

**Pécsi Tudományegyetem
„Oktatás és Társadalom”
Neveléstudományi Doktori Iskola**

Lakatos Szilvia

A romani nyelv közösségi használatának és közoktatási helyzetének vizsgálata
Magyarországon

Doktori (PhD) értekezés

Témavezető

Prof. Em. Dr. Forray R. Katalin (DSc)
Egyetemi tanár

Pécs
2012.

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés	5
2. A cigány/roma csoportok Európában – történeti, nyelvészeti áttekintés	8
2.1. A kezdetek	8
2.1.1. Cigány/roma csoportok megjelenése Európában	10
2.2. A nemzetközi romani nyelv általános jellemzői	11
2.2.1. Konzervatív és pararomani nyelvek bemutatása	12
2.2.1.1. A konzervatív romani nyelv	12
2.2.1.2. A pararomani nyelv	12
2.3. A romani nyelv napjainkban	14
2.3.1. A nemzetközi romani nyelv feltárására irányuló műhelyek, kutatások	19
2.4. A nyelvi norma	21
3. A cigány/roma csoportok Magyarországon – történeti, nyelvészeti áttekintés	23
3.1. A magyarországi cigányok csoportjai	24
3.1.1. A romungrók	24
3.1.2. A beások	25
3.1.3. Az oláh cigányok	26
3.2. A magyarországi romani nyelv általános jellemzői	27
3.2.1. A magyarországi cigány közösségek nyelvhasználatáról	29
3.3. A magyarországi romani nyelvvel kapcsolatos nyelvészeti és nyelvhasználati kutatások.....	30
3.3.1. Nyelvészeti kutatások	30
3.3.2. Nyelvhasználati kutatások	32
3.3.3. A magyarországi romani nyelv képviselői	34
3.4. A romani nyelv helyzete Baranya megyében	35
3.4.1. A cigány kisebbség nyelvi helyzete	38
3.4.1.1. Nyelvhasználat a cigány/roma családokban	38
3.4.2. A gyerekek nyelvi szocializációja	44
3.4.3. Nyelvismereti adatok a passzív nyelvhasználat alapján	47
3.4.4. Nyelvi attitűdök - A kisebbségi nyelv ismeretének fontossága	48
3.4.5. Nyelvi attitűdök – A kisebbségi nyelv megőrzése	49
3.4.6. A cigány/roma közösség nyelvi jellemzői Pécssett	49

3.4.7. A Baranya megyei nyelvhasználati kutatás tapasztalatai	50
4. A nyelvi jogok helye a nemzetközi jogrendben és a hazai hatályos jogban	51
4.1. Az emberi jogok	51
4.2. A kisebbségi jogok	56
4.3. A nemzetiségek és nyelveik helyzete az Európai Unióban	57
4.3.1. A romani nyelv helyzete az Európai Unióban	62
4.4. A nemzetiségi jogok törvényi keretei Magyarországon	63
4.4.1. A magyarországi nemzeti és etnikai kisebbségek közoktatási helyzete a jogszabályok tükrében	67
4.4.2. A cigány nyelvek használata Magyarországon	70
4.4.3. A romani nyelv egyéni és közösségi nyelvhasználatának keretei	71
4.4.4. A romani nyelv közoktatási helyzete a jogszabályok tükrében	71
5. Nemzetiségi oktatás Magyarországon	73
5.1. Nyelvhasználat és nemzetiségi politika a 20. században	73
5.2. A nemzetiségi oktatás rendszere Magyarországon	77
5.2.1. A nemzetiségi oktatás történeti háttere hazánkban a II. világháború után	79
5.2.2. Nemzeti és etnikai kisebbség óvodai nevelésének és iskolai oktatásának irányelve	81
5.2.3. A nemzetiségi oktatás fenntartói és közösségi környezete.....	82
5.2.4. A nyelvoktató programok állami normatívája	83
5.3. A cigány kisebbségi nyelvoktató programok és helyük a közoktatásban	85
5.3.1. A romani nyelv helye a Nemzeti Alaptantervben	86
5.3.2. A cigány kisebbségi oktató programok és helyük a nemzetiségi oktatásban ..	87
6. A romani (lovári) nyelv helyzete a közoktatásban	90
6.1. A romani (lovári) nyelv közoktatási helyzetének első országos vizsgálata	90
6.2. A romani (lovári) nyelv közoktatási helyzetének második országos vizsgálata	94
6.3. A romani (lovári) nyelvvel kapcsolatos közoktatási kutatások tapasztalatai	105
7. Romani nyelv a közoktatáson túl	106
7.1. Nyelvvizsga	106
7.2. A közép- és emelt szintű érettségi lovári nyelvből	110
7.2.1. A kétszintű érettségi vizsga felépítése	114
7.2.2. Középszintű érettségi vizsga	116
7.2.3. Emelt szintű érettségi vizsga	118
7.2.4. A kétszintű érettségi eddig elért eredményei	120

7.3. Nyelviskola	120
7.4. A nyelvhasználat alternatív példája – egy civil kezdeményezés bemutatása	121
7.5. Nemzetiségi tanárképzés és –továbbképzés	123
7.6. Pedagógusok képzése Pécssett romológia szakon	127
7.7. Nyelvtanárképzés – A nyelvtanítás szakmai háttérének fejlesztése	128
8. Nyelvtervezés – lehetőségek és feladatok a jövőben	131
8.1. A nyelvi tervezés két fajtája	131
8.1.1. Nyelvtervezési feladatok	131
8.2. A pécsi romani és beás nyelvi műhelyek terveiről	132
9. Összegzés	134
10. Irodalom	138
11. Források	152
12. Táblázatok jegyzéke	155
13. Ábrák jegyzéke	157
14. Mellékletek	158

1. Bevezetés

A dolgozat célja, hogy a magyarországi oláh cigányok nyelvét, a romanit vizsgálja meg elsősorban a közoktatás területén, kitérve a közösségek által beszélt romani nyelv használatára is. Áttekinti azokat a területeket, amelyek javíthatják a nyelv presztízsét akár a felsőoktatás területén, akár a nyelvtanítás, a nyelvvizsgáztatás és a kétszintű érettségi által, kitérve a nyelvtanárképzés aktuális kérdéseire is. A témaválasztást elsősorban személyes érdeklődésem indokolta: a romani nyelv lovári dialektusát már gyermekkoromban elsajátítottam, használtam saját közösségemben. Egyetemi hallgatóként lehetőségem nyílt a lovári nyelv oktatására is a PTE BTK Romológia Tanszékén és a Gandhi Gimnáziumban is. Az elmúlt 10-12 évben több publikációm, előadásom született e témakörben. Fontos azonban megjegyezni, hogy tudományos munkám háttérét nem a nyelvészeti tanulmányok biztosították, sokkal inkább a nyelv tanításával kapcsolatos személyes tapasztalataim és az ahhoz kapcsolódó egyéb feladataim (nyelvvizsgáztatás, érettségi elnöklés, műhelymunkákban való részvételek, lovári nyelvű fordítások készítése stb.) ösztönözték. 2001-ben gyakorlati politizálás hatására a kisebbségpolitika felé fordultam, ezért jelentkeztem a PTE BTK Interdiszciplináris Doktori Iskola Politikatudományi Doktori Programjába, hogy elméleti tudással ötvözsem gyakorlati tapasztalataimat. Ösztöndíjas doktorhallgatóként lehetőségem nyílt a politika területén elméleti tudást szerezni, amelyet a mai napig is hasznosítani tudok az országos szintű roma közéletben, amit ezúton is nagyon köszönök. Azonban a romani nyelv oktatása terén szerzett ismereteim eredményeként az érdeklődési köröm is szélesedett, így témát változtattam, és az oktatáspolitikára, majd a kisebbségi nyelvtanítás felé fordultam. Témaváltásom indokoltá tette, hogy doktori iskolát is váltsak, és 2011-ben átjelentkeztem a PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskolába.

A magyarországi cigány nyelvek és helyzetük iránt fokozódó érdeklődés figyelhető meg nyelvészeti, pedagógiai szaktudományos műhelyekben, értelmiségi körökben és a közgondolkodásban egyaránt. Ma, amikor a hazai cigányok/romák¹ többsége már a magyar nyelvet tekinti anyanyelvének, elgondolkodtató, vajon milyen okok játszanak közre a

¹ A cigány/roma szóhasználat oka: a roma vezetők nemzetközi szinten szerették volna egységesíteni a megnevezést. Választásuk azért esett a 'roma' szóra, mert a romani nyelvet beszélők így nevezik magukat romani nyelven. A nemzetközi elnevezés meghonosításának célja: a különböző kifejezések (cigány, gitano, gipsy, stb.) pejoratívvá válásának elkerülése is. Magyarországon azonban a helyzet speciális, hiszen a beás cigányok a román nyelv archaikus változatát beszélik, ők ezért a 'cigány' elnevezést fogadják el. Érdekességként megemlíthető, hogy a magyarországi roma közéletben mindhárom magyarországi cigány csoport a roma szót használja.

nyelvvesztés², illetve nyelvcsere³ terén. Jellemző, hogy a hazai többgenerációs cigány/roma családokban legjobban és legtöbbet a nagyszülők használják valamelyik cigány nyelvet, az unokák korosztálya pedig legfeljebb csak érti, de nem beszéli azt.

A kisebbségi identitás egyik fontos tényezője a nyelv megtartása, továbbörökítése. A hagyományok, a történelem, a szokások és ünnepek ápolásán túl fontos szerephez kell juttatni az anyanyelv művelését is. Ebben nemcsak nyelvészek értenek egyet, de a nemzeti kisebbségek tagjai is hasonlóan látják ezt.

A nemzetiségeknek több segítségre van szükségük, hogy fennmaradhasson nyelvük, kultúrájuk. Fontos és elengedhetetlen segítség az állam támogatása: nem csak a normatív költségvetési támogatás, hanem a törvény adta egyéb jogi lehetőségek is, melyek megteremtik a nemzetiségi oktatás alapjait, a nyelv használatának lehetséges színtereit is. A kormány feladata elsősorban az egyes tevékenységek lehetőségének megteremtése (például az iskolai tantervet érintő megfelelő oktatáspolitikai döntések meghozatalával), másodsorban a tevékenységek pénzügyi támogatása (az eszközök megteremtésének finanszírozása, munkaerő felvétele és képzése), végezetül pedig olyan kormányzati politika, amely bátorítja a kisebbségi nyelv használatát és fejlődését (Matras 2007:130).

Az oláh cigányok által is használt nyelv, a romani, olyan nyelv, melyet a világ és Európa sok területén beszélnek és megértenek. Nemzetközi szinten is több nyelvészeti kutatócsoport foglalkozik a romanival, azonban munkájuk többnyire a nyelv státuszára, korpuszára, leíró nyelvtanára irányul, és kevésbé ejtenek szót az oktatásban betöltött vagy betöltésre hivatott szerepéről. Magyarország sajátos helyzetet tölt be a kisebbségi jogalkotásban is, hiszen az országban élő, hivatalosan elismert 13 nemzetiségnek törvényben szabályozott lehetőségei vannak az egyéni, valamint a közösségi nyelvhasználatra, illetve a nemzetiségi oktatásra is. A magyar jogalkotással szemben a legtöbb európai állam ezt nem biztosítja nemzetiségeinek, etnikumai számára.

A cigány nyelvek – és minden más hazai nemzetiségi nyelv – használatának hosszú időre visszanyúló szokásrendszere, illetve jogi kerete van. Ide tartozik az 1868-as Eötvös-féle nemzetiségi törvény, valamint az 1993. évi LXXVII. törvény és annak későbbi módosítása is. Fontos, hogy a jogalkotó a hatályos közoktatási törvénnyel karöltve jogi alapot nyújt a cigány

² Nyelvvesztés (language lost): Folyamat, melynek során valaki fokozatosan elveszti képességét egy nyelv használatára; például bevándorlóknál fordul elő (Crystal 2003:535).

³ Nyelvcsere (language shift): A nyelvmegtartás ellentéte. Az a folyamat, amelyben egy közösség (gyakran nyelvi kisebbség) fokozatosan elhagyja saját eredeti nyelvét, és a kétnyelvűség (néha hosszantartó) állapotán keresztül egy másik nyelvre tér át (Trudgill 1997:55).

Nyelvváltás (language shift): A mindennapi érintkezésben használt nyelv végleges felcserélése egy másik nyelvvvel (például bevándorlás után), más néven nyelvcsere (Crystal 2003:535).

nyelvek közoktatásban elfoglalt – és megérdemelt – helyének biztosítására. Figyelemre méltó az a nemzetközi jogi ajánlás is, mely a védelembe vett európai nyelvek megtartására kialakított irányelveket tartalmazza.⁴

A mai magyarországi kisebbségi nyelvhasználat és nyelvoktatás területét érintő legfontosabb jogszabályok, javaslatok az alábbi kérdések végiggondolását követelik meg jelen értekezés keretein belül:

- Milyen tényleges lehetőséget biztosít a nyelvhasználatra a kisebbségi törvény? A regionális vagy kisebbségi nyelvek európai kartájában vállalt és hazánkra is vonatkozó irányelvek hogyan teljesülnek? Mennyiben tudnak megvalósulni az azokban leírtak? Mi a gátja annak, hogy nem teljesülnek az alapvető nyelvhasználati jogok?
- A mai magyar közoktatási rendszerben, illetve a nemzetiségi oktatási rendszerben hol helyezkedik el, milyen szerepe van a cigány nyelvek oktatásának?
- Milyen szerepet tölt be napjainkban az oktatási rendszeren kívüli nyelvoktatás hazánkban? A kétszintű érettségi bevezetése milyen hatással volt/van a cigány nyelvek presztízsére?
- Mit tehet maga a cigány/roma közösség azért, hogy alulról jövő – civil – kezdeményezések útján a cigány nyelvek státusza megerősödjön?

A dolgozat szerkezetét tekintve – a bevezetón túl – hét fő részre tagolódik. Az európai, majd a magyarországi cigányság történeti és nyelvészeti bemutatása után a harmadik fejezet a nyelvi jogok helyét vázolja fel a nemzetközi jogrendben és a hazai hatályos jogban. A negyedik egység a magyarországi nemzetiségi oktatás helyzetével foglalkozik, majd a következő részben két saját, a romani nyelv közoktatási helyzetének feltérképezésére irányuló országos kutatásomat mutatom be. A hatodik fejezet a romani nyelv közoktatáson kívüli szerepére irányul, többek között a nyelvvizsgáztatás, a lovári nyelvi érettségi, a nyelvtanárképzés és a pedagógus-továbbképzés lehetőségét járja körül, végezetül – a záró gondolatok előtt – a nyelvtervezés lehetőségeiről írok.

Értekezésemben célul tűztem ki, hogy a romani nyelvű közösségek által beszélt nyelvet és közoktatási helyzetének mai állapotát mutassam be.

⁴ Regionális vagy kisebbségi nyelvek európai kartája, Strasbourg 1992.

2. A cigány/roma csoportok Európában – történeti, nyelvészeti áttekintés

2.1. A kezdetek

Dolgozatom témáját tekintve elengedhetetlen, hogy a romák történetéről szót ejtsek. A cigányság történetét azonban az eddigiektől eltérő keretbe helyezem, és a romani nyelv alakulásán, változásán keresztül mutatom be, hogyan jutottak el a cigányok Indiából Magyarországra.

A cigányság európai megjelenéséről nem saját, népi leírásokból, hanem mások által lejegyzett történetekből tudunk meg többet, hiszen a romák – valószínűleg a vándorló életmódból eredően – sokáig csak orális kultúrával rendelkeztek, így nem voltak történetíróik sem, akik lejegyezték volna, mikor, merre és hol jártak. Ám az orális kultúra hátránya nem csak ebben rejlik, hanem abban is, hogy a szójhagyomány útján terjedő históriák a generációkról generációkra való átadás során veszíthettek igazságtartalmukból vagy az átadók éppen szépítettek azokon. Csak más népektől ismerünk hosszabb-rövidebb feljegyzéseket az országukban, területükön felbukkanó népcsoportról, azaz csak külső szemzőgből kapunk bemutatást a cigányságról, ami gyakran csak a hatalmi intézkedések mentén körvonalazódik, így könnyen sarkított képet adhat. Ha azonban a nyelv „vándorlását” helyezzük a vizsgálat középpontjába, a leírás elfogultsága nagyrészt jelentőségét veszti.

Vándorlásuk során minden, ami a vándorló életvitelhez kapcsolható, befolyásolta, alakította a romák helyzetét az egész világon – és alakítja a mai napig is. A gyökértelenség, az anyaország nélküli élet könnyen determinálhatja egy nép sorsát. A vándorlás azonban nemcsak az életvitelt határozta, határozza meg, hanem az anyanyelvre is hatással volt. (Bari 1990:3).

Elsőként a 18. században merült fel a romani nyelv (s így a romák) indiai eredetének feltételezése. A nyelvek közötti rokonságot az alapszókinccs közösségéből, a grammatikai szerkezet hasonlóságából és a hangok szabályszerű megfelelésének következetes kapcsolatából igyekeztek kimutatni, arra azonban nem sikerült e nyelvészeti vizsgálatok során sem egyértelmű bizonyítékot szerezni, hogy az indiai gyökereken belül a közbülső, a keleti vagy a déli csoporthoz tartozik-e a romani. Valószínűsíthető azonban Terence Kaufman amerikai nyelvész felvetése, miszerint a proto-cigány népcsoport már Kr. e. 300-at megelőzően vándorolt az iráni nyelveket beszélő területekre (Fraser 2000:19-36).

A mai napig nincs egyértelmű magyarázat arra, hogy a cigányok miért hagyták el Indiát. Elképzelhető, hogy követték a muzulmán hadakat, amelyek a 10-11. században Közép- és

Nyugat-Ázsiában hódításokat hajtottak végre. A korai vándorlásokról írásos feljegyzések is rendelkezésre állnak – elsősorban arab történetíróktól –, a cigányok perzsiai jelenlétét tehát a nyelvi bizonyítékok mellett a történetírás is megerősítette. A vándorló népcsoportot *zotti*⁵ vagy *luli/luri* néven emlegetik a történetírók, ezek a szavak perzsául ma is „cigányt” jelölnek Szíriában, Palesztinában és Egyiptomban is.

A romani nyelvcsalád három fő ágának⁶ elkülönítését mindenesetre a perzsiai jelenléttel érdemes kapcsolatba hozni, ehhez Turner⁷ és Sampson dialektus-kutatásait lehet felhasználni. A három fő ág az európai (romani), az örmény (*lomavren*; Sampsonnál *phen*) és az ázsiai dialektus (*domari*; Sampsonnál *ben*), melyeket Turner először *rom*, *lom* és *dom* néven különített el, a szanszrit 'domba' szó fonetikai változásai alapján.

A perzsiai kivonulás (szintén a nyelvemlékek vizsgálatából adódó bizonyítékok szerint) is több hullámban zajlott: mivel a romaniban alig található arab jövevényszavak, ezért feltételezhető, hogy az európai cigányok az első arab invázió előtt elhagyták a területet, ám a bizonyítékok ezzel kapcsolatban nem elegendőek.

Biztosan tudható azonban, hogy Örményországon keresztül érkezett meg a *phen* népcsoport a Bizánci Birodalomba, hiszen számos örmény jövevényszó mutatható ki az európai romani nyelvben – ez pedig hosszabb idejű örmény tartózkodást feltételez (7-10. század) (Fraser 2000:40-47).

A Bizánci Birodalomként ismeretes terület magába foglalta a mai Görögországot, Törökországot és a Balkán nagyobb területeit. A görög volt a Birodalom legfontosabb nyelve, amely a kereskedelem fő nyelveként működött, és nagymértékben befolyásolta a romani nyelvet is. Egymás között a romák saját nyelvüket, a romanit beszélték. Mindazonáltal, ha meg akartak élni, meg kellett tanulniuk görögül. Néha a két nyelvet keverve beszélték, így több görög szó vált a romani nyelv részévé. A görög a romani nyelvtant is befolyásolta. A görög nyelv hatása még további 350 évig tartott, egészen a Bizánci Birodalom bukásáig (<http://romani.humanities.manchester.ac.uk/>).

1350-1500 között, amíg háború zajlott a Balkánon, sok romani beszélő vándorolt tovább a térségből Európába. Vándorló életvitelüknek és szokatlan megjelenésüknek, ruházatuknak köszönhetően a paraszti lakosság a legtöbb esetben tartott tőlük és elüldözték őket erdőszéli, faluszéli táboraikból. Különös, szokatlan kinézetük és életmódjuk miatt olyan nevekkel illették őket a helyi lakosok, melyek tükrözték, hogy vándorlókról van szó. Mivel pedig a

⁵ Egyes kutatók szerint a vándorló népcsoport elnevezése *žott*. *Lurinak* és *žottnak* elsősorban a beludzok hívják a cigányokat. A cigányok mai perzsa megnevezése *koli* (<http://www.iranicaonline.org/articles/gypsy-i>).

⁶ A romani három fő ágáról lásd az 1. sz. melléklet 1. ábráját.

⁷ Az indiai nyelvek egymással való rokonságát az 1. sz. melléklet 2. ábrája mutatja be.

keletről érkező vándorló csoportokat sokszor azonosították egy szintén utazó szektával – *atsigani* –, így kialakult a máig használatos *cigány* kifejezés.

A kisebb csoportok gyakran feltűnés nélküli vándorlása miatt több kutató is valószínűsíti, hogy a romák európai megjelenése korábbra tehető, mint azt az első írásos feljegyzések teszik. A 14. század második feléből egyre több a cigány csoportok szétszóródására utaló bizonyíték. Több különböző országból származó feljegyzés megemlíti vándorló cigány csoportok megjelenését, illetve arról is szó esik, hogy milyen adományokat nyújtottak számukra (kenyér, sör, pénz, hal, széna, szállás). Ezek a beszámolók Európa legkülönbözőbb területeiről származnak, így például a mai német, lengyel, holland, cseh, román, olasz, spanyol területekről. Az északi, északnyugati megjelenésről (az angol, walesi, skót, dán, svéd, finn területeken) a 16. századból származnak feljegyzések. A 16. század végétől figyelhető meg, hogy egyre több csoport hagy fel a vándorlással, és már felmerült az igény a letelepedésre is, melyre ekkoriban az jellemző, hogy ideiglenesnek induló táboraikat (erdei tisztásokon, faluszéli területeken) állandósították, majd idővel beköltöztek a falvakba és házaik is lettek (Liégeois 2009:13-16).

A cigányok Európa különböző területein telepedtek le, ezért beszédük is változni kezdett. Minden régióban az adott területen használatos nyelvekből vettek fel szavakat és hangokat, így a török, a román, a magyar, a német és más nyelvből is (<http://romani.humanities.manchester.ac.uk/>).

2.1.1. Cigány/roma csoportok megjelenése Európában

Nyugat-Európa a középkor végére, az újkor elejére kezdte rossz szemmel nézni a vándorlókat, és kegyetlen, embertelen módszerekkel igyekezett kiszorítani őket területéről. Habár ebben az időben a vándorlók csoportjai nemcsak cigányokat takartak, hanem sokféle csavargót is, de rasszjegyeik miatt a romák voltak a „legfeltűnőbbek”, így általánosított a közvélemény is. Ebben az időszakban terjedt el az is, hogy a cigány csoportok királyoktól kapott menlevelekkel járták a különböző országokat: így kívánták elérni, hogy – ártalmatlan utazók lévén – ne bántásák őket (Dupcsik 2009:32).

A cigánység történetének leírásával foglalkozó források több ponton ellentmondásosak. Egyes kutatók véleménye szerint az a menlevél, amelynek szövegét Andreas Ratisbonensis leírta, hamisítvány. A hamisítás mellett két fontos érv szól: 1422. április 19-én Luxemburgi Zsigmond már több hónapja Prágában tartózkodott, nem találkozhatott cigányokkal a felvidéki Szepesben. A dátum évének háromféle uralkodói regnálás szerinti meghatározása

nem állja ki a kritika próbáját, mert a magyar, római és cseh királyság megadott időtartamai a kezdő időpontokhoz viszonyítva pontatlanok (Nagy 2004:12; Bencsik 2008:39).

A nyugati területekkel szemben a Balkánon teljesen különböző fogadtatásban volt részük. Itt nem volt ritka eset a különféle vándorló csoportok megjelenése és letelepedése sem, így maguk a romák sem keltettek nagyobb feltűnést, mint a többiek. A cigányok jobban beilleszkedtek a társadalom életébe, még akkor is, ha a helyi, túlnyomórészt paraszti lakossággal nem volt mindig teljesen felhőtlen a kapcsolatuk. A mai napig a Balkánon él az összeurópai cigányság közel fele – főként Bulgáriában és Romániában. Ha azonban a félszigettel határos Magyarországot és a mai Szlovákiát is beleszámítjuk, akkor ebben a délkelet-európai térségben él az európai romák közel kétharmada (Dupcsik 2009:32).

A mai Európában a cigányok helyzetének vizsgálatát kétféleképpen lehet megközelíteni. Nyugat-Európában jellemzően az államnemzet fogalma érvényesül, míg Kelet- és Dél-Európára inkább a kultúrnemzet megközelítés jellemző. Az első esetében az állam nem ismer el egyetlen nemzetiséget sem területén, nincsenek kisebbségi jogok, nemzetiségi politika sincs, így ezeknek a csoportoknak a vizsgálata is nehezkesebb (ld. Franciaország). Az államnemzet-elv alapján szerveződő országokban a cigányság helyzete is nehezebb, hiszen az integráció helyett az asszimiláció az egyetlen elfogadott lehetősége boldogulásuknak. Kelet- és Dél-Európában azonban sokkal inkább jellemző, hogy állami, kormányzati szinten is foglalkoznak a kisebbségekkel, sőt törvényeket is hoznak a nemzetiségek védelmében, kultúrájuk, nyelvük és hagyományaik megtartása, ápolása érdekében. Szerbiában például még a parlamentben is van egy-egy képviselője a nagyobb nemzeti kisebbségeknek, így biztosítva érdekképviseletüket.

Azonban még mindig jellemző, hogy Európa országaiban csak megtűrt, de nem kívánatos csoportnak tekintik a cigányságot, ezért a velük szembeni, az élet minden területén megjelenő diszkrimináció miatt marginalizálódtak, a nyelv használata visszaszorul, közösségeikből a társadalomba integrálódni is nehezebb.

Ennek a népcsoportnak a nagy része által használt nyelv volt a romani nyelv.

2.2. A nemzetközi romani nyelv általános jellemzői

Az első romani nyelvemlék 1547-ből származik; ezt akkoriban „egyiptomi beszéd” illusztrációjának gondolták, és csak több száz évvel később tudatosodott, hogy amit találtak, az a romani ősi változata. Az évszázadok alatt – vándorlásoknak köszönhetően – a romani is sokat változott, hatottak rá más népek nyelvei, és a több csoportra bomlott cigány közösség is

a különböző vándorlási irányok miatt más-más nyelvi közösségekkel került kapcsolatba, így az egykori ős-romani már rég nem hasonlított egykori önmagára (Tálos 2001:318).

2.2.1. Konzervatív és pararomani⁸ nyelvek bemutatása

Európa és Ázsia cigány törzsei nyelvtörténeti szempontból két világosan elkülöníthető nyelvtípusra tagolódnak: konzervatív romani és pararomani.

A nyugat-európai és amerikai nyelvészek közül Ian Hancock, Norbert Boretzky, Yaron Matras és Peter Bakker munkásságát kell kiemelni e két nyelvtípus vizsgálata kapcsán. Ők foglalkoztak a konzervatív romani és a paranyelvek leírásával, értelmezésével és törvényszerűségeinek leírásával, munkásságuk a hazai kutatók számára is új perspektívákat nyitott meg (Hegyí 2010:81).

2.2.1.1. A konzervatív romani nyelv

A konzervatív romanit ismerjük és definiáljuk cigány nyelvként hazánkban. Az indiai eredetről ejtettem már szót, így részletesen ehelyütt nem szükséges a nyelvet bemutatni. Alapvetésként csak a legfontosabb jellemzőket foglalom össze: indiai eredet (az alapszókinccs egyezései a középind nyelvvel); az új indoárja nyelvekkel való hasonlóságok a morfosztatikus szerkezetekben és a szóvégi toldalékolásokban. Az ebbe a típusba tartozó európai cigány dialektusok a nyelvkeveredések és a törzsi elkülönülés, valamint a kontakt nyelvi hatások miatt nem estek szét, sőt megértik egymást a különböző törzsek. E csoport nyelvei az indogermán hangváltozások késői formáit viselik magukon (Grimm és Verner-törvény). A lexikális kölcsönzések és átvételek ellenére az indogermán keretek megmaradtak a konzervatív romaniban, így nem a nyelvkeveredés, hanem a kevert szókinccs (átvételek) érhető leginkább tetten (Hegyí 2010:82-83).

2.2.1.2. A pararomani nyelv

A pararomani kifejezés megalkotása Marcel Courthiade nevéhez fűződik, és azoknak a cigány nyelveknek az elkülönítésére szolgál, amelyek grammatikai báziscserén estek át, tehát

⁸ A paranyelvek kapcsán eltérő helyesírási módokkal találkozunk, attól függően, hogy mely szerző művére utalunk. A három hivatkozott szerző: Boretzky (írásmódja: pararomani), Courthiade (paraRomani), míg Peter Bakker és Yaron Matras para-romaniként írja. Magam a Boretzky-féle írásmódot követem.

nincs önálló nyelvtani rendszerük. A pararomani nyelvek kapcsán egy másik fontos fogalom is használandó, ez pedig a kreolizáció:⁹ az a folyamat, melynek során egyes cigány csoportok eredeti romani nyelve sajátosan új változatot hozott létre a környezetük által beszélt többségi nyelvvel, ezáltal pedig gyakorlatilag új nyelvek alakultak ki. Ezek az ún. pararomani nyelvek, melyeket nem sorolunk a romani nyelvek közé. Közös jellemzőjük, hogy a szókincs romani eredetű, a nyelvtani szerkezetek (és a szókincs egy része) viszont a többségi nyelvből valók (Hegyi 2010:83). A pararomani nyelvekre az egyik példa az anglo-romani, mely az angol nyelv hatására alakult ki és Nagy-Britanniában beszélik (<http://romani.humanities.manchester.ac.uk/>).

További fontos példa a paranyelvekre a káló nyelvek. Az Ibériai-félsziget magukat kálónak (feketének) nevező cigány csoportjainak nyelveit hívjuk így, amelyek különféle módokon alakultak ki: a spanyol káló romani lexikát és spanyol grammatikát használ; a katalán káló romani lexikával és katalán grammatikával dolgozik; a portugál kálónak romani a lexikája és portugál a grammatikája; a brazil káló pedig a portugál káló brazíliai változata; végezetül a baszk káló romani lexikát és baszk grammatikát használ (ez a nyelv a többi kálóval ellentétben nem neolatin szerkezetű). A kreolizáció folyamata egyes esetekben azonban még nem zárult le. A katalán káló esetében a nyelvtani szerkezet mellett egyre inkább a szókincs is kicserélődik: ma már a hétköznapi beszédben csak 60-70 cigány eredetű szót használnak az anyanyelvi beszélők (<http://romani.humanities.manchester.ac.uk/>; Hegyi 2010:83-84).

A hazai cigány nyelvek tekintetében, illetve a hazai szakirodalomban egyelőre alig érhető tetten a konzervatív romani és a pararomani elkülönítése.

Tálos Endre egy tanulmányában arra hívja fel a figyelmet, hogy nem szabad lebecsülni a romanit és azt gondolni róla, hogy nem önálló nyelv, csak azért, mert a nyelvet beszélők legtöbbször két- vagy többnyelvűek, és ezáltal a második, a cigányok környezete által beszélt nyelv hatással van a romanira is. Azonban arra is felhívja a figyelmet – Matras nyomán –, hogy más megítélés alá kell esnie a kreolizálódási folyamaton átesett, úgynevezett paranyelvi romaninak. Ezeket nem lehet a dialektusok közé sorolni, hiszen a pararomani esetében – melyet köztes nyelvnek is hívnak – a romanival szemben az ún. gazdanyelv (hazánkban a

⁹ Kreol [creole]: Pidgin nyelv, mely egy közösség anyanyelvévé vált (a kreolizáció eredményeként) (Crystal 2003:531).

Kreol [creole]: Olyan nyelv, amely ugyan jelentős pidzsinizálódáson ment át, de amelyben a pidzsinizálódás folyamatához társuló leszűkülés kiküszöbölődött a kiterjedés vagy kreolizálódás által – annak eredményeképpen, hogy az adott nyelv egy közösség anyanyelvévé vált, és hogy egyre több célra kezdték használni. Gyakori és szerencsétlen gyakorlat, hogy minden nyelvet, amely nyelvkeveredésben vett részt, kreolnak neveznek (Trudgill 1997:44).

magyar) kerül túlsúlyba, de a romani szókincséből számos elemet továbbra is használnak. A paranyelvek olyan csoporton belüli nyelvek, melyek nagymértékben hozzájárulnak az adott közösség identitásának ápolásához és belső szolidaritáshoz. Olyan nyelvek tartoznak ide többek között, mint a brit anglo-romani, a spanyol káló, és egyes szakértők szerint Magyarországon a romungrók által beszélt hungaro-romani is (Kovalcsik-Kubinyi 2000; Tólos 2001:318-319).

2.3. A romani nyelv napjainkban

A romanit máig sokszínűség jellemzi. Nincs – akár nyelvtanilag, akár szóképzésben – egységes romani sem írásban, sem szóban. Mindez köszönhető a más-más nyelvi-környezeti hatásoknak – pl. jövevényszavak – és az elmaradt nyelvújításnak: az egyes országokban letelepedett csoportok általában az ottani közösség nyelvét vagy az államnyelvet alkalmazzák hiányzó szavaik pótlására – természetesen mindig saját nyelvtani rendszerükhöz igazítva.

A nemzetközi romanira leginkább az jellemző, hogy számos angol, illetve az angoltól átvett „elcigányosított” szót tartalmaz. Európában mintegy 60 különféle dialektusa van a romaninak, amelyek, habár szoros rokonságban állnak egymással, mégis gyakran érthetetlenek az eltérő dialektust beszélők számára (Fraser 2002:19-20). Mindezek ellenére az európai cigány nyelv meglehetősen egységes nyelv képét mutatja. Ennek egyik oka, hogy nagyjából egységes az alapnyelvjárás, és az egyes elkülönülő nyelvjárásokra szakadás is viszonylag későn ment végbe, így a nyelv meg tudta őrizni archaikus képét. Másrészt pedig a folyamatos vándorlások következtében az egyes nemzetségek újra és újra találkoztak, keveredtek – akár házasság révén is –, így a nyelvjárások nem tudtak erősen elkülönülni. A romaninak ezáltal többféle variációja létezik, amelyeket a befogadó országok nyelvének hatásai jellemeznek. A továbbiakban ezek közül hármat mutatok be.

Ian Hancock felosztása

Ian Hancock 1979-ben a romani nyelvre irányuló kutatása eredményeként – Terence Kaufman felosztása alapján – csoportokba rendezte a romani dialektusokat beszélő közösségeket. A magyarországi romanit beszélők a Hancock-féle felosztásban a proto-európai romani főcsoporton belül a vlax¹⁰ alcsoportba tartozó lovári és a centrális vlax csoportokban helyezkednek el.¹¹ A lovári alcsoport beszélői Magyarországon, Németországban és

¹⁰ Az x egy torokból képzett, erős, reszelős h hangot jelöl (Choli Daróczi–Feyér 1988:8).

¹¹ A Hancock-féle felosztásról a csoportosítást lásd a 1. sz. melléklet 3. ábráján.

Lengyelországban, míg a centrális v^{lax}¹² alcsoport beszélői Romániában, Magyarországon, Nyugat-Ukrajnában, az Amerikai Egyesült Államokban és Dél-Amerikában élnek (Hancock 1995:32-33).

Yaron Matras felosztása

Yaron Matras 2003-ban kialakított csoportosítása szerint az európai romani a beszédritmus és a kiejtés (fonológia) alapján négy nagyobb csoportra osztható:

- Délkelet- és Közép-Kelet-Európa dialektusai: Görögország, Törökország, Moldáv Köztársaság, Magyarország, Szlovénia – a személyes beszélgetések során kölcsönösen érthetők, a dialektusok többnyire átjárhatók.
- A balti területek és Kelet-Európa dialektusai: Bulgária, Szerbia és Montenegró, Horvátország, Albánia, Lengyelország, Szlovákia, Ukrajna, Oroszország – szintén kölcsönösen megértik egymást, csakúgy, mint az előző csoport tagjai.
- Nyugat-Európa dialektusai: Németország és szomszédai – a dialektusok közötti átjárhatóság szintén jelen van.
- A finn romani és a dél-olaszországi dialektus már sokkal elszigeteltebb helyzetben van, ezért kevésbé érthetőek más dialektust beszélők számára. A kommunikáció során gyakran szükséges mindkét, eltérő dialektust beszélő számára egy harmadik, közvetítő nyelv (legtöbbször az angol) beiktatása.

Az első három csoport tagjai közötti kommunikáció Matras szerint korántsem lehetetlen, de nagyobb nyelvi koncentrációt és alkalmazkodást kíván a beszélőktől. Matras az egységes európai romani írásbeliséget vizsgálva is úgy véli, hogy például a kölcsönös, kisebb-nagyobb dialektusbeli változtatások, illetve a másodnyelv-specifikus kölcsönözések és a körülírások helyett pl. az angol nyelvből vett szavakkal történő kommunikáció sokat tehetne ennek megalkotásáért (Matras 2007:137). Természetesen nem lehetetlen az egységes európai romani nyelv megteremtése – hiszen nemzetközi konferenciákon magam is tapasztaltam, hogy az a párbeszéd gyakorlatában használható –, de a nemzetközi romani csak a nyelvvel foglalkozó értelmiségiek közös kommunikációs csatornájaként funkcionálhat, mert egy-egy tradicionális közösség tagjai nem fogják ezt használni, és nagy valószínűséggel gyerekeiknek sem ezt örökítik át.

¹² Az oláh cigányok elnevezése többféleképpen fordulhat elő. A nemzetközi tanulmányokban a v^{lax}, a magyarországi tanulmányokban a v^{lah} leírás szerepel, az oláh cigányok pedig önmagukra a romani nyelvben a v^{laho}/v^{laxiko}/v^{lašiko}/v^{lashiko} rom kifejezést alkalmazzák.

1. táblázat

A romani nyelv európai dialektusai

ROMANI	BALKÁNI	dél-balkáni I.	arli, szepecsi, erli, krími romani, urszári stb.
		dél-balkáni II.	drindári, bugurzsi, kalajdzsi stb.
	VLAH	déli vlah	dzsambaz, gurbet, xoroxano stb.
		északi vlah	kelderás, lovári, csurári, colári stb.
	CENTRÁLIS	északi centrális	k-szlovák romani, ny-szlovák romani stb.
		délkeleti centrális	romungró
		délnyugati centrális	vend romani változatok: burgenlandi, roman, prekmurje, vendetiko stb.
	ÉSZAKI	északkeleti (balti-orosz)	xaladitka, loftiko (lett), lengyel romani stb.
		északnyugati (német-skandináv)	szintó, mánus, finn (kaale) stb.

Forrás: Matras, 2003. In. Szalai A. 2007:26

A balkáni változatra jellemző egy, a többi csoporthoz képest erősebb görög hatás, melynek oka feltehetően az, hogy a többi csoport már a 14-15. században elhagyta a Balkánt. A görög hatás mellett szintén jelentős török hatást figyelhetünk meg. A balkáni csoport déli és „konzervatívabb” déli alcsoportra oszlik. A déli csoportba tartoznak az ún. drindári, kalajdzsi és bugurdzsi változatok. A második, ún. „konzervatívabb” kategóriába tartozik az Észak-Görögországban és Törökországban dokumentált szepecsi változat, a szófiai erli, a Görögországban, Macedóniában, Albániában beszélt arli és a többségében Grúziában beszélt krími romani.¹³

A vlah romani dialektuscsoport beszélői vannak a legtöbben, és földrajzi elhelyezkedésüket tekintve is a legkiterjedtebbek a többi csoporthoz viszonyítva. Erős román hatás mutatható ki az ide sorolt dialektusok szókészletében, fonológiájában, kölcsön-morfológiájában. Az e változatot beszélők migrációja a román nyelvterületről a 19. század második felében vált intenzívebbé. A vlah csoport déli és északi részre bomlik: az ún. déli

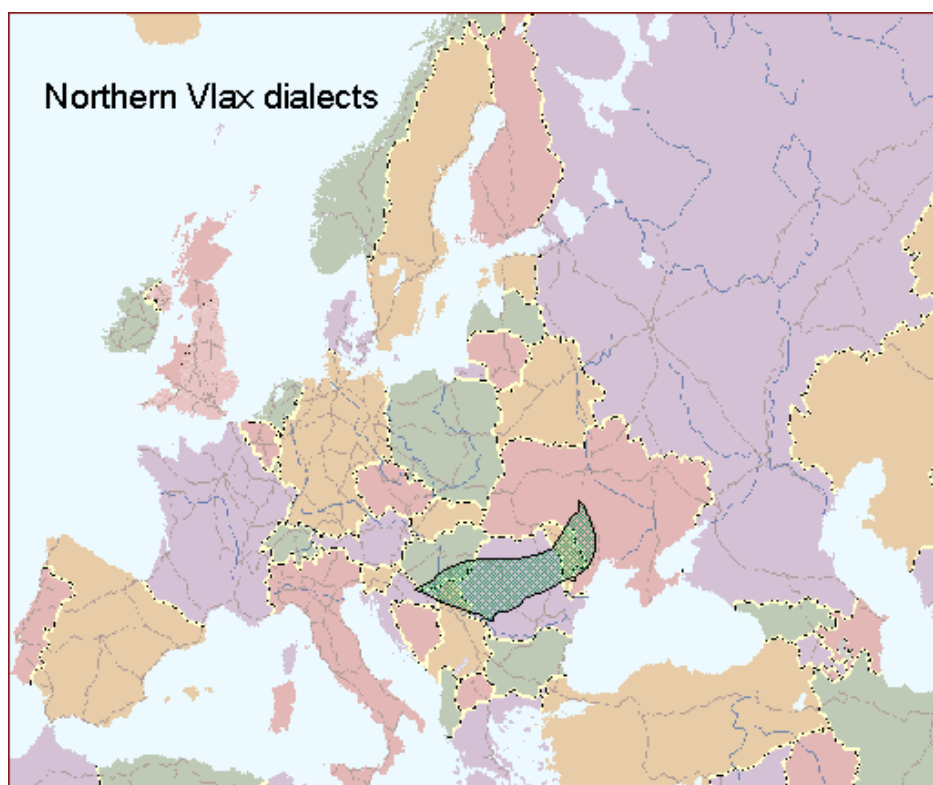
¹³ Az 1. sz. melléklet 4. ábrája mutatja a balkáni változat földrajzi elhelyezkedését.

vlah dialektusok¹⁴ délkeleti csoportjába a Görögország déli részein beszélt vlah romani tartozik, míg a délnyugatihoz az ún. gurbet-típusú, főként Szerbiában, Boszniában, Albániában és Koszovóban használt változat, illetve a xoraxano romák változata. Az északi vlah csoportba (1. ábra) sorolt két legismertebb romani dialektus a kelderás és a lovári. Hazánkban a romani anyanyelvűek nagyobb része a lovári változatot beszéli. A lovári és kelderás változatok előfordulnak továbbá Nyugat-Európában és Észak-Amerikában is, ahová a romák nagyarányú migrációjával jutottak el.

A kevésbé tanulmányozott csurári és az északkelet-magyarországi cerhári közösségek romani változata is az északi vlah alcsoportban klasszifikálható, bár a cerhári a centrális dialektusokkal közös jegyeket is mutat (Szalai A. 2007:26-27).

1. ábra

Az északi vlah dialektusok



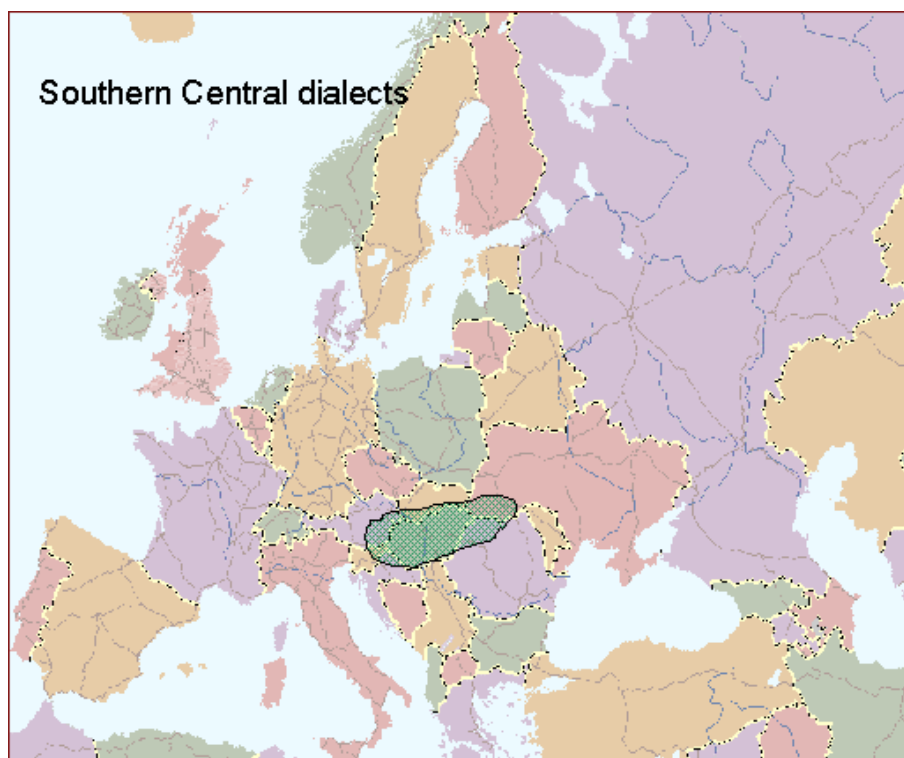
Forrás: <http://romani.humanities.manchester.ac.uk/>

A centrális dialektuscsoporton belül három alcsoport található. Az északi alcsoportba sorolható az ún. nyugat-szlovák és a kelet-szlovák romani, illetve a Dél-Lengyelországban és

¹⁴ Az 1. sz. melléklet 5. ábrája mutatja a déli vlah változat földrajzi elhelyezkedését.

Kárpát-Ukrajnában élő roma közösségek által beszélt változatok is.¹⁵ A délkeleti alcsoportba a Magyarországon is használt romungró változat, a délnyugati alcsoportba a vend romani különböző típusai tartoznak – burgenlandi, prekmurje, vendetiko, magyarországi vend romani. A dél-keleti és dél-nyugati dialektusok elhelyezkedését a 2. ábra mutatja.

2. ábra
A déli centrális dialektusok



Forrás: <http://romani.humanities.manchester.ac.uk/>

Az északi dialektuscsoport terminus több különböző dialektuscsoport és egyedi dialektus megnevezésére használt gyűjtőnév. Az északnyugati alcsoportba tartozik a főként német nyelvterületen elterjedt szintó-manus és a finn romaninak nevezett változat is. Az északkeleti csoportba pedig az észak-orosz vagy xaladitka romani változat, az ún. lengyel roma, illetve a lett romani sorolható.¹⁶

¹⁵ Az 1. sz. melléklet 6. ábrája mutatja az északi centrális változat földrajzi elhelyezkedését.

¹⁶ Az 1. sz. melléklet 7. és 8. térképe mutatja az északi változat (észak-keleti és észak nyugati) földrajzi elhelyezkedését.

Tálos Endre felosztása

Hazai kutatóink közül Tálos Endre is készített egy felosztást az európai cigány nyelvjárásokról. Három fő csoportba sorolta őket, melyek további alcsoportokra oszlanak:

- Nyugat-európai: skandináv, oroszországi nyelvjárás – ezek a német cigány, vagyis a szintó változatai.
- Középső: cseh, szlovák, magyar (kárpáti/romungró, vend), észak-erdélyi, ukrán cigány.
- Balkáni: a Romániából induló ún. oláh cigány nyelvjárás

Hazánkban mindhárom csoport képviselve van, azonban a leggyakoribb romani nyelvet beszélők az oláh cigány nyelvjárás valamely dialektusát használják. (Tálos 2001:319-320.)

2.3.1. A nemzetközi romani nyelv feltárására irányuló műhelyek, kutatások

Európa-szerte több egyetemen, kutatóintézetben folyik a romani nyelvre, továbbá a romani nyelvet használókra vonatkozó szociolingvisztikai, nyelvhasználati vizsgálat. Példaértékű munkát végeznek még ebben a témában a grazi egyetemen és a prágai Károly Egyetemen, valamint a romániai Nemzeti Kisebbségkutató Intézetben.

