztalatok birtokában nem volt kérdés, hogy mesekönyvünk ezeket az írásgyakorlatokat kövesse.

A munka megkezdésekor a hallgatók magyar nyelvű roma népmesegyűjteményekből választottak ki történeteket. A helyi iskolás gyerekekkel – a mesék közös elolvasása után – együtt jelöltük ki azt a három magyar nyelvű szöveget, amelyeket a mesekönyvekbe szántunk. (Ezek az alábbi szövegek voltak: Kinni tyúkjai. In: Bari K. szerk. [1990]. *Az erdő anyja: cigány népmesék és hagyományok*. Budapest: Gondolat. 419–421.; Miért nem tudnak a fák járni? In: Burus J. B. szerk. [2015]. *Miért nem tudnak a fák járni? Erdélyi cigány népmesék*. Csíkszereda: Gutenberg Kiadó. 31–33.; Legenda a hegedűről. In: Frankovics Gy. szerk. [2015] *A bűvös puszta. Népmesék romákról*. Budapest: Móra Kiadó. 165.). Végül ezek mellé még két, a helyi felnőtt résztvevők által a közös workshopok során írt szöveg is bekerült a könyvekbe. Az illusztrációkat a gyerekek iskolai és tanodai foglalkozásokon készítették. Egyszerűsített foglalkoztatási jogviszonyban vett részt a munkában hat helyi résztvevő, velük előzetes ismeretségek nyomán láttunk munkához. 2020 nyarán előbb öt napon, majd három napon át dolgoztunk együtt. A kötetek megjelenését az Open Society Foundations Regionális Közösségi Központok „TEDD JOBBÁ!” programja keretében az Alternatív Közösségek Egyesülete RKK-20-140 számú pályázata támogatta.

Az első közös munkafázis során létrehoztuk a romani nyelvű szövegeket, a második alkalommal pedig szöveggondozási munkálatokat végeztünk. Az első nap a heterográfia jelenségét értelmező, a romani nyelven való írás lehetőségeit taglaló beszélgetés után próbaképpen néhány mondatos szövegeket hoztunk létre. Ezután a kiválasztott mesék elejét a szerzők otthon (kézírással) romanira fordították. Ezeket a hallgatók másnap begépeltek, majd már ismét az asszonyokkal átnézték, és – kizárólag a fordítók meglátásai szerint – javították. A szövegek begépelésében részt vevő hallgatóknak igen csekély vagy semmilyen romani kompetenciája nem volt, így csak a szöveg pontos másolására támaszkodhattak. A fordítók nem a szöveg egészével készültek el otthon, a maradék részeket a közös workshopokon egyből gépbe írtuk. Ilyenkor a hallgató gépelt, miközben a helyi résztvevő diktált és szimultán ellenőrizte a begépelteket.

Az így elkészült szövegek a következő jellemzőkkel bírtak. A fordítók nem feltétlenül azokat a szóhatárokat tartották, amelyeket a sztenderd romani írásmódokat követő szerzők alkalmaznak (például: *dujgyéne* 'két lélek, két ember; *duj gyéne*', *kidelen* 'szedd őket', *kide* felszólító módú ige + *len* névmás). A résztvevők stratégiái változóak voltak az ékezethasználattal (*e-é*; *a-á*) illetően is. A helyiek viszonylag rendszertelenül tettek ékezetet a szóban forgó betűkre: volt, aki egyáltalán nem, volt, aki sok esetben, de nem mindig. Ugyancsak változóak voltak a stratégiák a hehezetes hangok jelölésében. Volt, aki jelölte ezeket (*ph*, például mert már hallotta, látta, hogy „így kell”), de volt, aki nem, és helyi kollégája ezzel kapcsolatos javaslatát is visszautasította. Szórnak a jelölések a *[x]* hang írásának tekintetében is, általában *kh*-t vagy *k*-t alkalmaztak a fordítók. Az alkalmazott megoldásokat az utómunkák során sem jómagam, sem a kötet nyelvi lektora nem bírálta felül, a beszélői percepciókra jellemző változatosságot (Fehér, 2017) ugyanis nem kívántuk sztenderdizálni. Az egyes helyi résztvevők szövegei továbbá megfogalmazásukban, komplexitásukban különböztek. Sok esetben párban vagy hármas csoportban dolgoztak, így végül minden mesének négyféle romani fordítása született meg. E változatok mindegyike különbözik egymástól a fenti jellemzők mentén. Ennek megfelelően négyféle mesekönyv készült, mindegyik tartalmazza a három kiválasztott mese egy-egy fordítását, illetve a helyi résztvevők által írt két mese egyikét (ez utóbbiakból egy-egy változat készült).