1990-ben Milena Hübschmannová elindítja az első egyetemi programot *Romani Studies (Cigány Tanulmányok)* címmel, ennek keretén belül a cigány nyelvvel és nyelvészettel kezdenek el foglalkozni a prágai Károly Egyetemen. Viktor Elšík vezetésével jelenleg is hároméves időtartamú nemzetközi projektben dolgoznak együtt a Nyelvészeti és Finnugrisztikai Tanszék kutatói, amelynek célja a romani centrális dialektusok nyelvjárásai atlaszának elkészítése (<http://ulug.ff.cuni.cz/atlas/>; <http://www.romistika.eu/>).

1993 második felében államilag támogatott romani nyelvészeti tudományos és alkalmazott kutatási program indult a grazi egyetemen Dieter W. Halwachs irányításával, *Romani Projekt* címmel (<http://romani.uni-graz.at/romani/>). A projekt fő tevékenységi területe a romani már szinte kihalt burgenlandi változatának kodifikációja és újraélesztése. A nyelv ma részét képezi az iskolai tananyagnak, két magazinban, több más kiadványban és számítógépes játékokban használják (Hegyi 2010:51). 2001-ben Yaron Matras koordinálása mellett, Dieter Halwachs és Peter Bakker részvételével létrehozzák a Grazi Egyetemen az ún. Romlex on-line szótárt és adatbázist, mely számos (összesen 25) európai romani dialektus gyűjteménye. Az adatbázis folyamatosan frissül (<http://romani.uni-graz.at/romlex/>).

Az egyik legismertebb műhely a manchesteri egyetemé, ahol Yaron Matras nyelvészprofesszor vezetésével végeznek nyelvleírással, dialektológiával kapcsolatos

kutatásokat. A nemzetközi romani nyelv és dialektusainak kutatása, feltérképezése mellett az anglo-romanival is foglalkoznak. Érdeklődésük a klasszikus nyelvészetten túl a szociolingvisztikára is kiterjed, sőt Peter Bakkerrel és Dieter Halwachsszal együttműködve vizsgálták a romani nyelv szerepét a roma identitás kialakulásában is (*RomIdent Project*). 2006-ban indították honlapjukat, melyen beszámolót adtak közre eddigi és jelenlegi kutatási tevékenységükről (<http://romani.humanities.manchester.ac.uk/>).

A párizsi Keleti Nyelvek és Civilizációk Intézetében Marcel Courthiade professzor vezetésével folyik a nemzetközi romani írásbeliség kidolgozására és nyelvtervezési feladatokra irányuló tevékenység (Hegyi 2010:104).

A kolozsvári Nemzeti Kisebbségkutató Intézetben Toma Stefánia vezetésével a 2011/2012-es tanévben *Szereplők, szerepek és megítélések a cigány nyelv tanításában Romániában* címmel folyik vizsgálat. A kutatás a romani nyelv közoktatásban elfoglalt helyére, a taneszközökhöz való hozzáférésre, a nyelvtanárok helyzetére és a tanításhoz szükséges segédeszközökkel kapcsolatos attitűdjeire összpontosít. A vizsgálat még nem zárult le, de néhány kutatási részeredményüket már rendelkezésemre bocsátották, amit ezúton is köszönök az intézet munkatársainak.

Romániában a 2011/2012-es tanévre vonatkozóan 254 fő cigány nyelvtanár, továbbá 114 fő cigány történelem- és kultúra tanár szerepel nyilvántartásban. A nyelvtanárok körülbelül egyharmada több iskolában is tanít, több mint fele falusi településeken oktat, sokan több faluba is tanítanak. A nyelvtanárok többsége nő és 40 év alatti. A tanárok fele a nyelvtanítás előtt is az oktatásban dolgozott, a többiek más területekről érkeztek (<http://www.ispmn.gov.ro/>).

A fentiekben ismertetett kutatási területek és tudományos műhelyek kutatói, kiemelten a manchesteri, prágai és grazi műhelyek mindegyike fontosnak tartja a nyelvi norma kérdését, mellyel kapcsolatban sajátos álláspontot képviselnek, ez azonban már a következő fejezet témája.

2.4. A nyelvi norma

A klasszikus értelmezés szerint a nyelvi norma egy mindenk felett álló szabályrendszer.¹⁷ „A kifejezés két egymással összefüggő, mégis különböző dologra utal: Minden beszélőközösségben létezik valamiféle, a helyességre vonatkozó, spontán megegyezés, nyelvi konszenzus – azaz közösségi norma. Ezt a hallgatólagos konszenzust sokszor központilag is kodifikálják. Ennek eredménye az intézményes norma, amely a közösségi normán alapul, de általában kevésbé toleráns a változatokkal szemben.” (Cseresnyési 2004:106.)

„Ma a cigány nyelv esetében nincs egységes nyelvi norma, »kvázi standarddal« vagyunk kénytelenek dolgozni a nyelvvizsgáztatás során, a dialektusok variabilitása jó és demokratikus, viszont ez az egységes megértést – finoman szólva is – nehezíti, így a helyzet kissé kaotikus szemantika és lexika terén is...” – írja Hegyi Ildikó 2010-ben készült doktori értekezésében. Magam is úgy vélem, hogy a romani nyelv közoktatási státuszának emeléséhez jelentős nyelvtervezési feladatokat kell még megoldaniuk a hazai cigány nyelvekkel foglalkozó szakembereknek, így mindenekelőtt a nyelvi normarendszer kialakítását is el kell végezni.

A norma meghatározása önmagában is számos nehézséget, problémát vet föl. A témát tanulmányozva a hazai nyelvészek két nagyobb köre különíthető el. Az egyik csoport (Deme László, Benkő Lóránd) a norma fogalmát szűkebben értelmezi: tudatos normalizálási törekvések hatására létrejött szabályrendszer, melyet rögzített, eszményített szabályok jellemeznek és irányítanak, azaz egy tudatos, „felülről irányított” folyamat eredménye a norma léte.

A romani nyelv esetében közelebb érzem álláspontomat a másik nyelvész körhöz (képviselői: Villó Ildikó, Huszár Ágnes, Tolcsvai Nagy Gábor), mely nem tisztán nyelvészeti, hanem egy tágabb értelmű, szociolingvisztikai kategóriaként értelmezett norma-fogalommal dolgozik. Szerintük nem működhet egyetlen, valamely társadalom minden rétegére érvényes nyelvi eszmény, tehát mindenképpen több norma létét kell feltételeznünk (Eöry 1992:31-41).

A romani nyelv bizonyos szempontból egyedülálló helyzetben van, hiszen beszélői Európa és más földrészek különböző részein élnek szétszórva. Nincs olyan hatóság vagy képviselő, amelyet a romani nyelv minden változatára vonatkozóan nyelvtervezési döntések meghozatalával meg lehetne bízni, még kevésbé olyan, amely ezeket a döntéseket mindenhol

¹⁷ A norma görög jövevényszó a latinban; az eredeti 'ácsderékszög, zsinórmérték' jelentésből 'szabály, mérték' jelentés adódott (Cseresnyési 2004:106).

meg is valósítaná. Ennek felelőssége Matras szerint az egyes kormányokat terheli (Matras 2007:131).

A romani nyelv kodifikációja és sztenderdizációja sem zárult még le. A romani nyelv kodifikációjára tett kísérletek legfőbb ismérve a többközpontúság. Az olyan kezdeményezések, mint pl. a romanival foglalkozó aktivistáké, I. Hancocké vagy V. Kochanowskié, melyek egy meghatározott dialektus elfogadását javasolták sztenderdként, nem találtak pozitív visszhangra. M. Courthiade egységes helyesírási rendszer kidolgozására, valamint konszenzus hiányában kialakított sztenderd létrehozására irányuló javaslata sem terjedt el, noha a javaslatot a Nemzetközi Roma Unió 1990-ben hozott határozata is támogatta. A jelenlegi tendencia egyéni törekvések helyett egy többközpontú network-modell felé halad. Európában több kodifikációs műhely is működik hálózatszerűen, egymással mellérendelt kapcsolatban. Környezetükben legitim és koherens koncepciókat kidolgozva (Matras 2007:135). Ez megfelel a cigány/roma népesség diaszpóra-jellegű állapotának, amely nagymértékben hat a kultúra, nyelv- és hagyományrendszer pluralitására is.

Ez a pluralizmus jellemző a magyarországi romanira is, ugyanakkor megfigyelhető egyfajta természetes kiválasztódási folyamat, amely a lovári nyelvet helyezi előtérbe a sztenderdizáció során. Kiss Andrea mezőtúri kutatása során a következőt állapította meg: „Magyarországon presztízse a lovári változatnak van, ezzel a megállapítással nem lenézve a más dialektusokat beszélők nyelvi változatát. Valójában ez csak annyiban érvényes, hogy mivel a magyarországi oláh-cigányok többsége ezt beszéli, ezt a változatot akkreditálták, állami nyelvvizsgát ebből a változathoz lehet tenni és tanítják néhány iskolában. A cigányok körében annak a nyelvnek van presztízse, amelyet beszélője tisztán beszél, azaz nyelvileg helyesen – ismerve annak társadalmi, közösségi jelentéseit, módozatait, változatait – biztonságosan kezeli azt formális és informális helyzetekben.” (Kiss A. 2005:137)

A sztenderdizációs folyamat azonban számos további megoldandó feladatot ad a nyelvvel foglalkozó szakembereknek, közösségek tagjainak, azaz fontos nyelvtervezési és nyelvpolitikai döntésekre, összehasonlító kutatási folyamatokra van szükség a közeljövőben.

3. A cigány/roma csoportok Magyarországon – történeti, nyelvészeti áttekintés

A cigányok magyarországi megjelenéséről és a migráció jellegéről a szakirodalomban a hármass hullámteória terjedt el. Ennek lényege, hogy a cigányok három nagy hullámban érkeztek Magyarország területére a 15-16. században, a 18. század elején a török kiűzését követően, valamint a 19. század derekától az első világháborúig terjedő időszakban. Az Adriano Colocchitól és más 19. századi szerzőktől átöröklődött elképzelések két szempontból is megtévesztőek:

1. Pontatlan kronológiát adnak és azt a látszatot keltik, mintha az említett három időszak között nem lett volna a Kárpát-medencébe irányuló cigány migráció.
2. Tévesen ítélik meg a migráció jellegét és csoportspecifikumait.

A Balkán és a Kárpát-medence, ezen belül a román fejedelemségek és Erdély között a 14. század végétől a 20. századig kimutatható egy folyamatos mobilizáció, melynek keretében többféle etnikai csoport húzódott a Kárpát-medencébe. Politikai változások, háborús események, inségek és járványok hatására időnként hullámszerűvé vált ez a mozgás, de a cigányok esetében alapvonás a kisebb csoportokban történő, lassú áthúzódás, amelynek elsődleges indikátora a piackövetés volt.

Azt, hogy a cigány csoportok melyik birodalomhoz, illetve melyik országhoz tartoztak, gyakran befolyásolták a tényleges migrációtól független geopolitikai tényezők: például a 18. században – a pozsareváci béke (1718. július 21.), melynek következtében a történelmi Magyarország területén megszűnt a török uralom, és a török II. József korában Belgrádból történt kiszorításának (1789. október 9.) következményeként – megtörtént, hogy cigányok (és más etnikai csoportok) határváltozás következtében más államok fennhatósága alá kerültek. Jelentős népességátrendező hatása volt a 18. század második felében Lengyelország háromszori felosztásának is. A 19. században a napóleoni háborúkat lezáró bécsi kongresszus (1815), néhány évtizeddel később pedig a „keleti kérdés” dolgában összehívott berlini kongresszus (1878) rendezte át a határokat. A 20. században szintén jelentősek voltak a területi változások, különösen a trianoni békerendszerek (1918-1920) következményeként.

A migrációval kapcsolatos legelterjedtebb téves következtetés, hogy az oláh cigányok és a beások a 19. század második felében, illetve a 19-20. század fordulóján érkeztek Magyarországra. Ezzel szemben, miként a kárpáti cigányokra a 14-17. század közötti elnyújtott beköltözés volt jellemző, az oláh és beás cigányokra a 18-20. század között, nem egyszerre, nem egyetlen irányból és nem egyetlen népes csoportban történt beköltözés, amely szintén a nagyobb léptékű, általános demográfiai folyamatok részeként zajlott le. Oláh és beás

cigány csoportoknak a 19. század második felében és a 20. század elején történt beköltözése egy olyan hosszabb folyamat része volt, amely a tizenhetedik század végén kezdődött, és a huszadik század későbbi időszakaiban is folytatódott (Nagy 2009: 6-7).

3.1. A magyarországi cigányok csoportjai

Magyarországon három nagy cigány csoport található: a romungrók, az oláh cigányok és a beás cigányok. A Kemény István vezette országos cigányfelmérés alapján 1971-ben a magyarországi romák 70%-a romungrónak tartja magát, 21%-uk oláh cigánynak, míg 9% a beás közösséghez tartozik. Az elmúlt 40 évben valószínűleg változtak az arányok, de annyi bizonyos, hogy a csoportok nagyságát tekintve a sorrend nem változott, ahogy abban is egyetértés van a hazai cigánysággal foglalkozó kutatók és szakemberek (Réger, Kovalcsik, Vekerdi, Várnagy) közt, hogy ez a hármas felosztás eredet, nyelv és identitás szempontjából helytálló a hazai cigányság körében (Hegyi 2010: 92).

3.1.1. A romungrók

A romungrók vagy magyar cigányok anyanyelve többnyire a magyar. A hétköznapi nyelvhasználatban zenész vagy muzsikus cigánynak is nevezik őket. Elnevezésük a következőképpen jött létre: rom=cigány ember, férfi (romani nyelven), ungro=magyar (romani nyelven), azaz magyarországi cigány ember. Elnevezésüket az oláh cigányoktól kapták.

Romungrók az ország minden területén élnek. Jellemzően inkább nagyobb települések, városok lakosai, a legtöbben Budapesten és a nagyobb ipari-kereskedelmi központok környékén telepedtek le családjaikkal. Ők azok a magyarországi cigányok, akik elsőként érkeztek az országba még a 15-16. században, ezért többségük már a magyar társadalomba integráltan él. Az egykor általuk beszélt nyelvjárás, a kárpáti dialektus, ma már csak nyomokban található meg, ún. nyelvzigeteken, így a Baranya megyei Versenden, a Komárom-Esztergom megyei Csobánkán és Nógrád megye néhány apró falujában (Kemény 1976:63-72).

Etnikai identitásukat megőrizték, kultúrájukról mégis keveset tudunk. Ennek több oka van, a leglényegesebb mégis az, hogy a (néprajzi, antropológiai, szociológiai) kutatók nem tartották elég érdekesnek, különlegesnek őket, hisz kevésbé szembeötlőek a különbségek a környező társadalom kultúrájához képest (Bíró 2006:60-61).

Hozzájuk társítjuk azt a fajta szolgáltatóipart is, melyhez a hangszeres zenélés művészetét is kapcsolhatjuk.

3.1.2. *A beások*

Egyes elemzések szerint a beások nagy része 1893 és 1918 között érkezett hazánkba, de a vándorlás folytatódott még a második világháború után is (Sisák 2001:284). Más források ezzel szemben arról szólnak, hogy a beások a 17-18. században vándoroltak mai lakhelyükre (Orsós 2012a:21).

Általánosságban elmondható, hogy minden olyan népcsoportra jellemző a nyelvcsere, amely hosszabb ideig élt olyan területen, ahol nem használhatta vagy nem tudta használni saját nyelvét, így átvette a környezetében élő többségi társadalom nyelvét. Ez teljes mértékben igaz a magyarországi beás cigányokra is, akik jellegében tiszta, nyelvújítás előtti román nyelvjárást beszélnek, de annak is archaikus változatát (Szalai 1997:7), amelyben ráadásul nincsenek romani eredetű szavak. A nyelvjárásukat tekintve valószínűleg Délvidékről, a Bánságból telepedtek át Magyarországra. A magyar köznyelvben sokszor teknővájó cigányként említik őket, de a Dunántúlon használják az oláh cigány kifejezést is, ami sokszor félreértésekhez vezet.

A beások az ország legkisebb cigány csoportja. Döntő többségben a dél-dunántúli régióban – Somogy, Tolna, Baranya megyében – élnek, ahol még a mai napig is vannak nagy többségében beások által lakott falvak. A romungrókkal ellentétben a beások inkább az aprófalvas vidékeken találhatóak meg. Hagyományos mesterségeik a kézművességhez kapcsolódnak: famunkák – fakanalak, teknők, egyéb háztartási eszközök készítése –, kosárfonás.

A beás nyelv árgyelán és muncsán nyelvjárásai Baranya megye beások által lakott falvaiban használatosak, míg a ticsány nyelvjárás egyes tiszántúli falvakban élő nyelv. Az eddigi kutatások alapján hazánk legkisebb nyelvi közössége a cigány lakosság mintegy 8%-át jelenti (Pálmáné Orsós 2008). A nyelvi változatok közül az árgyelán a legelterjedtebb – nyelvvizsgázni és érettségizni is (hivatalosan) ebből a nyelvjárásból lehet.

Szalai Andrea beásokra vonatkozó kutatásának összegzésében felhívja a figyelmet a nem cigány környezet beásokról alkotott képének általánosító jellegére, a strukturálatlan jelentésekre és a beás kisebbség önmagára vonatkozó, saját anyanyelvén megalkotott kategória-rendszerének (beás cigány, nem beás cigány, nem cigány) differenciált voltára (Szalai A. 1997:8).

A beások sajátos helyzetét az adja, hogy nemzetközi viszonylatban nem ismerik el mint cigány csoportot, sőt más magyarországi roma közösség is kételkedve fogadja őket, azonban a beások cigányként definiálják magukat, és a nem cigány társadalom is cigányoknak tartja őket.

3.1.3. Az oláh cigányok

Az oláh cigányok a legtovább vándorló, ezáltal legkésőbb letelepedő csoport. 13 nemzetségüket különböztetjük meg Erdős Kamill munkája alapján. A 13 nemzetség 13 mesterséghez köthető, és egyúttal 13 különböző romani dialektust is jelent.¹⁸ A független Román Királyság megalapítását követően vándoroltak Moldovából Erdélybe, onnan pedig hazánkba. Vannak csoportjaik, melyek az I. világháború után érkeztek (Bíró B. 2006:61).

Az oláh cigányokat a Dél-Dunántúlon kolompároknek nevezik, és az önmeghatározásukban is ezt az elnevezést használják, hiszen itt az oláh cigány kifejezés inkább a beásokat jelöli. Egyes csoportokban pedig a házasságok útján létrejött keveredés miatt az ún. kelderás¹⁹ cigány önmeghatározás is jellemző. Mindkét definíció önmegjelölésként és csoport-meghatározásként is használatos.

A romani nyelv beszélőinek száma a világon öt és tízmillió közöttire becsülhető, a nyelv mégis olyan kisebbségi helyzetű, hogy – a nemzetközi erőfeszítések ellenére – mindeddig elsősorban nem sztenderd, beszélt nyelvként létezik, hanem számos regionális nyelvjárás formájában (Kovalcsik–Réger 1999, Orsós 2012a). Az oláh cigányok közül a legtöbben a romani nyelv úgynevezett lovári dialektusát beszélik, azok is, akik esetleg nagycsaládi körben más nyelvjárást használtak. A lovári nyelvváltozat ismerete hasznos mindazok számára, akik országhatárokon átívelő kereskedelmi vagy kulturális kapcsolatokkal rendelkeznek, mert ezt a nyelvjárást igen sokan ismerik és fogadják el a legkülönbözőbb csoportok közötti közvetítőként.

Váli János volt az első, aki rámutatott a cigányok nyelvének és származásának indiai eredetére. Váli Leidenben folytatott tanulmányai során észrevette, hogy indiai származású hallgatótársainak beszéde hasonlít az otthoni cigányokéhoz. 1776-ban tudósítás jelent meg felfedezéséről az *Anzeigen* című bécsi lapban, amelynek felhasználásával Heinrich Moritz

¹⁸ Kutatásra váró területnek tartom az oláh cigányok nyelvjárásainak újvizsgálását, hiszen az évtizedek alatt sokat változtak a korábban zárt közösségek viszonyai is, így nyelvükben is hatottak egymásra. Nem biztos, hogy még ma is 13 élő nyelvjárás található az országban.

¹⁹ Ugyanarról a cigány csoportról beszélnek a különböző kutatók, amikor eltérő módon írják a közösség nevét: kalderash, khelderash, kelderash, kelderás. A továbbiakban – Tálós nyomán (Tálós 1998:321) – a kelderás írásmódot alkalmazom.

Grellmann alapos nyelvészeti kutatásba kezdett, melynek eredményeit 1783-ban tette közzé (Bencsik 2008:90-91).

3.2. A magyarországi romani nyelv általános jellemzői

A romani nyelvnek számos dialektusát beszélnek az egész világon, így Magyarországon is. A nyelvjárások/dialektusok elnevezéseiket a „vicákról/fácákról”, vagyis a nemzetségekről és azok hagyományos szakmáiról/mesterségeiről kapták. E dialektusok közül a legelterjedtebb a lovári, mely név eredetét illetően különböző elképzeléseket ismerünk. Az egyik legmegalapozottabbnak tekinthető elterjedt nézet arra támaszkodik, hogy a lovári dialektust beszélők fémművesek is voltak (loha=fém, lohári=fémmunkás). Más kutatók szerint a lovári csoport megnevezése a love=pénz szóból származtatható. A harmadik magyarázat szerint a lováriak lókupecsek, lókereskedők voltak, akiknek felmenői a lovári dialektust beszélték.

A lovári dialektus elterjedésének oka, hogy a Magyarországon elsőként kiadott romani nyelvkönyv, a *Zhanes Romanes* (Choli Daróczi–Feyér 1988), ebben a dialektusban jelent meg, a későbbiekben pedig ezt a nyelvjárást akkreditálták az állami nyelvvizsgaközpontban, és ezt tanítják a közoktatásban és a felsőoktatásban is.

Baranya megyében a romani nyelv számos nyelvjárását különböztethetjük meg, eddig azonban nem készült az egész megyére kiterjedő átfogó szociolingvisztikai kutatás, ezért a régióban használatos nyelvjárásokról saját empirikus tapasztalataim alapján számolok be.

Megfigyelhető, hogy a lovári dialektus Magyarországon egyre dominánsabb, ezt erősíti az a körülmény is, hogy ezt a nyelvjárást sikerült elismertetni az 1990-es évek közepétől az Idegennyelvi Továbbképző Központ által szervezett állami nyelvvizsga-rendszeren belül, és a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Idegennyelvi Lektorátusa által szervezett nyelvvizsga anyaga is ebben a dialektusban készült el. A PTE BTK Romológia és Nevelésszociológiai Tanszék hallgatói, valamint a Gandhi Gimnázium diákjai szintén ezt a dialektust sajátítják el tanulmányaik során, ennek oka az, hogy az őket oktató anyanyelvi tanárok ezt a dialektust beszélik.

A romani nyelvnek sokáig nem volt írásbelisége. Azok a különböző származású tudósok, akik megpróbálták átírni vagy lejegyezni a beszélt nyelvet, gyakran saját fonetikai konvencióikhoz folyamodtak, ám mivel a nyelvek igen változatosak a helyesírás és a kiejtés közötti megfelelés szempontjából, az így keletkezett átírások között sok az eltérés. Magyarországon – ha eltekintünk a 19. század közepének-végének ez irányú eredményeitől – a nyelv leírására 1943-ban történt az első kísérlet: a Csenki testvérek a Kodály-évkönyvben,

illetve a *Bazsarózsa 99 cigány népdal* című munkájukban nemzetközi normákra és pontos nyelvészeti lejegyzésekre törekedtek. Ez a folyamat az 1980-as évek második felétől válik intenzívebbé.

A vándorlás során a letelepedés színhelyéül szolgáló országok nyelvéből a közösség átvett a mai napig is használatos szavakat, az átvétel azonban az együttélés kölcsönösségén alapul. Így a magyar nyelv is használ cigány eredetű jövevényszavakat, ilyen például a hóhányó, mely a xoxamno szóból ered, ennél ismertebbek egyebek között a csaj, csávó, lóvé szavak. A romani nyelvben is megtalálhatók a magyar nyelvből átvett jövevényszavak. Ez persze nem jelenti azt, hogy a romani nem önálló nyelv, ahogy azt sem, hogy könnyű megtanulni. Nyelvjárásainak eltéréseit is elsősorban az határozza meg, hogy melyik területen mi volt a „gazdanyelve” (Lakatos 2008a:172-173).

A magyarországi romani dialektusainak összegyűjtésére elsőként Erdős Kamill vállalkozott a 20. század derekán. Az általa csoportokba szedett 13 nyelvjárásból azonban feltehetőleg már nem él mindegyik, hiszen a vegyes házasságok és a nyelvvesztés miatt mára több eltűnhetett közülük (2. táblázat).

2. táblázat

A romani nyelv magyarországi dialektusai

CIGÁNY ANYANYELVŰ	KÁRPÁTI	Nógrád megyei
		Budapest környéki és dunántúli
		köszörüs és ringlispíles cigányok (magukat német vagy vend cigánynak nevezők)
	OLÁH	lovara: lókereskedők
		colara: szőnyegkereskedők
		kelderasha: üstfoltozók
		cerhara: sátorosok
		mashara: halászok
		fodozovo: kovácsok
		romano rom: rézművesek
		bodoca: fémművesek
		kherara: alkalmi munkások (házzal bírók)
		bugara: kereskedők
		churara: kések ²⁰
patrinara: leveles cigányok		
drizara: rongyosok		

Forrás: Erdős 1989:79-80

²⁰

A churari vagy csurári elnevezés – Tólos Endre alapján – rostakészítőt is jelent (Tólos 1998:321).

Egységes cigány – romani – irodalmi nyelv jelenleg nem létezik. Több fordítás és verseskötet is megjelent, romani nyelvű folyóiratok megjelentetésével is próbálkoznak, ennek ellenére jellemző, hogy mindezek nem egységes magyarországi romani nyelven íródnak, hanem különböző dialektusokban, amire Beck Zoltán is rámutat cigány nyelven írt művek irodalmi elemzése során (Beck 2002:92).

Az egyik legnagyobb akadálya az irodalmi nyelv kialakulásának a cigányság polgárosodásának hiánya. Minden mai kultúrnyelv egykor „barbár” volt, és kultúrnyelvvé válásához a nyelv beszélőinek művelődésbeli előrehaladására, fejlődésére volt szükség, aminek társadalmi előfeltétele a már említett polgárosodási folyamat, ami a hazai cigányság körében még nem következett be (Tálos 2001:324). A magyarországi oláh cigányokat az általuk beszélt romani dialektusok alapján csoportosította Szalai Andrea (3. táblázat). A beszélt nyelv tekintetében Magyarországon nemcsak a nem cigányok által gyakran homogénnek tekintett, valójában különböző etnikai és nyelvi csoportokat magában foglaló „cigányság”, hanem azon belül a romani változatokat beszélők csoportja is heterogén kisebbség (Szalai A. 2007:43).

3. táblázat

A romani nyelvi csoportjai Magyarországon

KÉTNyelvűEK	ROMANI-MAGYAR		
	vlah romani változatok (lovári, kelderás, másári, colári, csurári, stb.)	centrális romani változatok (romungró/magyar cigány, vend romani)	északi romani változatok (szintó)
	átmeneti változatok (cerhári, gurvári)		

Forrás: Szalai A. 2007:43

3.2.1. *A magyarországi cigány közösségek nyelvhasználatáról*

A magyarországi cigány nyelvek mindegyike – a beás nyelv és a romani nyelv dialektusai is – diglossziás helyzetben van, valószínűsíthetően már az első letelepedések óta, hiszen a többségi társadalommal való kommunikáció közvetítő nyelve a magyar nyelv. A diglosszia elnevezést először 1959-ben Charles Ferguson alkalmazta azokra a nyelvekre, amelyeket ugyanaz a beszélőközösség használ a mindennapokban, azonban két, egymástól nyelvileg és a

funkciót tekintve is teljesen elhatárolt formában léteznek. Két változatban él ilyenkor az adott nyelv: emelkedett (E) és közönséges (K) változatban. Az elsőt általában a politikai, a vallási, a tudományos életben, a szépirodalomban és az országos tömegtájékoztatásban használjuk, a másodikat pedig a magánéletben, a helyi médiában, a szórakoztatásban, és ez a népi irodalom nyelve is. A K-változatra jellemző, hogy azt otthon, az elsődleges szocializáció során sajátítjuk el, míg az E-változattal intenzívebben először az iskola keretein belül találkozunk, így az senkinek sem lehet az anyanyelve. Ferguson szerint az emberek eltérő iskolázottsági szintje miatt óriási eltérések lehetnek az egyes beszélők nyelvét illetően. (Ferguson 1975)

A kiterjesztett diglossia viszonylag állandósult nyelvi helyzetet jelent, amelyben az elsődleges nyelvváltozat vagy nyelv mellett jelen van egy azoktól eltérő, nagymértékben szabályozott (grammatikailag gyakran bonyolultabb), az előbbi fölé helyezett nyelv vagy nyelvváltozat is, amelyet nagyrészt az iskolai oktatás során sajátítanak el, és többnyire írásban, illetve formális (hivatalos) beszédalkalmakkor használnak a közösség tagjai (Fishman 1967).

Orsós Anna rávilágít arra, hogy a cigányok nyelvei e tekintetben hátrányos helyzetben vannak, hiszen a cigány nyelvek esetében a nyelvhasználat szinterei sokáig többnyire csak a családi szférához kapcsolódtak, így e nyelvek nyelvtervezési munkálatai hosszú ideig el sem kezdődtek, hiszen sem az intézményi, sem az egyéb jellegű, hivatalos nyelvhasználatban nem jutott szerephez egyik cigány nyelv sem. Orsós abban látja a nyelvcsere elkerülhetőségének lehetőségét, ha a beás és a romani nyelven beszélő gyerekek a közoktatás keretein belül olyan tudásra, ismeretekre tehetnének szert a saját – otthon használt – nyelvükről, melynek következményeként emelkedne a cigány nyelvek presztízse – a családokon belül is. Így a nyelvátörökítés folyamata nem állna meg, a családok betöltenék a nyelvátadó szerepüket: a közoktatás a nyelvtudás fejlesztésére tudna fókuszálni, hiszen megteremtődne egy nagyon komoly nyelvi alap, amellyel a diákok belépnek a közoktatás rendszerébe. (Pálmainé Orsós 2006b:98-99)

3.3. A magyarországi romani nyelvvel kapcsolatos nyelvészeti és nyelvhasználati kutatások

3.3.1. *Nyelvészeti kutatások*

A magyarországi oláh cigányok által beszélt romani nyelvtani rendszerének leírásával már jóval azelőtt foglalkozni kezdtek nyelvészek, mielőtt a nyelv írásbelisége kialakult volna.

A 3.2 fejezetben már említettem a Csenki testvérek úttörő munkáját, akik népdalgyűjtéseiken keresztül próbálták meg leírni a romani nyelvet. Csenki Sándor kitűnő cigány nyelvtudása és tereptapasztalata, valamint Csenki Imre zenei képzettsége és a korabeli népzene-kutatásokban való tájékozottsága rendkívül jól kiegészítette egymást (Kovalcsik 1988:107). Különösen értékesek Csenki Sándornak a püspökladányi másári, hosszúpályi gurvári és recski romungró dialektusokra vonatkozó kézíratos feljegyzései (Vekerdi 1983:4).

Erdős Kamill nevéhez fűződik az első magyarországi dialektus-kutatás (1959), ez máig is az egyetlen, e témakörben elérhető forrás. (A közeljövőben terveink közt szerepel a kutatás megisméltése.)

Hutterer Miklós és Mészáros György 1967-ben *A lovári cigány dialektus leíró nyelvtana* címmel publikáltak elsőként e témakörben, míg Vekerdi József Mészáros Györggyel közösen igyekezett feltérképezni a romani szókészletét, nyelvtanát, mondattanát, munkájuk eredményét 1974-ben *A magyarországi oláh cigány nyelvjárás mondattana* című kiadványban jelentették meg.

Az 1960-70-es években olyan romanival találkoztak a leíró nyelvészettel foglalkozók, amely még nem rendelkezett írásbeliséggel. Mészáros és társai azzal magyarázták a nyelv fejlődési szakaszainak ki-, illetve elmaradását, hogy a vándorlások miatt a közösségek nem rendelkeztek hagyományos, generációk között átörökített verbális folklór-anyaggal (versek, mesék), így ebben látják a mindennapi nyelvnél szigorúbban szerkesztett, kötöttebb, bonyolultabb irodalmi nyelv kialakulásának hiányát (Vekerdi–Mészáros 1974:1-2). Ezek a nyelvészeti munkák így csupán egy sokkal szabadabb és kötetlenebb nyelvtannal, mondattannal rendelkező élőbeszéddel tudtak találkozni, és ebből kellett leszűrniük, hogyan is épül fel a romani nyelvtana. A későbbi nyelvészeti munkák számára, melyek már a romani kodifikációjával foglalkoztak, és az írásbeliség fejlesztésére törekedtek, mindenképpen fontos alapot jelentettek ezek a korai nyelvészeti tanulmányok.

A romani nyelv stilisztikájának bemutatására elsőként Karsai Ervin vállalkozott, 1999-ben jelent meg *A romani (cigány) stilisztika vázlata* című munkája.

A cigány nyelvek leíró nyelvtana kapcsán Papp Gyula munkássága mind a romanival, mind a beás nyelvvel kapcsolatban kiemelkedő. A *Segédanyag beás cigány gyermekek magyar nyelvi kommunikációs készségének fejlesztésére* című kiadványában a beás mellett a romani (lovári) nyelvre vonatkozó adatokat is közöl.

Janurik Tamás magyar és összehasonlító nyelvész, a Kecskeméti Főiskola professor emeritusa, a nyelvtudományok kandidátusa, különböző európai nyelvek kutatója évek óta

tanítja a főiskolán a romani nyelvet, illetve annak sztenderdizált nyelvi változatát, a lovárit (Janurik 2010).

Babos Ildikó nyelvész, aki metaforaelméletekkel foglalkozik, azt vizsgálja, hogy ezek alkalmazhatóak-e a romani nyelv esetében. Elméleti eredményeiről a 2002-ben megrendezett *Friss kutatások a romológia körében* című, a PTE BTK Romológia és Nevelésszociológia Tanszék által rendezett konferencián számolt be.

Fiatal, kortárs kutatóként feltétlenül figyelemre méltó munkát végez az ELTE-MTA Elméleti Nyelvészeti Doktori Programjában Baló András Márton, aki a romani (lovári) nyelv leíró nyelvtanával foglalkozik.

3.3.2. *Nyelvhasználati kutatások*

Nyelvészeti szempontból sokkal több olyan romani nyelvvel kapcsolatos tanulmány jelenik meg, amely inkább a nyelvpolitika oldaláról közelíti meg a nyelvhasználatot, és jellemző, hogy szociolingvisztikai tanulmányok közvetlen módon nem készülnek, a vizsgálódások sokkal inkább egy-egy antropológiai vagy néprajzi kutatásnak kis részét, egy-egy szeletét képezik. Szalai Andrea véleménye szerint hazánkban megfigyelhető, hogy – elsősorban oláh cigány közösségekben – az antropológiai nyelvészet és a beszélés etnográfia módszereit alkalmazzák a nyelvészeti kutatásokban, ami jelentősen eltér a nemzetközi trendektől (Szalai A. 1999a:270).

A cigány nyelvek szociolingvisztikai vizsgálata már a hetvenes években megkezdődött. Az elsők között a gyermeknyelvi kutatások indultak meg, amelyek Réger Zitához köthetők. Réger kutatásai során azt vizsgálta, hogyan zajlik a magyar-lovári kétnyelvű gyerekek nyelvelsajátítása és nyelvi fejlődése. Sokáig csak a pszicholingvisztika tükrén keresztül vizsgálódott, de az 1980-as évektől már egyre nagyobb teret adott a szociolingvisztikának – a tudományág ebben az időben úttörőnek számított. Ekkoriban már nem csak a gyermeknyelvvél, az ún. „baby-talk”-kal foglalkozott, hanem – főként az elsődleges – nyelvi szocializációval és a nyelvelsajátítás közbeni felnőtt-gyermek interakciókkal.

Utak a nyelvhez (1990) című munkájában nyelvészeti és szociolingvisztikai bizonyítékokkal cáfolta meg azokat a korábbi nézeteket, melyek szerint a cigány gyerekek iskolai hátrányának okait gyenge és szegényes otthoni nyelvi környezetükben kell keresni, vagyis abban, hogy a szülők nem fejlesztik megfelelő szinten gyermekeik beszédképességét. Munkáiban és kutatási eredményeiben többször rávilágít arra, hogy az oláh cigány családok nagyon gazdag orális kultúrával rendelkeznek, melynek átadása folyamatos a gyermek

születésétől kezdve. A szülők kellőképpen felkészítik gyermekeiket a közösségben tőlük elvárt szerepekre, de mivel nekik maguknak nincs intézményes tanulmányi tapasztalatuk, így nem tudják átadni azokat az ismereteket, melyeket az iskola minden első osztályostól elvár (Réger 1990). Azt is megfigyelte, hogy a kisgyerekekhez intézett romani mondatokban megjelenik minden olyan strukturális, interakciós sajátosság, amely a roma közösség orális kultúrájának alapja, úgymint „a laza, improvizatív szerkesztésmód, a lírai műfajokat is jellemző nagyfokú párbeszédes jelleg, az interaktív szövegalkotás” (Szalai A. 1999a:275).

Réger az 1990-es években már a pszicho- és szociolingvisztikán túl a nyelvészeti antropológia és a beszéd-etnográfia módszereit is alkalmazta kutatásaiban. A Szegő Judit által megkezdett, gyerekek körében gyűjtött folklóranyagok, mesék alapján vizsgálta a gyermekek közötti kommunikáció sajátosságait, majd a gyűjtést tovább folytatva és az anyagokat hasznosítva összeállított egy iskolai használatra szánt szöveggyűjteményt, *Cigány gyermekvilág* címmel (Stewart 1994).

A romani nyelv használatával kapcsolatos kutatások között kiemelkedő fontosságú a romani beszéd két használati módjának, illetve regiszterének azonosítása és jellemzése. Erre vonatkozóan Kovalcsik Katalin és Michael Stewart is végzett vizsgálatokat. Mindketten azt tapasztalták, hogy a romani használatok a beszélők tisztán megkülönböztetnek formális és informális helyzetekben használt beszédmódokat. Az informális tulajdonképpen a hétköznapi társalgási helyzetet jelenti, amit a „duma” szóval jelölnek a romani beszélői. A formális helyzet pedig minden ünnepélyesebb eseményt, közösségi összejövetelt és ahhoz kapcsolódó beszédmódot jelenti, melyre a „vorba” kifejezést alkalmazzák (Szalai A. 1999a:278).

Bartha Csilla *Nyelvmegőrzés és nyelvcsere két magyarországi oláh cigány közösségben* (2007) című munkája mellett számos publikációt jegyez, emellett a MTA Nyelvtudományi Intézetének Többszervezési Kutatóközpontját vezeti.

Hegy Ildikó nyelvész fő kutatási területe a magyarországi romani dialektusok szerepe a nyelvi norma kialakításában. Elsősorban nyelvészeti és nyelvészeti és nyelvészeti vizsgálatokat folytat, 1986 óta végzett adatfelvételt Pettenden és Mindszenten, ahol a helyi romani dialektusokat gyűjtötte, és egy lehetséges nyelvi norma feltételeit és lehetőségeit is körvonalazni kívánta. Hiánypótló munka a nyelvvizsgára felkészítő gyakorló munkafüzete, mely a *Lovári/cigány írásbeli feladatok középfokú nyelvvizsgára* címet viseli. Az Apur Vilmos Katolikus Főiskola Idegen Nyelvi, Nemzetiségi és Nemzetközi Kapcsolatok Intézetének keretein belül a Profex Nyelvvizsgaközpontban a lovári nyelv nyelvvizsgájának akkreditációja jelenleg is folyamatban van, melynek felelőse Hegyi Ildikó.

Az oláh cigányok nyelvhasználatával kapcsolatos kutatásban úttörőnek számító Réger Zita mellett sokan foglalkoztak, foglalkoznak a mai napig is a romanival és beszélőivel. Szalai Andrea a romani formális stílusának nyelvi jellemzőit, a női és férfi beszédmódokat kutatta, Kovalcsik Katalin népzenei vizsgálatokat és gyűjtéseket végez, míg Michael Sinclair Stewart nevéhez fűződik az első magyarországi antropológiai kutatás egy cigány közösségben (Pálmainé Orsós 2006a:96). M. Pintér Tibor és Menyhárt József *Nyelvek és lehetőségeik Malomhelyen* címmel adták közre tanulmányukat, melynek középpontjában egy Magyarországon kívüli cigány közösség áll: a munka egy szlovákiai magyar többségű település cigány lakosságának nyelvhasználatát, nyelvi szokásait tárja fel (Bartha 2007:14).

3.3.3. A magyarországi romani nyelv képviselői

Az első romani nyelvkönyv az 1988-ban Choli Daróczi József és Feyér Levente által készített *Zhanes romanes?(Tudsz cigányul?)*, melyet azóta is sokan használnak nyelvtanulás céljából.

Bari Károly számos publikációt jegyez. Egyik legismertebb kötete, amely 1972 és 1988 között gyűjtött folklóranyagból készült, a *Le vėšeski dēj (Az erdő anyja)* címet viseli. A válogatott mesék, történetek őrzik a cigány/roma adatközlők különböző dialektusbeli eltéréseit is (Bari 1990:7-8).

Vajda Imre és szerzőtársai *Zsánáv ábá te ginav (Tudok már olvasni)* című, a lovári dialektus kiejtés szerinti írásmódjával megjelentetett mesekönyve még nem, Vajda későbbi munkái azonban már a Choli-féle ábécé és írásmód alkalmazását követik. Vajda Imre egy nyelvészeti kutatócsoporttal vizsgálta az ország négy településén – Hodász, Kántorjánosi, Győr, Veszprém – élő roma nyelvű beszélők nyelvcserejének lehetséges kiváltó okait, indokait is.

Máté Mihály Dombóváron és környéken élő colár cigány csoportokat kutat, így e közösség dialektusát is jobban ismeri. 1994-ben jelent meg *Lovári nyelvkönyv Lovareski shib* címmel első nyelvkönyve, melyet kaposvári főiskolai tanítása során jegyzetként használtak hallgatói.

Az elmúlt időszak jelentős publikálója Rézműves Melinda (az ITK romani nyelvvizsgáztatás vezetője), aki a cerhári dialektust alapul véve jelentet meg 1999 óta mesegyűjteményeket – pl. *O ćorro rrom taj o borzo* –, illetve szójegyzéket, szótárat – pl. *Morri angluni rromane ćhibăqi evroputni lavustik (Első rromani nyelvű európai szótáram)*.

Papp János *Sityu romanes! Tanulj cigányul!* (2002) című, többször is átdolgozott nyelvkönyvnek szövegei sokkal inkább alkalmazkodnak a kor szelleméhez, illetve a vizsgáztatás követelmény-rendszeréhez.

R. Lakatos Klára 2002-ben adta közre *Shu pe jag papo! (Tegyé a tűzre nagyapám!* című, cigány meséket összefoglaló gyűjteményét.

Kiss Andrea az ITK romani nyelvvizsgáztatója, majd 2006-tól a lovári érettségi bizottság romani nyelvi lektora. *Turake roma – Mezőtúri oláh cigányok* címmel publikált műve egy kutatás eredményeként jött létre, melyet az ELTE Mai Magyar Nyelvi Tanszék és az MTA Nyelvtudományi Intézet Élőnyelvi Osztálya hívott életre, az NKFP 5/126/2001 számú pályázat keretében.

Kolompár Hajnalka nyelvész és tanár pályája kezdetén a pécsi Gandhi Gimnáziumban tanította a romani nyelvet, majd 2002 óta nyelvvizsgáztatóként dolgozik az ELTE ITK Origo Nyelvviszgaközpontban. Publikációi egyebek között: *Képes cigányszótár gyerekeknek, Amare vorbi: lovári-magyar képes szótár kicsiknek.*

Romani nyelven egyre több fordítás jelenik meg, köztük verseskötetek, gyermekmondókák és dalok, klasszikus drámák és regények, Biblia-fordítások is megtalálhatóak. A leggyakrabban publikáló fordítók: Vesho-Farkas Zoltán, Rostás Farkas György és fia, Glonczy Ernő, Choli Daróczi József, Nagy Gusztáv, Pató Selam. Jelentős folyóiratok, magazinok is megjelennek, melyek romani nyelvű verseket, történeteket, interjúkat közölnek közéleti, ifjúsági témában: *Glinda, Lungo Drom, Kethano Drom, Amaro Drom*, stb.

3.4. A romani nyelv helyzete Baranya megyében²¹

A romani nyelvhasználatra vonatkozó vizsgálatok sorát bővíti az a Baranya megyében végzett kutatás, amelyet a következőkben szeretnék bemutatni. A felméréshez jómagam a cigány nyelvhasználat témakörének vezetőjeként csatlakozhattam, Füzes Miklós kutatásvezető felkérésének eleget téve.

A dél-dunántúli régió egyik legtöbb nemzetiséget befogadó területe Baranya megye és környéke, ezért egy kisebbségek identitását és nyelvhasználatát vizsgáló kutatáshoz ideális terepnek bizonyult. Törekvéseimet támogatta a Baranya Megyei Önkormányzat 97/2004. (VI.

²¹ A kutatás eredményeire vonatkozó azonos című tanulmányom 2007-ben, a *Kisebbségek együttélése 8.* című kiadványban jelent meg.

10.) számú határozata²², mely átfogó vizsgálatot rendelt meg a Kisebbségkutató Közalapítványtól a megyében élő nemzetiségek vizsgálatáról. A vizsgálat szakmai keretei még ebben az évben körvonalazódtak; a német, a horvát és a cigány kisebbséggel kapcsolatban az alábbi témakörök köré csoportosultak a kérdőíves és mélyinterjú vizsgálatok:

- történeti előzmények,
- demográfiai helyzetkép,
- kisebbségi önkormányzatok működésének jellegzetességei,
- a munkamegosztásban betöltött szerep,
- szociális viszonyok,
- nemzetiségi anyanyelvhasználat,
- iskoláztatás,
- kulturális élet,
- élő hagyományok és azok kiegyenlítődése,
- információszerzési lehetőségek,
- tudatvizsgálat.

A végleges szakmai koncepció elkészülte után Demeter Zayzon Mária fogalmazta meg a kutatói kérdéseket, a 31 pontból álló kérdőívet Híves Tamással közösen, valamint a mélyinterjúk kérdéseit.

A lekérdezésben a bizalom megteremtése céljából kisebbségi származású egyetemi hallgatók és/vagy szociológusok vettek részt, a kérdőívek feldolgozását és a téma kidolgozását pedig egy-egy szakember végezte.

Baranya megye szinte valamennyi településén élnek cigány/roma származású lakosok, a teljes lakossághoz viszonyított százalékos arányuk 1 és 90% között mozog. A kutatás során a cigány/roma kisebbség 90 tagja töltött ki egyéni kérdőívet 17 településen, a következő megoszlásban: Abaliget (3 fő), Adorjás (2 fő), Alsószentmárton (3 fő), Gilvánfa (2 fő), Hidas (4 fő), Hirics (4 fő), Komló (6 fő), Kórós (3 fő), Kölked (3 fő), Mágocs (5 fő), Pécs (28 fő), Pécsvárad (2 fő), Sásd (3 fő), Sellye (10 fő), Siklós (3 fő), Siklósnagyfalu (3 fő), Szigetvár (6 fő).

²² „A Baranya Megyei Önkormányzat Közgyűlése megbízza a Kisebbségkutató Közalapítványt, hogy a nemzeti és etnikai kisebbségekkel foglalkozó szakmai, tudományos műhelyek, civil szervezetek és önkormányzatok bevonásával készítsen el átfogó elemzést a Baranya megyében élő nemzeti és etnikai kisebbségekről, és azt kiadvány formájában jelentesse meg.” (Kisebbségek együttélése 8. 2007:7)

Baranya megyében, 2004-ben 110 cigány kisebbségi önkormányzat alakult, amelyből a ciklus végéig (2008) 102 működött. Azokon a településeken, ahol nem alakult cigány kisebbségi önkormányzat, az érdekképviselőt cigány szószóló látta el, így Mágocson, Baksán és Palotabozsokon. A cigány kisebbségi önkormányzatok hivatalos munkanyelve a magyar. Ez a jelenség magyarázható a cigány nyelvek megkésett sztenderdizációjával, a hivatali nyelv és egyéb szaknyelvek hiányával, illetve a hivatalok felkészületlenségével.

Megyei szinten a cigány kisebbségi önkormányzatok aktívan részt vállalnak a cigány/roma közösségek hagyományőrzésének megteremtésében, ennek egyik formája a Roma Nap, amelyet a megye több településén (Berkesd, Pécs, Abaliget, Siklónagyfalu, Diósvizlő, Hidas, Nagydobsza, Kistamási, Lúzsok, Hetvehely, Siklós, Keszü, Versend, Sásd stb.) is évente megrendeznek. Baranya megyében számos cigány/roma civil szervezet működik, például Komló, Siklónagyfalu, Vajszló, Pécs, Keszü, Berkesd, Diósvizlő területén.

A kérdőívet 90 cigány/roma származású személy töltötte ki, ez a teljes kutatás összes megkérdezett alanyának 25,9%-át teszi ki. A válaszadók között szinte azonos arányban szerepelnek nők (44 fő) és férfiak (43 fő) (három fő nem adott választ a nemek szerinti megoszlásra vonatkozó kérdésre).

A korok szerinti megoszlás tekintetében kiemelkedő számot mutat a fiatal, 20-29 év közötti 31 személy (34,4%), őket 17 fővel a 40-49 év közötti korosztály követi (18,9%). Ez szinte megegyezik a 30-39 év közötti 16 fővel (17,8%), majd csökkenő tendenciát mutat 14 fővel az 50-59 éves korosztály (15,6%). A 60-69 év közötti korosztály tagjaiból 8 fő nyilatkozott (8,9%). Érdekesképpen megjelenik három 69 év feletti személy (3,3%), ami azért figyelemreméltó, mert a cigány/roma populáció köztudottan 10 évvel rövidebb átlagéletkorral rendelkezik, mint a teljes népesség. A megkérdezettek közül 1 fő nem adta meg az életkorát.

Az iskolai végzettséget illetően 2 fő nem válaszolt, 12 fő 8 általánosnál alacsonyabb iskolai végzettséggel bír, 38 fő végezte el az általános iskolát, 21 fő rendelkezik szakmunkás-bizonyítvánnyal, 14 fő érettségizett, és a megkérdezettek közül hárman diplomát is szereztek.

Az adatközlők körében 23 főnek nincs gyermeke, vagy nem tesz említést róla. Ez megegyezik a 2 gyermeket nevelők számával, ami szintén 23 fő. Őket követi az a 19 fő, aki 3 gyermek eltartásáról gondoskodik. Nem jellemző a cigány/roma családokra, hogy egy gyermeket nevelnek, jelen kutatásban 14 fő mégis ezt a választ jelölte meg. Ennek magyarázatát a megkérdezettek életkori megoszlásában kell keresnünk. A sort 11 fővel a négy- vagy többgyermekes, nagycsaládosnak minősülő válaszadók zárták.

3.4.1. A cigány kisebbség nyelvi helyzete

3.4.1.1. Nyelvhasználat a cigány/roma családokban

Előjáróban meg kell jegyeznünk, hogy a cigány/roma közösségekben kitöltött kérdőívek sajnálatos módon nem tettek különbséget a két hivatalosan is elismert cigány nyelv, a beás és a romani között, így a táblázatok adataiból nem állapítható meg egyértelműen, hogy a válaszadók mely cigány kisebbségi nyelvet beszélnek.

A családok nyelvhasználatát a következő adatok jellemzik: A megkérdezett 90 személyből 56 (62,2%) él olyan többnyelvű családban, melyben a magyaron kívül más nyelvet/nyelveket is használnak. További 7 személy (7,8%) rendelkezik olyan nyelv ismeretével, melyet a családban nem használnak, 17 fő (18,9%) nem ismer idegen nyelveket, 8 fő nem válaszolt a kérdésre.

A családban történő nyelvhasználat a demográfiai változók figyelembevételére alapján a 4. táblázat szerinti képet mutatja.

4. táblázat

Nyelvhasználat a családban a válaszadók neme szerinti megoszlásban

	a)		a) és b)		b)		c)		d)		Összes	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
Férfi	31	72,1	-	-	3	7	5	11,6	4	9,3	43	100
Nő	24	54,5	2	4,5	4	9,1	11	25,0	3	6,8	44	100
Nincs válasz	1	33,3	-	-	-	-	1	33,3	1	33,3	3	100
Együtt	56	62,2	2	4,5	7	7,8	17	18,9	8	8,9	90	100

Forrás: Lakatos 2007:77

- a) a magyaron kívül más nyelvet ismernek és beszélnek a családban
- b) a magyaron kívül más nyelvet ismernek, de nem beszélnek a családban
- c) a magyaron kívül más nyelvet nem ismernek
- d) nem válaszolt a kérdésre

A két nem között érdekes eltérést tapasztaltunk. A nők negyede (25%), a férfiaknak viszont csak 11,6%-a él olyan családban, amelyben a magyaron kívül semmilyen más nyelvet nem ismernek és használnak. Ebből következik, hogy a férfiak számoltak be magasabb arányban családjuk kétnyelvűségéről, ugyanakkor a nők körében találunk több olyan családtagot, aki a magyaron kívül ismer ugyan más nyelvet is, de azt a családban nem használja.

5. táblázat

Nyelvhasználat a családban a válaszadók életkora szerinti megoszlásban

Életkor	a)		a) és b)		b)		c)		d)		Összes	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
20-29 éves	14	45,2	1	3,2	4	12,9	7	22,6	5	16,1	31	100
30-39 éves	12	75	-	-	1	6,3	2	12,5	1	6,3	16	100
40-49 éves	10	58,8	-	-	2	11,8	5	29,4	-	-	17	100
50-59 éves	11	78,6	1	7,1	-	-	2	14,3	-	-	14	100
60-69 éves	7	87,5	-	-	-	-	-	-	1	12,5	8	100
69 év felett	2	66,7	-	-	-	-	1	33,3	-	-	3	100
Nincs válasz	-	-	-	-	-	-	-	-	1	100	1	100
Együtt	56	62,2	2	2,2	7	7,8	17	18,9	8	8,9	90	100

Forrás: Lakatos 2007:77

a) a magyaron kívül más nyelvet ismernek és beszélnek a családban

b) a magyaron kívül más nyelvet ismernek, de nem beszélnek a családban

c) a magyaron kívül más nyelvet nem ismernek

d) nem válaszolt a kérdésre

Az 5. táblázatból kiderül, hogy az életkor tekintetében a legkevesebb többnyelvű családot a legfiatalabb korosztály képviselői (20-29 évesek) és a 40-49 évesek között találjuk, ugyanakkor éppen ezt a két korcsoportot jellemzi az is, hogy náluk a legmagasabb a többnyelvű családtagok száma.

6. táblázat

Nyelvhasználat a családban a válaszadók iskolai végzettsége szerinti megoszlásban

Végzettség	a)		a) és b)		b)		c)		d)		Összes	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
8 oszt. alatt	11	91,7	-	-	-	-	1	8,3	-	-	12	100
Max. 8 oszt.	25	65,8	1	2,6	1	2,6	10	26,3	1	2,6	38	100
Szaktmunkás	10	47,6	-	-	3	14,3	4	19	4	19	21	100
Érettségi	8	57,1	-	-	3	21,4	3	14,3	1	7,1	14	100
Felsőfok	2	66,7	1	33,3	-	-	-	-	-	-	3	100
Nincs válasz	-	-	-	-	-	-	-	-	2	100	2	100
Együtt	56	62,2	2	2,2	7	7,8	17	18,9	8	8,9	90	100

Forrás: Lakatos 2007:78

- a) a magyaron kívül más nyelvet ismernek és beszélnek a családban
- b) a magyaron kívül más nyelvet ismernek, de nem beszélnek a családban
- c) a magyaron kívül más nyelvet nem ismernek
- d) nem válaszolt a kérdésre

Az iskolai végzettség a szakmunkás képesítéssel bezárólag fordított arányban áll a családi kétnyelvűséggel²³, hiszen a nyolc osztállynál kevesebbet abszolválók között a 90%-ot is meghaladja, de a nyolc osztállyal rendelkezők között is átlagon felüli a magyaron kívül más nyelvet is használók száma. A felsőfokú végzettséggel rendelkezők adata nyilván nem reprezentatív, hiszen ezt a réteget mindössze hárman képviselték, akik viszont valamennyien két-, illetve többnyelvű családban élnek (6. táblázat).

²³ Kétnyelvűség [=bilingvizmus] (biligualism): Az egyének az a tulajdonsága, hogy két vagy több nyelvet tud. Néhányan kétnyelvűnek csak azokat számítják, akik anyanyelvi szinten beszélnek egynél több nyelvet. Mások azokat is így jelölik, akik anyanyelvükön kívül más nyelven is rendelkeznek bizonyos fokú kompetenciával. A szociolingvisták egyetértenek abban, hogy a kétnyelvűség, legalábbis a második értelmezés szerinti, olyan gyakori, hogy a világon valószínűleg több kétnyelvű él, mint egynyelvű. A kétnyelvűség kifejezést sokan három, négy vagy akár több nyelvet beszélő személyekre is vonatkoztatják, a többnyelvűség kifejezést pedig megtartják az országok és nagyobb közösségek jelölésére, még akkor is, ha ezekben csak két nyelvet használnak (Trudgill 1997:33).

Saját nemzetiségi nyelvét a 90 megkérdezett személy közül 54 fő (60%) családjában beszélik, 36 személy családjában vagy nem használatos a kisebbség nyelve, vagy nem válaszolt a kérdésre.

7. táblázat

A nemzetiségi nyelv használata a válaszadók neme szerint

Neme	Igen		Nem/nincs válasz		Összes	
	fő	%	fő	%	fő	%
Férfi	29	67,4	14	32,6	43	100
Nő	24	54,4	20	45,5	44	100
Nincs válasz	1	33,3	2	66,7	3	100
Együtt	54	60	36	40	90	100

Forrás: Lakatos 2007:78

A megkérdezett 44 nőből 24 válaszolt igennel arra a kérdésre, hogy a családban a magyar nyelven kívül beszéli-e a romani vagy a beás nyelvet. A 43 férfi közül ugyanerre a kérdésre 29 adott igenlő választ (7. táblázat). Elmondhatjuk tehát: az általunk vizsgált mintában a férfiak beszélik többen a cigány nyelvek egyikét a családon belül. Ennek okát egyrészt abban látom, hogy valószínűleg a nők többsége él vegyes házasságban, melynek következménye, hogy nem használják a családon belül a cigány nyelvet. Másrészt a cigány férfiak identitása jellemzően erősebb, mint a nőké, ezért az alacsonyabb szintű romani nyelvtudást is büszkébben vállalják.

8. táblázat

Nyelvhasználat – más nemzetiségi nyelv

Nem	Igen		Nem/nincs válasz		Összes	
	fő	%	fő	%	fő	%
Férfi	1	2,3	42	97,7	43	100
Nő	1	2,3	43	97,7	44	100
Nincs válasz	-	-	3	100	3	100
Együtt	2	2,2	88	97,8	90	100

Forrás: Lakatos 2008b:41

A megkérdezettek közül két fő, egy nő és egy férfi egy másik nemzetiségi nyelvet is beszél a családban: a német nyelvet. Ők az 50-59 és 60-69 év közötti korosztályba tartoznak.

Az iskolai végzettséget tekintve egyikük maximum nyolc osztályt végzett, a másik érettségivel rendelkezik. A többi válaszadó közül 85-en nem beszélnek más nemzetiségi nyelvet, három fő pedig nem adott választ a kérdésre. (8. táblázat)

9. táblázat

Nyelvhasználat – egyéb idegen nyelv

	Igen		Nem/nincs válasz		Összes	
	fő	%	fő	%	fő	%
Nem						
Férfi	4	9,3	39	90,7	43	100
Nő	6	13,6	38	86,4	44	100
Nincs válasz	-	-	3	100	3	100
Együtt	10	11,1	80	88,9	90	100

Forrás: Lakatos 2008b:41

Tíz személy beszél a magyar nyelven kívül más, nem nemzetiségi nyelvet (9. táblázat), nyolcan a 20–29 év közötti korosztályba tartoznak, 1 adatközlő 30–39 év közötti, ugyancsak 1 fő 40–49 év közötti. Ezek a személyek ismernek más – nem nemzetiségi – nyelvet is, de otthon nem beszélik azt. A megkérdezettek közül heten beszélnek a magyar nyelv mellett németül. Életkor alapján a hét főből négyen 20-29 év közöttiek, egy személy 30-39 év közötti, ketten pedig a 40-49 év közötti korosztályba tartoznak. (5. táblázat)

10. táblázat

A nemzetiségi nyelv használata a válaszadók életkora szerint

Életkor	Igen		Nem/nincs válasz		Összes	
	fő	%	fő	%	fő	%
20-29 éves	13	41,9	18	58,1	31	100
30-39 éves	11	68,8	5	31,1	16	100
40-49 éves	10	58,8	7	41,2	17	100
50-59 éves	12	85,7	2	14,3	14	100
60-69 éves	6	75	2	25	8	100
69 év felett	2	66,7	1	33,3	3	100
Nincs válasz	-	-	1	100	1	100
Együtt	54	60	36	40	90	100

Forrás: Lakatos 2007:79

A 20-29 éves korosztályból megkérdezett 31 főből csak 13 személy (41,9%) használja a kisebbségi nyelvet a családban zajló interakciók során, ez az érték elmarad tehát az átlagos 60%-tól. A leggyakoribb kisebbségi nyelvhasználatot az 50-59 évesek között mérték, ennek a korosztálynak 85,7%-a beszél a családon belül egy cigány nyelvet. Az idősebb generációk ettől kissé elmaradó értékei feltehetőleg a megkérdezettek alacsony számával magyarázhatók: a 60-69 éves korosztályhoz tartozó nyolc főből hatan (75%), a 69 év feletti három megkérdezett személy közül ketten (66,7%) beszélnek családi körben a kisebbségi nyelvet. Kevésbé az átlag alatt marad a 40-49 éves korosztály kisebbségi nyelvhasználata (58,8%), átlag fölötti viszont a 30-39 éveseké (68,8%) (10. táblázat).

11. táblázat

A nemzetiségi nyelv használata a válaszadók iskolai végzettsége szerint

	Igen		Nem/nincs válasz		Összes	
	fő	%	fő	%	fő	%
Végzettség						
8 oszt. alatt	11	91,7	1	8,3	12	100
Max. 8 oszt.	25	65,9	13	34,2	38	100
Szakmunkás	9	42,9	12	57,1	21	100
Érettségi	6	42,9	8	57,1	14	100
Felsőfok	3	100	-	-	3	100
Nincs válasz	-	-	2	100	2	100
Együtt	54	60	36	40	90	100

Forrás: Lakatos 2007:79

Az 54 fő közül, akik a családon belül beszélnek a cigányság nyelvét, a legtöbben (25 fő) általános iskolai végzettséggel rendelkeznek. A nyolc általánosnál kevesebb osztállyal rendelkező 12 fő közül 11 beszél otthonában a cigány nyelvek valamelyikét. A szakmunkás bizonyítvánnyal és érettségivel rendelkezők válaszaiból azt a következtetést lehet levonni, hogy kevesebben beszélnek a cigány nyelvet a középfokú, mint az alacsonyfokú képesítéssel rendelkezők közül. A 3 fő diplomás viszont saját bevallása szerint beszél és a családban is használja a kisebbségi nyelvet (11. táblázat). Itt érdemes megjegyezni, hogy mivel a diploma megszerzéséhez Magyarországon kötelező nyelvvizsgálattal rendelkezni, valószínűsíthető, hogy ők a saját nemzetiségi nyelvükből tettek vizsgát.

3.4.2. A gyerekek nyelvi szocializációja

Mint minden kisebbség, így a cigányság is fontosnak tartja, hogy gyermekeinek továbbadja a kisebbségi nyelv ismeretét.

12. táblázat

Van-e lehetősége gyermekének a cigány nyelvek valamelyikét az iskolában tanulni?

Életkori megoszlás

Életkor	Igen		Nem		Nincs válasz		Összes	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
20–29 éves	-	-	3	9,7	28	90,3	31	100
30–39 éves	1	6,3	4	25,0	11	68,8	16	100
40–49 éves	2	11,8	3	17,6	12	70,6	17	100
50–59 éves	1	7,1	4	28,6	9	64,3	14	100
60–69 éves	-	-	-	-	8	100	8	100
69 év felett	2	66,7	-	-	1	33,3	3	100
Nincs válasz	-	-	-	-	1	100	1	100
Együtt	6	6,7	14	15,6	70	77,8	90	100

Forrás: Lakatos 2008b:43

A családban megszerezhető nyelvtudás megerősítése vagy a családban történő nyelvátörökítés helyettesítése érdekében a kisebbségi közösségek azt szeretnék, ha az iskolai oktatásban is megjelenne kisebbség nyelvük. Ezzel szemben a kisebbségi megkérdezettek közül csak 6 főnek (6,7%) van lehetősége arra, hogy gyermeke iskolai keretek között sajátítsa el a kisebbség nyelvét. 14 fő állította, hogy gyermekének nincs erre lehetősége, míg 70 fő nem adott választ erre a kérdésre, pedig a megkérdezettek közül csak 23 személynek nincs gyereke (12. táblázat).

13. táblázat

Van-e lehetősége gyermekének a cigány nyelvek valamelyikét az iskolában tanulni?

Iskolai végzettség szerinti megoszlás

Végzettség	Igen		Nem		Nincs válasz		Összes	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
8 oszt. alatt	2	16,7	1	8,3	9	75	12	100
Max. 8 oszt.	3	7,9	10	26,3	25	65,8	38	100
Szakmunkás	1	4,8	3	14,3	17	81,0	21	100
Érettségi	-	-	-	-	14	100	14	100
Felsőfok	-	-	-	-	3	100	3	100
Nincs válasz	-	-	-	-	2	100	2	100
Együtt	6	6,7	14	15,6	70	77,8	90	100

Forrás: Lakatos 2008b:44

Abból a hat főből viszont, akiknek a gyermekei iskolában is elsajátíthatták a cigányság nyelvét, ketten meglepő módon a 69 év feletti korosztályhoz tartoznak, saját iskolai végzettségük 8 osztály alatti. A többiek a 30-39 év közötti, illetve a 40-49 év közötti korosztály tagjai, hárman nyolc osztályt végeztek, egy fő pedig szakmunkás végzettséggel rendelkezik. A diplomás válaszadók – nem várt módon – nem adtak választ a kérdésre (13. táblázat).

14. táblázat

A nemzetiségi nyelv tanulása az iskolában a családból ismert nyelvként

Végzettség	Igen		Nem		Nincs válasz		Összes	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
8 oszt. alatt	2	16,7	2	16,7	8	66,7	12	100
Max. 8 oszt.	4	10,5	8	21,1	26	68,4	38	100
Szakmunkás	2	9,5	1	4,8	18	85,7	21	100
Érettségi	-	-	-	-	14	100	14	100

Felsőfok	1	-	-	-	3	100	3	100
Nincs válasz	9	50	-	-	1	50	2	100
Együtt	9	10	11	12,2	70	77,8	90	100

Forrás: Lakatos 2007:81

A megkérdezettek 10%-a, azaz 9 személy (6 férfi és 3 nő) válaszolt igennel arra a kérdésre, hogy gyermekük számára a nemzetiségi nyelv tanulása már a családból ismert nyelvként történik. Az iskolai végzettség alapján a 8 osztálynál kevesebbel rendelkező válaszadók közül kettő válaszolt igennel, kettő nemmel a fent említett kérdésre. A 8 osztályt végzettek közül 21,1% adott nemleges választ. 10,5% mondta azt, hogy gyermeke ismeri a nyelvet otthonról. Az érettségizettek és a felsőfokú végzettséggel rendelkezők nem válaszoltak a kérdésre (14. táblázat).

15. táblázat

Lehetséges-e újratanulni felnőttkorban a nemzetiségi nyelvet?

Iskolai végzettség szerinti megoszlás

	Igen		Nem		Nincs válasz		Összes	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
8 oszt. alatt	5	41,7	7	58,3	-	-	12	100
Max. 8 oszt.	12	31,6	25	65,8	1	2,6	38	100
Szakmunkás	10	47,6	11	52,4	-	-	21	100
Érettségi	8	57,1	4	28,6	2	14,3	14	100
Felsőfok	3	100	-	-	-	-	3	100
Nincs válasz	-	-	1	50	1	50	2	100
Együtt	38	42,2	48	53,3	4	4,4	90	100

Forrás: Lakatos 2008b:45

A megkérdezettek majdnem fele, 42,2% (38 fő, köztük 16 férfi és 22 nő) ismer példát a nemzetiségi nyelv újratanulására felnőttkorban.

Az iskolai végzettség tekintetében a nyolc általánost végzettek között 12 igen (31,6%) és 25 nem (65,8%) válasz szerepel, a szakmunkás bizonyítvánnyal rendelkezők közül 10 (47,6%) ismer példát a kisebbségi nyelv újratanulására felnőtt korban, míg 11 adatközlő környezetében és az érettségizettek 55,1%-a körében is vannak olyanok, akik felnőttként sajátították el (újra) a cigányság nyelvét. (15. táblázat)

16. táblázat

Lehetséges-e újratanulni felnőttkorban a nemzetiségi nyelvet?

Életkori megoszlás

Életkor	Igen		Nem		Nincs válasz		Összes	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
20–29 éves	15	48,4	15	48,4	1	3,2	31	100
30–39 éves	9	56,3	6	37,5	1	6,3	16	100
40–49 éves	5	29,4	12	70,6	-	-	17	100
50–59 éves	2	35,7	9	64,3	-	-	14	100
60–69 éves	2	25	5	62,5	1	12,5	8	100
69 év felett	2	66,7	1	33,3	-	-	3	100
Nincs válasz	-	-	-	-	1	100	1	100
Együtt	38	42,2	48	53,3	4	4,4	90	100

Forrás: Lakatos 2008b:43

Az életkort tekintve a 20-29 éves korosztályban a válaszadók között egyenlő arányban kaptunk igen, illetve nem választ. A 30-39 éves korosztály 56,3%-a ismer ilyen példát, ez 9 főt jelent. A 40-49 év közöttiek esetében a nyolc általánost végzetek között 12 fő (70,6%) nemmel válaszolt, és csak 5 fő (29,4%) mondott igent. (16. táblázat)

3.4.3. Nyelvismereti adatok a passzív nyelvhasználat alapján

A média nemzetiségi nyelvű műsorainak és egyéb sajtótermékeinek közönségvizsgálata szintén fontos szerepet kaphat a nyelvhasználat fontosságának, tudatosságának megállapításában. A megkérdezett cigányok 7,8%-a olvassa a cigány nyelvű sajtótermékeket, 16,7%-a hallgat roma műsort a rádióban, és 37,8%-a néz cigány nyelvű műsort a televízióban. A felmérés során vizsgált kisebbségek körében adott válaszokat elemezve megállapíthatjuk, hogy a cigány nyelvű írott sajtót, illetve a rádió kisebbségi nyelvű műsorait a cigány/roma lakosok kisebb arányban követik figyelemmel, mint a vizsgálatba bevont egyéb nemzeti

kisebbségek csoportjai. Hasonlóan a többi kisebbséghez, a legkedveltebb információforrás számukra is a televízió.

3.4.4. Nyelvi attitűdök – A kisebbségi nyelv ismeretének fontossága

A kisebbségi nyelv használóinak saját nyelvükhöz való viszonyáról, a kisebbségi nyelv identitásképző szerepéről információt kaphatunk, ha megvizsgáljuk, hogy milyen mértékben jelenik meg elvárásként a többségi társadalom irányában az adott kisebbségi nyelv ismeretének szükségessége.

A válaszadók végzettségét tekintve megállapíthatjuk, hogy a többségi társadalom irányában a kisebbségi nyelv ismeretének elvárása az érettségizettek körével bezárólag emelkedik. Bár a diplomás megkérdezettek válaszaiból - alacsony számuk miatt - nem vonhatunk le messzemenő következtetéseket, mindenképpen érdekes, és további kutatások tárgyát képezheti az a tény, mely szerint ebben a körben nem tartják egyöntetűen fontosnak, hogy a nemzetiségileg vegyes lakosságú településeken a kisebbségekkel együtt élő lakosság ismerje és beszélje a cigány nyelvet. A megkérdezettek közül ugyanis mindössze 2 személy (66,7%) tartotta fontosnak a cigány nyelvek ismeretét, míg egy személy nem válaszolt a kérdésre.

A nemek vonatkozásában a férfiak szorgalmazzák inkább, hogy a többségi társadalom ismerje és beszélje kisebbségi nyelvüket, bár a különbség nem szignifikáns (férfiak 25,6%; nők 22,7%).

Az életkorokat vizsgálva a 69 év felettek között kiugróan magas (66,7%) igény jelentkezett az iránt, hogy a többségi nemzet elsajátítsa a kisebbségi nyelvet. A legkevésbé a 40-59 éves korosztály gondolta azt, hogy a magyar lakoságnak beszélnie kellene a cigányság nyelvét (40-49 évesek: 17,6%; 50-59 évesek: 14,3%). A 30-39 év közöttiek 31,3%-a gondolta azt, hogy szükséges a cigány nyelv ismerete a település magyar lakói számára, 37,5%-uk szerint nincs erre szükség, 31,3% nem válaszolt a kérdésre.

A cigány/roma megkérdezettek 61,1%-a (55 fő) fontosnak tekinti, hogy a kisebbségi csoporthoz tartozók ismerjék, beszéljék népcsoportjuk nyelvét. 18 fő számára (20%) nem fontos a kisebbségi nyelv ismerete, 17 személy (18,9%) nem válaszolt erre a kérdésre.

A nyelv mellett az etnikai identitást egyéni és/vagy csoportos szinten kifejező tényezők közül a legtöbben a hagyományok ápolását és a népcsoport történelmének és irodalmának

ismeretét tartották fontosnak. A kisebbségi hagyományok ápolása a válaszadók 52,2%-ának fontos, 14,4%-ának viszont nem. Ennél a kérdésnél egyébként a megkérdezettek harmada, azaz 30 fő tartózkodott a válaszadástól. A megkérdezettek 44,4%-ának (40 fő) fontos, hogy a kisebbségi csoporthoz tartozók ismerjék a saját történelmüket, irodalmukat, 15 fő (16,7%) számára ez nem fontos, 35 fő (38,9%) nem adott választ erre a kérdésre.

A 90 megkérdezett személy közül 35 (38,9%) fontosnak tartja, hogy a kisebbségi csoporthoz tartozók vállalják a nemzetiséghez való tartozást, 36 fő nem adott választ, 19 fő pedig nem találja fontosnak az etnikai hovatartozás kinyilatkoztatását.

3.4.5. Nyelvi attitűdök – A kisebbségi nyelv megőrzése

A magyarországi cigányok anyanyelvének megőrzése érdekében a megkérdezettek 46,7%-a, azaz 42 fő szerint több és magasabb színvonalon működő nemzetiségi nyelvű óvodát, iskolát kellene létrehozni. 38,9% szerint a családban kellene jobban átörökíteni a nyelvet. 15 fő (16,7%) vallja, hogy jobban meg kellene ismertetni a cigányokkal történelmüket, kultúrájukat. Mindösszesen egy fő szerint lenne hatásos a kétnyelvűség általánossá tétele a falvakban, négy válaszadó szerint pedig a könyvtárat kellene fejleszteni.

Számunkra érdekes válaszok születtek arra a kérdésre, hogy mit kellene tenni, hogy a magyarországi cigány/roma lakosság ne feledje el az anyanyelvét. A 7 válaszadó a következő javaslatokat tette: iskoláztatás, jobb életfeltételek, jövőteremtés, a szegények segítése és több munka. Véleményük szerint ezek járulnak hozzá a cigány/roma lakosság nyelvmegőrzéséhez.

3.4.6. A cigány/roma közösség nyelvi jellemzői Pécsen

Pécsről 28 személy töltötte ki a kérdőívet, így a felmérés nem minősül reprezentatív mintavételnek, mégis mivel az összes megkérdezett közel harmada pécsi, néhány szóban összegezzük az őket jellemző adatokat is. A 28 megkérdezett személy 46,4%-a férfi (13 fő) és 53,6%-a nő (15 fő), életkori megoszlásuk alapján főleg a 20-29 év közötti korosztályba tartoznak, iskolai végzettségüket tekintve 32,1%-uk érettségivel, 28,6%-uk nyolc általános iskolai osztállyal, 25%-uk pedig szakmunkás bizonyítvánnyal rendelkezik. A válaszadók 10,7%-a rendelkezik felsőfokú végzettséggel.

A pécsi minta 71,4%-a beszéli valamelyik cigány nyelvet (20 fő), azonban csak 1 személy beszél valamilyen más nemzetiségi nyelven és 8 fő valamilyen más idegen nyelven.

Pécsett a cigány/roma közösségek életében kiemelkedő szerepet kap a hagyományőrzés és az anyanyelv használata, továbbadása. Tevékeny szerepet vállalnak ebben a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán működő Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, valamint a Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium oktatói mellett a helyi cigány kisebbségi önkormányzat képviselői és több roma civil szervezet is. A civilek nyelv- és hagyományőrző tevékenységére az egyik legmarkánsabb pécsi példa lehet a Khetanipe Egyesület munkája, amelyre a későbbiekben bővebben kitérek.

3.4.7. A Baranya megyei nyelvhasználati kutatás tapasztalatai

A Baranya megyei cigány nyelvek mint anyanyelvek ismeretét és használatát jellemző adatok ugyan nem tekinthetők reprezentatívnak, a jövőt illetően azonban nem lehetünk borúlátóak, hiszen a megyében az országos kisebbségi nyelvi intézményrendszer átlagos helyzeténél jóval kedvezőbb a helyzet. Az intézményi ellátottságnál is fontosabb az a tény, hogy sem a romani, sem pedig a beás nyelv nem tartozik a világ kihalásra ítélt nyelvei közé. Azért jelenthetjük ki határozottan mindezt, mert ezek a nyelvek eljutottak a grammatikai rögzítés és a nyelvi sztenderdizáció alapjáig, valamint a kétnyelvű szótárak egyre bővülő kínálatáig. A cigány/roma őseiket számon tartó személyek között nagy érdeklődés mutatkozik a régiók kultúráját meghatározó anyanyelv újratanulása iránt. A két nyelv önálló nyelvként való hivatalos elismerése pedig számos nem cigány származású érdeklődőt is e nyelvek megismerésére ösztönöz.

Kiemelten fontos megjegyezni, hogy a kutatásban részt vevők szerint a nemzetiségi óvodák és iskolák támogatásának növelése garanciát jelentene a kisebbségi nyelvek megőrzésére.

4. A nyelvi jogok helye a nemzetközi jogrendben és a hatályos hazai jogban

A nyelvi jogok helyét nemzetközi megközelítésben az emberi jogok rendszerében, ezen belül a kollektív kisebbségi jogok között találjuk meg. A nemzetközi jogi környezet rövid ismertetését megelőzően fontos hangsúlyozni azt, hogy több évszázad óta tartó, jogtörténeti korszakokon át létrejövő és fejlődő folyamat eredményeként sikerült eljutniuk a jogalkotóknak és jogalkalmazóknak a nyelvi jogok multilaterális szintű nemzetközi jogi elismertetéséig, a globális és kontinentális szervezeteket alkotó tagállamok részéről történt elfogadtatásáig.

4.1. Az emberi jogok

Az emberi jogok fogalma az emberiség történetének modern korában jelenik meg. A 17-18. századi európai és amerikai filozófia szellemi hatása, az ipari és technikai fejlődés, a kereskedelem világméretűvé válása a polgárság szellemi gyarapodásához, új, szélesebb, jómódú társadalmi réteg kialakulásához és öntudatra ébredéséhez vezetett. A polgár célja mindenütt a vele szemben megnyilvánuló hatalom önkényének korlátozása volt. Az emberi jogok természetjogi tanokból, a természetes jogok fogalmából születtek meg. A természetjogi nézetek szerint az ember alkotta törvényeknél léteznek magasabb rendű normák: a természeti, illetve isteni eredetű örök erkölcsi törvények. A természetjogi megközelítés Amerikában a függetlenségi harcok idején háttérbe szorította az angolok ősi jogokról szóló felfogását. Lényeges különbség figyelhető meg a kezdetek angol, valamint amerikai és francia jogfelfogása között: Angliában a szabadságjogokat a birodalom szabad polgárait megillető jogokként ismertették el az uralkodóval, míg Amerikában és Franciaországban ezeket a jogokat mint egyetemes emberi jogokat fogalmazták meg és értelmezték.

Az 1776-ban elfogadott *Bill of Rights (Jogok törvénye)* Thomas Jefferson által megszövegezett mondatai John Locke természetjogi filozófiáját jelenítik meg: „Minden ember a természet rendje szerint, egyenlően szabad és független, s mindenkinek bizonyos veleszületett jogai vannak, amelyektől [...] semmiféle szerződés meg nem foszthatja [...] ilyenek: az élet és a szabadság élvezete, [...] a tulajdon megszerzésének és birtoklásának, a boldogságra és biztonságra irányuló törekvésnek, valamint azok elnyerésének joga.” (Kovács–Szabó 1976:606)

Az 1776. június 4-én elfogadott *Declaration of Independence (Függetlenségi Nyilatkozat)* ugyanezt a természetjogi szemléletet tükrözi: „Magától értetődőnek tartjuk a következő igazságokat: hogy minden ember egyenlőnek teremtett, hogy Teremtője elidegeníthetetlen

jogokkal ruházta fel az embert, melyek közé tartozik a jog az élethez, és a szabadsághoz, valamint a jog a boldogságra való törekvéshez. A kormányzatok ezeknek a jogoknak a biztosítására létesültek, s törvényes hatalmuk a kormányzottak beleegyezésén nyugszik. Ha bármikor, bármelyik kormányforma alkalmatlanná válik e célok megvalósítására, a nép joga, hogy az ilyen kormányzatot megváltoztassa vagy eltörölje, és új kormányzatot hozzon létre.” (Kovács–Szabó 1976:609)

A *Függetlenségi Nyilatkozat* elvei alapját képezték az Egyesült Államok 1787-ben elfogadott alkotmányának. Az állampolgári öntudat tömeges megjelenését követően a polgárság az egyházi hatalommal kölcsönösen elismert, lelkiismereti és közösségi viszonyokat alakított ki. A világi hatalommal (az uralkodóval, illetve államfővel, a közhatalom és az igazgatás tisztségviselőivel) fenntartott politikai, gazdasági kapcsolataiban is írásban rögzített, kiszámítható kapcsolatokra törekedett. A változás ösztönzői között ott találhatjuk a reneszánsz humanista szemléletének hatását, a reformáció különféle irányzatait és a szabad kereskedelmet hirdető fiziokrata gazdasági elmélet kidolgozóit.

Az emberi jogok első nemzedéke a 18. század szülötte. Franciaországban az 1789. augusztus 26-án kiadott *Emberi és Polgári Jogok Nyilatkozata* ad első ízben összefoglalást az emberi jogok rendszeréről. Újdonsága az állam és egyén viszonyának korábban ismeretlen értelmezése: a dokumentum megállapítja, hogy az általa felsorolt jogok az ember veleszületett, emberi mivoltához tartozó, az állam által érinthetetlen jogok. A *Nyilatkozat* elvei és megállapításai két év elteltével már az 1791-es francia alkotmány alapelemeivé váltak.

A 19. századtól, az európai nemzetállamok kialakulásával egyidőben jelentek meg az alapvető állampolgári jogok mint a nemzeti alkotmányok alaptörvényeiben biztosított és védelt alapjogok. E jogok érvényesítését és védelmét az állam kötelezettségeként írták elő. Az államot terhelő kötelezettségként határozták meg, hogy az köteles biztosítani minden polgárnak a

- lelkiismereti és vallásszabadságot,
- magántulajdonuk sérthetlenségét,
- a gyülekezés (szervezkedés, szervezetalapítás) szabadságát,
- a vélemény-nyilvánítás és a sajtó szabadságát.

A 19. század végétől jelenik meg az emberi jogok második nemzedéke. E jogok címzettje mindig valamely – az egyének felett hatalmat gyakorló – elvont vagy valóságos szervezet: központi kormányzat, helyhatóság, vagy éppen a munkáltató. A második nemzedék szerinti alapvető – gazdasági, szociális, kulturális – emberi jogok tételesen:

- a munkához (illetve a munkanélküli járadékhoz) való jog,
- törvényben megállapított nyolcórányi időtartamú munkaidő és pihenőidő,
- a munkabér állam által jóváhagyott legalacsonyabb összegének megállapítása,
- a közoktatás és a társadalombiztosítás állami kötelezettségként történő elismertetése.

Az emberi jogok első és második nemzedéke közötti legfontosabb különbség (egyres elemzők szerint ellentét) abban nyilvánul meg, hogy míg az első generációs jogok az állami beavatkozás tilalmát fogalmazzák meg, a második nemzedék már az állam tevékeny beavatkozása mellett tesz hitet. Az emberi jogok 20. században született harmadik generációját az angolszász nyelvterületen globális (a francia nyelvben és frankofon nyelvi régióban mondiális) jogoknak is nevezik. (Kardos 1995) E jogok az emberiséget egyetemlegesen, egységes közösségként meghatározó elveket, igényeket és ezek érvényesítését elősegítő normákat fogalmazzák meg. Ezek:

- a békéhez, fejlődéshez való jog,
- az egészséges környezethez való jog,
- a nyelvi jogok,
- a gyermekek jogai.

Amíg a 19. századtól 1945-ig az állampolgári jogok olvasztották magukba az emberi jogokat, a II. világháború után ennek ellenkezője történt: az emberi jogok igen határozott biztosítékokat követelő rendszerébe felvették a legalapvetőbb állampolgári jogokat. A II. világháborút követően terjedtek el, majd váltak egyre több állam által elismertté az egyenlő emberi szabadság és méltóság biztosítékaiként megfogalmazott jogok. Az Egyesült Nemzetek Szövetsége emberi jogi deklarációja, a René Cassin²⁴ által megszövegezett, 1948. december 10-én elfogadott *Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata*²⁵ az 1776-os amerikai *Függetlenségi Nyilatkozat* és az 1789-es francia forradalom kiáltványainak ünnepélyességével és következetességével tesz hitet az emberek veleszületett, elidegeníthetetlen szabadsága, egyenlő jogai és méltósága mellett. Az *Egyetemes Nyilatkozat* nem szerződés: az ENSZ Közgyűlése fogadta el jogi erővel nem rendelkező határozatként. Célja az emberi jogok és az alapvető szabadságok „közös felfogásának” kialakítása, hogy „közös eszményként” szolgáljon, „amelynek elérésére minden népnek és minden nemzetnek törekednie kell...”

²⁴ Cassin, René francia jogász (Bayonne 1887 - Párizs 1976). 1944-1960 között a francia államtanács alelnöke. 1924-1938 között a Nemzetek Szövetségében, majd 1946-1958 között az ENSZ -ben képviselte Franciaországot, 1948-1967 -ban az ENSZ Emberi Jogok Bizottságának elnöke. 1968-ban Nobel békedíjjal tüntetik ki.

²⁵ *Universal Declaration of Human Rights*, United Nations, 1948.

Az emberi jogok kezdetben tisztán természetjogi filozófiai fogalomrendszere az 1940-es évek végétől egyre inkább nemzetközi jogi egyezmények által szabályozott összetett normarendszerré alakult át. Az *Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatának* hatására – az elfogadása óta eltelt több, mint hat évtized alatt – a nemzetközi jogban alapvető átalakulás történt: az elvont deklarációk sorát tartalmazó katalógus természetjogi elvei az angolszász hagyományból átvett eset- (precedens-) jog mintájára olyan normatív kötelezettségek rendszerét keletkeztették, melyek immár az ENSZ valamennyi tagállamát kötelezik.

Az Európa Tanács volt az első olyan kontinentális közösségi intézmény, amely megalakulása óta kiemelt jelentőséget tulajdonított az európai kisebbségi ügyeknek. Ez a következetes figyelem mindenekelőtt abban nyilvánult meg, hogy – a korábban elfogadott nemzetközi emberi jogi deklarációkra hivatkozással – 1949-ben egyhangúlag elismerték a kisebbségi kérdés fontosságát.²⁶

Az *Emberi Jogok és Alapvető Szabadságjogok Európai Egyezménye* (1950) elfogadásának színhelyéről *Római Egyezmény*ként is ismert, és számos kiegészítő jegyzőkönyv tartozik hozzá. Kizárólag az Európa Tanács tagállamai válhatnak az egyezmény részesévé. Az egyezmény egyik leglényegesebb eleme, hogy megsértésére hivatkozva, meghatározott feltételek mellett, bárki eljárást kezdeményezhet az egyezmény alkalmazásáért felelős strasbourgi szervek, az Emberi Jogok Európai Bizottsága és az Emberi Jogok Európai Bírósága előtt. Ezt a jogot a csatlakozó államok valamennyi polgára, akár saját államával szemben is gyakorolhatja az Emberi Jogok Bírósága előtt – két megszorítással: az ügyet csak akkor lehet a bizottság elé terjeszteni, ha azt megelőzően az összes hazai jogorvoslati lehetőséget kimerítették a nemzetközi jog előírásainak megfelelően, attól az időponttól számított hat hónapon belül, amikor a végső hazai határozatot ('final decision') meghozták. Abszolút jogoknak minősülnek azok a jogok, amelyek biztosítására az aláíró államok korlátozás nélkül kötelezettséget vállaltak. Ilyenek:

- az élethez való jog,
- a kínzás, az embertelen, megalázó bánásmód tilalma,
- az orvosi vagy tudományos kísérleteknek való (az egyén szabad hozzájárulása nélküli) alávetés tilalma,
- a rabszolgaságban, szolgaságban tartás tilalma.

Az 1948-as ENSZ-deklaráció részletesebb megfogalmazásával megalkotott két további ENSZ-egyezségokmány külön-külön szabályozza a gazdasági, szociális és kulturális, illetve a

²⁶ Council of Europe Parliamentary Assembly (Európa Tanács Parlamenti Közgyűlése) 43. ülészak, 1991. 4-5.

klasszikus szabadságokhoz közelebb álló polgári és politikai jogokat. 1966 decemberében fogadta el az ENSZ Közgyűlése a *Polgári és Politikai Jogok Nemzetközi Egyezségokmányát*.²⁷ Az ENSZ Emberi Jogi Bizottsága által elfogadott meghatározás szerint kisebbség az a csoport, amely létszámát tekintve kisebb, mint az állam lakosságának többi része, nincs domináns helyzetben, tagjai olyan etnikai, vallási vagy nyelvi sajátosságokkal rendelkeznek, amelyek megkülönböztetik őket a lakosság többi részének sajátosságaitól, és összeköti őket a kultúrájuk, hagyományaik, vallásuk és a nyelvük megőrzésére irányuló szolidaritás érzése. Ezek alapján beszélhetünk:

- anyanyelvi kisebbségről,
- nemzeti kisebbségről,
- etnikai kisebbségről.²⁸

A kisebbségi jog alapvetően két részből tevődik össze: egyrészt az államon belüli szabályozásként jelenik meg (belső jog), amely az állam és az állampolgár, valamint a többség és a kisebbség közötti viszonyokat rendezi; másrészt nemzetközi jogi szinten van jelen, amely az államok közötti, egymás kisebbségeire tekintettel lévő szabályozás. Jelentős előrelépést jelentett, amikor a tagállamok kötelezettséget vállaltak arra, hogy az etnikai, vallási vagy nyelvi kisebbségek tagjaitól nem tagadják meg azt a jogot, hogy saját kultúrájuk legyen, hogy saját vallásukat vallják és gyakorolják vagy, hogy saját nyelvüket használják.²⁹ Mindkét egyezségokmány tiltja a fajra, bőrszínre, nemre, nyelvre, vallásra, politikai vagy bármely más véleményre, nemzeti vagy társadalmi származásra, vagyoni helyzetre, születésre tekintettel történő hátrányos megkülönböztetést.³⁰ A nemzetközi egyezségokmányok és a hozzájuk szorosan kapcsolódó fakultatív jegyzőkönyvek hatályba lépéséhez 35 csatlakozó állam képviselőjének aláírására volt szükség. Ez a követelmény kilenc évvel később, az 1975-ös helsinki konferencián teljesült. A Magyar Népköztársaság is ekkor csatlakozott ezen egyezményekhez.

Az *Európai Biztonsági és Együttműködési Értekezlet Záróokmánya* (Helsinki Záróokmány, 1975) az első olyan nemzetközi jogi dokumentum, amely az 1948-as *Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata* filozófiai elveit a csatlakozó államokat a területükön élő állampolgárok jogainak tiszteletben tartására kötelező szankciókkal kísérelte meg kiegészíteni. Számos történész és politikai elemző szerint a *Helsinki Záróokmány* volt az első

²⁷ International Covenant on Civil and Political Rights, United Nations, 1966.

²⁸ Polgári és Politikai Jogok Nemzetközi Egyezségokmányának (P. P.) 27. cikkelye.

²⁹ P. P. Egyezségokmány 27.

³⁰ P. P. Egyezségokmány 2. cikk 1. bekezdése; Gazdasági, Szociális és Kulturális Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya (G. SZ. K.) 2. cikk 2. bekezdése

olyan dokumentum, amely tartalmában többlet nyújtott egyszerű hivatkozási alapnál: a politikusokon és kormányokon számon kérhető felelősség súlyával kísérelte meg védelmezni az egyidejűleg csatlakozó kelet-európai államok szocialista politikai rendszerben élő állampolgárait. Az egyezmény emberi jogi jelentőségét először az 1970-es évek végén kibontakozó cseh és a '80-as évek lengyel és magyar ellenzéki mozgalmainak résztvevői védelmében fellépő személyek és intézmények mutatták meg.

4.2. A kisebbségi jogok

A társadalmi kisebbségek zöme strukturális, örökös kisebbség, eltérően a politikai ellenzéki, pártokba tömörült kisebbségektől, amelyeknek alaptörvényben és választójogi normákban rögzített lehetőségük van arra, hogy demokratikus választások útján többségbe és ezáltal hatalmi helyzetbe kerüljenek.

A kisebbségi jogokat többféleképpen lehet osztályozni (Bíró 1996:497-498):

1. a) Jogi szankcióval garantált jogok: azaz olyan jogok, amelyek bíróság vagy más jogalkalmazó (közigazgatási szerv) előtt vita tárgyává tehetők, s igény esetén formális eljárás keretében érvényesíthetők.
 - b) Kollektív jogok: amelyek nem érvényesíthetők az előbbi módon, szankciójuk morális vagy politikai jellegű; etnikai csoportok esetében ilyenek az önrendelkezéshez és az identitáshoz való jogok.
2. a) Jogok, amelyek gyakorlásához intézményes keretek szükségesek: ebbe a csoportba sorolhatók az anyanyelv oktatásához és az anyanyelvi oktatáshoz való jogok. „...ebben a szemléletben alapvető problémát jelent, hogy a nyelvi emberi jog esetében két szféra tartozik össze: az emberi jog az egyes emberhez kapcsolódik, a nyelv viszont több vonatkozásban közösségi jelenség. [...] a csoporthoz tartozók személyes jogain felül még magának a nyelvi csoportnak is joga van arra, hogy nyelvét és kultúráját tanítsák neki, hogy nyelve és kultúrája jelen legyen a médiumokban, s hogy respektálják nyelvüket.” (Szépe 1996:501)
 - b) Jogok, amelyek gyakorlásához nem szükségesek intézmények: pl. anyanyelvű feliratok nyilvános kifüggesztésének joga.
3. Politikai jogok: az ENSZ *Polgári és Politikai Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya* szerint.
4. A kisebbségben élő nemzeti vagy etnikai, vallási és nyelvi közösségek és csoportok esetében fontos elhatárolás:

- a) Jogok, amelyek gyakorlásához szükséges a közösséget vagy csoportot alkotók nyilvántartásba vétele.
- b) Jogok, amelyek gyakorlásához a nyilvántartásba vétel nem szükséges.

Amint látható, az emberi jogok és a kisebbségi jogok között nem lehetséges éles elhatárolást tennünk. Az emberi jogok szélesebb fogalmi körén belül a kisebbségi jogok fejezete is egyre gazdagodik a kisebbségi kultúra, anyanyelv, önszerveződés fogalmaival és a fogalmakat mind szélesebb módon kiteljesítő intézményekkel.

4.3. A nemzetiségek és nyelveik helyzete az Európai Unióban

A kisebbségi jogok az egyetemes emberi jogok rendszerében helyezkednek el. A kisebbségi nyelv használatához fűződő kollektív kisebbségi/emberi jog az emberi jogok világméretű terjedésének legújabb eredménye: szabadságharcok, erőszakmentes jogvédő küzdelmek és nemzetközi jogi megállapodások következménye.

Az első átfogó nemzetközi kisebbségvédelmi jogi szabályozó tevékenység a Népszövetséghez köthető, amely az I. világháború után kidolgozta a kisebbségvédelem rendszerét. A szövetség feladata az volt, hogy nemzetközi biztosítékot nyújtson a békeszerződésben meghatározott kisebbségi jogok megvalósítására – úgymint állampolgári egyenjogúság, a vallásgyakorlás szabadsága vagy éppen az anyanyelvi oktatáshoz való jog. Ez volt az első olyan nemzetközi egyezmény, amely a kisebbségek számára a szabad nyelvhasználat és az anyanyelvi oktatás megteremtéséhez való jog lehetőségét szavatolta (Cserti Csapó 2004:16).