A szöveggondozási munka során célunk olyan szövegek létrehozása volt, amelyek a helyiek számára a lehető legkönnyebben olvashatók, és amelyek „helyességét” illetően a helyi résztvevők érvelni tudnak a többi helyi előtt. Előbb megkértük a szerzőket, hogy vizsgálják meg szövegeiket újra az alábbi szempontok mentén külön-külön. 1. Vannak-e értelemzavaró pontatlanságok, illetve újbóli olvasásra feltűnő más inkonzekvenciák a szövegekben (helyben hibákról beszéltünk). 2. Hangjelölések tárgyában azt kértük a helyi résztvevőktől, hogy olvassák végig magukban a szövegeket újra, és tegyenek mindenhová ékezetet, ahol ezt szükségesnek látják, illetve vegyék le ott, ahol nem kell. Beszélgettünk a *[x]* jelölésének nehézségeiről és a hehezetekről, de ezek végső jelölésének módját aztán a helyi résztvevőkre bíztuk. 3. Megkértük őket arra is, vizsgálják meg újra a szöveget a mondatok határainak pontos kijelölése végett. E munkát megelőzően egy délelőttön át beszélgettünk ezekről a kérdésekről annak érdekében, hogy kialakuljon a résztvevők között a terminológia tekintetében is a közös nevező. A szövegek tipográfiai szerkesztését, végső gondozását már a nem helyi résztvevők végezték el. Számos olyan megoldás szerepelt a szövegekben, ami a helyi résztvevők kevés literális élményéből és/vagy a hallgatók hiányzó nyelvtudásából adódott, és amelyeken módosítottunk. Ilyenek voltak például, hogy a helyi résztvevők az otthon írt szövegekben nem következetesen használták a mondatzáró és a tagmondatokat elválasztó írásjeleket. Ezen felül például

tárgyként redundáns módon egy névmás is és egy névszó is szerepelt, vagy hibásak voltak az egyeztetések stb.

A mesekönyvekből 560 (4x140) keményfedeles, színes példányt nyomtattunk. A fordítók 20-20 tiszteletpéldányt kaptak, a többi az iskolába került, ahol könyvtári állományba vették őket, illetve jutalomkönyvként kapták meg őket a tanulók. Egy jelenleg is futó projektünk során olyan órákról (is) készítettünk felvételt, ahol a gyerekek a könyvekkel foglalkoztak. Így megbizonyosodtunk arról, hogy a könyveket a gyerekek – nem kis részben saját és társaik illusztrációi miatt – kitörő örömmel fogadták, könnyen olvasták és értették is. Annak ellenére volt ez így, hogy a gyerekeknek kevesebb a romanihoz kötődő olvasási tapasztalata, mint a magyarhoz kötődő. Legtöbb esetben életükben először látott szóalakokat kellett kiolvasniuk. Ráadásul ezek az írásmód fentebb tárgyalt jellegzetességei miatt sokszor nem egyértelműen idézik fel a fejükben tárolt hangsort. Mindezek ellenére jó ütemben, értelmezve olvastak.

Az itt bemutatott tevékenységek az első fejezetben felsorakoztatott négy kritérium közül kettő tekintetében elmaradnak az „ideáltipikus” részvételi kutatástól. Nem a helyiek kezdeményezték a kutatást és választották meg témáját, illetve a helyiek nem vesznek részt az eredmények (eddigi) tudományos disszeminációjában, azaz a jelen tanulmány megírásában. Azonban a céllal és a témával azonosulni tudtak a helyi résztvevők is, napról napra felszabadultabban vettek részt a tevékenységekben, hiszen a közös tevékenység újszerű munkát és változatosságot jelentett számukra.