A cigány nyelv helyzetének elemzésekor fontos megemlítenünk a cigány nyelvi kultúrát védő nemzetközi és hazai jogfejlődést. Kontinensünkön a '80-as évek végén a kisebbségi tárgyú jogalkotás az Európa Tanács intézményén belül vett új lendületet. A Magyarországon honos kisebbségek nyelvhasználati jogainak érvényesülését szolgáló nemzetközi jogi dokumentum *A regionális vagy kisebbségi nyelvek európai kartája*, amelyhez a Magyar Köztársaság az elsők között csatlakozott. (továbbiakban: Karta)

A nemzetközi jogi – diplomáciai – csatlakozást bejelentő magyar deklaráció 1992-ben megtörtént. A Karta első implantációja a magyar jogrendbe 1995. április 7-én történt meg: a Magyar Köztársaság Országgyűlése 35/1995. (IV. 7.) számú határozatával ratifikálta azt. Az egyezmény Európában 1998. március 1-jén lépett hatályba. A Magyar Köztársaság Országgyűlése az 1999. évi XXXIV. törvény elfogadásával hirdette ki az Európa Tanács

Nemzeti Kisebbségek Védelméről szóló, Strasbourgban 1995. február 1-jén elfogadott Keretegyezményét. A Karta 1. cikke rögzíti a regionális vagy kisebbségi nyelv fogalmát: „azon nyelvek, amelyeket az állam lakosságának számszerű kisebbségét alkotó polgárok hagyományosan használnak, és amelyek különböznek ezen állam hivatalos nyelveitől”.

A nyelvi karta két területen különbözik a korábbi nemzetközi jogi egyezményektől:

- a szabályozás tárgyát kizárólag a nyelvi jogok képezik;
- az egyezmény szövege nagy teret enged az aláíró államok belső jogalkotásának.

A szerződés nem határozza meg – ezáltal nem is határolja el egymástól – az egyéni (individuális) és csoportos (kollektív) nyelvi jogokat. A nyelvek védelméről szól, azon felismerésből kiindulva, hogy különböző történelmi, regionális vagy kisebbségi nyelvek az európai kulturális örökség fontos részei, melyek közül néhányat az eltűnés fenyeget. Az öt részből álló Karta alapelve, hogy minden államnak kötelessége a többnyelvűség biztosítása. Az egyezmény kilenc olyan alapelvet tartalmaz, melyek alkalmazása minden – a Karta hatálya alá tartozó – nyelv szempontjából kötelező:

- a regionális vagy kisebbségi nyelvek mint a kulturális gazdagság kifejezésének elismerése;
- a regionális vagy kisebbségi nyelvek földrajzi körzetének tiszteletben tartása;
- a regionális vagy kisebbségi nyelvek fejlesztését szolgáló határozott támogató lépések szükségessége;
- a regionális vagy kisebbségi nyelveknek a magánéletben és a közéletben, szóban és írásban való használatának megkönnyítése, bátorítása;
- az egyes nyelvek közti kapcsolatok megőrzése és fejlesztése;
- a regionális vagy kisebbségi nyelvek oktatása és tanulása megfelelő formáinak és eszközeinek biztosítása minden megfelelő szinten;
- a regionális vagy kisebbségi nyelvet nem beszélők számára e nyelvek elsajátításának lehetősége;
- a regionális vagy kisebbségi nyelvek egyetemeken vagy ezzel egyenértékű intézményekben történő tanulásának és kutatásának támogatása;
- nemzetközi cserék megfelelő formáinak támogatása.

Ezen alapelvek érvényesülése érdekében közel száz 'self executing' (önkéntesen végrehajtandó) rendelkezés közül minden államnak kötelessége legalább 35-öt választani (ebből legalább három intézkedésnek az oktatásra, ugyancsak legalább három intézkedésnek a kulturális tevékenységre és kulturális létesítményekre, ezeken kívül egynek-egynek az

igazságszolgáltatásra, a közigazgatásra, a tömegtájékoztatásra, valamint a gazdasági és társadalmi életre kell vonatkoznia).

Témánk szempontjából fontos, hogy az egyezmény 1. cikkének 3. bekezdése a területhez nem köthető nyelveket is a Karta hatálya alá vonja. Ennek a rendelkezésnek köszönhetően van esély arra, hogy a cigányok/romák által anyanyelvként használt nyelvek is elindulnak az európai nyelvi emancipáció útján.

A '90-es évek elején a régió demokratikus fejlődése a kisebbségek körében is új reményeket, a politikai szabadság kiteljesedésével kapcsolatos nagyszabású várakozást eredményezett, melyet úgy foglalhatunk össze, hogy rövid időn belül a kisebbségek és jogaik, többek között a nyelvi jogok érdemi védelme, jogi garanciákkal támogatott szabályai és nemzetközi fórumok előtt érvényesíthetőségük nemzetközi szerződéses alapra kerül. Ezek a várakozások mostanáig még nem teljesültek. A nyelvi kartát – a többi egyezménnyel együtt – egy lépcsőfoknak kell tekinteni, amely a korábbiakhoz képest óriási előrelépést, afféle próbát jelent a következő fokozat előtt (Szalayné 2003:221-222)

A regionális vagy kisebbségi nyelvek európai kartája 2008-tól a két magyarországi cigány nyelvet (romani, beás) is védelembe vette. Ennek következménye, hogy az élet egyre több területén – oktatásügy, igazságszolgáltatás, tömegtájékoztatási eszközök, kulturális tevékenység és kulturális létesítmények, gazdasági és társadalmi élet – kell biztosítani a cigány nyelvek megjelenését, illetve használatának jogát is.

A Karta magyarországi alkalmazásának értékelésére 2002-ben a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal által szervezett konferencia adott alkalmat, melyen parlamenti képviselők, tudományos kutatók, minisztériumok képviselői, megyei önkormányzatok kisebbségi referensei, közigazgatási hivatalok munkatársai és olyan települések polgármesterei is részt vettek, ahol nagyobb számban élnek kisebbségek. A konferencián egyebek közt elhangzott, hogy a kisebbségi önkormányzatok törekvései körében a nyelvhasználati kérdések a szükségesnél kisebb hangsúlyt kapnak, illetve hogy a hazai kisebbségek nyelvi revitalizációja elengedhetetlen (Demeter Zayzon 2003:227).

2005. decemberi határidővel a magyar kormány kötelezte magát, hogy elkészítet egy, a két cigány nyelv helyzetét bemutató jelentést, valamint javaslatot tesz a vizsgált nyelvek védelmére. A beás nyelv állapotáról Orsós Anna számolt be, a romani nyelvről pedig Choli Daróczi József és Vajda Imre készített jelentést. Valószínűleg a beszámoló hatására is 2008-ban a két magyarországi cigány nyelv, a romani és a beás is a védett nyelvek közé került, így Magyarországnak is több, a közélethez kapcsolódó nyelvhasználati kötelezettségvállalást kell megfogadnia, teljesítenie. Megalakult a romani és a beás munkacsoport, melynek tagjai között

jelen voltak a PTE BTK Romológia és Nevelésszociológia Tanszékének munkatársai is. A Karta 2. cikkének 2. pontja szól a cigány (romani és beás) nyelvekre történő kötelezettségvállalások kiterjesztéséről, melyek között az alábbiak lehetők fel:

- általános védelem biztosítása: az adott nyelv megbecsülésének fenntartása, valamint a magánéleti és a közéleti használat megkönnyítése és elősegítése;
- a nyelvoktatás és -tanulás megfelelő formáinak és eszközeinek biztosítása mind anyanyelvi, mind nem anyanyelvi beszélők számára;
- a nyelv beemelése a tantervbe különösen az alapfokú oktatás szintjén;
- az iskola-előkészítő oktatás elérhetővé tétele az érintett nyelven azon diákok számára, akik családjá ezt kívánja;
- az adott nyelvek tanítása a közép- és felsőoktatásban, illetve a nyelvre irányuló kutatások támogatása;
- tolmácsok és fordítási eszközök biztosítása az adott nyelven közhivatalokban;
- az adott nyelven/nyelveken sugárzott rádió- és televízióadás biztosítása, újságok támogatása, valamint az adott nyelven készült hangzó- és audiovizuális anyagok készítése és hozzáférhetővé tétele.

A kormányok feladata a fenti javaslatokkal kapcsolatban elsősorban az egyes tevékenységek lehetővé tétele, másodsorban azok pénzügyi támogatása, végezetül pedig egy olyan kormánypolitika, amely bátorítja a kisebbségi nyelv használatát és fejlődését. Külön kihívást jelentenek azonban azok a nyelvek – ilyen például a romani is –, amelyek esetében nincs tradíciója a nyelv fent vázolt funkciókban való használatának, és nem is áll rendelkezésre megfelelő munkaerő, illetőleg megfelelő eszközök, amelyek lehetővé tennék a nyelv használatát ezekben a szituációkban. Ilyen helyzetekben nyelvtervezésre van szükség, vagyis olyan célzott erőfeszítésekre, amelyek arra irányulnak, hogy a nyelvet újraformálva a fenti céloknak megfelelő funkciókkal lássák el (írás- és helyesírási rendszer, illetve a hivatalos beszédaktusokban való használathoz szükséges szakszókincs) (Matras 2007:130).

A következőkben a tapasztalati tudásomat felhasználva a regionális vagy kisebbségi nyelvek európai kartájának a cigány nyelvekre vállalt kötelezettségeiből megvalósult elemeit tekintem át.

A Karta az oktatásügy több szintjére (óvoda, általános iskola, középiskola, szakközépiskolai és szakmunkásképzés, egyetemi és más felsőoktatási képzés, felnőttoktatás) vonatkozóan fogalmazott meg a cigány nyelvekkel kapcsolatos állami kötelezettségeket, melyeket részben sikerült is teljesíteni, vagy legalább a körülményeket megteremteni azok

megalapozására. Így hazánkban jelenleg a közoktatás minden szintjén, elégséges szülői igény esetén (vagyis ha legalább 8 szülő kéri), meg kell teremteni a cigány (romani, beás) nyelvtanulás lehetőségét az adott intézményben, amelyre kiegészítő normatíva is igényelhető.

A felsőoktatási intézmények tekintetében Magyarország az alábbiakat vállalta: „amennyiben az állam szerepe a felsőoktatási intézményekkel fenntartott kapcsolatrendszerben nem teszi lehetővé az (i)-(ii)³¹ bekezdések alkalmazását, úgy bátorítják és/vagy engedélyezik a regionális vagy kisebbségi nyelveken folyó egyetemi oktatást, vagy egyéb felsőoktatási intézményben történő tanulást, vagy megteremtik a feltételek, hogy e nyelveket, mint egyetemi vagy felsőoktatási tárgyat tanulhassák” (III. rész 8. cikk e) pont) Ennek értelmében arra ugyan nem kötelezhető az állam, hogy elősegítse - akár pénzügyi forrás mellérendelésével - a romani és beás nyelvtanárok képzését, abban azonban segítenie kell, hogy ennek feltételei létrejöhessenek. Ez nehéz helyzet elé állítja a nyelvvel foglalkozókat, hiszen nincs garancia arra, hogy csupán az erkölcsi támogatás elegendő a pedagógusképzés beindítására és hosszú távú fenntartására is. Ezt mindenképpen hiánynak értékelem a Karta vállalásaival kapcsolatban, ahogy azt is, hogy a cigány nyelvek és kultúra átadásával foglalkozó pedagógusok továbbképzése szintén nem valósult még meg.

Az igazságszolgáltatás területén vállalt kötelezettségekben nincs jelentős elmaradásunk: egy-egy büntetőeljárásban a vádlott vagy tanú megkötés nélkül használhatja a romani vagy a beás nyelvet, akár szóban, akár írásban, hiszen a megfelelő szervek – rendőrség, ügyészség, bíróság, stb. – ilyen esetekben tolmácsot biztosítanak.

A közigazgatás területén azonban számos vállalásunk megvalósulása még el sem kezdődött. Nincs meg a lehetősége annak, hogy amennyiben valaki a cigány nyelvek valamelyikén nyújtja be hivatalos levelét – pl. kérelem –, azt bárki érdemben figyelembe venné, illetve az egyforma elbírálás alá esne. Nincs gyakorlat arra sem, hogy az ügyintézésben fontos űrlapok, dokumentumok romani vagy beás nyelven is elérhetőek legyenek.

A tömegtájékoztatási eszközök alkalmazásával kapcsolatos vállalások teljesítése nem „kihívás” az országnak, hiszen ennek már több évre visszanyúló gyökerei vannak: vannak nemzetiségi adások a televízióban, a rádió frekvenciáin át is hallhatóak kisebbségi műsorok, sőt konkrét csatornák is működnek (így például a Rádió C, ami a cigány/roma közösségnek készült, ám a finanszírozási nehézségek miatt jelenleg sajnos nem üzemel). Természetesen a

³¹ (i) elérhetővé teszik az egyetemi és más felsőoktatási képzést az érintett regionális vagy kisebbségi nyelveken, vagy (ii) megteremtik a feltételeket, hogy e nyelveket, mint egyetemi vagy felsőoktatási tárgyat tanulhassák.

tömegtájékoztatási eszközök szintjén is lehetne szélesebb körű tevékenységet folytatni, hiszen nincs olyan tévécsatorna, ami egy adott nemzetiségé lenne, de mindenképpen fontos, hogy a ma működő adások léteznek.

A kulturális tevékenységek és kulturális létesítmények cikkelyben több olyan hagyományápolásra, tradíció- és nyelvátörökítésre vonatkozó irányelvet fogadtak el, amely szerint támogatni, bátorítani kell az ilyen jellegű kezdeményezéseket. Például kulturális pályázatok útján lehetőség nyílhat arra, hogy mindezek megvalósuljanak, akár egy kulturális rendezvény megszervezésével, akár egy romani nyelvre fordított mondókás kötet kiadásával – melyet a romológia szakos hallgatók közreműködésével sikerült is kiadnunk 2010-ben.

A 13. cikk a gazdasági és társadalmi életre vonatkozó vállalásokat tartalmazza, ezen a területen azonban még nem igazán történt előrelépés. A cikk pontjai szerint többek között gondoskodni kell arról, hogy „az olyan létesítmények, mint a kórházak, nyugdíjasházak, otthonok lehetőséget biztosítsanak arra, hogy az egészségügyi, életkori vagy egyéb okból gondozásra szorulókat regionális vagy kisebbségi nyelvükön fogadják és kezeljék” (III. rész 13. cikk 2.c). Előfordulhat ugyan, hogy egy-egy kórházban van romani vagy beás anyanyelvű ápolónő, mégis csupán a véletlennek köszönhető, ha ez a vállalat esetenként megvalósul, mert nem anyanyelvük alapján alkalmazzák az egészségügyi dolgozókat, „csak” többlet-képességként van jelen a nyelvtudásuk. A gazdasági élet egyéb területén pedig továbbra sem jellemző, hogy romani vagy beás nyelven írnának meg egy-egy munkaszerződést vagy adnák ki elektronikai termékek használati útmutatóit.

Tapasztalataim azt mutatják, hogy elindult a megvalósítás folyamata, amelyet azonban sokkal intenzívebbé kell tenni, ha el kívánjuk érni pl. az akkreditált nyelvtanárképzést. Az éves országjelentések alapján áttekintésre váró feladatnak látom a kötelezettségvállalások és azok teljesülésének megvalósulását.

4.3.1. A romani nyelv helyzete az Európai Unióban

A kisebbségek jogainak védelme 2004 júniusától tételesen bekerült az Európai Parlament külügyi, kulturális és emberi jogi, illetve belügyi bizottságának hatáskörei közé.³² A leendő bizottságokról elfogadott határozat szerint a kisebbségi jogok és kisebbségi nyelvi jogok védelmében az Európai Parlament köteles napirendre tűzni és megvizsgálni a képviselői által e témában előterjesztett kérdéseket. A határozat szerint minden kisebbségre vonatkozhat a három európai parlamenti bizottság hatásköre. Ellentmond az uniós alkotmány tervezetének,

³² Az Európa Parlament 2004. január 29-i döntése.

hogy az Európai Parlament nem „a kisebbségekhez tartozó személyeket” említ, hanem kisebbségeket, tehát kimondatlanul bár, de a kollektív jogokra utal.

4.4. A nemzetiségi jogok törvényi keretei Magyarországon

Magyarország soknemzetiségű helyzete miatt a reformkortól fontos kérdése volt a törvényhozásnak, hogy az ország lakossága békében tudjon együtt élni. Az 1848-49-es forradalom és szabadságharc is azt bizonyította, hogy az állam összetartásának egyik kulcsa a nemzetiségek közötti ellentétek feloldása. Eötvös József nevéhez fűződik az 1868. évi XLIV. törvénycikk a nemzetiségi egyenjogúság tárgyában. Ezzel már a 19. században sikerült olyan törvényt alkotni, mely az elsők között helyezte jogi keretek közé a befogadó irányzat szemléletét Európa kisebbségi politikájában. Ebben a törvényben mondták ki először, hogy „Magyarország összes honpolgárai [...] politikai tekintetben egy nemzetet képeznek, az oszthatatlan egységes magyar nemzetet, melynek a hon minden polgára, bármely nemzetiséghez tartozzék is, egyenjogú tagja”.

Nagy előrelépésnek számít nemzetközi viszonylatban is, hogy egy ország törvényhozása a kultúr-nemzet fogalmát szem előtt tartva alkotta meg rendelkezéseit, államalkotó tényezőnek tekintve minden olyan népcsoportot, mely évszázadok óta hozzájárult az ország haladásához. Az Eötvös-féle nemzetiségi törvény nem csak az egyéni és közösségi nyelvhasználat lehetőségét adta meg, hanem a hivatalos ügyintézés során – bírósági eljárás, testületi ülés, közmeghallgatás – is módot adott a nemzetiségi nyelv alkalmazására, sőt kimondta azt is, hogy a törvények „az országban lakó más nemzetiség nyelvén is hiteles fordításban kiadandók”. A nemzetiségi nyelv közoktatásban elfoglalt helyzetét a korabeli oktatási miniszter volt hivatott szabályozni, de az Eötvös-féle nemzetiségi törvény is kitért erre a kérdésre: „...a közoktatás sikere, a közművelődés és közjólét szempontjából az államnak is legfőbb célja lévén; köteles az állami tanintézményekben a lehetőségig gondoskodni arról, hogy a hon bármely nemzetiségű, nagyobb tömegekben együtt élő polgárai az általuk lakott vidékek közelében anyanyelvükön képezhessék magukat egész addig, hol a magasabb akadémiai képzés kezdődik.” (17. §)

Nemcsak a közoktatás területén volt lehetőség a nemzetiségi oktatásra, hanem minden olyan vidéken, ahol megfelelő arányszámú kisebbség élt, a felsőoktatásban is meg kellett teremteni az adott nemzetiség nyelv és irodalom tanszékeinek felállítását, így biztosítva a nemzetiségi tanárképzést is. A törvény megadta annak lehetőségét is, hogy alsó-, közép- és felsőfokú iskolákat hozzanak létre a nemzeti kisebbségek, azonban garanciákat és biztosítékokat már nem rendelt e szándék mellé az állam.

A Monarchia-beli Magyarország északi, keleti és déli határvidékén élő nemzetiségek által elérhető céllá a 20. század elejére a birodalomból kiválás, az I. világháború végén az önálló nemzeti keretek megteremtése vált. A világháborúk komoly változást hoztak a nemzetiségekkel kapcsolatos jogalkotásban. Az I. világháborút követő népszövetségi és nemzetközi kisebbségvédelmi intézkedések nem bizonyultak hatékonyaknak. Magyarország népessége a trianoni békeszerződés döntései és a II. világháború következtében jelentős mértékben megfogyatkozott, és a nemzeti kisebbségek számára is más életlehetőségek bontakoztak ki. A II. világháború nyomán a magyarországi némettség száma is változott: sokan nem vállalták fel származásukat, megváltoztatták vezetéknévüket, így próbálták elkerülni a nemzetiszocialista térfoglalás ellenhatásaként érvényesülő kollektív megtorlás következményeit, továbbá sok családot kitelepítettek. A régióban sehol, így Magyarországon sem érvényesülhettek a nemzetiségi autonómia-törekvések, hiszen a marxizmus-leninizmus ideológiája szerint – elvben – mindenki, minden tekintetben egyenlő, így nem ismertek el semmilyen kisebbséget, nemzetiséget sem. Közel ötven évig alig történt szemléletváltozás a nemzetiségi kérdésben.

A rendszerváltást követően ismét égető szükségét látták az Európa közjogi intézményrendszerébe csatlakozni kívánó kormányzati szervek, civil szervezetek, a nemzetiségek képviselői, hogy törvényt alkossanak a nemzeti kisebbségek érdekében, védelmében.

Alkotmányunk³³ 1989-ben emberi és kollektív jogokat egyaránt tartalmazott. A nem egyidejűleg hatályba léptetett, emberi és alapvető szabadságjogokat keletkeztető szakaszok azonban sajnálatos módon magukon viselték az időről időre történt kiegészítésekből és módosításokból fakadó, az értelmezők és a jogalkalmazók számára is zavaró visszasságokat. Az egyéni emberi jogok és a kisebbségi jogok mint kollektív jogok dilemmáját nem oldotta fel a kisebbségi törvény hatályba lépését megelőző évben (1992) meghozott alkotmánybírósági határozat sem: „Az Alkotmánynak az a megállapítása, mely a nemzeti és etnikai kisebbségeket államalkotó tényezőknak ismeri el, a kisebbségek jogainak törvényi szabályozását kiemelkedő fontosságúvá teszi. E jogok körében, illetve ezek mellett az Alkotmány a nemzeti és etnikai kisebbségek képviselőit külön is megnevezi. A képviselői szükséges előfeltétele annak, hogy a nemzeti és etnikai kisebbségek államalkotói tényezői szerepüket betölthessék.”³⁴

³³ A többször módosított 1949. évi XX. Törvény (a Magyar Köztársaság Alkotmánya).

³⁴ 35/1992. (VI. 10.) AB határozat, *Alkotmánybírósági Határozatok*, 1992, 205.

Az Alkotmány szemlélete a hangsúlyt a kollektív jogok keletkeztetésére és megállapítására helyezte. Az egyéni (állampolgári) jogok zavartalan érvényesülését adottnak tekintette. A dilemmát a jogalkotó számára nem a kollektív jogok szabatos leírása, az egyéni jogok meghatározásával szemben történő felsorolása jelentette, hanem a különböző helyzetek alkotmányos jogokkal összhangban lévő törvényekben rögzített jogi körülírása. Magyarországon 1990-től a demokratikus átalakulással vált lehetővé a kisebbségi nyelvhasználat elismertetése, ezen kollektív jog törvényi deklarációja 1993-ban lépett hatályba a kisebbségi jogok keretei között.

A jogszabály az ún. Capotorti-definíciót³⁵ az európa tanácsi kisebbség-fogalommal kapcsolatos ismérveivel kiegészítve határozza meg a nemzeti, etnikai kisebbség fogalmát. Eszerint az országunkban államalkotó tényezőként elismert „nemzeti és etnikai kisebbség [...] minden olyan, a Magyar Köztársaság területén legalább egy évszázada honos népcsoport, amely az állam lakossága körében számszerű kisebbségben van, tagjai magyar állampolgárok és a lakosság többi részétől saját nyelve és kultúrája, hagyományai különböztetik meg, egyben olyan összetartozás-tudatról tesz bizonyosságot, amely mindezek megőrzésére, történelmileg kialakult közösségeik érdekeinek kifejezésére és védelmére irányul.” E meghatározás tehát a kisebbségi közösségekre vonatkozik, és nem a csoporthoz tartozó egyénekre, akik közül sokan gyengén vagy egyáltalán nem beszélnek a kisebbség nyelvét (Országjelentés 2002).

A kisebbségi törvény teremtette meg az alapot a romani/beás nyelvek mint az állam által elismert idegen nyelvek egyenjogúsításához, a nyelvtervezés, a nyelvoktatás és -kutatás intézményrendszerének fejlesztéséhez. E törekvés nyomán készült az 1993. évi LXXVII. törvény, amely azóta is fontos alaprendelkezésnek számít e témában. A törvény megalkotásában az Országgyűlés figyelembe vette a nemzetközi jogalkotásban már korábban megfogalmazott hatályos okmányokat. A törvény kezdeti szakaszában „kinyilvánítja, hogy a nemzeti és etnikai önazonossághoz való jogot az egyetemes emberi jogok részének tekinti, a nemzeti és etnikai kisebbségek sajátos egyéni és közösségi jogai alapvető szabadságjogok, amelyeket tiszteletben tart, és mindezeknek a Magyar Köztársaságban érvényt szerez”.

A törvény értelmében nemzeti és etnikai kisebbség minden olyan népcsoport, amely Magyarország területén legalább egy évszázada őshonos, az állam lakosságával szemben számszerű kisebbségben van jelen, a lakosság többi részétől nyelve és kultúrája különbözteti

³⁵ „Az államoktól nem lehet megkövetelni, hogy olyan kisebbségvédelmi intézkedéseket hozzanak, amelyekben az erőfeszítések nem állnak arányban az intézkedésektől várható előnyökkel.” (Francesco Capotorti: Il regime delle minoranze nel sistema delle Nazioni Unite e secondo l'art. 27 del patto sui diritti civili e politici (A kisebbségek az ENSZ rendszerében és a polgári és politikai jogok nemzetközi egyezségokmányának 27. cikkelye) Rivista di Diritto Internazionale dei Diritti dell' Uomo, V (1992), 102.

meg, és összetartozás-tudattal rendelkezik. Az alkotmány értelmében kultúrájuk része a magyarországi kultúrának. A törvény rendelkezik a nemzeti és etnikai kisebbségek egyéni és közösségi kisebbségi jogairól, a kisebbségi önkormányzatokról, a kisebbségek helyi szónólóiról, a működési és oktatási öngazgatásról, a nyelvhasználatról és a kisebbségek támogatásáról is. A jogalkotónak nem sikerült egyértelműen meghatároznia a kisebbségi jogalanyiságot, így individuális jogalanyok hiányában egyfajta lebegő kollektív jog keletkezett. Hatása helyben a települési önkormányzatoknak, országosan a végrehajtó hatalomnak alávetett helyzetüket erősítette, így nem válhattak civil, vagy civil szervezeteket segítő, ösztönző intézményekké (Noszka 1997). Mivel nem voltak valódi autonóm testületek, azon demokratikus módon választott szervezetek tagjai által kinevezett bürokráciák működését tükrözték, melyeknek kiszolgáltatva voltak kénytelenek működni.³⁶

A kisebbségi jogi deklarációk tekintetében érdemes különbséget tennünk a 2011. december 31-ig hatályban volt, többször módosított 1949. évi XX. törvény (a Magyar Köztársaság Alkotmánya) és a törvényhozás által 2011. április 18-án elfogadott, 2012. január 1-jén hatályba lépett Alaptörvény között (17. táblázat).

17. táblázat
Közjogi változások

Alkotmány	Alaptörvény
-----------	-------------

³⁶ A kisebbségi törvény 1993-as elfogadásával egyidejűleg módosult a helyi önkormányzatokról szóló 1990. évi LXXV. törvény is, melynek 8. § (4) bekezdése értelmében „A települési önkormányzat köteles [...] biztosítani a nemzeti és etnikai jogok érvényesülését”. Sem a kisebbségi, sem az önkormányzati törvény nem határozza meg e köteleesség tartalmát. Egyik jogszabály sem tartalmaz szankciót a települési önkormányzat köteleességének elmulasztása vagy megszegése esetére.

A Magyar Köztársaságban élő nemzeti és etnikai kisebbségek részesei a nép hatalmának: államalkotó tényezők.³⁷

A Magyar Köztársaság védelemben részesíti a nemzeti és etnikai kisebbségeket. Biztosítja kollektív részvételüket a közéletben, saját kultúrájuk ápolását, anyanyelvük használatát, az anyanyelvű oktatást, a saját nyelven való névhasználat jogát.³⁸

A Magyarországon élő nemzeti és etnikai kisebbségek részesei a nép hatalmának: államalkotó tényezők. Minden valamely nemzetiséghez tartozó magyar állampolgárnak joga van önazonossága szabad vállalásához és megőrzéséhez. A Magyarországon élő nemzetiségeknek joguk van az anyanyelvhasználathoz, a saját nyelven való egyéni és közösségi névhasználathoz, saját kultúrájuk ápolásához és az anyanyelvű oktatáshoz.³⁹

Forrás: <http://net.jogtar.hu>

Az államalkotó tényező a jogelmélet által pontosabban meg nem határozott közjogi fogalom. Az Alkotmányban nem volt és az Alaptörvényben jelenleg sincs részletes normatív meghatározása, jogfilozófiai értelmezése. E hiányossága miatt a fogalom félreérthető, ezért a közszereplők által történt önkényes értelmezésének lehetősége is nagy. Érthetetlen ugyanakkor, hogy az Alaptörvényből miért maradt ki az Alkotmány által korábban deklarált kisebbségvédelmi garancia.

Jelen dolgozat esetében az egyéni és közösségi jogok, illetve az oktatással és nyelvhasználattal kapcsolatos rendelkezések lesznek mérvadóak, melyeket a cigány nyelvekre vonatkoztatva mutatok be.

4.4.1. A magyarországi nemzeti és etnikai kisebbségek közoktatási helyzete a jogszabályok tükrében

A nemzeti és etnikai kisebbségek közoktatásban elfoglalt helyzetének átfogó vizsgálatához több, egymással összefüggő törvényt kell alaposabban szemügyre venni. Alapvető az 1993. évi LXXVII. törvény, amely a hazai nemzeti és etnikai kisebbségek jogait körvonalazza. Ezt a rendelkezést minden esetben a közoktatási törvénnyel szoros

³⁷ Alkotmány 68. § (1) bekezdés

³⁸ uo. (2) bekezdés

³⁹ Alaptörvény XXIX. cikk (1) bekezdés

összefüggésben kell értelmezni. Harmadszorra fontos azt is megvizsgálni, hogy a helyi, illetve kisebbségi önkormányzatok hogyan tudják befolyásolni, mit tudnak tenni a kisebbségi nyelvek közoktatásban betöltött szerepéért – vagy akár annak hátráltatásáért. A jogszabályokon, helyi rendeleteken felül hasonlóan nagy szerepe van az ellátandó közoktatási feladat mellé rendelt finanszírozás kérdésének is. Fontos szem előtt tartani, és minden lépésnél figyelembe kell venni azokat a meglévő és még hiányzó szakmai követelményeket is, amelyek mindenképpen elengedhetetlenek az óvodai, az iskolai és a kollégiumi oktatás-neveléshez. A magyarországi nemzeti és etnikai kisebbségek nyelvének közoktatásban elfoglalni kívánt pozíciójához elengedhetetlen az anyanyelv használatának törvényi szintű elismerése. Mindenki számára egyértelmű, hogy amennyiben ez nem történik meg, nincs meg a nyelvoktatás jogi alapja az iskolákban. Hazánkban ezt a kérdést az Alkotmány/Alaptörvény oldja fel azzal, hogy államalkotó tényezőként nevezi meg a nemzeti és etnikai kisebbségeket, sőt biztosítja védelmüket, anyanyelvük használatát, az anyanyelvű oktatáshoz való jogot is.

A közoktatásról szóló törvény 5. §-a lehetőséget teremt ezáltal arra, hogy az óvodákban és az iskolákban az oktatás-nevelés, a kollégiumokban a nevelői munka a nemzeti és etnikai kisebbség nyelvén is folyhasson a magyar nyelv mellett. A hatályos jogszabályok értelmében minden magyar állampolgárnak joga, hogy nemzetiségi kisebbséghez való tartozását kinyilvánítsa, és eldönthesse, melyik nemzetiséghez tartozik, ezáltal melyik kisebbségi nyelvet érzi sajátjának és szeretné azt a közoktatásban is tanulni, vagy annak taníttatását gyermekei részére biztosítani.

A kisebbségi nyelven folyó nevelő-oktató munkát abban az esetben kell megszervezni, amennyiben erre igény van. Erről a kisebbségek jogairól szóló törvény 43. §. (4) bekezdése rendelkezik: ha ugyanazon kisebbséghez tartozó nyolc tanuló – vagy óvoda – szülője vagy törvényes képviselője kéri a kisebbségi oktató-nevelő munkát és programot, akkor az intézmény – óvoda, iskola – köteles azt indítani és biztosítani annak minden feltételét – szakmai és anyagi szempontból is. Azt azonban, hogy milyen esetben köteles az érintett önkormányzat gondoskodni ennek biztosításáról, az 1993. LXXVII. törvény és a közoktatásról szóló törvény együttes értelmezése alapján kell megvizsgálni.

A hatékony kisebbségi oktató-nevelő munkához – mint minden más területen is – elengedhetetlen a pedagógiai-szakmai szolgáltatások biztosítása is. Ezt figyelembe véve szükséges a szaktanácsadás, a pedagógiai tájékoztatás, a pedagógusok képzése, illetve továbbképzése, tanulmányi és tehetséggondozó versenyek megszervezése, lebonyolítása, melyről az illetékes minisztériumoknak vagy államtitkároknak kell összehangoltan gondoskodniuk.

Érdemes és fontos megjegyezni, hogy nem kizárólag a helyi önkormányzatok szervezhetnek, tarthatnak fenn kisebbségi nevelő-oktató munkát biztosító osztályokat, csoportokat, hanem kisebbségi önkormányzatok, valamint bármilyen jogi vagy természetes személy is (Szüdi 1997). Az 1993. évi LXXVII. törvényt először 2005-ben módosították. A módosítások többnyire a kisebbségi önkormányzati választásokra és az önkormányzatiság rendszerére vonatkoztak, de néhány pontban az oktatás területén is módosítások következtek be. A 18-20. táblázatban a dolgozatom témája szempontjából fontosabb változásokra szeretném felhívni a figyelmet.

18. táblázat

A kisebbségi törvény változásai (1)

1993. évi	2005. évi
<p>18. § (3) A kisebbségi közösségeknek joguk van:</p> <p>a) anyanyelvű, vagy anyanyelvi (anyanyelven és magyar nyelven történő) óvodai nevelés, alsó-, közép- és felsőfokú oktatás feltételeinek megteremtését kezdeményezni;</p>	<p>A Nekt. 18. § (3) bekezdés a) pontja helyébe a következő rendelkezés lép:</p> <p>(A kisebbségi közösségeknek joguk van:)</p> <p>a) kisebbségi óvodai nevelés, kisebbségi alap- és középfokú nevelés és oktatás, továbbá felsőfokú képzés, illetve az országos kisebbségi önkormányzat útján a kiegészítő kisebbségi oktatás feltételeinek megteremtését kezdeményezni és kialakításában közreműködni.</p>

Forrás: <http://net.jogtar.hu>

19. táblázat

A kisebbségi törvény változásai (2)

1993. évi	2005. évi
<p>45. §:</p> <p>(2) A cigány kisebbség iskolázottságbeli hátrányainak csökkentése érdekében sajátos oktatási feltételek teremthetők.</p> <p>(3) A kisebbségeknek a 43. § (3)-(4) bekezdése szerint létrehozott oktatási-nevelési intézményeiben biztosítani kell a kisebbségi népismeret, a kisebbség és anyaországa történelmének tanítását, kulturális hagyományainak, értékeinek megismerését.</p>	<p>A Nekt. 45. § (2)-(3) bekezdése helyébe a következő rendelkezés lép:</p> <p>(2) A cigány kisebbségi oktatás folyhat kizárólag magyar nyelven, de a szülők igényei alapján az oktatási intézmény biztosítja a cigány nyelv (romani, illetve beás) oktatását is.</p>

Forrás: <http://net.jogtar.hu>

20. táblázat

A kisebbségi törvény változásai (3)

1993. évi	2005. évi
<p>46. §:</p> <p>(2) A kisebbségek anyanyelvű, anyanyelvi oktatásához az anyanyelvű pedagógusok képzésének biztosítása állami feladat.</p>	<p>A Nekt. 46. § (2) bekezdése helyébe a következő rendelkezés lép:</p> <p>(2) A kisebbségek anyanyelvű és anyanyelvi oktatásához az anyanyelvű pedagógusok képzésének, továbbképzésének biztosítása állami feladat.</p>

Forrás: <http://net.jogtar.hu>

4.4.2. A cigány nyelvek használata Magyarországon

A cigányság a 20. század végéig nem kapta meg a nemzeti kisebbségként történő elismerést. A 16-18. században megtúrt, vándorló népcsoportként kezelték őket, vagy az

erőszakos letelepítések és asszimiláció eszközeivel próbálták orvosolni a cigánykérdést. A szocialista állam döntően szociális kérdésként határozta meg a népcsoport problémáit.

Az 1993. évi LXXVII. törvény már mind a 13 nemzeti és etnikai kisebbséggel és azok nyelveivel foglalkozik, így a cigánysággal és a két magyarországi cigány nyelvvel (romani, beás) is. A törvény a kisebbségi politikai érdekképviselő lehetőségein túl a nemzetiségi nyelvek használatának és oktatásának kereteit is szabályozza. Fontos lépés volt ez a cigány nyelvek tekintetében, hiszen a törvényben már több lehetőséget kaptak arra, hogy ne csak a családi közösségekben használhassák nyelvüket, hanem például a hivatalos ügyintézés vagy épp az oktatás terén is. Ennek következménye, hogy a cigány értelmiségnek hozzá kellett látnia az eddig csak orális kultúrával rendelkező cigány nyelvek írásbeliségének megalkotásához – ábécé, nyelvtan, szótárak (habár a romani nyelv esetében már korábban elkezdődött a kodifikációs folyamat, de a törvény életbe lépése után még aktuálisabbá vált, és felgyorsultak az erre irányuló nyelvészeti tevékenységek).

4.4.3. A romani nyelv egyéni és közösségi nyelvhasználatának keretei

A nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló törvény lehetőséget ad arra, hogy a kisebbség nyelvén bárki, bármikor, bármilyen helyzetben megszólaljon. A II. fejezet 11. §-a kimondja, hogy „a kisebbséghez tartozó személyeknek joguk van a családra vonatkozó kisebbségi hagyományok tiszteletben tartására, családi kapcsolataik ápolására, családi ünnepeik anyanyelven történő megtartására és az ezekhez kapcsolódó egyházi szertartások anyanyelven való lebonyolításának igénylésére”.

A romani nyelv szempontjából is nagyon fontos, hogy törvénybe foglalták azt is, hogy a nyelvet nemcsak családon belül van lehetőség megtanulni, továbbörökíteni, hanem már a közoktatás is bekapcsolódhat ebbe a folyamatba. A kisebbségi nyelvoktatással kapcsolatos intézkedések többségét a hatályos közoktatási törvény szabályozza, ezekre a későbbiekben még kitérek.

A nyelvhasználat közösségi jogait tulajdonképpen az egyéni jogok közösségi szintre való kiterjesztése adja. Ennek értelmében a „kisebbségi önazonosság megőrzése, ápolása, erősítése és átörökítése a kisebbségek elidegeníthetetlen közösségi joga” (15. §).

A közösségi jogokról szóló III. fejezet is kitér arra, hogy a kisebbségeknek joguk van az anyanyelvű vagy az anyanyelvi oktatásra az óvodától egészen a felsőoktatásig, azonban ennek

lehetőségét már a közoktatási törvény szabályozza. A romani nyelv tekintetében elmondható, hogy hiába vannak meg a törvényi feltételei a nyelvtanításnak, ha nem állnak rendelkezésre ennek tárgyi, illetve szakmai alapjai – így például a szükséges tanítási segédeszközök, illetve mindenekelőtt a nyelvtanárok.

4.4.4. A romani nyelv közoktatási helyzete a jogszabályok tükrében

A magyarországi cigány nyelvek oktatásának elindításához több törvény és rendelet is hozzájárult. A kisebbségi oktatás alapja az Alkotmány 68. § (2) bekezdése volt, amely biztosította a nemzeti és etnikai kisebbségek számára az anyanyelvi oktatást. A kisebbségi törvény elfogadását követően a cigány kisebbségnek először nyílt lehetősége arra, hogy a többi nemzeti kisebbséghez hasonlóan a kisebbségi oktatás megszervezését is igényelhesse, így a cigány/roma gyerekek oktatása-nevelése már el tudott határolódni a szociális hátrányok kezelésétől (Pálmainé Orsós 2008).

A legnagyobb lépést a romani nyelv tanításának érdekében a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló, módosított 1993. évi LXXVII. törvény adta, amely – egyéb jogaik mellett – meghatározza a kisebbségi közösségek nyelvi jogait is. E törvény szerint a nemzeti kisebbségi óvodai nevelést és iskolai oktatást a központi költségvetés kiegészítő normatívával külön támogatta. A támogatást az intézmény fenntartója kapta a nemzetiségi nevelési-oktatási feladat ellátására (Forray 2000:246).

Az 1996-os hágai ajánlások – bár nem kötelező érvényűek – nagymértékben hozzájárultak az eredményesebb nyelvoktatás kialakításához. Az ajánlások értelmében eredményes kisebbségi nyelvoktató programok működéséhez elengedhetetlen olyan szakképzett nyelvtanárok képzése, akik minden tantárgyukat az adott kisebbség nyelvén tanulták (Hágai ajánlások 1996:7).

A nemzeti és etnikai kisebbségek óvodai nevelésének irányelve és a nemzeti és etnikai kisebbségek iskolai oktatásának irányelve kiadásáról szóló – többször módosított – 32/1997 (XI.5.) MKM rendelet – 2003-ban történt tartalmi változtatásáig – oktatásszervezési keretként a külön csoportban történő oktatást határozta meg. Az ezt követően bevezetett ún. IPR⁴⁰ rendszer hozadéka, hogy tartalmában átalakult a nemzetiségi oktatás irányelve is: a cigány kisebbségi oktatás részről kikerült minden olyan elem, amely a szociális hátrányokra utaló felzárkóztatást célozta meg. Az 58/2002. OM rendelet szerint külön normatívát igényelhetnek

⁴⁰ Integrációs Pedagógiai Rendszer

az iskolák a cigány népismeret, valamint bármelyik cigány nyelv oktatására. Ez alapján 2003-tól a 32/1997. MKM rendeletnek a 2002/147. *Magyar Közlöny*ben megjelent módosítása lehetővé teszi a romani vagy beás nyelv oktatását. A módosítás szerint az óraszám heti kettőre csökken, így könnyebbé válik az összevonás (blokkosítás) az év során, és vendégtanárral, tábor vagy más rendezvény keretében is szervezhető a nyelvoktatás (Pálmainé Orsós 2008). A csökkent óraszám azonban kevésbé támogatja a nyelv helyes formáinak megtanulását, gyakorlását, a nyelvi struktúrák felismerését.

Lovári nyelvi érettségi elnökként szerzett tapasztalataim alapján is kijelenthetem: komoly előrelépésnek számít a cigány nyelvek presztízse szempontjából, hogy a 100/1997. (IV. 13.) kormányrendelet hatályba lépése óta már mindkét cigány nyelvből érettségi vizsgát lehet tenni – a kétszintű érettségi rendszerben emelt és középszinten is: a 2004/2005-ös tanév óta középszinten, a 2006/2007-es tanévtől pedig emelt szinten is választható érettségi tantárgy a romani (lovári) és a beás nyelv, ráadásul – a többi idegen nyelvhez hasonlóan – a sikeres emelt szintű vizsga középfokú nyelvvizsgának is minősül.

5. Nemzetiségi oktatás Magyarországon

Hazánkban hosszú időre visszanyúló hagyományai vannak a nemzetiségi oktatásnak. Magyarország évszázadok óta többnemzetiségű állam volt, a nemzetiségek létszámaránya 1780-ban elérte a 70%-ot, és egészen a 19. század közepéig meghaladta a magyarokét. Fontos hozzátennünk, hogy a korabeli általános többnyelvűség viszonyai között a vallási csoporthoz tartozás gyakran pontosabb útmutatást adott személyek és népcsoportok települési helyzetét és társadalmi besorolását illetően.

Az 1848-49-es forradalom és szabadságharc után az Osztrák-Magyar Monarchia vezetői felismerték, hogy a békés együttélés alapfeltétele a nemzetiségi jogok rendezése. Teleki László 1849-ben már Kossuth Lajos dunai konföderációs tervzetét megelőzően konföderációt javasolt a nemzetiségekkel. A nemzetiségi kérdés fontosságát mi sem mutatja jobban, mint a kiegyezés közjogi rendezését követő Eötvös József-féle 1868-as nemzetiségi törvény, illetve a mindenkor horvát (dalmát) területek kulturális autonómiája. Az Eötvös-féle törvény legfőbb hozadéka a nemzetiségek jogainak, kulturális, nyelvápolási lehetőségeinek beillesztése a hazai jogrendbe (Sipos 2002:92-98, Országjelentés 2002).

5.1. Nyelvhasználat és nemzetiségi politika a 20. században

Az Osztrák-Magyar Monarchia határai közötti közös hazában élő 51,3 milliónyi alattvaló hétféle különböző vallást gyakorolt. Nyelvi-etnikai csoportjaik közül egyik sem volt többségben. Alig negyedük német eredetű, ötödük magyar, több, mint tizedük cseh, tizedük lengyel, rajtuk kívül pedig ruszinok, románok, horvátok, szerbek, szlovákok, szlovének és észak-itáliaiak közötti különbségek okoztak növekvő – ekkoriban még kezelhető – belső ellentéteket. A társadalmi szerkezet feudálisan merev, a tulajdonviszonyok aránytalanok voltak. A polgárság létszáma messze elmaradt a paraszti és nemesi rétegek aránya mögött. A Monarchia közjogi és a kiegyezés politikai keretei kedvezően befolyásolták a magyarság gyarapodását, amelynek számaránya 1910-ig – azaz alig több, mint száz év alatt – harminc százalékról negyvennyolc százalékra növekedett. A századforduló első évtizedében jelentős asszimilációs törekvéseket figyelhetünk meg a nemzetiségek tekintetében, hiszen az 1910-es népszámlálási adatok szerint (összehasonlítva a 10 évvel korábbi felmérés eredményeivel) a történelmi Magyarország össznépessége 8,5%-kal, míg ezen belül a magyarok lélekszáma 15%-kal nőtt.

A csaknem 20 milliós lélekszámú országban 1900-ban a népesség 59%-a beszélt magyarul, míg a 10 évvel későbbi felmérés már 65%-os magyar anyanyelvűséget jelenít meg. Ennek háttérében az 1907-ben napvilágot látott Apponyi-féle törvény (Sipos 2002:186-200) áll, mely ingyenessé tette ugyan az oktatást, ezzel párhuzamosan azonban erős kézzel szabályozta a tantervben a magyar szellemiséggel kapcsolatos elemeket. E törvény hatására a magyar tannyelvű elemi iskolák száma 1880 és 1913 között csaknem megduplázódott, míg a nem magyar nyelvűeké majdnem felére csökkent. Leggyorsabban a ruszin és szlovák nyelvű iskolák száma fogyott, a román nyelvűeké csak kisebb mértékben. A román nemzetiség középszinten is jobb lehetőségekkel rendelkezett. 1910-ben a 172 magyar és a 7 német nyelvű gimnázium mellett 5 román nyelvű, a 44 magyar és az 1 német nyelvű tanítóképző mellett pedig 6 román nyelvű működött az országban (Romsics 2010:84). A lex Apponyi hatása azonban éppen a törvényhozó szándékaival ellentétes eredményre vezetett, igen nagymértékben kiélezve a magyarság és a nemzetiségek közötti ellentéteket, hiszen az elemi oktatás ingyenessége fejében az oktatás tartalmának és szellemének magyarságát kötötte ki (Karády 1997:158-159, Huszár 1998:45).

A trianoni békeszerződést megelőzően Magyarország 21 millió lakosának valamivel kevesebb, mint a fele volt magyar anyanyelvű⁴¹, területéhez pedig olyan (pl. déli szláv csoportok által lakott) vidékek is tartoztak, amelyeken az I. világháborút megelőzően alig volt magyar nyelvű lakosság (Huszár 1998:47). Trianon után jelentős fordulatot figyelhetünk meg a hazai nemzetiségek nyelvhasználata terén, hiszen a békeszerződés a többnyelvűség állapotából a Monarchia széthullását követően az egynyelvűség irányába vitte Magyarországot: az 1930-as népszámlálási adatok szerint ekkor a magyarországi lakosság 91,5%-a magyar anyanyelvűnek vallotta magát. Ez egyértelműen a nyelvi asszimilációra utal, mely nyilvánvalóan összefügg a területek elcsatolásával, a lélekszám nagyfokú visszaesésével, valamint a nemzetiségi ügyek „kiiktatásával” (így a Nemzetiségügyi Minisztérium 1922-es megszüntetésével) is. Nyelvhasználat tekintetében a német mellett az orosz is megjelent a népszámlálás során, ez elsősorban a hadifoglyok hazai családalapítására utal. A nemzetiségi oktatáspolitikai tekintetében 1923-ban születtek rendeletek a kisebbségi oktatással kapcsolatban, ezekben szintén asszimilációs törekvések figyelhetőek meg: figyelembe veszik ugyan a differenciált nemzetiségi igényeket, a szülőkre bízzák az iskolaválasztást, a feltételeket a kisebbségi népiskolák létrejöttéhez azonban úgy határozzák

⁴¹ Az 1910-es év népszámlálási adatait lásd: *A Magyar Szent Korona országainak 1910. évi népszámlálása 1912*, Központi Statisztikai Hivatal (KSH).

meg, hogy az gyakorlatilag teljesíthetetlen, és a gyermekek szempontjából sem kedvező választást eredményezett (Tilkovszky 1998:44-46).

A világháborúk és az ez idő alatt végbement nacionalista forrongások a trianoni határok között is megtizedelték a hazai kisebbségek számát, itt említhetjük pl. a világháború során a délszlávok üldözését, azt követően pedig a németek jelentős részének kitelepítését, a szlovák-magyar „lakosságcserét” stb. Az 1945 után létrejött új magyar állam képviselőinek is át kellett gondolniuk nemzetiségi politikájukat.

Magyarországon 1945 előtt gazdag hagyományai voltak a nemzetiségi kutatásoknak, az 1918 előtti időszakot nem is említve. Ezzel szemben az országnak 1945-1948 között nem volt (koalíciós) kormányzati szinten megfogalmazott nemzetiségi politikája sem befelé, sem kifelé, s az ilyen témájú kutatások igénye fel sem merült, hacsak néhány, elsősorban a napi politika érdekeit szolgáló, kutatást is igénylő, tanulmány formájában leadott jelentést nem számítunk ide (Fehér 1993:13).

„A magyarországi kisebbségpolitikát 1960-ig jellemző irányvonal feltételezte, hogy a nemzetiségi kérdés önmagától megoldódik, az osztályellentétek eltűnésével megszűnnek az alapvető nemzetiségi ellentétek is. Tehát: fenn kell tartani a nemzetiség-politika látszatát; már amúgy is részben elmagyarosított, a kitelepítések miatt létszámukban megcsappant nemzetiségek és megfélemlített nemzetiségi lakosság az automatizmus elve szerint 10-15 éven belül amúgy is asszimilálódni fog” – fogalmaz Bindorffer Györgyi. (Bindorffer 2010)

Kelet-Európa egészére, így Magyarországra is jellemző volt, hogy az 1948–1960 közötti időszakban eluralkodott az ún. automatizmus elmélete és gyakorlata, melynek egyes elemei az 1980-as évek közepéig hatottak. Az automatizmus elve szerint a nemzetiségi kérdés önmagától megoldódik, hiszen a lenini nemzetiségi politika értelmében az osztályellentétek megszűnésével eltűnnek az alapvető nemzetiségi érdekek és ellentétek is, hiszen a nemzetiségek ugyanolyan jogokat kapnak, mint a többségi nemzet tagjai. Ez a lenini gondolat lett az alapja a társadalmi egyenlőség megalkotásának (lásd: kommunizmus építése mindenek felett). Az elmélet (és gyakorlat) nem vette azonban figyelembe a nemzetiségi identitás megőrzésének fontosságát, ami a dolgozat tárgya szempontjából rendkívül káros hatással járt, hiszen kitűzött célja a nemzetiségek asszimilálódása volt a többségi társadalomba.

Az elvből következik, hogy annál jobban segíti az asszimilációt az állam, minél kevesebbet beszélünk a nemzetiségekről, minél kevesebbet kutatunk, írunk róluk. Ennek hatására 1948 és 1960 között Magyarországon sem születtek önálló munkák, cikkek, tanulmányok az 1945 utáni nemzetiségi témakörben (Fehér 1993:13-14).

Áttekintve azonban a korszak politikai jellegű irodalmát, azt látjuk, hogy különböző okokból ugyan – területi veszteségek egyfelől, a szovjet példa követése másfelől –, de mégiscsak működött egyfajta megvitátás, amely elsősorban annak minél pontosabb mérlegelésére irányult, hogy mennyit „engedjenek”, mennyit „adjanak” a megfogyatkozott létszámú, nem magyar anyanyelvű nemzetiségeknek – így szerveződhetnek, illetve maradhattak meg nemzetiségi nyelvű iskolák, programok, nemzetiségi szervezetek is. (Tilkovszky 1998, Forray 2000, Bindorffer 2010)

Annak ellenére, hogy igyekeztek visszaszorítani a nemzetiségi kérdéssel kapcsolatos kutatásokat, kormányzati szinten minimális mértékben foglalkoztak a nemzetiségi kérdéssel, illetve maguk a nemzeti kisebbségek is alakítottak szervezeteket. Az 1950-es években kezdett ismét kiépülni hazánkban a szerb, horvát, román, szlovák, szlovén iskolai és közművelődési hálózat, és működött a délszláv, a szlovák, a román és 1955-től a német nemzetiségi szövetség is. Bizonyos nemzetiségi kutatások is megindultak a Magyar Tudományos Akadémia keretein és az Eötvös Loránd Tudományegyetem történelemtudományi tanszékén belül.

A magyarországi nemzetiségi kutatások igazán az 1970-es években bontakoztak ki annak hatására, hogy világszerte reneszánszát élték a nemzetiségi kutatások: egyre több emberben merült fel az igény, hogy megismerjék a velük élő nemzetiségeket (Fehér 1993:14-15).

Azt is meg kell jegyezni, hogy az 1956-os forradalom során felerősödtek a nemzetiségi törekvések – ekkor szerveződött az első cigány nemzetiségi szervezet (a Cigányszövetség) is, amit 1961-ben tiltottak be –, azonban a létrejött szervezeteket az 1960-as évek elején igyekeztek felszámolni. Kutatások csak korlátozottan folyhattak e kérdésekkel kapcsolatban.

Az 1968-as pártkongresszus után lassan gyengült az „automatizmus” elmélete, illetve ismét teret kaptak a nemzetiségi érdekképviseltek, 1972-ben pedig alkotmánymódosításra is sor került, amely a nemzetiségek jogait is deklarálta. A cigánysággal kapcsolatban azonban változatlan volt az a felfogás, hogy nem nemzetiségként határozható meg, hanem a lakosság olyan csoportjaként, amelyet nevelőmunkával, anyagi támogatással kell segíteni a felzárkózásban (Forray 2000, Bindorffer 2010).

A hetvenes és a nyolcvanas években fogalmazódott meg a nemzetiségek ún. „híd-szerepe”, amelyen a szomszédos országokkal való kapcsolatok javítását értették. 1985-ben a cigányság számára is engedélyezték kulturális szervezet létrehozását, a Hazafias Népfront kebelén belül létrehozták az Országos Cigánytanácsot, majd annak folyóiratát, a Romano Nyevipét. (Különösen Pozsgay Imrének volt jelentős szerepe a nemzetiségi politika új irányvonalának kialakításában.)

Baka András 1988-ban megfogalmazott irányelvei, majd Bíró Gáspárnak az identitás szabad megválasztásáról megfogalmazott javaslatai valójában az 1993-as kisebbségi törvényben köszönnek vissza (Forray 2000, Bindorffer 2010).

A rendszerváltás után már semmilyen ideológiai akadály nem gördült a hazai nemzetiségi kutatások elé, így azok napjainkban széles tematikai sávon folynak, szinte minden gazdasági, társadalmi, kulturális és elméleti kérdést felölelve: nemzeti, nemzetiségi, kisebbségi, etnikumi elvi, elméleti kérdések, a nemzetiségek általános helyzetének vizsgálata, nemzetiség-történet, a nemzetiségek földrajzi települései, demográfia, nemzetiségi néprajz, kultúra, sajtó, alap-, közép- és felsőfokú nemzetiségi oktatás, kétnyelvűség, nemzetiségi anyanyelv, identitástudat, nemzetiségi jogok, egyéni és kollektív jogok, stb. (Fehér 1993:17-18).

A rendszerváltást követően nemcsak a többségi társadalom felől irányult tudományos érdeklődés a nemzetiségek irányába, hanem maguk a nemzetiségek, a kisebbségi nyelvi közösségek is aktivizálódni látszottak. A korábban háttérbe szorított – hivatalosan nem létezőnek tekintett – kisebbségek, mint a cigányság, a bolgárok, a görögök, a lengyelek, az örmények, a ruszinok és az ukránok is egyre több helyen jelentek meg csoportként, létrehozták szervezeteiket és bekapcsolódtak a kisebbségpolitika kidolgozásába is. Ennek a nagyfokú érdekérvényesítő fellépésnek volt köszönhető, hogy a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló törvény⁴² már három évvel a rendszerváltás után hatályba lépett (Országjelentés 2002).

A mai nemzeti és etnikai kisebbségek közös vonása, hogy évszázadok óta élnek a mindenkori magyar állam keretei között. Azóta meggyengült szinte valamennyi hazai kisebbség identitása, kulturális kötődése, nyelvtudása, valamint oktatási bázisa, az asszimiláció felgyorsult. Ebből következik, hogy napjainkban a hazánkban élő nemzeti és etnikai kisebbségek jelentős része kettős vagy többes kulturális kötődéssel rendelkezik: ugyanolyan erősen kötődnek a magyar nyelvhez és kultúrához, mint saját nemzetiségükhöz (Országjelentés 2002).

5.2. A nemzetiségi oktatás rendszere Magyarországon

A nemzetiségi oktatási rendszer a közoktatás részének tekinthető, hiszen annak egyik alrendszere. Mindazon funkciók érvényesek rá, melyek a közoktatásra is. Mindkettőre jellemző a szervezett keretek közé rendelt kultúra-átadás, mely a szocializáció fontos

⁴² 1993. évi LXXVII. törvény

részeként jelenik meg, illetve integrációs, szolgáltató és társadalmat befolyásoló funkcióval is rendelkeznek. Annyi különbséggel teszik ezt, hogy a nemzetiségi oktatás kettős szerepet vállal, hiszen sajátos jellegénél fogva többletfeladatot lát el: a szocializáció területén nemcsak a többségi társadalom igényei szerint oktatja-neveli diákjait, hanem a nemzetiségi identitás kialakításában, továbbörökítésében is fontos szerepet tölt be, mindenekelőtt a sajátos nemzetiségi kultúra – történelem, hagyományok, nyelvismeret – átadásával, valamint a diákok által elsajátított viselkedési formák, attitűdök által, melyek a nemzetiségi kultúrában értéként jelennek meg. A nemzetiségi iskola részt vesz az általános társadalmi reprodukcióban, segíti vagy fékezi a társadalmi változásokat (Vámos 2004:4).

A nemzetiségi oktatás tartalmi vizsgálatánál azt is látnunk kell, hogy a közoktatással ellentétben sokkal hangsúlyosabb szerepet tölt be az oktatás-nevelés terén a kulturális szabálytanulás. Mindez szocializációs folyamat eredménye, amely azt segíti elő, hogy a gyermek vagy diák képes legyen a multikulturalizmust sajátjává tenni (Forray 1993:221-234). Ebben adhat segítséget az iskola is, hiszen a különböző kultúrák együttélési formáinak kialakulásában és az ehhez nyújtott minták átadásában jelentős szerepet tölt be az oktatási rendszer stratégiája (Varga 2006:149). A nemzetiségek szempontjából elengedhetetlen, hogy az egyén létrehozza a kölcsönösségen alapuló kötődését valamely csoporttal, ugyanakkor képes legyen arra is, hogy egy másik csoport normáit, kultúráját feltétel nélkül elfogadja.

Ennek megfelelően kutatásom során azt tapasztaltam Nyírparasznyán a helyi általános iskolában, hogy a romanit tanuló diákok többsége nem cigány származásúként sajátítja el a nyelvet és az ahhoz tartozó kultúrát.

A nemzetiségi iskolai oktatás azért is fontos, hogy az egymást követő generációk át tudják örökíteni mindazt, ami elődeik számára fontos volt a csoport-létezés tekintetében. Szervezett keretek között nyílik lehetőségük a közösségi együttélés megszilárdítására, a kollektív tudás átadására, illetve azokat az attitűdöket és habitust is el tudják sajátítani, amelyek közösségük alappilléreit jelentik, mint például szokások, magatartás, nyelv, stb. Ebben a tanulás-tanítási folyamatban fontos szerephez jut az egészséges azonosságtudat kialakítása, hogy az egyén pozitívan élje meg saját és közössége helyzetét, élményeit, ne hátrányként szenvedje el nemzetiségi létét, hanem előnyt kovácsoljon belőle. (Kozma 2001:56-57, Forray 2001)

Az egészséges identitású emberek képesek együtt élni megkülönböztető jegyeikkel, vállalják azokat, és fellépnek a csoportjukat érő esetleges hátrányok ellen is. Az iskola interkulturális szemlélete vagy annak hiánya komoly hatással van a közösségi és csoportközi

kapcsolatok építésére, a kölcsönös megértésre, elfogadásra vagy ezek hiányára (Feischmidt 1997, Forray és mtsai 2001).

A nemzetiségi oktatás mint alrendszer a közösségi identitásra irányul, ezért az oktatás folyamatának és módszereinek megválasztásáig sajátos pedagógiai hatásrendszert épít ki, melyet kisebbség-pedagógiának nevez a szakirodalom. Szakpedagógiaként azzal foglalkozik, hogy olyan társadalmi csoportokat segít az oktatás által, amelyek csak nehézségek árán – vagy egyáltalán nem – lennének képesek társadalmi helyzetük és csoportjuk fenntartására. Az oktatáson keresztül az egyént elsődlegesen egy csoport részeként érik el, az adott csoport tagjaként értelmezik, és csak másodlagosan individuummként.

Oktatási szakemberek sokszor feltették a kérdést, hogy a nemzetiségi oktatás által vállalt többletfeladatok nem mennek-e a közoktatási alapfeladatok teljesülésének rovására. Természetesen elengedhetetlen, hogy a saját kultúra, identitás, történelem, szokásrendszer és persze a nemzetiségi nyelv átörökítésén túl teljesüljenek mindazok a követelmények is, melyek a nemzetiségi oktatásban részesülő diákot versenyképesé teszik a többségi oktatásban részesülő tanulókkal. Nem lehet vertikálisan rögzíteni a nemzetiségi oktatás tanterveiben a különféle ismeretek átadását, és a hierarchiában magasabb szintre helyezni a nemzetiségi nyelv vagy kultúra tanítását, sokkal inkább a horizontális megoldásokra kell törekedni saját csoportjuk presztízs-megtartásának érdekében is. A cél nem az, hogy elszigetelő tudást kapjanak a diákok, sokkal inkább a speciális vagy szaktudásra esik a hangsúly annak érdekében, hogy többlettudással kerüljenek ki a végzett tanulók. A nemzetiségi nyelv és az államnyelv tudásán alapuló világnyelvek ismerete vezethet a multikulturális szemlélet elsajátításához. E többletfeladat vállalásának nehézségét az adja, hogy úgy kell megoldani, hogy a diákot ne terheljék túl vagy jobban, mint a közoktatásban tanuló többi gyermeket (Vámos 2004:4-7).

5.2.1. A nemzetiségi oktatás történeti háttere hazánkban a II. világháború után

A Rákosi-korszak idején nemzetiségi oktatás alatt a nemzetiségi tannyelvű, valamint a nemzetiségi nyelvet is oktató iskolákat értették. A nemzetiségi tannyelvű iskolákban a magyar nyelv csak kötelező tantárgyként szerepelt. A nemzetiségi iskolareformot az MSZMP 1958-as nemzetiségpolitikai határozata készítette elő, amely már két pontban kitért az oktatásra. Hangsúlyozta a nemzetiségi oktatás fontosságát, és kiemelte, hogy a hazai nemzetiségek jól beszélnek a magyar nyelvet, csak az idősebb generáció tagjai között vannak magyarul alig tudók.

Mindez arra utal, hogy a jól működő nemzetiségi iskolák elsőrendű feladata a többségi – magyar – nyelv elsajátítása volt. A rendelkezés elfogadható jelenségként értelmezte a nyelvi asszimilációt, és az oktatáson keresztül legitímálta is ennek lehetőségét. A határozat megállapította azt is, hogy a nemzetiségi középiskola-hálózat fejlesztése befejezettnek tekinthető, vagyis nem várható benne további fejlesztés (Szesztay 2003:54-56).

Az ún. „konszolidáció” időszakát (1956 novembere – 1958 novembere) követően, a '60-as évek legelején figyelhető meg jelentős mértékű szemléletváltás (Szesztay 2003:54). A nagyobb lélekszámú, politikailag is aktívabb nemzetiségek – románok, szlovákok, az akkor még együtt kezelt délszlávok, valamint a németek – már korábban működött oktatási rendszerét felélesztették, és azok zavartalanul működhettek a Kádár-korszak első éveiben is. Az ötvenes évek derekán kísérleteztek cigány iskolák alapításával, s a görög menekültek gyerekei is iskolai intézményi keretek között tanultak görögül. A kisebb létszámú nemzetiségek (ruszin, lengyel, szlovén) számára azonban nem sikerült nemzetiségi oktatást szervezni (többüknek ma sincs).

A Művelődésügyi Minisztérium Nemzetiségi Osztályának 1960-as körlevele a nemzetiségi iskoláknak egyértelműen rögzíti, hogy ezen iskolák fő feladata az államnyelv elsajátításának előmozdítása. A mindennapi élethez szükséges tantárgyakat – természettudományos tantárgyak és testnevelés – magyar nyelven kell tanítani, azonban a szakkifejezéseket nemzetiségük nyelvén is el kell sajátítaniuk a diákoknak (Szesztay 2003:57). Az iskolaigazgatókat, a tanárképző főiskolák nemzetiségi tanszékeinek munkatársait és a nemzetiségi értelmiséget egyaránt megosztotta ez az új irány. A határozat az átmenetet fokozatosan, a szülők támogatásával összhangban tervezte végrehajtani. Ez utóbbi nehéz feladat elé állította az iskolákat, hiszen a szülők többsége nem támogatta, hogy kétnyelvű oktatásúvá szerveződjenek át a nemzetiségi iskolák. Épp emiatt a politikai vezetésnek formailag kellett megoldást találnia arra, hogy ne legyen támadható az átszervezés: fórumok megtartására kötelezték az iskolákat, ahol a szülőket tájékoztatták a reform szükségességéről, előnyeiről. A változtatást a kormányzat azzal indokolta, hogy a többi szocialista országban – hangsúlyozva az NDK példáját – is erre az útra léptek. A nemzetiségi oktatás hivatkozott átszervezése ellen a politikai enyhülést mutató '80-as évekig nem mertek komolyabban felszólalni a pedagógusok. Pozitív változást hozott, hogy az 1986-os közoktatási törvény már engedélyezte a nemzetiségi tannyelvű iskolák újjászervezését.

Az eltelt negyedszázad alatt azonban olyan, valószínűleg visszafordíthatatlan változások mentek végbe a nemzetiségi oktatásban, amelynek következményeként az egykori kisebbségi tannyelvű iskoláknak csak töredéke szerveződött újjá. Az 1993-as nemzetiségi törvény a

kisebbségi iskolákat újra az identitásörzés feladatával ruházta fel. Más kérdés, hogy a negyedszázadnyi „kényszerpálya” milyen súlyos károkat okozott éppen az identitásörzést következetenül befolyásoló közoktatási feladataival. Ismételten háromféle iskolatípust különböztettek meg: a nyelvoktatót, a kétnyelvűt és a nemzetiségi tannyelvű iskolát.

Fontos lépés volt a nemzetiségek és oktatásuk újraéledése szempontjából az 1993-as nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló törvény. A jogszabály a legjobb alapot teremtette meg ahhoz, hogy helyben, minden nemzetiség a számára megfelelő képzési formával segítse elő nemzetiségi identitása, kultúrája és nyelve megmaradását (Szesztay 2003:67-68).

Ma hat nemzetiségnek van iskolarendszerű oktatása. A II. világháború óta nincs az ukrán, a lengyel, az örmény és a ruszin nemzetiségeknek, mivel nagyon alacsony a lélekszámuk, illetőleg szórványban élnek, így nem megoldható az iskolarendszerű oktatásuk. Azoknak a nemzeti kisebbségeknek, amelyeknek nincs iskolarendszerű oktatásuk, továbbra is az ún. vasárnapi iskolák, az önkormányzati nyelvtanfolyamok és a kulturális rendezvények adnak lehetőséget nyelvük, kultúrájuk, identitásuk ápolására, fenntartására. A 2002-es *Országjelentés* azt mutatta, hogy az elmúlt 15-20 évben a nemzetiségi oktatást folytató iskolák aránya 2-3%-kal emelkedett. A hatvanas években megszüntetett, majd 1981-ben újraindult kétnyelvű oktatás a rendszerváltás után új lendületet kapott. Az anyanyelvi oktatás továbbra sem tudott megerősödni, a nemzetiségi nyelvoktató programokat adó óvodák, iskolák iránt azonban egyre nagyobb az érdeklődés. Ezek a tendenciák az oktatási rendszer egészében zajló nyelvpolitikai folyamatokhoz kötődnek: amikor a rendszerben idegennyelvtanulási „éhség” keletkezik, akkor a többségi nemzethez tartozók beáramlanak a kisebbségi oktatásba, ha ott számukra (társadalmi, gazdasági stb. okból) vonzó nyelvet találnak. Középsiskolákra ez kevésbé jellemző, mivel a nagyobb oktatási ellátó rendszer elégséges kínálattal rendelkezik (Országjelentés 2002).

5.2.2. Nemzeti és etnikai kisebbség óvodai nevelésének és iskolai oktatásának irányelve

Az óvodai, az iskolai és a kollégiumi oktatás-nevelés irányelveit a mindenkor hatályos közoktatási törvény szabályozza. A jogszabály hatálya nem csak a közoktatás szereplőire terjed ki, a kisebbségi oktatás-nevelést folytató intézményeknek is e törvény követelményei szerint kell működésüket szervezniük. Az utóbbi intézményekre a 32/1997. (XI.5.) számú MKM rendeletben megfogalmazott irányelvek is vonatkoznak, amelyek kifejezetten a kisebbségi oktatásra irányuló szabályokat tartalmazzák. Ennek alapján a kisebbség nyelve és

kultúrája három program szerint tanulható, tanítható: anyanyelvként, kétnyelvű program keretében és a kisebbség nyelve tantárgyként. A magyar nyelv a programokban különböző súllyal jelenik meg. Az első programban csak a magyar nyelv és irodalom tantárgyat kötelező magyar nyelven tanítani, a második programban a tanórák 50%-át, míg a harmadikban minden óra magyarul folyik.

A rendelet kifejezetten a cigányságra vonatkozó irányelveket is tartalmaz, mind óvodai, mind iskolai szinten: „A cigány kisebbségi oktatás biztosítja a cigány tanulók számára a cigányság kulturális értékeinek megismerését, a történelméről, irodalmáról, képzőművészetéről, zenei és tánckultúrájáról, valamint hagyományairól szóló ismeretek oktatását. E programnak nem kötelező eleme a cigányság által beszélt nyelvek tanulása, de a szülők igénye alapján biztosítja a cigány nyelv általuk beszélt változatának oktatását.” (Országjelentés 2002)

5.2.3. A nemzetiségi oktatás fenntartói és közösségi környezete

A nemzetiségi oktatás társadalmi lehetőségei alapjaiban átrendeződtek a Magyar Köztársaság Alkotmányát módosító 1990. évi XL. törvény, a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló 1993. évi LXXVII. törvény és a közoktatásról szóló LXXIX. törvény hatálybalépése óta, s egyéb jogszabályokkal, a meglévők módosításával a kisebbségek lehetőségei számos érdekérvényesítő eszközzel bővültek. A nemzetiségi oktatás eszközei közösségi alapúak, s alapvetően nyelvi és kulturális jellegűek. Ennek megfelelően a település lakóinak igényeként megjelent a helyi érdekek képviselője is. A kisebbségi önkormányzatok oktatási kérdésekben egyetértési, véleményezési jogukat érvényesítik. Iskolafenntartóként működhetnének ugyan, ehhez azonban a legtöbb esetben hiányzik a szakapparátus és a gazdasági háttér. Ez a tény jellemzi oktatásban betöltött szerepüket, némileg kívülállásukat, amit fokoz az iskolát működtető település közügyeiben érvényesíthető korlátozott jogosítványuk. Noha a kisebbséget érintő kérdésekben egyetértési jogot gyakorolnak, más prioritások esetén ez a szempont háttérbe szorul. Mivel egy településen a kisebbség érdekeinek esetleges sérelme csak áttételesen érhető tetten, olyan kérdések esetén, ahol a kisebbségi önkormányzat nem foglalhat állást, nem illeti meg egyetértési jog. Mivel a makrovilág látens folyamatokkal is tarkított, s mint minden rendszer, egyes elemeinek működése mások által determinált, sőt vezérelt, ezért ez a jogi helyzet – az önkormányzatok szakértői szerint – csorbítja a kisebbségi önkormányzatok közvetlen oktatási fejlesztésének lehetőségeit, s a hatáskört közvetett csatornára, felsőbb szintre utalja.

A közoktatás általános és a nemzetiségi oktatás speciális szabályozói együttesen teremtik meg a működés jogszabályi hátterét, a jogok és kötelezettségek rendszerét, valamint tájékoztatnak arról, hogy a működéshez szükséges döntések milyen kompetencia-szinten szülehetnek. A kisebbségi oktatás a kollektív jogok talaján áll, azaz nem ott szerveződik meg, ahol a kisebbségekhez tartozó gyermek tanul, hanem a gyermek, ha akar, abban az esetben vehet részt kisebbségi oktatásban, ha vele együtt azt legalább nyolc szülő kéri, mint ahogy erre már a 4.3. fejezetben utaltam. A Közoktatási törvény 1995. évi módosítása [121. § (6)] a kisebbségi intézmény meghatározását feltételhez köti: az iskolák alapító okiratában szerepeltetni kell a feladatot, s elvárható, hogy e feladatot ténylegesen el is lássák. Az oktatás megszervezését a jogszabály tanulói létszámhoz köti. Az intézmény működéséhez szükséges pénzügyi forrásokat az állam normatív és kiegészítő támogatás útján és a helyi önkormányzat saját forrásból együttesen biztosítja. A legnagyobb viták forrása évek óta a kiegészítő támogatás bizonytalansága. A magas kiegészítő támogatás újabb intézményeket vonz a hálózatba, hiszen mind az iskolának, mind az önkormányzatnak „megéri” csatlakozni. Az alulfinanszírozás viszont ellehetetleníti a legelkötelezettebb nevelőket is. A többletfinanszírozás különbséget tesz a pedagógiai programok között. Magasabb összeggel „honorálja” azt, ahol a nemzetiségi nyelv a tanítás nyelve, s alacsonyabbal, ha csak tantárgyi oktatás működik. Ez egyrészt azért van így, mert valóban drágább a képzés, másrészt megerősíti a kívánatos fejlesztési irányt is.

A nemzetiségi oktatás sajátos feltételeit és működését az Oktatási Minisztérium irányelv kiadásával is szabályozta, amely felsorolja a nemzetiségi oktatás célját, lehetséges oktatási formáit, s jellemzi azokat. Eszerint vannak magyar tannyelvű oktatási formák (hagyományos nyelvoktató kisebbségi oktatás, interkulturális oktatás, cigány kisebbségi oktatás), illetve olyanok, amelyekben a kisebbség nyelve tannyelv (anyanyelvű oktatás, kétnyelvű oktatás, bővített nyelvoktató oktatás) (Vámos 2004:50-52).

5.2.4. A nyelvoktató programok állami normatívája

Az állam több közoktatási többletfeladathoz is rendel többletnormatívát, mellyel a hazai nemzetiségi oktatást és a nemzetiségek nyelvoktatását segíti. A normatíva éves mértékének meghatározása állami feladat, de az a helyi önkormányzatokon keresztül, közvetve jut el az adott oktatási-nevelési intézményhez. A cigányság szempontjából két terület emelhető ki:

- Nem magyar nyelven folyó nevelés és oktatás és a roma kisebbségi oktatás.
- Nemzetiségi nyelvű, két tanítási nyelvű oktatás, nyelvi előkészítő oktatás.

A magyar nyelven folyó nevelés-oktatás, illetve a roma kisebbségi oktatás fajlagos éves összege egy főre: 40 000 Ft.⁴³ A meghatározás szerint a „hozzájárulást igénybe veheti a helyi önkormányzat az általa fenntartott óvodában azon nemzeti, etnikai kisebbségi nevelésben részt vevő gyermekek után, akiknek anyanyelvű és kétnyelvű óvodai nevelését a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról szóló 32/1997. (XI. 5.) MKM rendelet (a továbbiakban: kisebbségi oktatás irányelve) szerinti nevelési program alapján biztosítja, iskolában azon nappali rendszerű nemzeti, etnikai kisebbségi iskolai oktatásban részt vevő tanulók után, akiknek a nyelvoktató iskolai nevelését, oktatását (ideértve a romani és a beás nyelveket is) a kisebbségi oktatás irányelve figyelembevételével készült helyi tanterv alapján biztosítja, iskolában azon nappali rendszerű oktatásban részt vevőnek minősülő tanulók után, akiknek – a Köznevelési tv. 86. § (6) bekezdése alapján – kiegészítő kisebbségi oktatást biztosít a kisebbségi oktatás irányelve figyelembevételével készült helyi tanterv szerint. A kisebbségi óvodai nevelés és iskolai oktatás irányelve szerint kizárólag magyar nyelven folyó roma kisebbségi óvodai nevelés, nappali rendszerű iskolai nevelés-oktatás esetén a kisebbségi oktatás irányelve szerint szervezett programban részt vevő gyermekek, tanulók számát az igényjogosultság számításánál el kell osztani 2-vel.”⁴⁴

A nemzetiségi nyelvű, két tanítási nyelvű oktatás, nyelvi előkészítő oktatás vállalása esetén 64 000 Ft⁴⁵ fajlagos összeg jár egy diák után évente. A rendelkezés szerint „a hozzájárulást igénybe veheti a helyi önkormányzat az általa fenntartott iskolában, nappali rendszerű iskolai oktatásban részt vevő azon tanuló után, akinek nemzetiségi nyelven vagy nemzetiségi és magyar nyelven (nemzetiségi két tanítási nyelvű oktatás) szervezi meg az oktatást a kisebbségi oktatás irányelve figyelembevételével készült helyi tanterv alapján, vagy két tanítási nyelven (két tanítási nyelvű oktatás) szervezi meg az oktatást, azokon az évfolyamokon, amelyeken a helyi tanterv alkalmazása kötelező, illetve választható, ott a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelve szerint készült helyi tanterv alkalmazásával, vagy a Köznevelési tv. 28. § (4) bekezdése, illetve a 29. § (2) bekezdése alapján készült helyi pedagógiai program, illetve a helyi tanterv alapján nyelvi előkészítő évfolyamon biztosítja az oktatást.”⁴⁶

⁴³ A második, 2008/2009-es tanév során végzett köznevelési kutatásom idején a hatályos költségvetés alapján a normatíva összege 40.000,-Ft/fő/év.

⁴⁴ 2010. évi CLXIX. törvény III. számú melléklet 19. c. pontja.

⁴⁵ A második, 2008/2009-es tanév során végzett köznevelési kutatásom idején a hatályos költségvetés alapján a normatíva összege 64.000,-Ft/fő/év.

⁴⁶ 2010. évi CLXIX. törvény III. számú melléklet 19. d. pontja

Fontos megjegyezni, hogy egy intézmény egy gyerek után egyszerre csak az egyik támogatási formát tudja igénybe venni.

5.3. A cigány kisebbségi nyelvoktató programok és helyük a közoktatásban

A cigány kisebbségi nyelvoktató programok közoktatási bevezetésének szükségességére a 21-22. táblázat adatai mutatnak rá. Míg 1971-ben a cigányság 71%-ának volt magyar az anyanyelve, addig 1993-ra ez az érték már közel 90%-ra emelkedett (21. táblázat) (Kemény 2004). A romani anyanyelvűek száma ötödére csökkent, ami meglehetősen ellentmondásos képet fest, erre a problémára Hegyi Ildikó is felhívta a figyelmet (Hegyi 2010:91). Amennyiben nem történik meg a nyelvvesztés, nyelvcserre megállítása vagy visszafordítása, úgy minimálisra csökkenhet a romanit anyanyelvként beszélők aránya is. A 22. táblázat árnyaltabban mutatja a cigány nyelvek és a magyar nyelv közötti arányokat, hiszen itt a beszélt nyelvek jelennek meg, nem az anyanyelv. Ennek köszönhetően mindkét cigány nyelv arányai javulnak, sőt a beás esetében az érték az 1971-es számot is meghaladja. A romani nyelv azonban messze nem éri el 1971-es eredményét.

Ha a családok úgy látják, hogy nincs értéke, társadalmi elfogadottsága anyanyelvüknek, akkor nem látják értelmét a továbbörökítésnek sem. Ebben a kontextusban válik igazán fontossá a romani nyelvoktató programok bevezetése egy-egy romák által sűrűbben lakott terület közoktatási intézményeiben: ha a közösségek, családok megtapasztalják, hogy iskolában is lehet tanulni a romanit, pozitív irányba változhat az iskola intézményéhez fűződő hozzáállásuk is.

Fontos tudatosítani a közösségekben, családokban, hogy ők maguk is kérhetik a nyelvoktatás bevezetését, nem kell az oktatási intézményre várniuk ez ügyben.

21. táblázat

A cigányok anyanyelv szerinti megoszlása 1971-ben és 1993-ban (%)

Év	Magyar	Beás	Romani	Egyéb	Összesen
1971	71,0	7,6	21,2	0,2	100
1993	89,5	5,5	4,4	0,6	100

Forrás: Országjelentés, 2002:94

22. táblázat

A cigányok beszélt nyelv szerinti megoszlása 1993-ban (%)

Magyar	Beás	Romani	Egyéb
77,0	11,3	11,1	0,6

Forrás: Országjelentés, 2002: 94

A közoktatás felsőbb szintjein is el kell érni, hogy szélesebb körben vállalják a középiskolák a cigány kisebbségi nyelvoktató programot. Ma még nagyon kevés ilyen jellegű középfokú oktatási intézmény létezik, annak ellenére, hogy a cigányság egyre nagyobb arányban jelenik meg a szakképzésben és az érettségit adó oktatásban is. A nemzetiségi gimnáziumok mintájára szervezett középiskola hangsúlyozhatná, hogy a cigányság a többi magyarországi nemzetiséghez hasonlóan önálló kulturális arculatú és nyelvű népcsoport.

5.3.1. A romani nyelv helye a Nemzeti Alaptantervben

A NAT külön fejezete foglalkozik a nemzeti és etnikai kisebbségek oktatásának sajátos elveivel, amelyek fő célja a tanulók nemzetiségi közösséghez való tartozásának erősítése. Ezt a célt a nemzetiségi nyelv és kultúra közvetítésével, a nemzeti kisebbség sajátos helyzetének megismertetésével éri el. Kiemeli, hogy élő idegen nyelvként is taníthatók a kisebbségek nyelvei, melynek fő célja a kommunikatív nyelvi kompetencia kialakítása, vagyis használható nyelvtudásra kell törekedni. Az általános iskolában legalább egy idegen nyelvet kell tanulni, középiskolában pedig, ahol megoldható, két idegen nyelvet. A NAT a 8. osztály végére minimális nyelvtudásszintet ír elő (A1), a tankötelezettség végére minden diáknak legalább az önálló nyelvhasználói szintre (B1) kell eljutnia. Második idegen nyelvből a 12. évfolyam végére legalább az A2 szintet kell elérni. Emelt szintű nyelvoktatás esetén a tankötelezettség végére önálló nyelvhasználóvá kell válnia a tanulóknak (B2).

A nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelvéről és a nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelvéről szóló rendelet kimondja, hogy a kisebbségi oktatásban a kötelező oktatás végére a kisebbségi nyelvet másodnyelvként legalább középszinten kell birtokolnia a tanulóknak. Az általános iskola végére legalább a B1 vagy B2 szint elérése a cél, de a hagyományos kisebbségi nyelvoktatás esetén a tankötelezettség végére a tanulóknak magasabb szintű, önálló nyelvhasználóvá kell válniuk (B2), míg a bővített kisebbségi nyelvoktatás esetén a mesterfokú nyelvhasználói szintek elérése a követelmény (C1, C2) (Szalai Zs. 2011:4). A 2011/2012-es tanévben átdolgozásra kerül a romani nyelv

közoktatási tanterve az 1-12. évfolyamok számára, a 32/1997. MKM rendelet irányelvei, a fejlesztési feladatok és a közműveltségi elemek felhasználásával.⁴⁷

5.3.2. A cigány kisebbségi oktató programok és helyük a nemzetiségi oktatásban

A nemzetiségi oktatás lényegében abból indul ki, hogy a nemzeti kisebbségeknek saját – és sajátos – identitása, nyelve, kultúrája van, ami a magyar nemzetiségtől részben eltér. Azért részben, mert vannak a kultúrának, a történelemnek közös gyökerei is – társadalmilag viszont mindenképpen egyenrangú népcsoportnak tekinthetők.

Ezt a világos okfejtést figyelembe véve feltűnik a „cigány felzárkóztató oktatás” fogalma, amely szintén létező oktatási-nevelési forma volt hazánkban. A fogalmat szó szerint értelmezve azt gondolhatnánk, hogy a cigány kisebbség az identitását, kultúráját, nyelvét a másoktól való lemaradásban határozza meg, és célja elsősorban nem az identitás, a nyelv és kultúra megőrzése és átörökítése, hanem maga a felzárkózás, tehát az iskolai követelmények teljesítése. Mivel ezt az oktatási programot joggal sérelmezték, a kilencvenes években oktatáspolitikai szakemberek megpróbálták összeegyeztetni a felzárkóztató és a többi nemzetiségre már jól alkalmazott, kultúrára, nyelvre és identitásra épülő programokat. 1995-ben készült el a Kisebbségi Oktatásfejlesztési Program részeként a Cigány Oktatásfejlesztési Program, melyben szerepet kapott a cigány gyerekek és fiatalok felzárkóztatása és tehetséggondozása mellett a kultúrával kapcsolatos ismeretátadás a közoktatás területén és a pedagógusképzésben egyaránt (Forray 2001:56-57).

Egészen 1999-ig nem volt jogi norma által különválasztva a felzárkóztató program és a nemzetiségi program a cigányság esetében. Ezzel függ össze, hogy a közoktatásban – éppen a felzárkóztatásra hivatkozva – szegregált osztályok, iskolák jöttek létre. Ekkor jelent meg új fogalomként a cigány kisebbségi oktatás, mely a nemzetiségi oktatással azonos kiegészítő támogatást nyújt az iskoláknak. Ma már ennek megfelelően van jogi lehetőség arra, hogy cigány (beás, romani) tannyelvű, kétnyelvű és nyelvoktató iskola vagy program jöjjön létre (Forray 2001:58-59).

A cigány nyelvek és kultúra megőrzésére-ápolására, egyúttal a műveltségbeli lemaradás pótlására néhány modell-intézmény vállalkozik, amelyek többnyire alapítványi formában működnek. Finanszírozásuk az állami normatíva különböző kiegészítésével történik. A modellintézmények közül csak a Gandhi Gimnázium és a Kalyi Jag Nemzetiségi Szakiskola

⁴⁷

A Nemzeti Alaptanterv – jelen munka elkészülte idején – átdolgozás alatt áll.

vállalta, hogy a cigány nyelvek valamelyikét ellenőrizhetően a tanrendbe illessze, ezért az Oktatási Minisztérium statisztikája a ténylegesnél kevesebb cigány nyelven tanuló diákot mutatott – olvasható a 2002-es Országjelentésben.

23. táblázat

Az intézményfenntartó önkormányzatokban a nemzetiségi-kisebbségi oktatásban részt vevők becsült száma iskolatípus szerint, 1998/99.

Az intézmény típusa	Nemzetiségi nyelvoktató	Cigány kisebbségi felzárkóztató	Nemzetiségi / kétnyelvű
Óvoda	32770	42392	6846
Általános iskola	45304	50435	8458
Gyógypedagógiai	180	7216	89
Gimnázium	696	132	1429
Szakközépiskola	124	42	94
Szakiskola	30	290	-
Szaktanácsadó	257	362	-
Napközi otthon	-	20290	-
Diákotthon	-	1629	-

Forrás: Országjelentés, 2002:94

A 23. táblázat jól mutatja, hogy az óvoda és az általános iskola területén milyen kiugróan magas a cigány kisebbségi felzárkóztató programok száma, sőt a gyógypedagógiai intézményekben is többszöröse a nemzetiségi nyelvoktató vagy a kétnyelvű programoknak. Utóbbi annak is köszönhető, hogy gyógypedagógiai iskolákba gyakran téves szakértői vélemények alapján kerültek be tömegesen cigány gyerekek, hiszen a képességeiket felmérő utasítások, feladatok szóhasználata idegen a szociokulturális vagy nyelvi hátránnyal⁴⁸

⁴⁸ A nyelvi hátrány definiálása témánk szempontjából célszerű, hiszen a magyarországi cigányság nyelvhasználatát jelentős mértékben érinti. A hátrányos helyzet nem más, mint egyének vagy csoportok közötti esélyegyenlőtlenségekből következő lemaradás, vagyis az előnyös helyzet ellentéte. A társadalomra szűkítve a hátrányos helyzet mindenekelőtt gazdasági és kulturális szempontot jelöl. A hátrányos nyelvi helyzet a hátrányos társadalmi helyzet egyenes következménye, ami az elsődleges nyelvi szocializációban gyökerezik. Nem állnak az egyén – vagy csoport – rendelkezésére a megfelelő fokon nyelvhasználati eszközök, ezért kevésbé lesz hatékony a kommunikációjuk. A nyelvi hátránnyal az elsők között Basil Bernstein foglalkozott, amikor az angliai munkásosztály nyelvhasználatát vetette össze középosztálybeli, polgári családokéval. A kutatás során 2 kommunikációs kód került elkülönítésre: a korlátozott kód a beszélők közös ismeretein alapuló, adott szituációba ágyazott nyelvi közlés, melynek jellemzője a sztereotípebb tervezés, az egyszerűbb szerkezetek, a szűkebb szókincs. A másik a kidolgozott kód, mely a jelentéseket bárki számára érthetővé, helyzetétől függetlenné, „explicitté” teszi, jellemzője a változatos tervezés, a bonyolultabb szerkezet, a gazdagabb szókincs. Bernstein

rendelkező gyerekek számára, vagyis a gyerekek gyakran azért nem tudják megoldani az előírt feladatot, mert nem értik azt. Érdekes arányt mutat, hogy a napközi otthonokban ahhoz képest magas a cigány kisebbségi felzárkóztató programban részt vevők száma, hogy a másik két program nem működik ilyen intézményben.

szerint ezeknek a kódoknak a használata a családban szerepviszony-függő (Bernstein 1975:393-431). A kisebbségi nyelvet anyanyelvként beszélők nyelvi hátránya abból adódik, hogy nem sajátították el megfelelően magas szinten az államnyelvet. Egy olyan államban, ahol nincsenek meg a nemzetiségek számára az anyanyelvi oktatás feltételei, sokkal nagyobb hátrányok, tanulásbeli lemaradások is előfordulhatnak a kisebbségi nyelvet anyanyelvként beszélő gyerekekkel. Ennek a szemléletnek az lesz a következménye, hogy a családok abban látják gyermekük előbbre jutásának zálogát, ha az államnyelvet sajátítják el minél magasabb szinten, és a kisebbségi nyelvet nem vagy alig tanulják meg. Ennek hosszú távú következménye lehet a visszafordíthatatlan nyelvcseré is. A magyarországi nemzetiségek ebből a szempontból előnyös helyzetben vannak, hiszen van lehetőségük anyanyelvű vagy nyelvoktató iskolai képzésre is, ami mindenképpen fontos a nyelvmegtartás szempontjából. A nyelvi hátrány abból is fakadhat, hogy egyes államok nem tartják egyenrangúnak az államnyelvvél, ezért korlátozzák a kisebbségi nyelvek használatát. Tulajdonképpen a nyelv presztízsét kérdőjelezi meg, ami pszichológiai ráhatást gyakorol a kisebbségi nyelvek beszélőire, így már nem használják azokat, nem öröközik őket tovább (Kiss J. 2002:133-134).

6. A romani (lovári) nyelv helyzete a közoktatásban

A romani nyelvet beszélő közösségekről több saját kutatáson keresztül és a fellelhető szakirodalom felhasználásával szeretnék képet adni ebben a fejezetben. Két átfogóbb kutatást végeztem a romani nyelv közoktatásban betöltött szerepével kapcsolatban. Mindkét vizsgálat országos szinten foglalkozott a nyelvvel, melyek közül az első jóval kisebb célcsoportot tudott bevonni. A kutatások eredményeit összefoglalva kívánom levonni következtetéseimet a romani nyelv megőrzésének, továbbörökítésének és fejlődésének lehetőségeiről.

„A romani nyelv iskolai oktatása, eltekintve egy-két roma iskolától, még nem intézményesült.” – olvashatjuk egy szociológiai kutatásban (Kemény 1999). Az alábbiakban bemutatom az elmúlt közel egy évtized alatt végbement érdemi fejlődést a nyelvoktatás terén, hiszen kutatásaim is rámutatnak arra, hogy egyre több cigány nyelvet tanító iskolával találkozhatunk. A témával kapcsolatos előfeltevésem, hogy a lehetőségekhez, illetve a cigány kisebbség magas lélekszámához képest alacsony azoknak az intézményeknek a száma, melyek vállalták a romani nyelv oktatását. Az is tény, hogy nem biztosítottak a romani nyelv oktatásához szükséges személyi és tárgyi feltételek, tehát nincsenek meg a tanításhoz szükséges nyelvtanári végzettségű szakemberek, illetve nem adottak az oktatási segédanyagok – tankönyvek, munkafüzetek – sem.

6.1. A romani (lovári) nyelv közoktatási helyzetének első országos vizsgálata

A romani nyelv tanításának első országos vizsgálatára a 2006/2007-es tanév során került sor azzal a céllal, hogy feltérképezzük a lovári nyelvet oktató közoktatási intézmények nyelvvel kapcsolatos attitűdjeit. A vizsgálatot a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal kezdeményezte, kiindulópontja pedig a magyarországi cigányok társadalmi integrációját elősegítő kormányzati programról és az azzal összefüggő intézkedésekről szóló 1021/2004. (III. 18.) kormányhatározat 1. számú melléklete 62. pontjában megfogalmazott, *A regionális vagy kisebbségi nyelvek európai kartájában* tett magyar vállalások voltak, azaz hogy kiterjeszhető-e a védelem a cigány nyelvekre, és hogy milyen intézkedések szükségesek ennek megvalósulásához. A beás nyelv vizsgálatát Orsós Anna kezdte meg 2005-ben, a romani nyelv kutatása pedig az én vezetésemmel valósult meg a következő tanévben.

A felmérés kérdőívek szétküldésével kezdődött és azok értékelésével zárult. Ebbe a vizsgálatba mindössze 5 intézmény került be (az Országos Oktatási Integrációs Hálózat bázisintézményeiként), a lekérdezésben a PTE BTK NTI Oktatás és Társadalom Doktori

Iskola hallgatói működtek közre. Az alacsony szám – országos szinten – azért valószínűsíthető, mert ebben az időszakban még nem volt elterjedt a lovári nyelv oktatásának lehetősége, sőt nem volt – és azóta sincs – olyan összesített, bárki számára hozzáférhető dokumentum, melyben legalább a felsorolás szintjén megjelenítenék a cigány nyelvek oktatását is vállaló óvodákat, iskolákat. Kérdésként jelent meg részünkről többek között a romani nyelvet oktató pedagógusok képzettsége, a nyelvtanítás óratervei és segédanyagai – tankönyvek, munkafüzetek, hangzóanyagok –, az állami normatíva felhasználása, illetve az is, hogy a szülők, a helyi kisebbségi önkormányzatok támogatják-e a nyelvvoktatást.

A kutatásban részt vevő intézmények a következők voltak: Örkény Úti Általános Iskola (Cegléd), Nagysándor József Általános Iskola és Előkészítő Szakiskola (Debrecen), Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium (Pécs), Kincskereső Óvoda és Általános Iskola (Hajdúböszörmény), Tarnabodi Általános Iskola (Tarnabod).

A kérdőívek adatai szerint lovári nyelvvoktatásban 26 osztályban és 1 óvodai csoportban összesen 382 tanuló vesz részt. A romani nyelvet oktató pedagógusok képzettsége változatos képet mutat, ami köszönhető a szabályozatlan nyelvtanárképzésnek és a vonatkozó, fentebb már tárgyalt törvénynek is. A nyelvet tanítók végzettségét illetően elmondható, hogy a 7 személy közül kettő esetén folyamatban volt a vizsgálat idején az egyetemi diploma megszerzése, azonban mindketten felsőfokú „C” típusú romani nyelvvizsgálóval rendelkeztek. Egy főnek egyetemi végzettsége és felsőfokú „C” típusú romani nyelvvizsgálója volt. Négy oktató középfokú „C” típusú nyelvvizsgálóval rendelkezett, közülük kettő fő romológia szakos bölcsész, egy személy pedig tanár végzettséggel oktatott. A negyedik középfokú nyelvvizsgálóval rendelkező oktató képzettségét nem tüntette fel.