A kutatócsoport nem helyi tagjainak a transzlingváló projekt erősítése, támogatása állt érdekében és jelentette a fő motivációt. Ez adta a projekt tudományos célját is, ez az a vonatkozása, amiért e tevékenységek kutatásként is értelmezhetők; a résztvevők tapasztalatokat gyűjtöttek a romani nyelvű írásbeliség támogatásának lehetőségeiről. Ugyanakkor a felek létrehoztak egy olyan írásbeli terméket, amelyen szerepelt a helyi résztvevők neve, amelyben számos helyi gyerek rajza helyet kapott, és amely a közösségi tudást, kultúrát és nyelvet jelenítette meg. A nyomtatott könyvek túlnyomó többsége is közösségi használatba került. Fontos jellemzője volt e részvételi kutatásnak, hogy a helyi résztvevők kulcsszerephez jutottak benne; nélkülük mindez nem lett volna megvalósítható.

4. Tudományos próza létrehozása részvételi módon

A 2019-ben kezdődött a *Translanguaging for equal opportunities: Speaking Romani at School* elnevezésű Erasmus+ intézményi együttműködési projektünk. A projekt résztvevői két termék létrehozását vállalták. Az egyik egy transzlingváló osztálytermi jeleneteket bemutató és elemző, 35 videóból álló videótár. A másik egy, a videók elemzéséből kiinduló és a transzlingválás jó gyakorlatait összegző kötet. Az egyenként 5-10 perces videókban előbb az órát tartó tanár vázolja a kontextust, majd következik a felvétel egy osztálytermi

jelenetről. A videó további perceiben a tanár, hallgatók, szülők és kutatók a látottakat elemzik. A kötetet összesen mintegy 30 szerző, tanárok, hallgatók, kutatók és szülők (a mesekönyv-projektben már munkatársunkká vált hat helyi résztvevő) készítik. A kutatók vezető szerzői az egyes fejezetnek. A kötet, bár többféle hangot vonultat fel, igazodik a tudományos próza műfaji követelményeihez. Ugyanakkor a tanári, szülői, hallgatói és kutatói hangokat egymással egyenrangúként prezentálja. Egyes fejezetei a transzlingváló pedagógia egy-egy aspektusával foglalkoznak, és induktív módon, a videókból kiindulva reflektálnak az elméleti megfontolásokra.

A tiszavasvári roma szülők hozzájárulásának sikeressége érdekében 2021 nyarán öt napos workshopot szerveztünk a résztvevő egyetemek kutatói, a KRE hallgatói és a helyiek részvételével. Ezen olyan munkaformákkal kísérleteztünk, amelyek során a résztvevők egyedül vagy csoportban olyan szövegeket hoztak létre, amelyek később a kötetben is helyet kaphatnak. A munkát a tavalyi mesekönyv tapasztalatainak feldolgozásával kezdtük. Előbb beszélgettünk a könyvről, annak recepciójáról. Ezután arra kértük a helyi résztvevőket, hogy egy ismerősnek írandó fiktív levélben mutassák be a könyvet, számoljanak be az írással kapcsolatos tapasztalataikról. A második napon a helyi tudás fogalmával, illetve a romani nyelvű írás nehézségeivel foglalkoztunk. E témákat előre meghatározott kérdések alapján egy csoportos beszélgetésben körüljártuk, majd a résztvevők egyénileg foglalták össze írásban a beszélgetések során felmerült gondolatokat. A harmadik napon néhány kérdés mentén beszélgettünk a helyi résztvevőkkel, majd e kérdések mentén kértük őket szövegek megalkotására. Mindenki két hallgató beszélgetett, az egyikük vezette a beszélgetést, a másik pedig jegyezte az elhangzottakat. A negyedik napon az egyik videó megtekintésével indult a munka, és egy beszélgetést követően erre reflektáltak írásban a résztvevők. Hasonlóan az előző naphoz, együtt dolgoztak hallgatók és helyi résztvevők. Előbbiekkel ezúttal abban egyeztünk meg, hogy törekednek arra, hogy ne saját maguk, hanem a beszélgetőpartner által megfogalmazott mondatokat vessenek papírra. Így a hang sokkal inkább a helyi résztvevőké maradhatott, viszont a hallgatókra maradt a szöveg leírása. Ezzel elválasztottuk egymástól a fogalmazás és az írás feladatait, megkönnyítve ezzel a helyi résztvevők dolgát. Elég volt ugyanis a pontos megfogalmazásra koncentrálniuk. Ez volt az a munkaforma, amivel a legjobb eredményeket értük el a közös munka során (ezt alkalmaztuk az ötödik napon is): a helyi tudás, a lokális, szülői nézőpont és az ahhoz tartozó hang is megjelent.