Az öt intézményből négynek az alapító okirata tartalmazza a romani nyelv oktatását, háromban a kisebbségi oktatás részeként van jelen, a Gandhi Gimnáziumban pedig – érthető okokból – a tanterv részletesen tartalmazza a romani nyelv oktatására vonatkozó szabályokat, irányelveket. Abban az intézményben, ahol nem tartalmazza az alapító okirat a nyelv oktatását, azzal magyarázzák ezt a hiányosságot, hogy csak szakkör formájában valósul meg az oktatás a gyerekek igényeinek megfelelően. A helyi tantervben választható tanóráként került felajánlásra a romani nyelv tanulása, amit a megfelelő végzettség megszerzése után tudnak majd megvalósítani, addig viszont továbbra is szakköri formát alkalmaznak. A Gandhi Gimnáziumban önálló tantárgyként – megadva a követelményeket, az érettségi követelményeket és a tananyag-tartalmakat – jelenik meg a helyi tantervben. Az egyik válaszadó elmondása szerint pedig a kutatással egyidőben folyt a helyi tanterv átdolgozása, melybe már a romani nyelv oktatása is bekerült.

A nyelv oktatásának heti intenzitása is eltérő képet ad: két esetben heti két órában, egy esetben tömbösítve alsós és felsős csoportok alakításával, a többi intézményben heti 3 órában oktatják a romani nyelvet.

A tanításhoz használt oktatási segédanyagok köre nem mutatott tankönyv-változatokban bővelkedő állapotot. Karsai Ervin, Rostás-Farkas György, Papp János klasszikusai még mindig a legkedveltebbek, ami köszönhető annak is, hogy ezek megjelenése óta sem készültek újabb nyelvtankönyvek. A csekély kínálattal rendelkező tankönyvpiacból fakadó nyelvtanítási hátrányokat saját készítésű ábécés táblák, különböző játékos feladatokhoz készített szókártyák, táblák és a tanulók által készített applikációk révén igyekeznek leküzdeni és ezáltal gyerekbarát, színes oktatást biztosítani a nyelvtanárok. Jellemző továbbá, hogy hagyományos cigányzenei alapokat használó zenekarok, együttesek lemezeit, illetve romani nyelven megjelenő folyóiratokat vonnak be kiegészítő segédanyagként az oktatásba.

A nyelvoktatás követelményrendszerét egy esetben az 58/2002. OM rendelet és a 32/1997. MKM rendelet módosítása alapján, három esetben a helyi tantervben foglaltak szerint alakították ki. A szakköri foglalkozások felépítése nem kifejezetten követelményekre épül, hanem elsősorban célokat határoztak meg – ezek az identitás megőrzése, az ismeretek szélesítése, valamint a diákok érdeklődésének felkeltése a nyelvek tanulása és más népek kultúrájának megismerése iránt –, hogy hozzásegítsék a tanulókat a többnyelvűség élményéhez.

Az öt intézményből négy megkapja a romani nyelv oktatásáért járó kiegészítő normatívát, ami valószínűleg anyagilag segíteni tudja az oktatási segédanyagok beszerzését és más, a nyelvoktatáshoz kapcsolható, egyéb tevékenységek finanszírozását is.

Az öt vizsgált intézményből egységesen pozitív választ kaptunk arra a kérdésre, hogy a szülők, családok támogatják-e a nyelvoktatást. Fontos, hogy a szülők minden esetben valamilyen szinten beszélnek a nyelvről, ezért is tartják jó kezdeményezésnek, hogy már iskolai keretek között is van lehetőség annak megtanulására vagy fejlesztésére. Ez a nyelvmegőrzés szempontjából is lényeges, hiszen sok családban már nem tanítják meg gyermekeiket romanira, így viszont – ha tovább erősödik ez a tendencia – akár a teljes nyelvvesztéshez is eljuthatnak az oláh cigány közösségek. Pozitívumként jelent meg számomra, hogy a kérdőívekben szereplő válaszokból az is kiolvasható volt, hogy vannak olyan családok, ahol az iskolai nyelvoktatás hatására az otthoni környezetben is újra „elővették” és gyakrabban használják a romanit. A bevezetése óta a nyelvoktatás iránti igény is növekszik az egyes településeken. Az alábbi indokokkal magyarázzák ezt a válaszadók:

„Nem csak roma gyerekek tanulnak lovári nyelven.”

„Egyre többen éreznek kedvet a nyelv és a hagyományok ápolása iránt, amit a jelentkezők számának folyamatos emelkedése mutat.”

„Mióta rendezvényeinken, ünnepségeinken romani nyelvű produkciók is elhangzanak, bemutatásra kerülnek, azóta olyan gyerekek is felvállalják, hogy ismerik a nyelvet, akik korábban tagadták.”

„Sokan nyelvi érettségiként választják és távolabbi középiskolákból is jelentkeznek intézményünkben érettségire, azt megelőzően pedig osztályozó vizsgára. Mindezeket konzultáció is megelőzi, ha szükséges.”

„A felnőttek közül is többen jelezték, hogy szívesen jönnének nyelvet tanulni, illetve azok a gyerekek is, akik már nem a mi intézményünk tanulói, néhányan visszajárnak nyelvórára.”

A 2006-os első, a romani nyelv közoktatási helyzetével foglalkozó országos kutatás és a válaszadók javaslatai is rávilágítottak arra, hogy több, átfogó feladat vár a romani nyelvel foglalkozó értelmiségi csoportokra. A válaszadók javaslatai a következők köré csoportosultak:

- A rendelkezésre álló oktatási eszközök és segédanyagok tekintetében fontos lenne az egységes szemlélet kialakítása arra vonatkozóan, hogy a romani ábécével, vagy fonetikusán kerüljenek lejegyzésre az írásos anyagok.
- A tankönyvek, segédkönyvek, egyéb segédanyagok megfelelő mennyiségben és minőségben álljanak rendelkezésre.
- Lehetőség legyen a saját felhasználásra készített anyagok lektorálására.
- A szigorú feltételekhez kötött normatíván kívül más források is álljanak rendelkezésre azon intézmények számára, amelyek rajtuk kívül álló okokból nem felelnek meg a normatív támogatás igényléséhez szükséges feltételeknek, de lelkesen, lelkiismeretesen és eredményesen folytatják ezt a tevékenységet.
- A romani nyelv oktatására intézményi formában képzett nyelvtanárok sok segítséget tudnának nyújtani. Akár orientációként is fel lehetne kínálni az egyéb

nyelvtanári szakot végző hallgatók számára, különösen azoknak, akik esetleg anyanyelvi szinten beszélnek a nyelvet.

A kérdőívek értékelése kapcsán látható, hogy a magyarországi cigányság létszámához képest csak kevés helyen, illetve kevés alapfokú oktatási intézményben folyik a kisebbségi lovári nyelv oktatása, valamint az ehhez szükséges emberi erőforrás sem áll rendelkezésre a képzett nyelvtanárok hiányában (Lakatos 2008a:171-181).

6.2. A romani (lovári) nyelv közoktatási helyzetének második országos vizsgálata

A romani nyelv második, országos közoktatási helyzetének felmérésére az Oktatási és Kulturális Minisztérium finanszírozásából a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara Romológia és Nevelésszociológia Tanszékének eredményes pályázatának köszönhetően került sor a 2008/2009-es tanév során, melynek keretében azokat a közoktatási intézményeket kerestük fel, ahol valamelyik magyarországi cigány nyelvet oktatják – úgy, ahogy ezt az első kutatásnál is tettük.

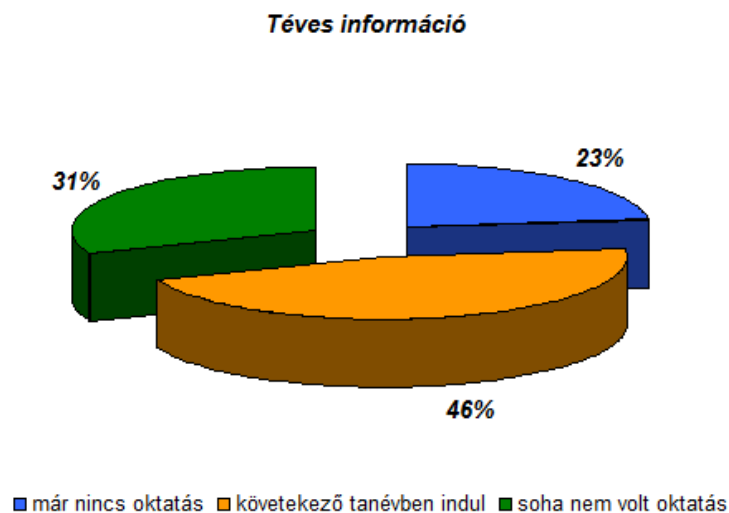
Az általam vezetett munkacsoport a cigány/romani nyelvvel foglalkozott. Az adatgyűjtés célja nemcsak az volt, hogy feltérképezzük azokat az iskolákat, óvodákat, ahol a romani nyelvet is oktató cigány kisebbségi programot működtetnek, hanem megvizsgáltuk e programok működését, hatékonyságát, felépítését és tartalmát, a normatíva felhasználását is. A vizsgálat arra is kiterjedt, hogy az intézményeket fenntartó települési önkormányzatoknak, illetve a helyi kisebbségi önkormányzatoknak, támogató civil szervezeteknek mi a véleménye a programról, milyen a kapcsolatuk a nyelvet oktató iskolákkal, óvodákkal, valamint tényleges jogkörük és beleszólásuk van-e a programok működésébe. Kíváncsiak voltunk arra is, hogy milyen tankönyveket, munkafüzeteket, oktatási segédeszközöket használnak a nyelv elsajátíttatásához.

A Közoktatási Információs Rendszertől vártuk, hogy segítségünkre legyen a romani nyelvet tanító intézmények megtalálásában, azonban sajnos személyes megkeresésünkre és elektronikus levelünkre sem tudtak érdemi információval szolgálni. Mint kiderült, ilyen jellegű statisztikával nem rendelkeznek. Sajnos az iskolák, óvodák sem minden esetben tüntetik fel a KIR adatbázisában, hogy tanítják-e a romanit, vagy sem. Az Oktatási Minisztérium a rendelkezésünkre bocsátott ugyan egy rövid listát azokról az intézményekről, ahol az ő tudomásuk szerint van kisebbségi nyelvoktatás, de sajnos ez sem volt teljeskörű, sőt sok esetben tévesnek bizonyult (például még nem vezették be vagy már megszűnt az oktatás). Harmadik módszerünk olyan egykori romológus hallgatók megkeresése volt, akikről tudtuk,

hogyan valamilyen iskolában tanítják a romanit. Hólabda-módszerrel tőlük kértünk információt arról, hogy tudnak-e más iskolákról, óvodákról, ahol folyik a nyelvoktatás.

Végeredményben 23 település 27 olyan intézményét találtunk meg, ahol az 2008/2009-es tanévben is folyt nyelvoktatás. Sajnos azonban nem mindegyik, első körben telefonon megkeresett igazgató kívánt részt venni a kutatásban, és volt olyan iskola, óvoda is, ahová nem sikerült eljutnunk. 13 olyan intézménnyel beszéltünk telefonon, amelyben nem tudtak részt venni a kutatásban, mert ezen iskolák, óvodák 23%-ában már nem folyt oktatás, 46%-ában csak a 2009/2010-es tanévben vezetik be, 31%-ában pedig soha nem is volt romani nyelvtanítás, holott az Oktatási Minisztériumtól kapott információk vagy a KIR honlapján hozzáférhető adatok szerint működtetik a nyelvoktató programot (3. ábra). Továbbá 5 olyan intézményről kaptunk tájékoztatást, ahol más iskolák nyelvtanárai úgy tudják, hogy folyik nyelvoktatás, ezeket azonban már nem tudtuk megkeresni, mert túl későn kaptunk erről a felvilágosítást.

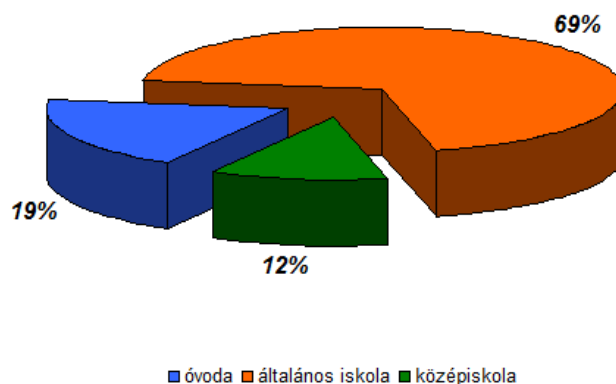
3. ábra



A tényleges kutatásra 2009 májusában és júniusában került sor. Kvantitatív és kvalitatív módszereket alkalmazva igyekeztünk minél teljesebb és szélesebb körű információkat megtudni az igazgatóktól, az intézményvezetőktől és a nyelvtanároktól a romani oktatásáról.

4. ábra

Az intézménytípusok megoszlása

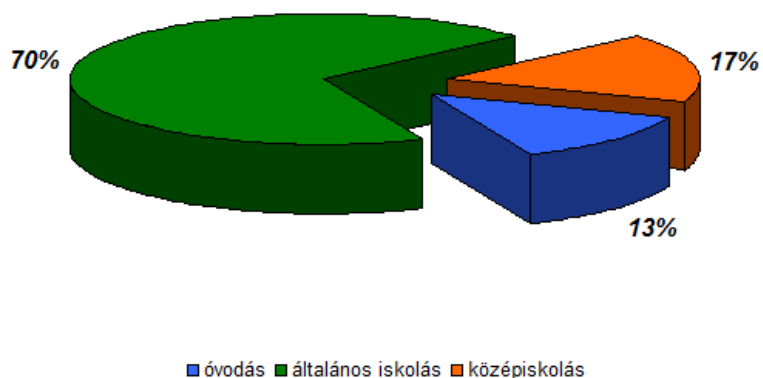


Kérdőíves kutatási mintánk 19%-a óvoda, 69%-a általános iskola és 12%-a középiskola volt (4. ábra). A kérdőíveket azoknak az intézményeknek is elküldtük, ahová nem sikerült eljutnunk, azonban telefonon egyeztettünk erről az igazgatókkal. Ezen iskolák, óvodák a teljes minta 22%-át képezték. Ezek az intézmények nagyon kis százalékban küldték vissza a kitöltött kérdőívet. A kutatás lezárásáig 14 kérdőív érkezett vissza azoktól az igazgatóktól, ahol személyesen jártam, tehát a vártnál kevesebb, csak az intézmények 54%-a válaszolt. Interjú csak ott került rögzítésre, ahol látogatást is tettem. A kvalitatív minta 18 intézményből állt, ennek 22%-a óvoda, 78%-a általános iskola volt. A teljes hanganyag korpusza 6 óra 52 percet ölel fel, és a rögzített interjúkat legépelt formában is elraktároztuk.

A kutatás eredményeinek feldolgozásához a kérdőívek, az interjúk és a személyes tapasztalatok álltak rendelkezésünkre. Az eredmények nem tekinthetőek az egész országra nézve reprezentatívnak, hiszen – mint már említettem – a minta kialakításánál jelentős akadályokba ütköztem, főleg az információhiány miatt; nem került be a kutatásba az összes olyan intézmény, ahol feltehetően oktatják a romani nyelvet valamilyen formában; illetve sok helyről nem küldték vissza a kérdőíveket, így ezeknek az iskoláknak, óvodáknak az adatai sem állnak rendelkezésünkre.

5. ábra

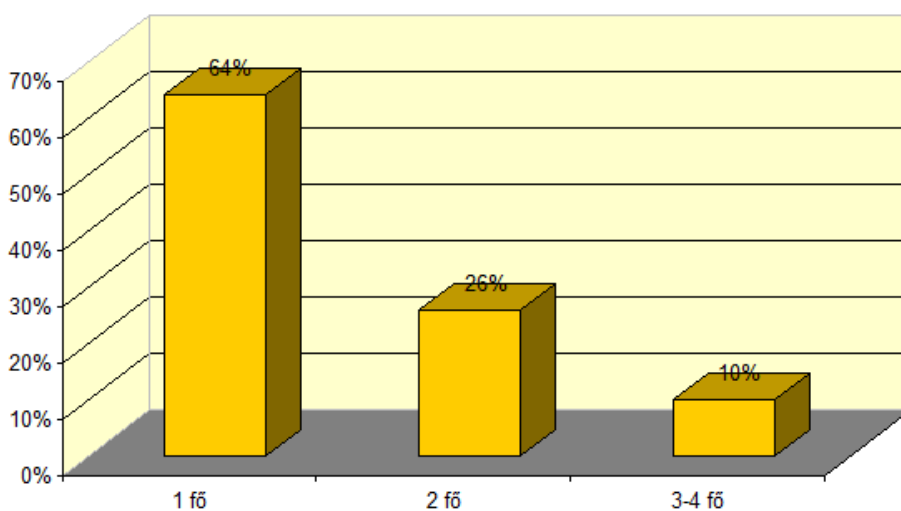
A nyelvet tanulók megoszlása



A kérdőívek és az interjúk tanúsága szerint mintánkban a romani nyelvet is oktató kisebbségi programokban összesen 1325 gyermek vesz részt; 13%-uk óvodáskorú, 70%-uk általános iskolába jár, 17%-uk pedig középiskolai keretben tanulja a nyelvet (5. ábra). 29 tanár oktatja a nyelvet 19 intézményben. A legtöbb helyen, 64%-ban, csak egy személy felelős a romani oktatásáért, a tantestületek 26%-ánál 2 fő, míg 5-5%-ban 3, illetve 4 fő okítja a gyerekeket a nyelv szépségeire (6. ábra).

6. ábra

Nyelvoktató tanárok



Az intézmények 74%-ának alapító okirata tartalmazza a romani nyelv oktatását, míg 26%-uknál ez nincs meg. A legtöbb okiratban a nyelv a cigány népismeret, hagyományápolás témakörével karöltve jelenik meg, akad olyan is, ahol csak a szabadidős tevékenységek között szerepel. Néhány példa a visszaérkezett kérdőívekből azokra vonatkozóan, ahol tartalmazza az alapító okirat a nyelv tanítását:

„A nemzeti és etnikai kisebbségi oktatás a magyar oktatási rendszer szerves részeként működik. Ennek értelmében azzal alapvetően azonos tartalmú, azonos értékű és továbbfejleszthető alpműveltséget és esélyegyenlőséget biztosít. Ezért a NAT-ban megfogalmazott követelmények a nemzeti és etnikai kisebbségek oktatására is érvényesek. A nyelvoktató kisebbségi oktatási típusban a tanítási nyelv a magyar nyelv, a kisebbségi anyanyelv oktatása első osztálytól a NAT élő idegen nyelv tantervi követelményeinek figyelembevételével történik.”

„Feladata: Az általános műveltséget megalapozó nevelés-oktatás, sajátos nevelési igényű és beilleszkedési nehézségekkel küzdő tanulók nevelése, oktatása, valamint nemzeti, etnikai kisebbségi oktatáson belül cigány kisebbségi oktatás biztosítása.”

„Cigány népismeret és nyelv oktatása.”

„Etnikai program.”

Példák arra, hogy egyes intézményekben miért nem tartalmazza az alapító okirat a nyelv oktatását:

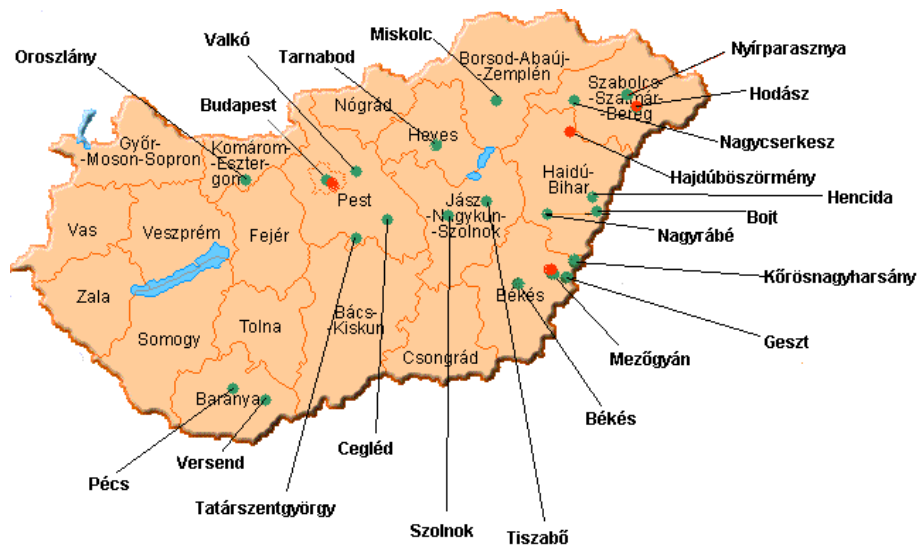
„Nincs cigány nyelvi tagozat. Nem követelményhez kötött a tanítása. Szabadon választható tárgyak között szerepel.”

„A nemzeti, etnikai oktatás a kiadott irányelvek alapján belül, szakkör jelleggel, igény alapján.”

A nyelvoktatást három intézmény vezette be a '90-es évek elején: két óvoda és egy középiskola. Az ezredforduló után indult meg tendenciaként a romani nyelv bevezetése, és a bővülés máig folyamatos. A 2002/2003-as és 2008/2009-es tanév között 16 olyan óvoda és iskola vállalta a nyelvoktató kisebbségi programot, ahol a következő években is folyt annak tanítása (7. ábra).

7. ábra

A romani nyelv tanítása közoktatási intézményekben a 2008/2009-es tanévben



A nyelvoktatásért járó kiegészítő normatívát 79%-uk kapja meg, a maradék 21% nem részesül belőle. Ennek oka, hogy a legtöbb iskola nincs teljes mértékben tudatában a törvény adta lehetőségekkel. Nem tudják, hogy szakkör jellegű foglalkozásra jár-e támogatás, vagy sem, illetve az sem teljesen világos számukra, hogy mennyi a kötelező éves óraszám a nyelvoktatásnak. Akad, ahol az integrációs program részeként működtetik, így külön a nyelvre nem jár normatíva.

A nyelvet oktató pedagógusok képzettsége a legnagyobb arányban megfelel a Kjt-ben foglalt követelményeknek, tehát pedagógus végzettségűek, és emellett középfokú „C” típusú nyelvvizsgával rendelkeznek. Néhányan felsőfokú nyelvi végzettséggel büszkélkedhetnek, többségük egyébként is anyanyelvi szinten beszéli a romanit. Elvértve talákoztunk olyan nyelvoktatóval, akinek vagy nincs nyelvvizsgálója, illetőleg csak a középfokú A vagy B típusával rendelkezik; az ő esetükben rövidtávú terveik között szerepel a megfelelő képesítés megszerzése.

A nyelv oktatásának több típusával találkoztunk. Van, ahol idegen nyelvként be van építve az órarendbe, és kivétel nélkül minden iskolás tanulója azt. Ez az intézmények 47%-ában fordul elő. Eltérő a heti óraszám, jellemzően 1-4 tanóra között oszlik meg osztályonként. Szintén tendencia, hogy választható tárgyként is a gyerekek rendelkezésére áll a nyelv, de ezekben az iskolákban csak délutáni szakkör formájában valósítják meg a romani oktatását. Ez az iskolák 32%-ában működik. Sajátos programként, tehát nem tantervi és nem órarendi keretben valósul meg az óvodákban – az eltérő nevelési program és napirend miatt –, jellemző, hogy életkori sajátosságaikhoz igazodva vezetik be az óvodásokat a nyelv rejtjelmeibe, tehát ez a 16% csoportonként eltérően oktatja a romanit. 5% azoknak az iskoláknak az aránya, ahol tömbösítve, az év végén, intenzív kurzusként járhatnak a vállalkozó kedvű diákok romani nyelvtanárhoz.

Kardinális problémaként jelent meg a kérdőív azon része, ahol a tanításhoz, tanuláshoz használt tankönyveket, munkafüzeteket, egyéb segédeszközöket (videó és hangzóanyag, nyelvi szemléltetőeszköz, stb.) kértük felsorolni. Kivétel nélkül az összes nyelvtanár panaszkodott arra, hogy nincs meg a minimális tankönyvi feltétele sem a lovári nyelv oktatásának. Nagyon kevés tankönyv lelhető fel a piacon, és általában ezek sem gyerekeknek, főként nem óvodásoknak, alsó tagozatos iskolásoknak szól, munkafüzetet pedig egyáltalán nem lehet beszerezni. A legtöbb tanár a nyelvtanfolyami jegyzeteit használja, vagy saját készítésű, önállóan összeállított könyvet hozott létre a gyerekeknek. Ezek között van olyan is, ami az Oktatási Minisztérium pályázatának segítségével került kiadásra. Jellemző, főleg az óvodapedagógusok és az alsó tagozatosokat tanítók között, hogy magyar nyelvű mondókákat, verseket fordítanak le önszorgalomból, hogy legalább azt meg tudják tanítani a még írni-olvasni nem vagy csak alig tudó gyerekeknek. Nagyon sok saját készítésű nyelvi szemléltető eszközzel, szóképekkel, szókártyákkal, színes fali táblával rendelkeznek a tanárok, melyek megkönnyítik a szótanulást a gyermekeknek. Jellemzően szívesen használják a fellelhető cigányzenei CD-ket, illetve olyan filmeket, amelyek romákról szólnak, továbbá az interneten is böngésznek roma témájú képek, hanganyagok, segédanyagok után.

A nyelvtanó program hatékonyságának mérése eltérően jelentkezett az egyes intézményekben. Nincs egységes követelményrendszer, ami alapján mindenhol ugyanúgy mérnék a gyerekek tudását, ugyanis a legtöbb esetben a helyi tanterv határozza meg azt. Jellemző, hogy azokban az iskolákban, ahol idegen nyelvként, az órarendbe beépítve tanulják a gyerekek a romanit, ugyanolyan követelményt támasztanak a pedagógusok, mint más tantárgyaknál; tehát van feleltetés, szódolgozat, témazáró dolgozat, és érdemjeggyel értékelik a gyerekek teljesítményét. Ahol szakkör jelleggel működtetik a programot, ott általában nincs

egységes követelményrendszer, tehát van olyan tanár, aki feleltet és érdemjegyet ad, és van, ahol úgy mérik a gyerekek tudását, hogy különböző rendezvényekre, versenyekre viszik őket, ahol az elsajátított lovári nyelvtudásukkal kell helytállniuk. A tanárok egy részének egybehangzó véleménye szerint jellemző, hogy amelyik gyerek nem jó tanuló, annak a romani sem megy. Súlyos problémaként vetették fel, hogy a cigány/roma szülők többsége nem motiválja gyermekeit, nem foglalkoznak azzal, hogy bejár-e órára vagy sem, nem követik figyelemmel gyermekük iskolai előmenetelét, így nehezítve meg a lovári oktatását is. Ez sajnos a nyelvoktató programok hatékonyságának rovására is megy, hiszen ha sokan hiányoznak egy-egy órától, akkor nem tud a tanár a tanrendnek megfelelően haladni a tananyaggal, sokat kell ismételni, mert a hiányzók lemaradnak a többiekhez képest. A másik eset, amikor szeretnek járni a gyerekek lovárira, sőt a szülők is nagyon örülnek annak, hogy gyermekük elsajátítja a nyelvet, ezért támogatják az oktatást. Vannak iskolák, ahol a nem cigány gyerekek is élvezettel vesznek részt az órákon, és gyönyörűen olvasnak ezen a nyelven.

Az interjúk során megkérdeztük az igazgatókat, intézményvezetőket és a nyelvtanárokat is, hogy miben látják a nyelvoktató program erősségét, gyengeségét, illetve milyen felmerülő külső korláttal kell számolniuk, szembenézniük. Sok adatközlő kiemelte erősségként a nyelven keresztül kibontakoztatható összetartozás és identitásfejlesztés lehetőségét. Gyengeségként egybehangzóan a tanulási, tanítási segédanyagok, tankönyvek hiányát hangsúlyozták. Veszélyként több dolog is megfogalmazódott a pedagógusokban. Egyrészt sok kisiskolát a pénztelenség miatt a bezárás fenyegeti, vagy a minőségi oktatómunka nem tud megvalósulni. Másrészt néhány intézményben a nyelvoktatás működésének veszélyét abban látják, hogy a szülők nem motiválják kellőképpen a gyerekeiket, vagy egyszerűen közömbösek a programmal szemben.

Néhány részlet az interjúkból:

Erősségek:

„Mindenképpen kapnak a gyerekek lehetőséget ennek a cigány nyelvnek a tanulására, tehát esélyt kapnak a gyerekek, lehetőséget kapnak.”

„Szerintem azért erősségeinknek lehet sorolni a foglalkozásokat. Tánc, akkor a nyelvek.”

„Hát, az erőssége, hogy a szülők elfogadták, tehát támogatják, [...], a gyerekek egy része szintúgy.”

„Hát, előnye az oktatásnak a kisebbségi öntudat növelése, és az, hogy tartozunk valahová. [...] Elősegítheti más nyelvek tanulását, kialakít egy nyelvtani struktúrát a nyelvben, tehát amellet, hogy a gyermeknek az értelmi fejlődését elősegíti, és könnyebben fog megnyilatkozni. [...] Emellett különböző rendezvényeknek nagyszerű jelentősége van, tehát amikor elmegyünk és látnak. Másokkal kapcsolatot lehet építeni.”

„Az erőssége az összetartozás. És a tudásvágy kialakítása.”

„Az összetartozás, a hovatartozás, és a közösség erősítése”.

„Hát, szerintem az erőssége, hogy kötjük minden tevékenységhez a romani nyelvet is.”

„Hát, erősségünk mindenképpen a cigány hagyományápolás. Nagyon sok cigány népmesével ismerkedtünk meg, vittük fel színpadra, és ezt például nagyon élvezik, és bele tudják adni magukat.”

„Mi a program erőssége? Egyáltalán, hogy van.”

Gyengeségek és veszélyek:

„Nyilvánvalóan mivel szakkör jellegű, akkor az a gyengesége [...], hogy van egy mag, aki visszajár, és van, aki kevésbé jár vissza. Gyengesége az, hogy annyira központilag nincsenek hozzá segédanyagok, amire a pedagógusok támaszkodhatnának.”

„Hát, én úgy gondolom, hogy a programnak a gyengesége a tankönyvek. Tehát hiányoznak a megfelelő tankönyvek.”

„...a gyengeség az, hogy nincsenek eszközök. Tehát tankönyvekre gondolok, az azt kiegészítő munkafüzetek, hangzóanyagok, tehát ez gyengeség.”

„A gyengesége az a történetnek, hogy a szülők nem mindig támogatóak ebben. Időnként ők ezt nem tartják fontosnak. Tehát ha mi felkészítünk gyereket, akkor azt mondja, hogy nem mehet el, [...], és nem sarkallják arra a gyereket, hogy próbálja meg ezt szívvel-lélekkel csinálni és hogy ebből előnye is származhat. Tehát nem löknek rajta egyet, hogy kisfiam, csináld!”

„Nem tartják hasznosnak. [...] A szülők körében van az a 60%, aki beszéli, [...] családi környezetben használják. De innen tovább nem látják értelmét, hogy a gyerek ezzel a fajta tudással rendelkezzen. [...] Rengeteg program lenne a fejünkben, [...] csak nincs hozzá tényleges anyagi fedezet.”

„Én megmondom őszintén, hogy én nem látom az eredményét. Pontosan azért, mert a gyerekek nem járnak rendszeresen, és a szülők ezt is csak egy dolognak tekintik, hogy ilyen is van az iskolában. [...] Azt nem mondom, hogy nincs értelme, de valahogy másképp kell kidolgozni, hogy hatékonyabbá tudjuk tenni.”

„A szülők motivátlansága.”

„Mindenképpen, amit én hiányolok, hogy tankönyvek, ha lennének, akkor nekem az nagy segítséget jelentenének. Meg hogyha lennének olyan emberek, akik így tudom, hogy kihez forduljak.”

„Tehát a veszélynek azt tartjuk, a... a bezárást.”

„Talán hiányosság az, hogy nincsenek munkafüzetek [...] sokkal gyorsabban haladnék akkor, ha nem kellene mindent lediktálni, vagy nem kéne kifénymásolni. [...] nyelvkönyvre lenne szükség és munkafüzetre [...] De ahogy figyelem, olyan nagyon sok nincs is belőle.”

„Hát, itt is a nem megfelelő szorgalom. [...] amennyiben nem tanulja, nincs mire épülnön, nem tudom mire építeni.”

„A gyerekek létszáma is külső veszély, a csökkenése is, mert nem csoportfinanszírozás van, hanem fejkvótás rendszer.”

A kérdőív zárásaként elengedhetetlennek tartottuk, hogy javaslataikkal bővítsék kutatásunkat a pedagógusok. Olyan véleményeket vártunk, melyek a jövőbeli jobb, hatékonyabb romani nyelvoktató programok érdekében fogalmazódnak meg. Szomorúan tapasztaltuk, hogy még mindig ugyanazok a problémák állnak fenn a romani nyelv oktatásának nehézségeit tekintve, mint az első kutatás idején. Kivétel nélkül minden nyelvtanár szeretné, ha a tankönyvpiacra a megvásárolható tankönyvek, munkafüzetek, oktatási segédanyagok szélesebb palettája állna rendelkezésre. Nemcsak mennyiségi növekedést várnak e téren, hanem minőségi változást is. Megfogalmazódott, hogy – még mindig – azért kénytelenek saját készítésű munkafüzetekkel ellátni a gyerekeket, mert nincs olyan könyv a piacon, amely általános iskolásoknak és főként alsó tagozatosoknak szólna. Jó lenne, ha színesebb, játékosabb anyagok is készülének, olyanok, melyek az életkori sajátosságokhoz igazodva tanítják a romanit. Továbbá olyan CD-, DVD-programokat is szeretnének, amelyek interaktív módon segítenék a nyelvoktatás hatékonyságát, illetve várják az egységes követelményrendszer kidolgozását is.

Megfogalmazódott egyfajta szakmai fórum, szakmai kapcsolat kialakításának igénye is, ugyanakkor a legtöbb esetben a kapcsolatépítés gátja, hogy a romani nyelvet oktató intézmények nem tudnak egymásról. Nincs olyan adatbázis, ahonnan ki lehetne keresni ezeket az iskolákat, óvodákat. A másik akadályozó tényező pedig az, hogy a költségvetésük nem tudná fedezni az ezzel járó esetleges kiadásokat. Többek között ezért is szeretnék, ha több pályázati lehetőségük lenne, amelyek segítségével megvalósíthatnák terveiket nem csak a nyelvoktató, hanem a cigány népismereti, a szabadidős programokban a gyerekek kompetencia- és készségfejlesztése szempontjából, és nem utolsósorban a pedagógusok szakmai fejlődését segítő projekteken is. A nyelvtanárok szakmai fejlődése érdekében pedig továbbképzéseken is szívesen részt vennének (Lakatos 2010).

6.3. A romani (lovári) nyelvvel kapcsolatos közoktatási kutatások tapasztalatai

A két kutatás között eltelt időszakban jelentős változás a romani nyelv oktatása terén nem történt. Az egyetlen pozitív irányú elmozdulás, hogy a nyelv tanítását vállaló közoktatási intézmények száma megsokszorozódott.

Mindkét közoktatási kutatásom rávilágított arra, hogy a romani nyelvkönyvek száma még mindig kevés, különösen hiányolják a nyelvet oktató tanárok a kisiskolásoknak szóló, színes, képekkel illusztrált tankönyveket, munkafüzeteket.

Az óvodák, iskolák örömmel vennék, ha megjelenéne olyan pályázatok, melyek szakmai, oktató-nevelő munkájukat támogatnák, sőt más intézményekkel is tudnának kapcsolatot teremteni, fenntartani, ezáltal tanulhatnának egymástól is, és javaslataikkal, tapasztalataikkal segíthetnék egymást.

A kutatások is felhívták a figyelmet a nyelvtanárképzés egyre sürgetőbb szükségességére. Azonban azt is látnunk kell, hogy azok az egykori romológia szakos hallgatók, akik már az ország több területén is tanítják a romanit, nagymértékben hozzájárultak ahhoz, hogy a cigány közösségek nyelvvesztése megálljon, esetleg a kedvezőtlen folyamat megforduljon. Az „országjárás” során örömmel töltött el, hogy romanit tanító egykori diákjaim, hallgatóim milyen sikereket érnek el iskoláikban, a gyerekek körében, és hogy sokan közülük a romani nyelvet népszerűsítő honlapokat is szerkesztenek.

7. Romani nyelv a közoktatáson túl

A romani nyelv közoktatási helyzetének vizsgálata és a nyelv szociolingvisztikai ismérvei rámutatnak arra, hogy ha törekvéseink a nyelv megőrzésének, továbbfejlesztésének irányába mutatnak, akkor nagyon sok feladat vár még a romanival foglalkozó kutatókra, tanárookra és magukra a nyelvet beszélő családokra is.

Ahogy korábban rámutattam, az egyik legfontosabb kihívás, hogy a nyelvet még beszélő családok anyanyelvükbe vetett hitét megpróbáljuk visszaadni. Ehhez véleményem szerint kormányzati segítség szükséges. Fontos, hogy a kormány és azok a köz- és felsőoktatással foglalkozó szakemberek, akik az országos oktatási programokat kidolgozzák, hatékony lépéseket tegyenek a cigány nyelvek szélesebb körű elsajátításának lehetőségéhez. Sajnos egy kisebbség önmagában nem tudja elérni azt, hogy a többségi társadalom is támogassa, elismerje nyelvét, ehhez elengedhetetlen a magasabb szintű segítség. Az iskola oktató-nevelő szerepe kiváló lehetőséget teremthetne arra, hogy minél szélesebb társadalmi réteghez jussanak el pozitív, valós, szakmai információk a cigány nyelvek helyéről, szerepéről, nyelvtanáról. Ezáltal nő a nyelvek presztízse, és maguk a cigány nyelveket napi szinten alkalmazó, anyanyelvi szinten beszélő közösségek, családok is szívesebben vennének részt a nyelvátörökítés alapvető folyamatában.

A közoktatáson kívül azonban más útjai is lehetnek a romani nyelv terjedésének. Három területet emelek ki, amelyeket szakmailag jobban kidolgozva még magasabb szintre tudnánk emelni a nyelv elfogadottságát: az akkreditált nyelvvizsga, a kétszintű érettségi, valamint a nyelviskolák hálózata és a civil szervezetek szerepe.

7.1. Nyelvvizsga

2000. január 1-jétől érvényes az a kormányrendelet⁴⁹, mely szerint több nyelvvizsgaközpont akkreditálható alap-, közép- és felsőfokú nyelvvizsgákat, amelyek megfeleltethetők *A nyelvtanulás, nyelvtanítás, nyelvi értékelés közös európai referenciakerete* által meghatározott szinteknek.⁵⁰ Eleinte a Magyarországon gyakrabban tanult nyelveken tehető vizsgák nyertek akkreditációt. A rendelet hatályba lépését követően az Oktatási Minisztérium pénzügyi támogatásának segítségével lehetőség nyílt államilag elismert

⁴⁹ 71/1998. (IV.8.) számú kormányrendelet.

⁵⁰ Az alapfok a B1 szintnek, a középfok a B2-C1 szintnek, a felsőfok pedig a C1-C2 szintnek feleltethető meg.

nyelvvizsga letételére bolgár, horvát, lengyel, cigány (romani és beás), német, román, szerb, szlovák és szlovén nyelvből. Folyamatban van a követelmények kidolgozása és a vizsgahelyek akkreditálása újjörög, ruszin és örmény nyelvből. A vizsgahelyek többsége ugyan ma még a fővárosban található, ám 2002-ben az ország több pontján is lehetőség volt rá, hogy a gyakran tanított és tanult, valamint az adott régióban élő kisebbségek nyelvéből nyelvvizsgát lehessen tenni (Országjelentés 2002).

A cigány nyelvekből alap-, közép- és felsőfokú nyelvvizsga szerzhető, egyrészt az ITK rendszerében, másrészt a Profex Nyelvvizsgaközpontban. Ez utóbbiban Pécsen egyelőre a beás nyelv választható, de már folyamatban van a romani nyelv felvétele is. Előkészületek folynak, hogy Vácott is legyen lehetőség romani nyelvből a nyelvvizsga megszerzésére.

Az Idegennyelvi Továbbképző Központban 1995 óta van lehetőség államilag elismert romani nyelvvizsga megszerzésére. Az akkreditációs anyag elkészítése Choli Daróczi József és Karsai Ervin nevéhez fűződik. Fontos megjegyezni, hogy itt az összes magyarországi romani dialektus elfogadott. Mivel a nyelvvizsga lovári nyelve különbözik a helyi dialektusoktól, így az „kvázi sztenderd”, normatív nyelv. Az intézményes sztenderd egyelőre hiányzik, a lehetséges norma alapját nagy valószínűséggel a nyelvvizsga nyelve képezi majd. Hegyi véleménye szerint a sztenderdizációs folyamat ellentétes irányból indult meg, tehát a nyelvvizsgáztatás során alakult ki a sztenderd, és nem fordítva (Hegyi 2010:110). Annak ellenére, hogy magam is úgy látom, hogy a lovári dialektus visszafordíthatatlannak látszó előnyre tett szert a többi nyelvjárással szemben, az ITK-ban a vezető nyelvvizsgáztató, Rézműves Melinda, a cerhári dialektus jeles képviselője és aktív ápolója, aki munkássága során sokat tett a cerhári nyelvjárás megőrzéséért.

A cigány nyelvek presztízisének szempontjából fontos, hogy egyre több nyelvvizsgaközpont közül tudjanak választani a vizsgázni szándékozók. Egynyelvű és kétnyelvű nyelvvizsgákra egyaránt szükség van, hiszen a differenciált lehetőség más nyelveknél is rendelkezésre áll, így ki-ki a saját képességeinek megfelelően tud választani.

Az Oktatási Hivatal Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központjának honlapján többféle statisztikai táblázat áll azon érdeklődők rendelkezésére, akik az egyes nyelvek vizsgáztatási jellemzőiről többet szeretnének megtudni. Ezekben a táblázatokban képet kapunk arról, hogy melyik nyelvet jellemzően melyik korcsoport választja, melyik országrészből jelentkeznek rá a legtöbben, és milyen mutatói vannak az egyes nyelvek vizsgázási sikerességének. A táblázatokból mindkét magyarországi cigány nyelvről többet tudhatunk meg.

A romani nyelvet sokkal többen választják, mint a beást, aminek egyik oka lehet az is, hogy az oláh cigányok létszáma a beásokénál sokkal magasabb. A 2001. évtől a 2010. évig

rendelkezésre álló adatok szerint ebben a tíz évben összesen huszonöttször annyian jelentkeztek romanira (15 135 fő), mint beásra (598 fő) (24. táblázat).

24. táblázat

Nyelvvizsgák száma évek szerinti bontásban az ITK-ban

Nyelv	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Összesen
Cigány (beás)	0	54	72	56	46	76	58	45	110	81	598
Cigány (lovári)	1 268	1 213	1 258	825	1 096	1 287	1 692	1 938	2 382	2 176	15 135

Forrás: <http://www.nyak.hu>

25. táblázat

A romani nyelvvizsgákra jelentkezők megoszlása életkor szerint

Életkor Év	14-19	20-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55-59	60-	Egyéb
2001	29	264	298	209	193	130	104	39	2	0	0
2002	16	280	373	239	133	90	67	13	1	0	1
2003	13	217	441	268	164	71	51	26	4	2	1
2004	22	119	299	220	122	20	12	7	4	0	0
2005	12	180	333	306	232	21	5	1	5	1	0
2006	40	187	381	371	279	22	2	5	0	0	0
2007	65	266	413	469	408	54	10	4	2	1	0
2008	49	335	436	543	411	146	8	10	0	0	0
2009	38	496	460	614	483	264	19	6	1	1	0
2010	39	458	414	515	465	266	14	2	1	1	1

Forrás: www.nyak.hu

A 25. táblázat azt szemlélteti, hogy az egyes években melyek voltak a legaktívabb korosztályok, már ami a romani nyelvvizsgára jelentkezést illeti. Látható, hogy a legtöbben átlagosan a 20 és 40 év közötti korosztályból választották a romanit, ami alátámasztja azt a feltételezésemet, hogy a diploma megszerzéséhez van szükségük a nyelvvizsga-bizonyítványra.

26. táblázat

A romani nyelvvizsgára jelentkezők megoszlása régiók szerint

Év	Régió (fő)			
	Budapest	Nyugat-Magyarország	Kelet-Magyarország	Külföld
2001	231	414	610	13
2002	121	442	640	10
2003	140	412	695	11
2004	74	267	480	4
2005	94	305	695	2
2006	95	332	852	8
2007	189	376	1110	17
2008	215	507	1208	8
2009	232	574	1495	81
2010	228	552	1332	64

Forrás: www.nyak.hu

A 26. táblázat azt mutatja meg, hogy az ország melyik területéről érkeztek a romani nyelvvizsgára. Szembetűnő, hogy Kelet-Magyarország 2001-től megszakítás nélkül vezeti a listát: szinte majdnem mindig kétszer annyian érkeznek innen, mint a nyugati országrészből. Az utóbbi években jelentős emelkedés figyelhető meg a külföldi állampolgárok számában is, de sajnos a forrás nem jelöli, hogy ez pontosan mit takar.

27. táblázat

A romani nyelvvizsgák eredményességének alakulása

Év	Sikeres	Sikertelen
2001	1268	-
2002	1213	-
2003	1258	-
2004	825	-
2005	1096	-
2006	852	435
2007	754	938
2008	924	1014
2009	751	1631
2010	661	1514

Forrás: www.nyak.hu

A 27. táblázat a romani nyelvvizsgák eredményességének alakulását vázolja. Érdekes és egyben figyelemre méltó, hogy 2005-ig nem regisztráltak egyetlen sikertelen nyelvvizsgát sem, tehát minden jelentkező „átment”. 2006-tól azonban megugrott a bukások száma is, sőt az utóbbi két-három évben jóval több a sikertelen nyelvvizsga, mint az eredményes. Ez a jelenség feltehetőleg több dologra vezethető vissza: talán változott a vizsgabizottság összetétele, magasabb lett a vizsgakövetelmény, vagy esetleg a vizsgázók felkészültsége nem elég alapos.

Mindenesetre a sok kudarc sem tántorítja el a jelentkezőket, hiszen évről évre magasabb a romani nyelvvizsgára jelentkezők száma, és nemcsak az ITK központjában, hanem a kétszintű érettségi rendszerében is.

7.2. A közép- és emelt szintű érettségi lovári nyelvből⁵¹

A kétszintű érettségi rendszer a 2004/2005-ös tanévtől került bevezetésre a 2003-as és 2004-es próbaérettségi után. A hagyományos érettségi rendszert váltotta fel úgy, hogy az első évben még párhuzamosan létezett a két vizsgarendszer. Az új vizsgarendszer ötvözte az érettségit és a felsőoktatási felvételi rendszert, melynek felvételi részét kívánta az emelt szinttel erősíteni. Így vált kétszintűvé az érettségi. Az emelt szintű érettségi vizsga többletpontot jelenthet a felsőoktatási intézménybe történő jelentkezéskor.

⁵¹ A 7.2. fejezet az „Iskola a társadalmi térben és időben II.” konferencia-kötetben jelenik meg a közeljövőben. (Lakatos 2012)

A 2011. évi felsőoktatási felvételi eljárásokban a jelentkező maximálisan 80 többletpontot szerezhethet, az alábbiak szerint.

Amennyiben a jelentkező érettségi pontjait az emelt szinten teljesített érettségi vizsga alapján számítják ki, az emelt szinten teljesített legalább 30 százalékos eredményű érettségi vizsga után 40 többletpontra jogosult. (Mivel két érettségi vizsgatárgy a felvételi követelmény, értelemszerűen egy jelentkező csak két emelt szintű érettségi vizsga után kaphat többletpontot.) 2012. január 1. után legalább 30 százalékos eredményű emelt szintű érettségi vizsga után 50 többletpont fog járni.

A jelentkező államilag elismert vagy azzal egyenértékű nyelvvizsgáért nyelvenként középfokú (B2) komplex típusú (korábban „C” típusú) nyelvvizsga esetén 28, felsőfokú (C1) komplex típusú nyelvvizsga esetén 40 többletpontra jogosult.

Ha a jelentkező a többletpontokra több nyelvvizsga alapján is jogosult, és a különböző nyelvvizsgák alapján elérhető többletpontjainak összege meghaladná a 40 pontot, a felsőoktatási felvételi eljárás során akkor is legfeljebb 40 többletpontot lehet figyelembe venni. (Csak komplex típusú nyelvvizsga után adható többletpont.)

Egy nyelv ismeretért egy jogcímen számolható többletpont. Amennyiben a jelentkező egy adott nyelvből egyszerre lenne jogosult emelt szintű érettségi többletpontra és nyelvvizsga alapján járó többletpontra, akkor a többletpontokat csak egyszer, a számára kedvezőbb pontszámot biztosító jogcímen kapja meg.

Amennyiben egy szakra idegen nyelvből emelt szintű érettségi vizsga a felvételi követelmény, akkor az emelt szintű érettségi vizsgáért megkapja a jelentkező a többletpontot.

A felsőoktatási felvételi eljárás során megjelölt képzés nyelvéből tett nyelvvizsgáért, illetve emelt szintű érettségi vizsgáért nem jár többletpont. Pl. gazdálkodási és menedzsment (angol nyelvű) képzés esetén sem angol nyelvből tett nyelvvizsgáért, sem angol nyelvből tett emelt szintű érettségi vizsgáért nem kap a jelentkező többletpontot.