A létrejött írásbeli termékek készülő könyvünk részeivé válnak. E helyütt csak egy, az egyik helyi résztvevő és két hallgató közös munkájaként az utolsóként említett munkaformában létrejött, rövid részletet mutatok be. A videón, amit megtekintettünk, a gyerekek egy roma mesét dolgoznak fel. A látottakra reflektálva a következő módon kezdi írását az egyik, két hallgatóból és egy helyi résztvevőből álló munkacsoport [az említett pedagógus nevét megváltoztattam]:

Azért választotta a Piroska néni a roma mesét, mert a gyerekeknek érzést adott abban, ami rájuk is jellemző. Azért fogják fel, mert vannak olyan szülők, akik így élnek, mint a mesében. Azért értették a gyerekek, hogy miről is szólt ez a mese, mert a cigányok világáról szól. Nekünk nem volt ilyen lehetőségünk arra, meg nem is lehetett, hogy cigányul beszéljünk. Nem is voltak olyan könyvek, amik a romákról szóltak. Ebben a részletben, ahogy az egész szövegben és számos más szövegben is, sikerült megvalósítani azt a célt, hogy a helyi résztvevők perspektíváját bemutató, szerkesztett, reflektált szövegek készüljenek.

A kötetet 2022 első negyedének végén nyújtjuk be a kiadónak. A munka még folyik, de a kutatócsoport a fent leírt tevékenységek során számos újabb, részvételiséggel kapcsolatos tapasztalatot gyűjtött. A mesekönyv-projekthez képest továbblépés, hogy a helyiek immár kifejezetten az akadémiai termék létrehozásának folyamatába is bevonódtak.

5. Záró gondolatok

Az itt bemutatott tevékenységek a részvételiséggel is összefüggésbe hozható jegyeket mutatnak, de nem egy kifejezetten részvételi kutatásként megkezdett projekt részei. Ez az oka annak, hogy a részvételiség 2. fejezetben tárgyalt kritériumai közül az elsőnek (a helyiek kezdeményezzék a kutatást, válasszák meg a témáját) a kutatási tevékenységek összességét tekintve nem felel meg. Ezt a kutatást akadémiai szereplők kezdeményezték, és csak idővel kezdték meg előbb a tanárokkal, később a gyerekekkel, majd a szüleikkel való közös munkát.

Az egyes résztvevényekben azonban a kezdeményezés, a feladatok kijelölése, azok teljesítési módjainak meghatározása már közös döntések eredménye volt. Sikerült a nem akadémiai résztvevőket érdekeltté tenni bizonyos kutatási feladatokban, őket egyre többféle kutatási tevékenységbe bevonni, és a részcélokat is közössé tenni.

A részvételi kutatásoknak – hasonlóan az akciókutatásokhoz – gyakori jellemzője, hogy céljuk nem csupán az akadémiai tudástermeléshez való hozzájárulás. Ez a körülmény felvet azzal kapcsolatos dilemmákat, hogy meddig lehet, meddig érdemes bizonyos közösségi tevékenységeket kutatásnak, és nem mondjuk közösségi projektnek nevezni, illetve mennyiben értelmezhető, értelmezendő át a kutatás fogalma. Az egyik lehetőség, hogy kutatásnak azokat a tevékenységeket tekintjük, amelyek akadémiai tudást, a műfajiságot tekintve pedig – tudományágunkban – jellemzően szöveget termelnek. Ez esetben a részvételiség a nem akadémiai résztvevőknek az akadémiai tudástermelésbe, a szövegírásba való bevonását is implikálja. Egy ilyen kutatás-definícióból indulnak ki a bemutatott Erasmus+ projekt résztvevői, törekedve arra is, hogy a nem akadémiai résztvevők szövegei ne pusztán illusztrációk (betétszövegek) legyenek, hanem a közös kötet szerves részei. Egy másik lehetőség a kutatás és a kutatási célok ennél tágabb értelmezése. Ebben az esetben nem az akadémiai

eredmény, hanem a társas viszonyok valamiféle transzformációja kerülhet fókuszba, a részvétel lehetséges módjai pedig változatosak.

A részvételiséget e projekteknél úgy élték meg a szereplők, mint ami változó mértékben megközelíthető ideál, s nem elérhető „állapot”. A tapasztalatok arra is utalnak, hogy egy részvételi projekt nem kezdődhet meg előkészítés nélkül. Szükség van ismerkedésre, közös célok azonosítására, a közös gondolkodási keretek felállítására. Csak így biztosítható ugyanis annak lehetősége, hogy az elvégzendő kutatás céljait ne az akadémiai résztvevők, hanem a helyi résztvevők vagy a helyi és akadémiai résztvevők együtt határozzák meg. Ugyanakkor a részvételiség erős legitimációt adhat a kutatási eredményeknek, nagyban segítheti azok társadalmi hasznosulását. A tiszavasvári kutatások folytatásának a 3. fejezet végén felvázolt iránya, a romák és nem romák egymáshoz való viszonyáról létrehozott narratívák vizsgálata nagyobb eséllyel járulhat hozzá a békés társadalmi együttélés (azaz a konvivialitás) feltételeinek megteremtéséhez akkor, ha előkészít további részvételi kutatásokat. Ez a cél olyan szociolingvisztikai vonatkozású témák azonosítása után valósulhat meg, amelyek értelmezésébe, kezelésébe bevonhatók helyi résztvevők.

Irodalom

- Abercrombie, A.** (2018). Language purism and social hierarchies: Making a Romani standard in Prizren. *Language in Society*, 47, pp. 741–761.
- Auer, P.** (2019). ‘Translanguaging’ or ‘doing Languages’? Multilingual practices and the notion of ‘codes’. Author’s copy, pre-reviewing version. 1–31. Written for: MacSwan, J. (ed.), *Language(s): Multilingualism and Its Consequences*. Clevedon: Multilingual Matters. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/332593230_%27Translanguaging%27_or_%27doing_languages%27_Multilingual_practices_and_the_notion_of_%27codes%27
- Balakrishnan, V. & Claiborne, L.** (2017). Participatory action research in culturally complex societies: Opportunities and challenges. *Educational Action Research*, 25/2, pp. 185–202. <https://doi.org/10.1080/09650792.2016.1206480>
- Barabás B. & Fazakas N.** (2020). Reinventing linguistic ethnographic fieldwork during the Covid-19 pandemic. *Hungarian Studies Yearbook*, 2/1, pp. 113–122.
- Blackledge, A. & Creese, A.** (2018). Language and superdiversity. An interdisciplinary perspective. In Creese, A & Blackledge, A. (eds.), *The Routledge Handbook of Language and Superdiversity*. Abingdon: Routledge.
- Bodó Cs. & Lajos V.** (2020). A moldvai csángó nyelvi revitalizációs folyamatok kutatása: Közösen értelmezett tudások, részvételiség és bevonás. *Korunk*, 3(31)/9, 42–50.
- Busch, B.** (2012). Romani zwischen Stigmatisierung und Anerkennung: eine transnationale Sprache im Korsett nationalstaatlicher Bildungssysteme. In Cichon, P. & Ehlich K. (hrsg.), *Eine Welt? Sprachen, Schule und Politik in Europa und anderen Kontinenten* (pp. 71–92). Wien: Praesens..
- Canagarajah, S.** (2002). Reconstructing local knowledge. *Journal of Language, Identity & Education*, 1/4, pp. 243–259.
- CUNI-NYSIEB** (ed.) (2021). *Translanguaging and Transformative Teaching for Emergent Bilingual Students. Lessons from the CUNY-NYSIEB Project*. New York & London: Routledge.
- Csernicskó I., Hires-László K., Karmacs Z., Márku A., Máté R. & Tóth-Orosz E.** (2021). A magyarok és a magyar nyelv Kárpátján. Törökbálint: Termini Egyesület.
- Duke, M.** (2020). *Community-based participatory research*. Oxford Research Encyclopedias, Anthropology.
- Erb M.** (2020). A nyelvi tájkép új elemei: magyarországi német tanösvények. In Borbély A. (szerk.), *Nemzetiségi nyelvi tájkép Magyarországon*. Budapest: Nyelvtudományi Intézet.