Az emelt szintű érettségi vizsga és a nyelvvizsga után járó többletpontokon kívül egyéb módon is lehet többletpontokat szerezni, ezeknek részletes leírását a felsőoktatási intézmények felvételi eljárásairól szóló 237/2006. (XI. 27.) kormányrendelet tartalmazza (www.felvi.hu).

2010-ben 81 tételkészítő bizottság dolgozta ki az érettségi tételeket, melyek között közismereti tárgyakon túl szakmai tárgyak is szerepelnek. A lovári nyelv mint érettségi vizsgatárgy az élő idegen nyelvek csoportján belül a ritkán tanított nyelvek között foglal helyet. A csoportba 18 nyelv tartozik: arab, beás, bolgár, eszperantó, finn, héber, holland, horvát, japán, kínai, lengyel, lovári, portugál, román, szerb, szlovák, újjörög és ukrán.

A 100/1997. (IV. 3.) kormányrendelet szabályozza az érettségi vizsgakövetelményeket, míg a 40/2002-es OM rendelet a részletes követelményeket és a vizsgaleírást. A módosított rendelet már azt is tartalmazza, hogy a 2011. évi őszi érettségi vizsgák rendjében változás lép életbe. Eszerint az eddig ritkán tanított nyelvek közül már csak a magyarországi nemzeti és etnikai nyelvekből van lehetőség emelt szinten érettségi vizsgát tenni.

A kétszintű érettséginek számos előnye van: a követelmények jogszabályokban rögzítettek, ami megkönnyíti a vizsgázók felkészülését, illetve garantálja a vizsgáztatók objektivitását is. Emelt szinten teljesen független vizsgáztatás zajlik, hiszen minden vizsgázónak van egy saját kódja, így az anonimitás révén a feladatsor javítója nem tudhatja, kié a dolgozat. A hagyományos érettségéhez képest új típusú értékelési rendszer jellemzi a kétszintű érettségit, továbbá nagy előnye, hogy a rendszer nyitott, tehát annak is lehetősége van újból érettségi vizsgát tenni, aki már rendelkezik korábbi érettségivel. Ez alapján hét különböző típusú vizsgára lehet jelentkezni:

- Rendes érettségi vizsgát akkor tesz valaki, amikor középiskolai tanulmányait befejezte, és még tanulói jogviszonyban áll iskolájával, így az előírt négy és a kötelezően választható ötödik tantárgyból első ízben ad számot tudásáról („normális” esetben 12., 13. évfolyam végén).
- Kiegészítő érettségi vizsgát az tehet, aki már egyszer leérettségizett, de felvételi miatt egy újabb tantárgyból is szeretne érettségizni, vagy a középfokú nyelvvizsgát emelt szintű érettségi vizsga sikeres letételével szeretné megszerezni.
- Előrehozott érettségi vizsgát tehet valaki a szokásosnál előbb, ha már az utolsó év előtt teljesítette a középiskolai követelményeket tanórai részvétellel vagy osztályozó vizsgával.
- Ismétlő érettségi vizsgát abban az esetben tehet valaki, ha nem úgy sikerült az érettségije, ahogy szeretne volna, vagy csak évekkel az iskola befejezése után szeretne továbbtanulni, de érettségi eredményei nem megfelelőek a felvételihez; az új érettségi rendszerben van lehetőség a javításra.
- Pótló érettségi vizsgát akkor lehet tenni, ha önhibáján kívül nem tudta befejezni, vagy esetleg el sem kezdte a – bármilyen típusú, vagyis: rendes, előrehozott, kiegészítő, színtemelő – érettségi vizsgát.
- Javító érettségi vizsgára akkor kell jelentkeznie valakinek, ha saját hibájából el sem kezdte, vagy nem eredményesen fejezte be a vizsgát (azaz megbukott).
- Színtemelő érettségi vizsgára akkor van lehetőség, ha valaki középszinten már sikeresen levizsgázott egy tárgyból, de úgy érzi, hogy ennél többre is képes, és

persze a felvételin is magasabb pontszámot kíván elérni az emelt szintű érettségivel (www.oh.gov.hu/kozoktatas/erettségi_vizsgak).

A lovári nyelv érettségi vizsgáról általánosságban a következők állapíthatók meg:

2005 óta közép- és emelt szinten is kötelezően választható érettségi vizsgatárgy az idegen nyelv – annak ellenére, hogy az első emelt szintű érettségire csak a 2007/2008-as tanévben jelentkeztek először diákok lovári nyelvből. Hatalmas előrelépésnek számított a kétszintű érettségi bevezetése, hiszen lehetőség nyílt mindkét magyarországi cigány nyelvből – romani, beás – közép- és emelt szintű vizsgát is tenni, sőt a többi idegen nyelvhez hasonlóan a sikeres (60% feletti) emelt szintű vizsga középfokú komplex (B2) nyelvvizsgának is minősül. Annak a diáknak, aki rendes vagy előrehozott érettségire jelentkezik, nem kell vizsgadíjat fizetnie, hogy nyelvi érettségét tegyen (tanulói jogviszony). Ha tehát megfelelő eredményt ér el az emelt szintű érettségén, térítésmentesen juthat egyúttal középfokú nyelvvizsgához is, míg ez az engedmény a többi típusra jelentkező vizsgázó esetében nem áll rendelkezésre.

Az Oktatási Hivatal által nyilvánosságra hozott és a honlapjukról letölthető hivatalos dokumentumok alapján az utóbbi években egyre többen választják a lovári nyelv emelt szintű érettségét vizsgatárgyként, ami a romani növekvő népszerűségét jelzi. Jellemző, hogy egyre magasabb azoknak a vizsgázóknak a száma is, akik kiegészítő vizsgaként teszik le a lovárit, tehát már korábban rendelkeznek érettségi bizonyítvánnyal. A nyelv presztízse szempontjából különösen fontos, hogy romák és nem romák egyre többen tesznek érettségét és nyelvvizsgát is romaniból. A következők között keresendők ennek okai: egyrészt érettségi tárgyként választható a lovári nyelv is, másrészt az emelt szintű érettségi többletpontot jelent a felsőoktatásba történő jelentkezésnél, harmadrészt a diplomához szükséges középfokú nyelvvizsgát ezzel szerzik meg a hallgatók.

Ahhoz, hogy közép- és emelt szinten is választhassák a – tanulói jogviszonnyal rendelkező – diákok a lovári nyelvet, mindenképpen szükséges, hogy legalább két évig tanulják az iskolában, vagy vendéghallgatói státusszal félévente osztályozó vizsgát kell tenniük.

Az Oktatási Hivatal statisztikai adatai azt mutatják, hogy mind közép-, mind emelt szinten a legtöbb jelentkező a Dél-Dunántúlról érkezik, ami a Gandhi Gimnázium és a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Romológia és Nevelésszociológia Tanszék hatókörét jelzi, hiszen mindkét intézményben tanítják a romani nyelvet.

Az alábbiakban statisztikai táblázatok és diagramok segítségével mutatom be, hogyan alakult lovári nyelvből az érettségi vizsgára jelentkezők száma, sikeressége az elmúlt három évben, mind közép-, mind emelt szinten. Az adatok az Oktatási Hivatal honlapján a

<http://www.oh.gov.hu/korabbi-erettsegi/korabbi-erettsegi> link alatt mindenki számára fellelhetők, elérhetők, letölthetők.

7.2.1. A kétszintű érettségi vizsga felépítése

A lovári nyelv nyilvánosságra hozott adatai, dokumentumai az Oktatási Hivatal honlapján elérhetők:

- tájékoztató közép- és emelt szinten,
- témakörök közép- és emelt szinten,
- mintatétel középszintű szóbeli érettségi vizsgához,
- értékelési útmutató középszintű szóbeli érettségi vizsgához,
- mintatétel emelt szintű szóbeli érettségi vizsgához,
- értékelési útmutató emelt szintű szóbeli érettségi vizsgához,
- közép- és emelt szintű érettségi feladatsorok, javítási-értékelési útmutatók és a hallott szövegek hanganyagai.

A honlapon mindenki számára elérhető dokumentumok nagy segítséget jelentenek a felkészülésben azoknak, akik nem iskolai keretek között tanulták a nyelvet vagy anyanyelvi szinten beszélik azt, és azoknak is, akik saját középiskolájukban diaktársaikkal, tanáraik szakmai támogatása mellett készülnek. Aki anyanyelvként, az otthoni környezetben sajátította el a romani nyelvet, az az írásbeliséggel nem vagy kevésbé találkozott, így a grammatika és az íráskészség ismeretlen számára. A korábbi érettségi feladatsorok hangzó anyagainak elérhetővé tétele nagy segítséget jelent a felkészülésben, hiszen a nyelv esetében nagyon kevés hanganyag áll rendelkezésre. A javítási-értékelési útmutatók lehetőséget teremtenek az önellenőrzésre, ezáltal ösztönzőleg hatnak a tanulásra is.

Ugyanitt olvasható az élő idegen nyelv követelménye és vizsgaleírása is.

Az érettségi feladatlapon szigorú szabályok betartása mellett jutnak el azokba az intézményekbe, ahol a vizsga zajlik. A feladatsorok elkészítésében részt vevők titoktartási nyilatkozatot tesznek, melynek például az is része, hogy e-mailen, illetve postai úton nem küldünk egymásnak feladatokat, továbbá a megsemmisítési nyilatkozat aláírásával vállaljuk, hogy az érettségi feladatsorokat, azok leadása után, saját számítógépünkről és egyéb adathordozóinkról töröljük.

A közép- és az emelt szintű érettségi feladatsorok négy-négy részből állnak – olvasott szöveg értése, nyelvhelyesség, hallott szöveg értése és íráskészség –, azonban ezek nehézségi

foka, illetve az egyes részekre szánt idő eltérő (28. táblázat). Nyomtatott szótár csak a negyedik vizsgarészben használható.

28. táblázat

A közép- és emelt szintű érettségi írásbeli vizsga szerkezete

Vizsgarész	Középszint		Emelt szint	
	Feladatszám	Rendelkezésre álló idő	Feladatszám	Rendelkezésre álló idő
Olvasott szöveg értése	3 - 4 feladat	60 perc	3 - 4 feladat	70 perc
Nyelvhelyesség	3 - 4 feladat	30 perc	4 -5 feladat	50 perc
Hallott szöveg értése	2- 3 feladat	30 perc	2- 3 feladat	30 perc
Íráskészség	2 feladat	60 perc	2 feladat	90 perc

A kétszintű érettségi vizsga bevezetésekor a vizsgaszinteknek megfelelő feladatsorok összeállítása komoly kihívást jelentett. Az érettségi feladatok kiválasztása és összeállítása a lovári nyelv tételkészítő bizottsága (az elnök és a tagok) feladata, melyet sok esetben maguk írnak, vagy már meglévő anyagokat használnak fel – interneten elérhető romani szövegek, más dialektusokból lovárra fordított mesék, versek, történetek, cikkek, interjúk, stb. A feladatok típusára vonatkozóan részletes szakmai útmutató, vizsgaleírás (részletes követelmények, részletes vizsgakövetelmények, értékelési szempontrendszer) áll a bizottság rendelkezésére, melyet a kétszintű érettségi rendszer bevezetésekor dolgoztak ki az erre felkért szakemberek.

Az emelt szintű feladatok kijavítása az erre felkért szaktanár feladata, a középszintűeké pedig az adott középiskola romani nyelvoktatójáé. A javításra emelt szinten csupán néhány nap áll rendelkezésre, hogy még a szóbeli vizsgák megkezdése előtt lehetőségük legyen a diákoknak dolgozatuk megtekintésére.

Érettségi elnöki tapasztalataim azt mutatják, hogy általában az íráskészség feladatrésze a legnehezebb akadály a vizsgázók számára. Az olvasott szöveg értése a legtöbb esetben könnyen megy, és az erre szánt idő is elegendő, de emelt szinten a nyelvhelyesség négy feladatára rendelkezésre álló 50 percet keveslik az érettségizők. A szóbeli vizsgán

megjelentek tudása arra enged következtetni, hogy a diákok általában jobb íráskészséggel rendelkeznek, mint szóbeli kommunikációs készséggel.

A szóbeli érettségi vizsga középszinten a diákok iskolájában zajlik, emelt szinten pedig független vizsgabizottság előtt kell bizonyítaniuk nyelvtudásukat. A közép- és az emelt szintű szóbeli vizsga is három-három részből áll, de nehézségi fokuk eltérő. Mindkét vizsgaszinten a tételhúzás után bevezető, „ráhangoló” beszélgetés kezdődik (ez még nem számít bele az értékelésbe).

A középszintű szóbeli vizsga részei: társalgás a tételben szereplő témában, szerepjáték, majd önálló témakifejtés a tétel részét alkotó képek segítségével. A szóbeli vizsga 15 perces és maximálisan 33 pont érhető el.

Az emelt szintű szóbeli vizsga részei: társalgás egy megadott témában, vita egy másik témakörben, végül pedig a tétel részeként megjelenő képek segítségével önálló témakifejtés. A szóbeli vizsga 20 perces és maximálisan 30 pont érhető el.

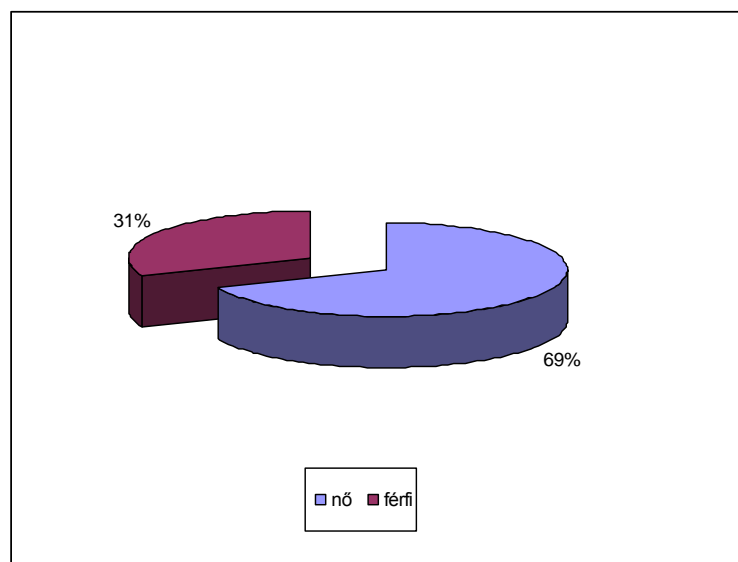
Valamennyi feladatrészt – írásbelin és szóbelin egyaránt – legalább 10%-ban teljesíteni kell, ellenkező esetben a teljes lovári érettségi vizsga sem értékelhető.

7.2.2. Középszintű érettségi vizsga

A tavaszi vizsgákon rendre magasabb a vizsgázók száma, ami nem is meglepő, hiszen ez az érettségi hagyományos ideje. A középszintű érettségi vizsgákon általában rendre sok a vizsgára jelentkező, ami köszönhető annak is, hogy vannak olyan középiskolák, ahol tanítják a romanit, így értékelik, ha az egyik kötelezően választandó nyelvi érettségi tárgy közül a diákok erre jelentkeznek. Ha összevetjük mindezt a régiós megoszlással, akkor kitűnik, hogy Pécs térségéből, illetve Baranya megyéből van a nappali tagozatos jelentkezők közül a legtöbb középszintű érettségit választó, vizsgázó diák, ami ismételten a Gandhi Gimnázium erős nyelvi jelenlétét jelzi.

A középszintű érettségi vizsgára jelentkezők aránya nemek szerinti megoszlásban

2007-2010

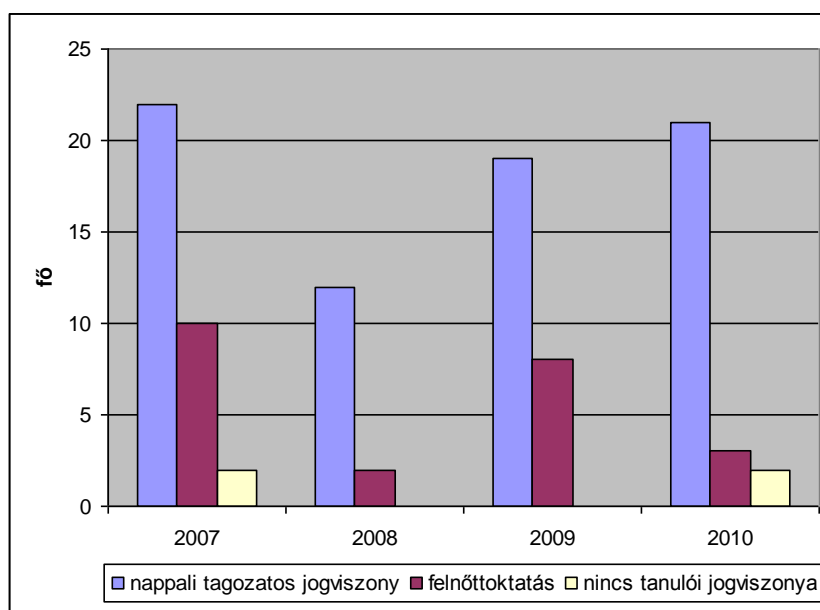


Az 8. ábra azt mutatja meg, hogy a női vizsgázók aránya rendre magasabb, mint a férfiaké. Középszinten nagyobb eltérést tapasztalhatunk, mint emelt szinten (11. ábra).

9. ábra

A középszintű érettségi vizsgára jelentkezők aránya iskolai jogviszony szerinti megoszlásban

2007-2010



A középszintű érettségizők nagy többsége tanulói jogviszonnyal rendelkezik, néhányan pedig esti vagy levelezős érettségit adó intézmény diákjai. Tanulói jogviszonnyal már nem

rendelkezők – ide tartoznak a felsőoktatási intézményben tanulók is, hiszen nekik már hallgatói jogviszonya van – alig jelentkeztek a vizsgára (9. ábra). Ebből következik, hogy a legtöbben rendes érettségit, néhány, még nem érettségi köteles tanuló előrehozott vizsgát, és szintén csak páran javító érettségi vizsgát tettek. Valószínűleg azért jóval alacsonyabb a tanulói jogviszonnyal nem rendelkezők aránya a középszintű érettségi vizsgákon, mert a sikeres vizsga még nem jelenti a középfokú nyelvvizsgát is, azt az emelt szint teljesítéséhez kötik.

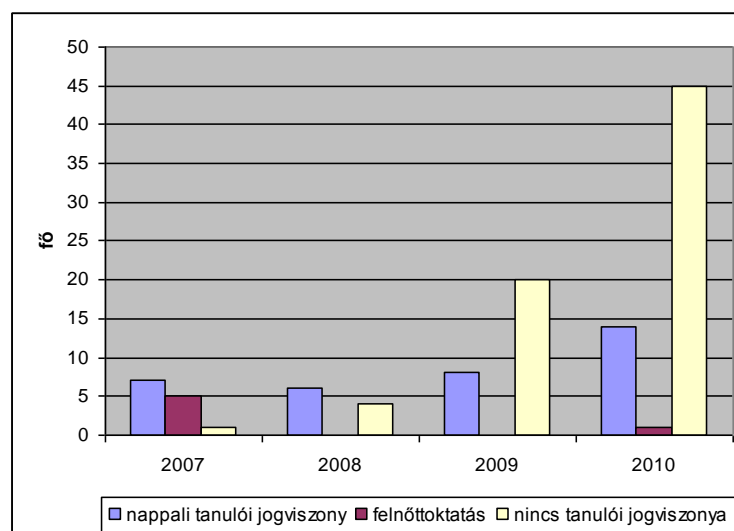
7.2.3. Emelt szintű érettségi vizsga

Az emelt szintű lovári érettségi vizsga kezdetben nem volt túlságosan népszerű. 2005 és 2007 között nem jelentkezett rá senki, annak ellenére, hogy a vizsgasorozatok az Oktatási Hivatal rendelkezésére álltak. Valószínű, hogy a diákok nem rendelkeztek azzal az információval, hogy emelt szinten is lehet vizsgázni lováriból, illetve tartottak a vizsga nehézségi fokától, ezért inkább középszintre jelentkeztek.

2007/2008-ban már megjelentek az első bátor érettségizők, de számuk még mindig alacsony, 10 fő alatti. Aztán 2009 tavaszán hatalmas ugrás figyelhető meg: ekkor többen jelentkeztek, mint az előző két évben összesen, az előző érettségihez képest pedig ötszörösére nőtt a számuk.

10. ábra

*Az emelt szintű érettségi vizsgára jelentkezők aránya iskolai jogviszony szerinti megoszlásban
2007-2010*

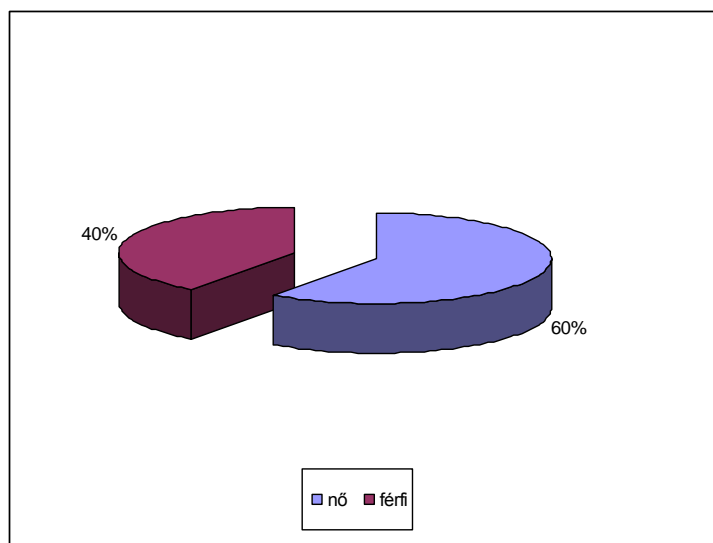


A 10. ábrán megfigyelhető, hogy 2007 és 2009 között a jelentkezők többsége – csakúgy, mint a középszintű érettségénél – a nappali tanulói jogviszonnyal rendelkezők közül került ki.

2009-től már a felsőoktatási intézmények hallgatói is felfedezik a romani emelt szintű érettségi előnyét, azaz hogy a 60%-nál magasabb eredmény az államilag elismert középfokú nyelvvizsgálóval egyenértékűnek számít. A statisztika is arra utal, hogy megugrott a tanulói jogviszonnyal nem rendelkezők aránya, és azóta is tartja ezt a szintet. Példának okáért a 2010 őszi érettségire csak közülük kerültek ki az érettségizők, akiknek nagy többsége kiegészítő vizsgát tett. Természetesen a még nappali tagozatos, tanulói jogviszonnyal rendelkezők is egyre szívesebben tesznek romani/lovári nyelvből emelt szintű érettségit, és sokan közülük próbát tesznek az előrehozott vizsga letételével.

11. ábra

*Az emelt szintű érettségi vizsgára jelentkezők aránya nemek szerinti megoszlásban
2007-2010*



A nemek szerinti megoszlás – akárcsak a középszintnél – azt mutatja, hogy inkább a nők közül kerülnek ki a lovári érettségit választók (11. ábra).

Az egyre nagyobb fokú érdeklődés hatására – ami már nemcsak a romanit tanító középiskolák tanulóira jellemző, hanem a tanulói jogviszonnyal nem rendelkezőkre is – a nyelv presztízse is remélhetőleg emelkedni fog. Ily módon többen ismerkednek meg a nyelv beszélőivel, nyelvtanával, és nyelvoktatás közben talán még a cigány/roma kultúra sajátosságai is szóba kerülnek, ami szintén hozzájárulhat a nyelvvel kapcsolatos negatív előfeltevések visszaszorításához.

7.2.4. A kétszintű érettségi eredményei

Az eddigi tapasztalatok azt mutatják, hogy egyre ismertebb a lovári érettségi vizsga, közép- és emelt szinten egyaránt. A vizsgázók felkészültebbek, amit a vizsgaeredmények javulása is mutat.

Érettségi elnökként fontosnak tartom, hogy minél magasabb szakmai színvonalú érettségi anyagok kerüljenek a diákok/vizsgázók elé, és a szóbeli megmérettetésen is megfelelő tudással rendelkező, a nyelvet jól ismerő vizsgáztatók dolgozzanak. E célból szükség lenne továbbképzések keretében az érettségi vizsgaelnökök felkészítésére a vizsgaelnöki szerepre, valamint a gyakorlattal rendelkező érettségi elnökök és érettségiztetők tudásának megerősítésére, ismereteik bővítésére, a jogszabályok változásainak megismerésére.

Az Oktatási Hivatal folyamatos közreműködése abban, hogy minden érettségivel kapcsolatos anyag (korábbi érettségi feladatlapok, aktuális érettségivel kapcsolatos információk) elérhető és szabadon letölthető a honlapjukról, nagymértékben segíti a vizsgára jelentkezőket, hogy ne legyen ismeretlen számukra a vizsgáztatás menete, a követelményrendszer és a feladatok típusai – ugyanezt például egy állami nyelvvizsgáztató központ (pl. az ELTE Idegennyelvi Továbbképző Központ) nem teszi meg. A nyilvánosság az érettségi bizottságot is arra készíti, hogy minél magasabb szakmai szinten végezze munkáját.

Azzal az intézkedéssel, hogy a ritkán tanított nyelvek közül kiemelték a Magyarországon honos nemzeti és etnikai kisebbségek 10 nyelvét (beás, bolgár, horvát, lengyel, lovári, román, szerb, szlovák, újböög, ukrán), és így továbbra is lehet belőlük emelt szinten érettségizni, nagymértékben elősegítették, hogy e nyelvek presztízse fennmaradjon, illetve javuljon.

7.3. Nyelviskola

A nyelvviskolák általában a nyelvtanulás, nyelvtanítás, nyelvi értékelés közös európai referenciakeretének feltételei alapján dolgozzák ki tanterveiket, melynek egyértelmű és kézenfekvő magyarázata, hogy a nyelvvizsgára készülő hallgatóktól ennek a referenciakeretnek a kompetenciaszintjét követelik meg az „éles” vizsga alkalmával is.

A nyelvoktatási szolgáltatásban érintett intézmények a felnőttoktatás pedagógiai alapelvei szerint alakítják ki módszertanukat. Oktatótevékenységük során a motiváció fenntartásán kívül a fejlődés követése és a visszacsatolás, valamint a hallgatói önértékelés támogatása játssza a legfontosabb szerepet, azaz a tanulói autonómia kerül középpontba (Országjelentés 2002).

Ezeket a feltételeket és alapelveket természetesen a cigány nyelveket (is) oktató nyelviskolák is szem előtt tartják, hiszen nekik is érdekük, hogy olyan tudást adjanak át tanulóiknak, amivel sikerrel veszik az akadályokat a nyelvvizsgákon.

A cigány nyelvek népszerűsége annak ellenére is töretlen, hogy intézményesített keretek közötti oktatása nem rendelkezik nagy múlttal. Cigány nyelvek tanulására – nem közoktatási keretek között – több horizontális szinten van lehetősége az érdeklődőknek. Kedveltek a kiscsoportos, valamint a magánórák is, illetve jellemzően a legtöbb felsőoktatási intézmény is szervez már intézményen belüli kurzusokat. Valószínűleg köszönhető ez annak is, hogy a diplomához szükséges nyelvvizsgát a cigány nyelvekből is egyre több helyen elfogadják.

Tapasztalataim azt mutatják, hogy azért választják elsősorban a romanit az érdeklődők, mert elterjedt nézet, hogy ez a nyelv nagyon egyszerű és nagyon kicsi a szókészlete. Tény, hogy a nyelvújítás elmaradása miatt vannak olyan szavaink, melyekre nincs megfelelő romani kifejezés, illetve néha könnyebb körülírni egy fogalmat, mint szót találni rá, de ennek ellenére nem gondolom, hogy „primitívebb” nyelv lenne, mint bármelyik másik. Több, nálam nyelvet tanult hallgatóm is már néhány óra után bevallotta, hogy sokkal nehezebb a romani nyelvtana, mint azt előzetesen gondolta.

A romani nyelv széleskörű elterjedését mutatja, hogy az interneten is gyarapodnak a romani nyelvű, nyelvtanulást segítő honlapok, közösségi oldalak, hírportálok: www.romanishib.hu, www.romapage.hu, www.kethanodrom.hu, www.sosinet.hu, www.kaskosan.com, www.lovarinyelvtanfolyam.hu/index.html, <http://www.romanyelvstudio.com/>, www.ciganynyelvoktatas.hu/, [romanishkola.hu](http://www.romanishkola.hu), <http://sasvarigabor.extra.hu/bevezetotoplap.htm> stb.

Ha el tudnánk érni, hogy a nyelvórákon jó tapasztalatokat szerzők ismerőseikkel is megosszák élményeiket, könnyebben el lehetne oszlatni a cigány nyelvek könnyű elsajátítására vonatkozó tévhiteket is.

7.4. A nyelvhasználat alternatív példája – egy civil kezdeményezés bemutatása

A Khetanipe a Romák Összefogásáért Egyesület 1999-ben alakult Pécsett, elnöki tisztségét jómagam 2000 óta töltöm be. Az egyesület már a kezdetekkor vállalta – más tevékenységeken túl – a cigány/roma kultúra és hagyományok, illetve nyelvek ápolását, megőrzését, sőt az ezek révén megvalósítható, identitás vállalására irányuló ösztönzést is fontos feladatának tekinti.

A szervezet és az abban dolgozók számára mindig fontos volt a cigány nyelvek használata munkájuk során. Maga a 'khetanipe' szó is utal a romani nyelv iránti elkötelezettségünkre, ami nyelvünkön összefogást jelent. A lovári dialektus használatára törekszünk akkor is, ha egy-egy pályázat kapcsán ki kell találnunk leendő programunknak egy frappáns, sokat mondó nevet, címet. Előszeretettel kapcsoljuk össze – néha játékos módon – a magyar és a romani szavakat. Így születettek meg a Nevo shaipe – Új esély, a Khe-Tanoda, a Khet-Kapocs, a Sastipen – Egészségügyi egyenlőtlenségek csökkentése a roma közösségekben, a Kamipen – Akarat, a Chachi vorba – Igaz szó elnevezésű programjaink.

Tanodánk és nyári táboraink tematikus foglalkozásaként jelent meg a romani és a beás nyelvoktatás is, melyre mindig nagy örömmel jöttek a gyerekek, fiatalok.

Többször kereste meg szervezetünket egy-egy civil szervezet vagy állami szerv, abban kérve segítségünket, hogy egy adott magyar nyelvű szöveget fordítsunk le romanira vagy fordítva. Az Országos Idegennyelvű Könyvtár honlapján lovári nyelven is lehet már tájékozódni, a Méltóságot Mindenkinék Mozgalom pedig egy petíció lefordításában kért segítséget. A rendőrség szintén többször keres minket fordítói vagy tolmács-feladatokkal.

A pályázatok kapcsán fontos kiemelnem, hogy az Open Society Institute roma programjának munkatársai a pályázati adatlapokat nemcsak angolul, hanem romani nyelven is megadják, sőt adott a lehetőség arra is, hogy romani nyelven írjuk meg a pályázatot. A nyelv presztízisének emelkedése szempontjából ez mindenképp példaértékűnek számít. Sajátos tapasztalat, hogy roma szervezetek számára megrendezett nemzetközi konferenciákon, akár itthon, akár külföldön, mindig van lehetőség arra, hogy a nyelvi akadályokat a nemzetközi romani használatával küszöböljük ki. Magam is részt vettem több olyan találkozón, ahol könnyebb volt romani nyelven kommunikálni, mint például angolul.

A dolgozatom bevezetőjében felvettem, hogy meg kellene vizsgálni azt is, hogy maga a cigány közösség, minden állami, kormányzati vagy egyéb szerv támogatása nélkül, önerőből, alulról építkező kezdeményezések keretében mit tud tenni saját nyelvhasználati tereinek bővítéséért. A Khetanipe Egyesület úttörő szerepet tölt be e téren, hiszen ha hozzánk betér egy cigány/roma származású ügyfél, akkor megkötés nélkül, nyugodt szívvel beszélhet, elmondhatja gondolatait *romanes*⁵², mert van, aki érti, és válaszolni is tud neki. A nálunk dolgozók is gyakran használnak beszélgetéseikben romani szavakat, mondatokat. Nem cigány származású munkatársaink is érdeklődnek a nyelv iránt, többen meg is tanulták már, sőt nyelvvizsgát is szereztek. Fontosnak tartom, hogy a nyelv ápolására teret biztosítsunk,

⁵² A 'romanes' szó jelentése: cigányul.

mégpedig ne csak az oktatás keretén belül, illetve ne csak kulturális programokon, mert ha ezekre a kommunikációs helyzetekre szorítjuk vissza a nyelvhasználatunkat, akkor elveszhet az a kommunikációs többlet, melyre hivatott egy nyelv, és amelyet magában hordoz.

Hamarosan beinduló családi napközink is felvállalja a nyelvmegőrző tevékenységet. Mivel elsősorban hátrányos helyzetű, cigány/roma származású gyerekeket várunk alternatív délutáni napközinkbe, így fontosnak érezzük, hogy állandó munkatársaink és önkénteseink bevonásával heti egy-két alkalommal játékos romani, illetve beás nyelvtanulást biztosítsunk.

Az egyesület lehetőséget kínál arra is, hogy délutáni romani vagy beás nyelvoktatás valósuljon meg egy irodahelyiségében, amelynek használatáért bérleti díjat nem számolunk fel.

A Khetanipe Egyesület tevékenysége jól mutatja, hogy nem feltétlenül van szükség felülről irányított segítségre a cigány nyelvek megőrzéséhez és presztízisének remélhető emeléséhez. Ha saját magunknak kialakítunk kommunikációs tereket, és elhisszük, hogy a cigány nyelvek használatának az élet minden területén helye van, akkor elsőként – és talán ez a legfontosabb – saját közösségeink tagjai is felismerik a nyelv otthoni, elsődleges szocializációs közegben történő elsajátításának szükségességét, így a nyelv visszakaphatja feledésbe merülő értékét. Ha már mi magunk is újra életünk szerves részeként tekintünk saját nyelvükre, könnyebben elérjük, hogy a többségi társadalom is felfigyeljen a cigány nyelvek értékére (www.khetanipe.hu).

7.5. Nemzetiségi tanárképzés és -továbbképzés

A 2002-es Országjelentés felhívta a figyelmet arra, hogy a magyar felsőoktatásban – legfőképp a szűk szakmai háttér miatt – még csak nemzetiségi nyelv és irodalom szakos tanár-, nemzetiségi tanító- és nemzetiségi óvóképzés folyt. Azóta már több felsőoktatási intézményben elindították az akkreditációs eljárásokat az önálló kisebbségi tanszékek vagy programok kialakítására, amelyek többsége mára már működik is. Az önálló kisebbségi tanszékek hátránya, hogy – a német nyelv kivételével – a hallgatói létszám és a szakok iránti érdeklődés alacsony, így a tanszékek fenntartása nem rentábilis, sokszor anyagi gondokkal küzdenek. Erre megoldásként azt sikerült elérni, hogy a nemzetiségi szakok normatív finanszírozása egy kategóriával magasabb szintre került, mint a többi szaké. A kisebbségi pedagógusképzés szempontjából azonban fontos műhelyek ezek az intézetek, tanszékek, így fontos lenne, ha a kormányzat további állami segítséggel hosszútávon is lépéseket tenne a helyzet megoldására (Országjelentés 2002).

A cigány kisebbséggel ellentétben a többi magyarországi nemzetiség szerencsésebb helyzetben van azáltal, hogy rendelkezik anyaországgal, amely egyrészt anyagilag tudja támogatni a tanszékeiket, műhelyeiket, másrészt kétoldalú egyezmények alapján kölcsönösen lehetőséget teremthetnek egymásnak ösztöndíjak segítségével anyaországi képzésekre vagy a kisebbségi tanszékek munkájának betekintésébe.

Az oktatási tárca támogatásával lehetőség nyílt arra, hogy a Pécsi Tudományegyetem kezdeményezése nyomán több felsőoktatási intézményben bevezetésre kerüljön a romológiai ismeretek oktatása is (Országjelentés 2002). Elsősorban olyan intézetekben, tanszékeken, ahol pedagógusképzés folyt, de a szociális vagy egészségügyi területeken tanuló hallgatók – mind alapképzés, mind posztgraduális vagy pedagógus-továbbképzés keretében – is részt vehettek romológiai témájú kurzusokon. A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán töretlenül működik ez a romológiai alapismeret-átadás, amely kurzusok minden leendő tanárjelöltnek kötelezőek – nemcsak a romológia szakosoknak.

„A pedagógusok szerepe az oktatás és nevelés, a továbbtanulás előmozdításában kiemelkedő. A magyarországi cigányság jelenlegi iskolázottsági állapotán, és ezáltal társadalmi helyzetük javításában sokat tehetnek a pedagógusok, és köztük is kiemelkedően az általános iskolában tanítók. Ők támogathatják a leghatékonyabban a továbbtanulást. A felkészüléshez, a hatékony iskolai munka eléréséhez a pedagógusoknak tisztában kell lenniük az iskolában eredménytelenül teljesítő gyerekek hátterével is amiatt, hogy a problémaforráshoz viszonyított leghatékonyabb úton haladjanak ezek a tanulók is.” – fejt ki Sánta Hajnalka (Sánta 2001:43).

29. táblázat

Nemzetiségi pedagógusképzés

Felsőoktatási intézmény	Nemzetiség	Szak
AVKF	német	tanító, óvodapedagógus
EJF-PK	német, szerb, horvát	tanító, óvodapedagógus
ELTE-BTK, ELTE-PPK	német, horvát, lengyel, román, szerb, szlovák, szlovén, ukrán	tanár
ELTE-TÓK	német, szerb	tanító, óvodapedagógus
NYME-BPK	német	óvodapedagógus
NYME-BTK	horvát, szlovén	tanár
PPKE-BTK	német, szlovák	tanító, óvodapedagógus
PTE-BTK	német, horvát	tanár
PTE-IFK	német	tanító, óvodapedagógus
SZIE-PK	német, román, szlovák	tanító, óvodapedagógus
SZTE-BTK	német, román, szerb, szlovák	tanár
SZTE-JPK	német, román, szlovák	tanító, óvodapedagógus

Forrás: www.felvi.hu

A 29. táblázat azt mutatja be, hogy melyek azok a magyarországi felsőoktatási intézmények, amelyek ma is felvállalják a nemzetiségi pedagógusképzést. Jól látható, hogy a legelterjedtebb, legtöbb helyen tanulható nemzetiségi szakirány a német. Nem véletlen, hiszen a hazai németeknek régóta nagyon jó kulturális, oktatási, nevelési intézményhálózata van, és az anyaországgal is kiváló kapcsolatot ápol. Értelmiségi rétege évtizedekkel ezelőtt meggyökeresedett, így hatékonyan tudja képviselni érdekeit is, mindemellett az egyik legnagyobb számú hazai nemzeti kisebbségről van szó. Az Eötvös Loránd Tudományegyetemet leszámítva – hiszen központi, budapesti intézet lévén a legtöbb nemzetiségi pedagógusképzés itt folyik – a nemzetiségi oktatás aszerint oszlik meg az egyes intézmények között, hogy az ország mely területén van nagyobb közösség az adott nemzetiségből: román képzés jellemzően a keleti országrészen van, szerb és horvát a déli területeken, a szlovák és a német pedig alkalmazkodik ezeknek a csoportoknak az országon belüli szétszórt elhelyezkedéséhez.

30. táblázat

Cigány/roma nemzetiségi pedagógusképzés

Felsőoktatási intézmény	Nemzetiség	Szak
AVKF	cigány/roma	tanító, óvodapedagógus
EJF-PK	cigány/roma	tanító, óvodapedagógus
PTE-BTK	cigány/roma	romológianár – beás nyelv és kultúra szakirány; romani nyelv és kultúra szakirány
SZIE-PK	cigány/roma	tanító, óvodapedagógus

Forrás: www.felvi.hu

A cigány/roma nemzetiségű pedagógusképzéseket külön táblázatban (30. táblázat) tekintjük át, mert a többi nemzetiségi képzéstől különbözik abban, hogy csak nyelvoktatás folyik, de az adott cigány nyelvek valamelyikén nincs oktatás, tehát nem kéttannyelvű a képzési forma. Jellemzően, akárcsak a többi nemzetiségnél, itt is működik óvodapedagógus- és tanítóképzés.

1994-1996 között a Kaposvári Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola szervezett kétéves romológus képzést másoddiplomásoknak. Ennek érdekessége, hogy mindkét hazai cigány nyelvet oktatták a képzés során.

Az Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác) ezzel szemben csak a romani nyelv oktatását vállalja, jelenleg cigány/roma nemzetiségi óvodapedagógus-képzést és cigány/roma nemzetiségi tanítóképzést folytatnak itt (a képzés gyökerei az 1977-ben alapított Zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskolához vezethetők vissza: a név 2000-ben, a helyszín pedig 2003-ban változott).

Az Eötvös József Főiskola Pedagógiai Karán BA képzés keretében választható cigány/roma tanító, illetve nemzetiségi tanító szak, beás nyelvet itt nem oktatnak, csak romanit, akárcsak a Széchenyi István Egyetem (Gödöllő) Pedagógiai Karán indított nemzetiségi óvodapedagógus képzés cigány/roma szakirányán, melynek kihelyezett tagozata Szarvason működik.

A Pécsi Tudományegyetem tevékenységét a következő fejezetben mutatom be.

7.6. Pedagógusok képzése Pécssett romológia szakon

Áttekintve a magyar felsőoktatás kínálatát megállapíthatjuk, hogy cigányokkal kapcsolatos ismereteket minden bölcsészettudományi karon, pedagógusképző intézményben oktatnak valamilyen struktúrában, többnyire speciális kollégiumi keretben, két főiskolai szakon pedig néhány éve a tanítóképzésben is. Olyan szak azonban, amely a cigány nyelveket, kultúrát, történelmet, gazdaságot szisztematikusan, egyetemi szinten oktatja, egyedül a pécsi egyetemen van.

Kezdetben a PTE BTK Nyelvtudományi Tanszékének keretei között szerveződött Romológia Specializáció. A keretek magyarázata elsősorban a specializáció történetében van: Szépe György nyelvész professzor tekintette mindvégig szívügyének, hogy Pécssett létrejöjjön a cigánysággal kapcsolatos oktatás és kutatás első magyar egyetemi műhelye. Meg kell említeni emellett még két további fontos körülményt: egyrészt Várnagy Elemér korábbi munkássága az egykori Tanárképző Főiskolán, majd a jogutód JPTE-n, mely szintén magában foglalt hasonló törekvéseket, másrészt a cigány tehetséggondozás elismert pécsi, Pécs környéki intézményei, a Gandhi Gimnázium és a mánfai Collegium Martineum szolgált további indokokkal az alapítás mellett. A specializációt kezdetben Szalai Andrea szervezte, aki több éven keresztül tudományos munkatárs volt az egyetemen, 2002 óta azonban már az MTA Nyelvtudományi Intézetében dolgozik. 1997-től Forray R. Katalin vezetésével működött a specializáció. A 2000/2001-es tanév őszi szemeszterétől önálló egyetemi szakként tevékenykednek a tanszék munkatársai – jómagam óraadóként 1998-ban csatlakoztam a munkához (<http://nevtud.btk.pte.hu/menu/21>).

Az első levelező tagozatos évfolyam a 2000/2001-es tanév szeptemberében kezdte meg tanulmányait, az évfolyam 2003 júliusában végzett hallgatói vehettek át Magyarországon első ízben romológia szakos diplomát. A 2005/2006-os tanévtől tanárképzésre is lehetőséget biztosít a tanszék: általános és középiskolai tanári diplomát szerezhetnek a hallgatók romológiából.

A bolognai folyamattal, az „Egységes európai felsőoktatási tér” kialakulásával párhuzamosan a 2006/2007-es tanévtől kezdődően az eddigi hagyományos egyetemi képzési struktúra is átalakul: az 5 éves egyetemi képzést a 3 éves BA és a 2 éves MA képzés váltotta fel. A romológia alapszakot a 2006/2007. tanévtől indította a tanszék, az itt végzetek romológus BA végzettséget szereznek. A 2009/2010-es tanévtől a mesterképzés is elérhető Pécssett, okleveles romológia tanár végzettség szerezhető romani nyelv és kultúra vagy beás nyelv és kultúra szakiránnyal.

Szintén 2006-ban indult a doktori program, amellyel immár az oktatás teljes spektrumát felöleli a romológiai képzés az óvodai és általános iskolai cigány/roma programoktól a középiskolai programokon, a felsőoktatáson át egészen a doktori fokozat megszerzéséig.

A cigányság megismerését és kutatását a legtágabban értelmezi a tanszék: arra törekszik, hogy hallgatói ismerjék meg a hazai cigányság nyelveit, kultúráját, problémavilágát, másfelől viszont ezt a problematikát általánosabb nemzetközi, illetve kisebbségi összefüggésekbe ágyazottan vizsgálják. A romológia egyetemi alapképzési szak a humán tudományok cigánysággal kapcsolatos kutatási eredményeit integrálja az egyetemi oktatásba. A magyarországi cigányság létszáma, kulturális értékei és szociális helyzete éppúgy indokolják szükségességét, mint a térség cigányságára irányuló tudományos kutatások jelentős hagyományai (ezek a 19. századra nyúlnak vissza), valamint napjaink fontos és nemzetközileg elismert magyar kutatásai. A képzés célja a romológia tudományos kérdéseit ismerő és megértő, a cigányság politikai, jogi, nyelvi, kulturális, oktatási, demográfiai, munkaerőpiaci helyzetét értő és értelmezni tudó szakemberek képzése (<http://nevtud.btk.pte.hu/menu/21>).

A tanszék minden munkatársa fontosnak tartja, hogy egyre több diplomás (pedagógus, művelődésszervező, szociális munkás, kommunikációs szakember, stb.) kerüljön ki az egyetemről, korszerű és tudományosan megalapozott ismeretekkel a magyarországi cigány csoportokról.

A tanszék tevékenysége rendkívül sokoldalú és szerteágazó. 2002 óta működtetni a Wlislócki Henrik Szakkollégiumot, hogy összefogja és integrálja a PTE különböző karain tanuló cigány/roma származású diákokat, illetve azokat, akik érdeklődnek a romológia iránt. Az oktatás mellett közreműködik mindkét cigány nyelv, a romani (ITK) és a beás (Profex) nyelvvizsgáztatásában. A munkatársak összeállítják, figyelemmel kísérik és értékelik a lovári, a beás és a cigány népismeret érettségi tárgyakat közép- és emelt szinten is, és szoros munkakapcsolatot ápolnak a Gandhi Gimnáziummal mind az érettségi lebonyolításában, mind pedig a fiatalok felsőfokú beiskolázásában. Tanszékünk részt vesz az Országos Általános Iskolai Tanulmányi Verseny (OÁTV) tartalmi és szervezési munkáiban is. Ezen kívül párhuzamosan több kutatást is folytat cigány/roma kultúra, nyelv, oktatás, foglalkoztatás, szociális helyzet témakörökben (Lakatos 2010:61-63).

7.7. Nyelvtanárképzés – A nyelvtanítás szakmai háttérének fejlesztése

A disszertációban bemutatott országos kutatások eredményei rávilágítottak arra is, hogy rengeteg tennivaló van a nyelvtanítás szakmai háttérének fejlesztésében is, sőt *A regionális*

vagy kisebbségi nyelvek európai kartájában megfogalmazott feladatok ellátásában, a cigány nyelvek 2008-as védelembe vétele óta megsokasodott célok – oktatásügy, igazságszolgáltatás, tömegtájékoztatási eszközök, kulturális tevékenység és kulturális létesítmények, gazdasági és társadalmi élet – elérésében is (Európa Tanács, Strasbourg, 1992). (A romani nyelv helyzetének javítása érdekében a romani munkacsoport tagjaként magam is javaslatokat teszek és megoldási lehetőségeket vázolok fel az időszaki jelentések alkalmával.)

Fontosnak tartom, hogy megfelelő szaktudással rendelkező pedagógusok oktassák a nyelvet a jövőben, hiszen ennek hiányosságaira kutatásom is rávilágított. Ennek megfelelően a nyelvtanárképzés is hosszú távú célja és feladata tanszékünknek. Magam is támogatom azt a javaslatot, amely azt hangsúlyozza, hogy a felsőoktatási intézményeknek és az MTA Nyelvtudományi Intézetének együtt kell működni a nyelvtanárképzés szakmai kialakításában (Forray – Pálmainé Orsós 2010). A nyelvvizsgáztatással pedig továbbra is figyelemmel lehet kísérni, hogy milyen tudással kerülnek ki a leendő romani nyelvtanárok.