- Fehér K.** (2017). Összetett szavak és átmenetiség-modellek. In Kádár E. & Szilágyi N. S. (szerk.), *Összetételek és nyelvelvárási modellek* (20–39). Kolozsvár: Erdélyi Múzeum Egyesület.
- García, O. & Li W.** (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- García, O., Johnson, S. I. & Seltzer, K.** (2017). *The Translanguaging Classroom. Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Caslon: Philadelphia.
- García, O.** (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21. century. In Skutnabb-Kangas, T, Phillipson, R., Mohanty, A. K. & Panda M. (eds.), *Social Justice through Multilingual Education* (pp. 140–158). Cromwell: Multilingual Matters..
- Greenwood, D. J. & Levin, M.** (2007). *Introduction to Action Research: Social Research for Social Change*. London: SAGE.
- Gumperz, J.** (1972). Sociolinguistics and communication in small groups. In Pride, J.B. & Holmes, J. (eds.), *Sociolinguistics* (203–224). Harmondsworth: Penguin.
- Gumperz, J.** (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heltai J. I. & Kulcsárné S.** (2017). A romani beszéd és az óvoda. Beszédfejlesztési stratégiák és integrált kétnyelvűségi ideológiák Tiszavasváriban. *Anyanyelv-pedagógia*, 10/4., 47–59.
- Heltai J. I.** (2016). Az egységes nyelvi repertoár pedagógiája. *Magyar Nyelvőr*, 140/4, 407–427.
- Heltai J. I.** (2020a). Translanguaging instead of standardisation. Writing Romani at school. *Applied Linguistics Review*, 11/3, pp. 463–484.
- Heltai J. I.** (2020b). *Transzlingválás. Elmélet és gyakorlat*. Budapest: Gondolat.
- Heltai J. I.** (2021). Translanguaging as a rhizomatic multiplicity. *International Journal of Multilingualism*. Ahead of print. DOI: 10.1080/14790718.2021.1926465
- Heltai J. I., Jani-Demetriou B., Kerekesné Lévai E. & Olexa G.** (2017). Transzlingváló osztálytermek Tiszavasváriban. *Új Pedagógiai Szemle*, 67/11–12, 28–49.
- Hymes, D.** (1968). The ethnography of speaking. In Fishman, J. (ed.), *Readings in the Sociology of Language* (pp. 99–138). The Hague: Moulton.
- Hymes, D.** (1972). On communicative competence. In Pride, J. B. & Holmes, J. (eds.), *Sociolinguistics* (269–293). Harmondsworth: Penguin.
- Kontra, M.** (2018). A 90 éves William Labov, a társadalmilag reális nyelvészet megalkotója. *Magyar Nyelv*, 114/1, 1–22.
- Kroskrity, P. V.** (ed.) (2000). *Regimes of language: Ideologies, Politics and Identities*. Santa Fe: School of American Research Press.
- Labov, W.** (1969). The logic of nonstandard English. In Alatis, J. E. (ed.), *Georgetown University Monographs on Languages and Linguistics* 22. pp. 1–43.
- Labov, W.** (1982). Objectivity and commitment in linguistic science: The case of the Black English trial in Ann Arbor. *Language in Society*, 11/2, pp. 165–201.
- Labov, W.** (1984). Field methods of the project on linguistic change and variation. Readings in sociolinguistics. In: Baugh, J. & Scherzer, J. *Language in Use*. Englewood Cliffs: Prentice Hall. 28–53.
- Lajos, V.** (2016). Részvétel és együttműködés. Fogalmak, dilemmák és értelmezések. *Replika*, 100, 23–40.
- Lajos, V.** (2017). Sokszínű részvétel: Új szereplők és új színterek a kortárs magyar romakutatásokban. In Bali J. (szerk.), *Cigány világok a Kárpát-medencében* (149–167). Budapest: Magyar Néprajzi Társaság, ELTE BTK & Néprajzi Intézet.
- Lakatos Sz.** (2010). A romani nyelv helyzete a magyarországi oktatási rendszerben. In Papp A. M. (szerk.), *Kevésbé használt nyelvek helyzete a Visegrádi Négyek Országában*. Budapest: Országos Idegennyelvű Könyvtár.
- Lamphere, L.** (2004). The Convergence of Applied, Practicing, and Public Anthropology in the 21st Century. *Human Organization*, 63/4., pp. 431–443.
- Li W.** (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39, pp. 9–30.
- Málovics Gy., Mihók B., Pataki Gy., Szentistványi I., Roboz Á., Balázs B. & Nyakas Sz.** (2014). Részvételi akciókutatással a társadalmi kirekesztés ellen: egy szegedi példa tanulságai. *Tér és Társadalom*, 28/3., 66–83.

- Málovics, Gy., Méreiné Berki, B. & Melinda, M.** (2021). Policy reform instead of policy transformation? Experiences of participatory action research (PAR) on desegregation policy in Szeged, Hungary. *International Journal of Action Research, 1-2021*, pp. 81–101.
- Marino, E.K & Faas, A.J.** (2020). Is Vulnerability an outdated concept? After subjects and spaces. *Annals of Anthropological Practice, 44/1.*, pp. 33–46.
- Matras, Y.** (2015). Transnational policy and ‘authenticity’ discourses on Romani language and identity. *Language in Society, 44*, pp. 295–316.
- Mazzaferro, G.** (ed.) (2018). *Translanguaging as Everyday Practice*. Springer.
- Orsós A.** (2020). Szükségletek és a jogi szabályozók - avagy fókuszban a cigány nemzetiségi oktatás. *Educatio, 29/3*, 394–408.
- Panagiotopoulou, J. A., Rosen, L. & Strzykala J.** (eds.) (2020). *Inclusion, education and translanguaging. How to Promote Social Justice in Teacher Education?* Springer.
- Pataki Gy.** (2007). Bölcs „laikusok”. Társadalmi részvételi technikák a demokrácia szolgálatában. *Civil Szemle, 4/3-4*, 144–156.
- Pataki Gy. & Vári A.** (szerk.) (2011). *Részvétel - akció - kutatás. Magyarországi tapasztalatok a részvételi-, akció- és kooperatív kutatásokból (9–27)*. Budapest: MTA Szociológiai Kutatóintézet.
- Rampton, B.** (2007). Neo-Hymesian linguistic ethnography. *Journal of Sociolinguistics, 11/5*, pp. 584–607.
- Rampton, B.** (2016). Foucault, Gumperz and governmentality: Interaction, power and subjectivity in the twenty-first century. In Coupland, N. (ed.), *Sociolinguistics. Theoretical Debates (303–330)*. Cambridge-New York: Cambridge University Press.
- Rappaport, J.** (2008). Beyond Participant Observation. Collaborative Ethnography as Theoretical Innovation. *Collaborative Anthropologies, 1/1*, pp. 1–31.
- Reason, P.** (1998): Political, Epistemological, Ecological and Spiritual Dimensions of Participation. *Studies in Cultures. Organizations and Societies, 4/2*, pp. 147–167.
- Schieffelin, B. B., Woolard, K. A. & Kroskrity, P. V.** (eds.) (1998). *Language Ideologies: Practice and Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Tiszavasvári Transzlingváló Műhely** szerk. (2020). *Hat romnya mesélinen I–IV*. Tiszavasvári: Tiszavasvári Transzlingváló Műhely.
- Tusting, K., & Maybin, J.** (2007). Linguistic ethnography and interdisciplinarity: Opening the discussion. *Journal of Sociolinguistics, 11/5*, pp. 575–583.
- Whyte, F. W., Greenwood J. D. & Lazes, P.** (1991). Participatory action research: Through practice to science in social research. In Whyte, F. W. (ed.), *Participatory Action Research (20–56)*. London: Sage.