Az egyik legsürgetőbb tennivalónk, hogy olyan tankönyveket, munkafüzeteket, oktatási segédanyagokat szerkesszünk, amelyek megfelelnek a pedagógusok és a diákok elvárásainak is. Ilyen lehet az óvodásoknak, kisiskolásoknak szóló, színes, képekkel illusztrált kötet, amelyben ismert magyar mondókák, gyerekversek, dalok és kevésbé ismert, ünnepekhez kapcsolódó cigány köszöntők szerepelnek romani nyelven, ezzel is elősegítve a korai, játékos nyelvtanulást (mintaként a beás-magyar kiadvány szolgált). Első kötetünk már megjelent *Turcko muca, shun! Romani mondókáskönyv* címmel.⁵³

A jelenlegi helyzet javításához azonban ennél sokkal nagyobb elszántság és támogatás szükséges. Fontos a tanszékünkön folyó kutató és oktató munka a romani nyelvvel kapcsolatban, ám azt is látnunk kell, hogy az iskolákban inkább az Alföldön és Észak-Magyarországon folyik nyelvoktatás; több ott dolgozó tanár nálunk kapott képesítést. A központi feladatok ellátása pedig (így például a tankönyvírás, nyelvfejlesztés) finoman szólva is akadozik.

Ha komolyan gondoljuk a romani nyelv oktatását, ennél sokkal nagyobb mértékű központi támogatásra lenne szükség, nemcsak tankönyvek kiadására, hanem rendszeres, szervezett továbbképzésre, a feladatok számba vételére, az eredmények elismertetésére is (Lakatos 2010).

A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán évek óta sikeresen működő Romológia és Nevelésszociológia Tanszék kiemelt feladatának tekinti, hogy lépéseket tegyen

⁵³ A mondókáskönyv részleteit a 3. sz. melléklet tartalmazza.

a nyelvtanárképzés területén is, ám a romológianár mesterszakon egyelőre csak nyelvórákat látogathat a hallgató, a kurzusok tanítási nyelve továbbra is a magyar. Jómagam bízom abban, hogy ez még csak az első lépcsőfokok egyike a nyelvtanárképzés terén, és hamarosan magasabb szintre is el tud jutni a cigány nyelvek tanárképzése.

8. Nyelvtervezés – lehetőségek és feladatok a jövőben

8.1. A nyelvi tervezés két fajtája

Számos kutató megkülönbözteti a nyelvi tervezés két fajtáját attól függően, hogy a változtatások a nyelv szerkezetét vagy használatát érintik-e. A korpusztervezésben a változtatások a nyelv/nyelvváltozat szerkezetét (vagy korpuszát) érintik, ilyenek például a helyesírásban, a kiejtésben, a nyelvtanban vagy a szókinésben javasolt változtatások. A státusztervezésben a javasolt változások a nyelv/nyelvváltozat társadalmi használatára vonatkoznak (megváltoztatva ezáltal státuszát), például amikor egy nyelvet először engedélyeznek a bíróságon vagy hivatalos kiadványokban. Bár a különbségtétel nem egyértelmű, mivel nem mindegyik tervezési tevékenységet lehet gond nélkül egyik vagy másik kategóriába besorolni, mégis széles körben elterjedt a nyelvtervezési kutatásokban (Crystal 2003:454).

8.1.1. Nyelvtervezési feladatok

A romani csupán egy a Föld számos nyelve közül, amelynek nincs meghonosodott tradíciója, nem létezik egyetlen sztenderd írott változat. A sztenderd változat hiánya és a nagyfokú dialektális változatosság olykor azt a képzetet kelti, hogy a romani nem önálló nyelv. Valójában a legtöbb európai nyelvnek léteznek nyelvjárási változatai, és a romani nyelv különböző dialektusai között fennálló különbségek egyáltalán nem szokatlanok. A különböző régiók közti, írásbeli vagy hivatalos kommunikációra szolgáló sztenderd nyelvváltozat hiánya azonban nem jelenti azt, hogy egyetlen változat sem kínálkozik egyértelműen vagy bármely másiknál kézenfekvőbben a hivatalos vagy írott nyelv közéleti funkcióiban való használatra (Matras 2007:131).

A romani nyelv nem esett át korpusztervezési feladatokon, így nehézkes a nemzetiségi oktatáson belül az anyanyelvi oktatási vagy a kétnyelvű oktatási program bevezetése, hiszen egy-egy tantárgy romani nyelven történő tanítása a nyelvújítás elmaradása miatt szinte lehetetlen. A nyelvújítás központi, nyelvészetileg is alátámasztott kivitelezése azonban kudarcba fulladhat, hiszen ezen a folyamaton már több évtizeddel ezelőtt át kellett volna esnie a nyelvnek ahhoz, hogy a beszélők is beforgassák kommunikációjukba – amely problémára már korábban, Yaron Matras nemzetközi romani kialakításával kapcsolatos gondolatainál utaltam.

A romani nyelvi jogok emberi jogokként történő értelmezésének és védelmének érdekében szükség van romani nyelvű tananyagok kidolgozására, romani nyelvű médiára csakúgy, mint tanárok és írástudók képzésére. Ez azonban az írott sztenderd változat hiánya miatt nyelvi tervezés nélkül nem lehetséges (Matras 2007:131). A cigány nyelvtervezés és nyelvoktatás térségünkben a kezdetek nehézségeit mutatja: nem jött létre áttekinthető regionális összehasonlító tudományos lingvisztikai kutatás. Ennek hiánya miatt nincs együttműködés az egyes tagországok tankönyvkiadása és az oktatási segédanyagok cseréje területén, nincs közös nyelvészeti és nyelvtanári továbbképzés sem. A hatályos törvényeknek és a kisebbségek jogait deklaráló egyéb jogforrásoknak köszönhetően Magyarországon a cigány nyelvek írásbeliségének megteremtése és a nyelvek oktatása valamivel kedvezőbb színvonalon valósul meg, mint Európa más államaiban, több országos kutatás készül a kultúra, a szociális kérdések, vagy éppen a nyelvészet témakörében, mint máshol, de még mindig nem elegendő ahhoz, hogy a sztenderdizálási folyamatokban jelentős haladást érijünk el.

E probléma megoldása (részben) feladata lesz a jelenleg is szerveződő, formálódó romani és beás nyelvi műhelyeknek, melyek bölcsője a már többször említett Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Romológia és Nevelésszociológia Tanszéke, Orsós Anna nyelvész szakmai vezetésével.

8.2. A pécsi romani és beás nyelvi műhelyek terveiről

A PTE BTK Romológia és Nevelésszociológia Tanszéke az első olyan felsőoktatási intézmény hazánkban, ahol a két magyarországi cigány nyelv oktatása 1997 óta folyamatos. Ez az időszak számos tanulsággal szolgált mind a nyelvet tanulók, mind a nyelvet tanítók számára:

1. Mindkét nyelvi közösség körében megfigyelhető a nyelvcsere folyamata, ennek következtében a nyelveket anyanyelvként és így hétköznapi kommunikációs eszközként már csak az idősebb generáció használja, a középső és fiatal generáció leginkább a magyar nyelvet beszéli. Ritkán van alkalmunk olyan hallgatóval találkozni, aki anyanyelvi szinten beszéli a romani vagy a beás nyelv bármelyik dialektusát. Ez a tény önmagában meghosszabbítja az utánpótlás-nevelés időszakát.
2. A cigány nyelv anyanyelvű használata mellett is külön gondként jelenik meg az írásbeliség. Az anyanyelvi kompetencia még nem jelenti ugyanis e nyelvek rendszerének

automatikus ismeretét, így a tudatos nyelvhasználat és a nyelvtani rendszer megismerése, a törvényszerűségek felismerése külön tanulási folyamat. Mivel a cigány nyelvek tanulásával a legtöbben az egyetemen találkoznak először, így előzetes ismeretekre csak kevés hallgatónál építhetünk.

3. Az elmúlt időszakban számos alkalommal fordultak hozzánk segítségért egy-egy cím, intézménynév lefordítása, különböző honlapok, tartalmi kivonatok vagy több oldalas szakszövegek fordítása miatt⁵⁴. A cigány nyelvek diglossziás helyzete következtében egy-egy ilyen megbízás számos szakmai kérdést vet fel. A nyelvhasználat funkciók szerinti elkülönülés miatt e nyelvek formális helyzetekben történő használata nehézségekbe ütközik, mivel leginkább informális területeken van kialakult szókincese.
4. Az utóbbi időszak gyakori elvárása lett e nyelvek egyenjogúságának elérése, és azoknak a feltételeknek a megteremtése, amelyek alkalmassá teszik használatukat minél több nyelvhasználati funkcióban.

A nyelvi műhely létrehozásának célja

- azoknak a korpusztervezési feladatoknak az elvégzése, amelyek során e nyelvek alkalmassá válnak a pontos és árnyalt kifejezésre;
- nyelvtervezési, nyelvújítási stratégiák meghatározása egy egységes norma, egyfajta nyelvi állandóság kialakulása érdekében a helyesírás, a nyelvtani és kiejtési szabályok területén egyaránt;
- a romani és a beás nyelvek tudatos és szándékos alakítása, a szókinces-gazdagítási, -bővítési módok eldöntése.

Az alapítók Arató Mátyás, Hegyi Ildikó, Kalányos Terézia, Kalányos István, Lakatos Szilvia, Orsós Anna, Szalai Andrea és két szakkollégista hallgató: Ignác Judit és Sztranyovszki Zsófia lesznek, a műhelymunka a tervek szerint 2012. május közepén indul (Orsós 2012b).

A későbbiekben lehetőség nyílik arra, hogy a műhely munkájához csatlakozhassanak további elkötelezett érdeklődők is.

⁵⁴ Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet felkérésére a Nemzeti Alaptanterv, Romani nyelv követelményrendszere és annak romani közműveltségi tartalmakkal való fejlesztése magyar és romani (lovári) nyelven, majd az Országos Fordító és Fordításhitelesítő Iroda felkérésére az Alaptörvény romani (lovári) nyelvre történő fordítását is elvállaltam. A lefordított dokumentumokból részleteket 4/1. és 4/2. sz. melléklet tartalmaz.

9. Összegzés

Doktori értekezésem célja volt, hogy átfogó képet nyújtsak a magyarországi cigány közösségek által beszélt romani nyelv használatáról és a közoktatásban elfoglalt aktuális helyzetéről. A téma széles körű vizsgálatához szükségesnek láttam a romani nyelv nemzetközi és magyarországi kutatásainak összegyűjtését, kutatási eredményeik, tapasztalataik bemutatását, valamint az európai és a magyar jogszabályi háttérnek, a nemzetiségi oktatás történeti aspektusainak áttekintését is.

A romani magyarországi anyanyelvi használóinak egyre szűkebb a lehetősége a saját nyelvükön történő kommunikációra, a nyelvhasználat egyre inkább az informális szintre szorul vissza. Ebben nagy szerepe van annak is, hogy *A regionális vagy kisebbségi nyelvek európai kartájában* foglalt és Magyarország részéről vállalt kötelezettségek nem járnak tényleges eredményekkel a nyelvhasználat kiterjesztésére a formális területeken, azaz a közigazgatás, a gazdasági szféra, a hivatali ügyintézés terén. A magyarországi rendeletek, törvények, melyek a kisebbségi nyelvhasználatot szabályozzák, de jure lehetőséget biztosítanak a cigány nyelvek használatára, de facto azonban nem teremtik meg az ehhez szükséges feltételeket – nincs például tényleges nyelvtanárképzés, tolmácsképzés, ezért nem állnak rendelkezésre olyan szakemberek, akik a közigazgatásban, igazságszolgáltatásban fordítói segítséget tudnának nyújtani.

Az értekezés kutatással foglalkozó része három vizsgálatot mutat be. Ebből egy a Baranya megyei cigányság nyelvhasználati szokásaira irányult, kettő pedig a romani nyelv közoktatásban elfoglalt helyét, szerepét térképezte fel országos szinten. A kutatásokból levont következtetések alapján rövid és hosszú távú célokat fogalmaztam meg, melyek megvalósítása a cigány nyelvek beszélőire és a nyelvekkel foglalkozó szakemberekre hárul.

A romani nyelv közoktatásban betöltött funkciója mellett bemutattam azt is, hogy a kétszintű érettségi bevezetése, a nyelviskolák hatékony munkája és a nyelvvizsgáztatás sokszínűsége milyen fontos szerepet játszik a nyelv presztízsének emelkedése szempontjából.

A cigány/roma közösség tagjai is sokat tehetnek annak érdekében, hogy nyelvhasználatuk köre bővüljön, ezáltal a nyelv közismertebbé váljon, elismertsége javuljon. E téren példaértékűek lehetnek az olyan alulról építkező kezdeményezések, mint a Khetanipe Egyesület által vállalt nyelvhasználati lehetőségek támogatása. Fontos, hogy mi magunk is határozott lépéseket tegyünk saját nyelvünk fejlesztésére, mert ameddig érzékelhető a cigány/roma családokon, hogy ők

maguk sem tartják fontosnak a nyelvátörökítést, addig nem várhatjuk el a többségi társadalomtól és a szakpolitikusoktól sem, hogy felkarolják nemzetiségi értékeinket, nyelvi törekvéseinket. Szerencsére saját közösségemben gyakran tapasztalom, hogy az idősebb generáció elhivatott a hagyományok megőrzésében és a nyelv átörökítésében – a fiatalokat előszeretettel vonják be a közös családi ünnepek tradícióiba; a köszöntéseket, mondókákat, siratókat, kesergőket megtanítják gyermekeiknek, gyakran azzal a nem titkolt szándékkal, hogy az oláh cigány tradíciók megmaradhassanak az utókor számára is, s hogy az értékek értéként öröklődjenek át, generációról generációra. Ez a fajta tudatosság azonban országos szinten nem jellemző, így a közösségen belüli identitás-erősítés a közeljövő egyik fontos célkitűzése, hiszen a tradíciók megtartása és a nyelv átörökítése egymást kölcsönösen erősítő folyamatok.

Természetesen továbbra is elengedhetetlen, hogy az oktatáspolitikai hangsúlyt – és anyagi támogatást – fektessen a nemzetiségi oktatásra, így a cigány/roma nemzeti kisebbség nyelvoktató tevékenységébe a köz- és a felsőoktatás minden szintjén. Mint arra kutatásaim is rávilágítottak, jelenleg Magyarországon inkább a keleti, északkeleti országrészben működik romani nyelvoktatás az óvodákban és az általános iskolákban. Ezek azok a régiók, ahol többségében olyan romungró közösségek élnek, amelyek már régebben elvesztették egykori anyanyelvüket, ezért számukra az iskolai romani nyelvoktatás jobbra a nyelv „visszatanulását” segíti elő, nem pedig a nyelvmegőrzést. Ez önmagában nem hátrány, sőt, nagyon fontos küldetést vállaltak ezek az intézmények.

Látnunk kell azt is, hogy a nyelvoktatás beindításának vállalása a legtöbb esetben nem a cigány/roma identitás, kultúra, hagyományok és nyelv megőrzésének felismert fontosságából indult, ahogy ez más nemzetiségek esetében jellemző, hanem azért, mert az iskola bezárással való fenyegetettsége miatt a felelős vezetőknek forrást kellett előteremteniük az általuk vezetett tanintézet további működtetéséhez. Így célszerű volt a többségében cigányok lakta településeken a kisebbségi programot bevezetni, hiszen az ezzel együtt járó éves állami normatíva megmenthette az iskolát. Jómagam nem ítélem el ezt az „iskola-mentő akciót”, hiszen – mint romani anyanyelvű és a nyelv fennmaradását szíven viselő cigány értelmiségi – örömdetesnek tartom, hogy terjed a romani oktatása. Ám talán nagyobb eltökéltséggel fognának hozzá a kisebbségi programok bevezetéséhez az intézmények, ha nemcsak megélhetési, fennmaradási kényszerből kellene megtenniük ezt a lépést. A kényszerből következik, hogy valakinek a nevelőtestületből el kell vállalnia, hogy továbbképzzi magát és romani (lovári) nyelvből középfokú „C” típusú

nyelvvizsgát szerez, majd a megfelelő tankönyvek és oktatási segédanyagok hiányában elkezd, sokszor önállóan, kidolgozni a nyelvoktatás tantervét, és a továbbiakban tanítja a nyelvet. Úgy vélem, az ilyen alapokkal indított szakmai tevékenység csak bizonytalan fejlődési ívet képes bejárni.

Minden kezdeti nehézség ellenére úgy láttam az általam megismert intézményekben, és az interjúkból is az derült ki számomra, hogy a tanárok mindent megtesznek azért, hogy a lehetőségekhez mérten megfelelő, élvezetes, érdekes, figyelemfelkeltő nyelvórákat tartsanak. Ugyanakkor tapasztalatom szerint aránytalanul nagyobb nehézségekbe ütköznek szakmai felkészülésük során, mint az évtizedes didaktikai ismereteket hasznosító, magyar nyelven oktató szaktanárok, illetőleg más nemzetiségek széleskörű mentális és materiális bázis birtokában oktató nyelvtanárai. Hiányoznak a gyerekbarát, színes, képekkel illusztrált tankönyvek, munkafüzetek, nincsenek meg a tanárokat segítő szakkönyvek és nincs lehetőség a szakmai továbbképzésre, esetleg a romani nyelvtanárok szakmai találkozóinak, továbbképzésének megszervezésére, ahol – más nyelvtanárok gyakorlatához hasonlóan – kicserélhetnék tapasztalataikat, ötleteiket, és akár egymás munkáját is elő tudnák mozdítani.

Amennyire fontos ma a cigány nyelvek – mint védett kisebbségi nyelvek – fenntartása, továbbörökítése, annyira nem látok előrelépést a kormányzat részéről abban a tekintetben, hogy elősegítse a szakmai, pedagógiai munka feltételeinek megteremtését. Nem csak az oktatási segédanyagok terén kell többet tenni, de ami ennél is fontosabb, tényleges cigány (romani, beás) nyelvtanár-képzésnek kell megvalósulnia, ami tartalmában és hitvallásában is a többi nemzetiség tanárképzéséhez igazodik. A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Romológia és Nevelésszociológia Tanszéke által akkreditált és két éve elindított romológiatanár mesterfokú képzés romani nyelv és kultúra és beás nyelv és kultúra szakiránya nagyon komoly lépésnek számít a nyelvtanárképzés irányába, ugyanakkor jelenlegi állapotában sem egyenértékű a többi nemzetiségével.

Az intézményi ellátottságnál azonban jóval fontosabb a romani és a beás nyelv 21. század eleji állapota.

A cigány/roma értelmiségiek előtt álló feladat senki más által nem helyettesíthető. A múlt közös vállalása a jelen önálló értelmezése mellett a közösség jövőjének tervezésében fontos feladatot kaphat a nyelv jövőjéről folytatott véleménycsere is. Kisebbségi jogok, így a nyelvi jogok is akkor válhatnak a jogalkotó által elfogadott írott normáknál előbb gyakorlattá, ha ezzel

párhuzamosan kialakul a felelős állampolgári összetartozás tudata, melyet akár a kisebbségek tagjainak kezdeményezései is gyorsíthatnak. Bibó István szavaival: „Egy közösség lényegét nem az adja meg, hogy a közös jelleget, a közös jegyeket a tagok valamiképpen a homlokukon viselik, hanem a közösségben, mint közös vállalkozásban való részesség. Alkati vonások, nemzeti jellegzetességek tudatosítása helyett sokkal fontosabb azt tudatosítani, hogy mi mindent csinálhat egy közösségből a valóság helyes érzékelése, a tehetetlenség, a hazugság és félelmek zárt köréből való kitörés, feladatok vállalása, értük való helytállás, közös erőfeszítés és közösségi teljesítmény” (Bibó 1986:615).

Nincs esélye másnak, mint a cigány/roma értelmiségnek népük tagjaival felismertetni és a többségi társadalommal elfogadtatni, hogy csak az újra értelmezett és korszerűsített hagyományok megőrzése által lehetnek életképesek, ezért az anyanyelv, a kultúra és a tradíció szellemi kincsét a modern kor technikai eszközeinek igénybevételével, kiszélesített kommunikációs térben célszerű közös azonosságtudatként megőrizni és fejleszteni.

Biztosak lehetünk benne, hogy egyik nyelv sem fog már a világ kihalásra ítélt nyelvei közé tartozni. Azért mondhatjuk el mindezt, mivel ezek a nyelvek eljutottak a grammatikai rögzítés és a nyelvi sztenderdizáció alapjáig, valamint a kétnyelvű szótárak egyre bővülő változatáig. A cigány/roma őseiket számon tartó személyek között nagy érdeklődés mutatkozik a régiék kultúráját meghatározó anyanyelv újratanulása iránt. A két nyelv külön-külön történt állami elismerése pedig számos nem cigány származású érdeklődőt is a nyelvek megismerésére ösztönöz.

A felsorolt feladatok fokozott felelősséget rónak az államra, az oktatáspolitikai szakemberekre, a Romológia és Nevelésszociológia Tanszék munkatársaira és a cigány/roma értelmiségiekre egyaránt. E feladatok elvégzéséért mihamarabb tenni kell, és nem csak a javaslatok szintjén. Ez mindannyiunk közös érdeke és egyben felelőssége is.

10. Irodalom

Alkotmánybírósági Határozatok, 1992.

A kisebbségek az ENSZ rendszerében és a polgári és politikai jogok nemzetközi egyezségokmányának 27. cikkelye Rivista di Diritto Internazionale dei Diritti dell' Uomo, V 1992.

A Magyar Szent Korona országainak 1910. évi népszámlálása 1912. Központi Statisztikai Hivatal szerk., Budapest: Athenaeum

A regionális vagy kisebbségi nyelvek európai chartája, 1992. Strasbourg: Európa Tanács

Aáry-Tamás Lajos szerk., 1998. *A kisebbségi ombudsman jelentése a kisebbségek oktatásának átfogó vizsgálatáról*. Budapest: felelős kiadó: dr. Kaltenbach Jenő

Andrássy György 1998. *Nyelvi jogok. A modern állam nyelvi jogának alapvető kérdései, különös tekintettel Európára és az európai integrációra*. Pécs: JPTE Európa Központja

Balázs Géza–Deme Éva szerk., *Európai nyelvművelés. Az európai nyelvi kultúra múltja, jelene, jövője*. Budapest: Inter Kht.- PRAE.HU 2008.

Baker, Colin 1995. *A Parents and Teachers Guide to Bilingualism*. Clevedon-Philadelphia-Adelaide: Multilingual Matters

Bari Károly 1990. *Lē vēšeski dēj*. Budapest: Országos Közművelődési Központ

Bartha Csilla 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó

- Bartha Csilla 2007. *Nyelvcseré két magyarországi oláh cigány közösségben. „A régiek a régi cigányt beszéltek, mi már kavarjuk.”* Bartha Csilla szerk., Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 244-265.
- Baló Márton 2007. *Lovári leíró nyelvtan. Alaktan. Az ige.* Szakdolgozat. Budapest: ELTE-BTK Elméleti nyelvészet szak
- Beck Zoltán 2002. A cigány irodalom fogalomtörténetéhez. Cserti-Csapó Tibor szerk., *Friss kutatások a romológia körében. Konferenciakötet.* Gypsy Studies – Konferenciák 10. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, 90-96.
- Beck Zoltán és mtsai 2005. *Tanároknak az érettségiről (2005) – Cigány népismeret.* (szerk.: Forray R. Katalin) Budapest: Országos Közoktatási Intézet – Oktatási Minisztérium
- Bencsik Gábor 2008. *Cigányokról.* Budapest: Magyar Mercurius
- Bernstein, Basil 1974. *Nyelvi szocializáció és oktathatóság.* Pap Mária–Szépe György szerk., Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások. Budapest: Gondolat Kiadó, 393-433.
- Bibó István 1986. *Eltorzult magyar alkat, zsákutcás magyar történelem (1948)* Bibó István, Válogatott tanulmányok 1945-1949. Budapest: Magvető Könyvkiadó, II. köt., 569-619.
- Bíró Boglárka 2006. *Bevezetés a cigányság néprajzába.* Forray R. Katalin szerk., Ismeretek a romológia alapképzési szakhoz. Pécs-Budapest: Bölcsész Konzorcium, 58-72.
- Bíró Gáspár 1996. Kollektív jogok? *Vigilla* 1996/7. 497-498.
- Bordács Margit–Lázár Péter 2002. *Kedveskönyv: Módszerek, gyakorlatok a Kedvesház-pedagógia tapasztalatai alapján roma és/vagy hátrányos helyzetű gyerekeket nevelő pedagógusok számára.* Budapest: Gyerekekért SOS '90 Alapítvány - Dinasztia Tankönyvkiadó Kft.

- Courthiade, Marcel 2009. *Morri angluni rromane čhibăqi evroputni lavustik*. Budapest: Főváros Önkormányzat Cigány Ház – Romano Kher
- Choli Daróczi József–Feyér Levente 1988. *Zhanes romanes?* Budapest: Magyarországi Cigányok Kulturális Szövetsége
- Crystal, David 2003. *A nyelv enciklopédiája*. Budapest: Osiris Kiadó
- Cseresnyési László 2004. *Nyelvek és stratégiák. Avagy a nyelv antropológiája*. Budapest: Tinta Könyvkiadó
- Cserti Csapó Tibor 2002. *Friss kutatások a romológia körében*. Pécs: PTE-BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék
- Cserti Csapó Tibor 2004. *A nemzetközi és hazai kisebbségvédelemről*. Cserti Csapó Tibor szerk., Gypsy Studies 2. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Romológia és Nevelésszociológia Tanszék
- Csernusné Ortutay Katalin–Forintos Éva szerk., *Nyelvi jogok*. Veszprém: Veszprémi Egyetemi Kiadó 2000.
- Deme János–Horváth Kata 2006. *Elmerülés a szavakba. Írásbeliség és szóbeliség mint elméleti csomópont a kulturális antropológiai cigánykutatásokban*. Prónai Csaba szerk., Cigány világok Európában. Budapest: Nyitott Könyvműhely, 286-300.
- Demeter Zayzon Mária 2003. *A magyarországi kisebbségek nyelvi jogai*. Nádor Orsolya–Szarka László szerk., Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában. Budapest: Akadémiai Kiadó – Magyar Kisebbségi Könyvtár 220-231.

- Derényi András–Szépe György 1999. *Nyelv, hatalom, egyenlőség: Nyelvpolitikai írások*. Budapest: Corvina
- Dupcsik Csaba 2009. *A magyarországi cigányság története: Történelem a cigánykutatások tükrében, 1890-2008*. Budapest: Osiris Kiadó
- Durati, Alessandro 1994. *From Grammar to Politics*. Los Angeles: University of California Press
- Einhorn Ágnes 2008. *Hogy vizsgázott az új érettségi németből?* Bánkuti Zsuzsa–Lukács Judit szerk., *Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése, feladatfejlesztés*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 73-105.
- Eőry Vilma 1992. *Nyelvi norma – stílusnorma*. Kemény Gábor szerk., *Normatudat–nyelvi norma*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete, 31-41.
- Fehér István 1993. *Az utolsó percben. Magyarország nemzetiségei 1945-1990*. Budapest: Kossuth Könyvkiadó
- Feischmidt Margit 1997. *Multikulturalizmus*. Budapest: Osiris Kiadó
- Ferguson, Charles A. 1975. *Diglossia*. Pap Mária–Szépe György szerk., *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások*. Budapest: Gondolat Kiadó, 291-317.
- Fishman, Joshua 1967. *Bilingualism with and without diglossia. Diglossia with and without bilingualism*. *Journal of Social Issues*, 23, 2: 28– 38.
- Forray R. Katalin 1993. A nemzetiségi-etnikai oktatás állami támogatása. *Educatio*, 2. 221-234.
- Forray R. Katalin 2000. *A nemzetiségi-kisebbségi oktatás, 1994-1998*. Forray R. Katalin szerk., *Romológia-ciganológia*. Budapest-Pécs: Dialógus Campus Kiadó

- Forray R. Katalin 2001. *A cigány nyelvek helyzete az iskolai oktatásban*. Cserti-Csapó Tibor szerk., Cigány nyelvek nemzetközi szemináriuma (Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok 6.) Pécs: PTE-BTK NTI Romológia Tanszék, 57-64.
- Forray R. Katalin–Cs. Czachesz Erzsébet–Lesznyák Márta 2001. *Multikulturális társadalom – interkulturális nevelés*. Báthory Z.–Falus I., Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Budapest: Osiris Kiadó, 111-125.
- Forray R. Katalin 2007. *Nyelvpolitika – A cigány nyelvek oktatásának helyzete*. Bartha Csilla szerk., Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 152-168.
- Forray R. Katalin–Pálmainé Orsós Anna 2010. *Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség: cigány programok*. Educatio, 2010. (19. évf.) 1. sz. 75-87.
- Fraser, Sir Angus 2000. *Cigányok*. Budapest: Osiris Kiadó
- Gal, Susan 1992. *Mi a nyelvcsere, és hogyan történik?* Kontra Miklós szerk., Társadalmi és területi változatok a magyar nyelvben. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet
- G. Molnár Barbara szerk., 1998., *Nyelvpolitika*. Veszprém: Veszprémi Egyetemi Kiadó
- Hágai Ajánlások* 1996. A Nemzeti Kisebbségek Oktatási Jogairól Szóló Hágai Ajánlások és Értelmező Megjegyzések. The Hague: Interetnikai Kapcsolatok Alapítvány
- Hancock, Ian 1995. *A handbook of vlax romani*. Austin: The University of Texas
- Hegyi Ildikó 2009. *Lovári/cigány írásbeli feladatok középfokú nyelvvizsgára*. Kaposvár: Dávid Kiadó

- Hegy Ildikó 2010. *A magyarországi romani dialektusok szerepe a nyelvi norma kialakításában. A lovári és a vizsgált helyi dialektusok analízise, adaptációi és pedagógiai szerepe a nyelvi mérésben.* Doktori (PhD) disszertáció
- Huszár Ágnes 1998. *A magyarországi népesség nyelvtudása a XX. században.* Modern Nyelvoktatás IV/ 2-3:45-56
- Huszár Ágnes 2000. *Nyelvek és kultúrák válasútján.* Pápa: Jókai Kör
- Hutterer Miklós–Mészáros György 1967. *A lovári cigány dialektus leíró nyelvtana.* Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság
- Janurik Tamás 2010a. *A romani nyelv alapjai.* Budapest: Ad Librum
- Janurik Tamás 2010b. *Lovári-magyar kétnyelvű olvasókönyv.* Budapest: Ad Librum
- Janurik Tamás 2010c. *A lovári nyelv kiskátéja.* Budapest: Ad Librum
- Karády Viktor 1997. *Egyenlőtlen elmagyarosodás, avagy hogyan vált Magyarország magyar nyelvű országgá?* Karády Viktor szerk. Zsidóság, modernizáció, polgárosodás. Tanulmányok. Budapest: Cserépfalvi
- Kardos Gábor 1995. *Emberi jogok egy új korszak határán.* Budapest: T-Twins Kiadó
- Karsai Ervin 1999a. *La romana shibaki fonetika.* Medgyesegyháza: Anda Romani Kultura Alapítvány
- Karsai Ervin 1999b. *A romani (cigány) stilsztika vázlat.* Medgyesegyháza: Anda Romani Kultura Alapítvány
- Kemény István 1976. *Beszámoló a magyarországi cigányok helyzetével foglalkozó, 1971-ben végzett kutatásról.* Budapest: MTA

- Kemény István 1999. A magyarországi cigányság szerkezete a nyelvi változások tükrében. *Regio*, 1999/1., 11.
- Kemény István–Janki Béla 2003. A 2003. évi cigány felmérésről. *Népesedési, nyelvhasználati és nemzetiségi adatok*. Beszélő (10). 64-76.
- Kemény István 2004. *Magyarországi cigányság 1971-2003*. Budapest: MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet
- Kertesi Gábor–Kézdi Gábor 1998. *A cigány népesség Magyarországon*. Budapest: Socio-typo
- Kiss Andrea 2005. *Turake roma! – Mezőtúri oláh cigányok. Társadalomtörténet és nyelvi állapot*. Szakdolgozat, PTE-BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék (könyvtár)
- Kiss Jenő 2002. *Társadalom és nyelvhasználat. Szociolingvisztikai alapfogalmak*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Kontra Miklós 2001. *Nyelvi jogok, nyelvi tervezés, és az anyanyelvek tannyelvként való használatának problémái*. Cserti-Csapó Tibor szerk., Cigány nyelvek nemzetközi szemináriuma (Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok 6.) Pécs: PTE-BTK-NTI Romológia Tanszék
- Kontra Miklós 2003. *Újratanulható-e a nyelv?* Osvát Anna–Szarka László szerk., Anyanyelv, oktatás – közösségi nyelvhasználat. Budapest: Gondolat – MTA Kisebbségkutató Intézet
- Kontra Miklós 2007. *Cigányaink, nyelveik és jogaik*. Bartha Csilla szerk., Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 147.151.
- Kovalcsik Katalin 1988. *Hazai írások a cigány népzeneéről*. Műhelymunkák a nyelvészet és társtudományai köréből 4. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet, 101-115.

- Kovalcsik Katalin–Kubínyi Katalin 2000. *A csenyétei daloskert: Magyar cigány iskolai énekeskönyv*. Pécs: Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium
- Kovalcsik Katalin–Réger Zita vendégszerk. 1999. *Acta Linguistica Hungarica* 46. 3-4. (Tanulmányok a cigány nyelvről, angol ny.)
- Kovács István–Szabó Imre szerk., 1976. *Az emberi jogok dokumentumokban*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó
- Kozma Tamás 2001. *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Lakatos Szilvia 2007. *Nemzetiségi nyelvhasználat a Baranya megyében élő cigány kisebbség körében*. dr. Füzes Miklós–dr. Gyurok János szerk., Kisebbségek együttélése 8. Pécs: Baranya Megyei Önkormányzat–Pécs MJ Város - Kisebbségkutató Közalapítvány, 76-83.
- Lakatos Szilvia 2008a. *A romani nyelv a közoktatásban*. Cserti Csapó Tibor szerk., Tízéves a romológia. Konferenciakötet. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, 171-181.
- Lakatos Szilvia 2008b. *Baranya megyei cigány nyelvek*. Forray R. Katalin szerk., Society and Lifestyles – hungarian Roma and Gypsy communities, magyarországi cigány/roma közösségek. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, 35-54.
- Lakatos Szilvia 2010. *A romani (lovári) nyelv oktatásának helyzete*. Kozma Tamás–Perjés István szerk., Új kutatások a neveléstudományokban. Többsnyelvűség és multikulturalitás. Budapest: Aula Kiadó, 104-109.

- Lakatos Szilvia 2011. *Az oláh cigány közösségek hagyományai és nyelvük tanításának lehetőségei*. Németh Szilvia szerk., HH-s gyerekek a közoktatásban. Budapest: RAABE Tanácsadó és Kiadó Kft.
- Lakatos Szilvia 2012. *A közép- és emelt szintű érettségi lovári nyelvből*. Iskola a társadalmi térben és időben II. (megjelenés alatt)
- Landauer Attila 2004. *Utak és problémák a magyarországi cigánykutatásban. Problémavázlat*. Nagy Attila – Péterfi Rita szerk., *A feladatra készülni kell. A cigányság beilleszkedése és a közkönyvtár*. Budapest: OSZK-Gondolat Kiadó, 13-46.
- Lawton, Denis 1973. Berstein nyelvvel és társadalmi osztállyal kapcsolatos munkásságának bírálata. Pap Mária – Szépe György szerk., *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások*. Budapest: Gondolat Kiadó, 435-469.
- Liégeios, Jean-Pierre 2009. *Romák Európában*. Budapest: Pont Kiadó
- Máté Mihály 1994. *Lovári nyelvkönyv. Lovareski shib*. Kaposvár: Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola
- Matras, Yaron 1995. *Romani in contact: The history, structure, and sociology of a language*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins Publ. Comp.
- Matras, Yaron 2007. A romani jövője: A nyelvi pluralizmus politikája felé. Bartha Csilla szerk., *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 128-146.
- Nagy Pál 2004. „Fáraó népe” *A magyarországi cigányok korai története (14-17. század)*. Pécs: PTE-BTK Romológia és Nevelésszociológia Tanszék

- Nagy Pál 2009. *Tanulmányok a magyarországi beásokról*. Gödöllő: Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar – Cigány Néprajzi és Történeti Egyesület
- Noszka Gábor 1997. *Cigányok/romák: A kollektív jogok küszöbén*. Kemény István szerk., Legnagyobb kisebbség – Tanulmányok a cigányokról. Magyar Tudomány, CIV. Köt. Új Folyam XLII. Köt. 1997./6. sz. 698-771.
- Orsós Anna 2012a. *A beás nyelv megőrzésének lehetőségeiről*. Pécs: PTE-BTK Oktatókutatási Központ – Virágmandula Kft.
- Orsós Anna 2012b. *A Romológiai Kutatóközpont megalakulása*. Kézirat
- Papp Gyula 1980. *Segédanyag beás cigány gyermekek magyar nyelvi kommunikációs készségének fejlesztésére*. Tanulmányok a cigány gyermekek oktatásával-nevelésével foglalkozó munkacsoport vizsgálataiból II. Pécs: JPTE Tanárképző Főiskola
- Papp János 2008. *Sityu romanes! Tanulj cigányul!* Budapest: Pappné Darida Andrea Nyelvoktató Kft.
- Pálmainé Orsós Anna 2006a. *A magyarországi cigány nyelvek szociolingvisztikai, nyelvpolitikai megközelítése*. Forray R. Katalin szerk., Ismeretek a romológia alapképzési szakhoz. Budapes-Pécs: Bölcsész Konzorcium, 93-109.
- Pálmainé Orsós Anna 2006b. *Nyelvi helyzet, nyelvoktatás, nyelvtanárképzés. Vizsgálatok és gondolatok a beás nyelv megőrzésének lehetőségeiről*. Ph.D. értekezés, Pécs
- Pálmainé Orsós Anna 2008. *Egyenlő nyelvek – egyenlő esélyek?* Kozma Tamás – Perjés István szerk., Új Kutatások a neveléstudományokban. Budapest: MTA Pedagógiai Bizottsága, 149-158.

- Phillipson, Robert – Skutnabb-Kangas, Tove 1997. *Nyelv, oktatás és kisebbségek (Kisebbségi adattár, VIII.)*, Budapest: Teleki László Alapítvány
- Poór Zoltán szerk., 2002. *Országjelentés – Magyarország nyelvoktatás-politikai arculatának elkészítéséhez.*
- R. Lakatos Klára 2002. *Tegyél a tűzre nagyapám. Shu pe jag papo!* Mesék magyarul és cigányul. Budapest: Roma Kulturális Klubegyesület
- Rézműves Melinda 2006. *O ćorro rrom taj o borzo. Rromane paramici. Cigány mesék.* Budapest: Fővárosi Önkormányzat Cigány Ház – Romano Kher – Fővárosi Cigány Önkormányzat
- Réger Zita 1978. *Vizsgálatok a cigánygyermek magyar nyelvi oktatása-nevelése köréből.* Budapest-Pécs: Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete, Pécsi Tanárképző Főiskola
- Réger Zita 1988. *A cigány nyelv: kutatások és vitapontok.* Műhelymunkák a nyelvészet és társtudományai köréből 4. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete, 155-178.
- Réger Zita 1990. *Utak a nyelvhez – nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány.* Budapest: Akadémiai Kiadó
- Réger Zita 1998. *Az orális kultúra és a nyelvi szocializáció összefüggései magyarországi cigány nyelvi közösségekben.* Kovalcsik Katalin szerk., Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből. Budapest: Iskolafejlesztési Alapítvány
- Romsics Ignác 2010. *Magyarország története a XX. században.* Budapest: Osiris Kiadó
- Sándor Klára szerk., 2001. *Nyelv, jog, oktatás.* Szeged: JGYF Kiadó
- Sánta Hajnalka 2001. *A cigány gyerekek iskolai teljesítményének nyelvi háttere.* PTE-BTK Nyelvtudományi Tanszék, Szakdolgozat

- Sarâu, Gheorghe 1991. *Limba romani. Manual pentru clasele de învățatori ale Școlilor Normale.*
R.A.-București: Editura Didactică și Pedagogică
- Seidman, Irving 2002. *Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer.* Pedagógus Könyvek,
Budapest: Műszaki Könyvkiadó
- Sipos Levente szerk., 2002. *A magyar állam és a nemzetiségek. A magyarországi nemzetiségi
kérdés történetének jogforrásai 1848-1993.* Budapest: Napvilág Kiadó
- Sisák Gábor szerk. 2001. *Nemzeti és etnikai kisebbségek Magyarországon a 20. század végén.*
Budapest: Osiris Kiadó – MTA Kisebbségkutató Műhely
- Skutnabb-Kangas, Tove 1992. Nyelvi emberi jogok. *Korunk* (5). 82-86.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1997. *Nyelv, oktatás és a kisebbségek.* Budapest: Teleki László
Alapítvány
- Stewart, Michael Sinclair 1994. *Daltestvérek. Az oláh cigány identitás és közösség továbbélése a
szocialista Magyarországon.* Budapest: T-Twins, MTA Szociológiai Intézet, Max Weber
Alapítvány
- Szalai Andrea 1997. A beások. *Kritika*, 12. 7-9.
- Szalai Andrea 1999/a. Szociolingvisztikai szempontok a magyarországi cigány kutatásokban.
Educatio (2): 269-285.
- Szalai Andrea 1999/b. Kisebbség és nyelvhasználat. *Kritika* (3): 26-30.
- Szalai Andrea 2000. *A cigány kisebbségi oktatás: a nyelvhasználat és az oktatási nyelvi jogok.*
Böszörményi Jenő – Rózsa Márta szerk., A romakérdés az integráció csapdájában. A

romák integrációs lehetőségei Magyarországon. Budapest: Európai Összehasonlító Kisebbségkutatások Programiroda, 116-126.

Szalai Andrea 2007. *Egységesség? Változatosság? A cigány kisebbség és a nyelvi sokféleség.* Bartha Csilla szerk., Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 20-51.

Szalai Zsuzsanna 2010. *A magyarországi kisebbségek nyelvhasználatának oktatásszemléletű kérdésköre.* Kézirat, PTE-BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék (könyvtár)

Szalai Zsuzsanna 2011. *A romani nyelv és oktatás Magyarországon, Szlovákiában, Csehországban és Finnországban.* Kézirat, PTE-BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék (könyvtár)

Szalayné Sándor Erzsébet 2003. *Kisebbségvédelem nemzetközi jogi intézményrendszere a 20. században.* Szarka László szerk., Kisebbségi monográfiák III., Budapest: Gondolat Kiadó – MTA Kisebbségkutató Intézet

Szépe György 1996. A nyelvi jogokról - A nyelvész szemével. *Vigilia* 1996/7. 501-503.

Szesztay Ádám 2003. *Az 1960-as nemzetiségi iskolareform.* Szarka László – Osvát Anna szerk., Anyanyelv, oktatás – közösségi nyelvhasználat. Budapest: Gondolat Kiadó – MTA Kisebbségkutató Intézet, 54-68.

Szüdi János 1997. *A nemzeti, etnikai kisebbségekhez tartozók helyzetének jogi szabályozása.* Molnár Anna – Petri Anita szerk., Tájékoztató füzet a kisebbségi oktatásügyről. Budapest: Expanzió Humán Tanácsadó, 7-27.

Tálos Endre 2001. *A cigány és a beás nyelv Magyarországon.* Kovalcsik Katalin szerk., Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből. Budapest: BTF-IFA-OM, 317-324.

Tilkovszky Loránt 1998. *Nemzetiségi politika Magyarországon a 20. században*. Debrecen: Csokonai Kiadó

Tolcsvai Nagy Gábor 1992. *A nyelvi norma és a mai magyar próza*. Kemény Gábor szerk., *Normatudat – nyelvi norma*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete, 41-48.

Trudgill, Peter 1997. *Bevezetés a nyelv és társadalom tanulmányozásába*. Szeged: JGYTF Kiadó

Vajda Imre – Romankovicsné Tóth Júlia – Meixner Ildikó 1993. *Zsánáv ába te ginav: Olvasókönyv: ábécés olvasókönyv az általános iskola I. osztálya számára*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó

Vámos Ágnes 2004. *A magyarországi nemzetiségi oktatás rendszere*. Budapest: OKSZI

Varga Aranka 2006. *Multikulturalizmus – inkluzív oktatási rendszer*. Forray R. Katalin szerk., *Ismeretek a romológia alapképzési szakhoz*. Pécs-Budapest: Bölcsész Konzorcium, 145-159.

Vekerdi József 1983. *A magyarországi cigány nyelvjárások szótára. Tanulmányok a cigány gyermekekkel foglalkozó munkacsoport vizsgálataiból VII*. Pécs: JPTE

Vekerdi József szerk., *Erdős Kamill cigánytanulmányai*. Békéscsaba: Békés Megyei Tanács 1989.

Vekerdi József – Mészáros György 1974. *A magyarországi oláh cigány nyelvjárás mondattana*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság

Wardhaugh, Ronald 1995. *Szociolingvisztika*. Budapest: Osiris-Századvég

11. Források

1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól:
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99300077.TV [2011.január 22.]
- 32/1997. MKM rendelet: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700032.MKM [2010. december 6.]
- 71/1998. (IV.8.) kormányrendelet: <http://www.nyak.hu/doc/jogszab/71-1998.asp> [2010. szeptember 15.]
- 58/2002. OM rendelet: <http://www.magyarkozlony.hu> [2010. december 4.] Magyar Közlöny 2002/147. szám, Budapest 8136-8153.
2005. évi CXIV. törvény a kisebbségi önkormányzati képviselők választásáról, valamint a nemzeti és etnikai kisebbségekre vonatkozó egyes törvények módosításáról:
<http://www.szmm.gov.hu/main.php?folderID=1327> [2011. január 22.]
- Bindorffer Gyöngyi 2010. *Jövevényektől az államalkotó tényezőkhöz. Nemzetiségek és nemzetiségi politika Magyarországon 1970-től napjainkig.*
<http://www.kisebbségiombudsman.hu/data/files/184992660.pdf> [2012. április 20.]
- Das Romani Project <http://romani.uni-graz.at/romani/> [2012. április 15.]
- Institute of Linguistics and Finno-Ugric Studies <http://ulug.ff.cuni.cz/atlas/> [2012. április 15.]
- Kasko san! Keras voja! <http://www.kaskosan.com> [2012. április 25.]
- Khetanipe a Romák Összefogásáért Egyesület <http://www.khetanipe.hu> [2010.október 29.]
- Kethano Drom – Közös Út <http://www.kethanodrom.hu> [2012. április 25.]

Közös Európai Referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés 2002.
http://www.nyak.hu/nyat/doc/ker_2002.asp [2011. szeptember 9.]

Lovári cigány nyelviskola <http://www.ciganynyelvoktatas.hu/> [2012. április 25.]

Lovári nyelvoktatás <http://www.lovarinyelvtanfolyam.hu/index.html> [2012. április 25.]

Nemzeti Kisebbségkutató Központ <http://www.ispmn.gov.ro/> [2012. április 15.]

Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ <http://www.nyak.hu> [2011. április 21.]

Oktatási Hivatal <http://www.oh.gov.hu> [2011. április 21.]

http://www.oh.gov.hu/kozoktatas/erettsegi_vizsgak [2011. április 21.]

PTE-BTK Romológia és Nevelésszociológia Tanszék

<http://nevtud.btk.pte.hu/menu/21> [2012. április 30.]

Roma Nyelvstúdió <http://www.roma-nyelvstudio.com> [2012. április 25.]

Roma Page – Roma művészeti és kulturális portál <http://www.romapage.hu> [2012. április 25.]

Romani Projekt - Manchester

<http://romani.humanities.manchester.ac.uk/whatis/language/origins.shtml> [2012. április 15.]

<http://romani.humanities.manchester.ac.uk/> [2012. április 15.]

Romani shib – Cigány nyelvoktatás kicsit másképp <http://www.romanishib.hu> [2012. április 25.]

Romani Shkola Nyelviskola <http://romanishkola.hu> [2012. április 25.]

Romanistika.Eu <http://www.romistika.eu/> [2012. április 15.]

Romlex Database <http://romani.uni-graz.at/romlex/> [2012. április 15.]

Segítség a cigány nyelvet tanulóknak <http://sasvarigabor.extra.hu/bevezetotoplap.htm> [2012. április 25.]

So si? – Na, mi van? <http://www.sosinet.hu> [2012. április 25.]

Szarka László: *Államnyelv, hivatalos nyelv – kisebbségi jogok Kelet-Közép-Európában.*
<http://www.mtaki.hu/docs/cd2/frames.htm> [2010. december 4]

Vajda Imre 2005. *Az oláh cigányok nyelvi asszimilációja. Nyelv–identitás–kultúra.*
http://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CFwQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.web-set.hu%2FWEBSITE_DOWNLOADS%2F174%2FVajda%2520Imre%2520Az%2520ol%25C3%25A1h%2520cig%25C3%25A1nyok%2520nyelvi%2520aszimil%25C3%25A1ci%25C3%25B3ja%2520doc%2520mod.doc&ei=9bSrT_L1DszNsga2yM2PBQ&usg=AFQjCNELJYsrKPF060te8A-zJ1DeaYvqqA&sig2=68bp3T0MPgu__PQpDa_lZw
[2012. január 10.]

12. TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat	A romani nyelv európai dialektusai
2. táblázat	A romani nyelv magyarországi dialektusai táblázat
3. táblázat	A romani nyelvi csoportjai Magyarországon
4. táblázat	Nyelvhasználat a családban a válaszadók neme szerinti megoszlásban
5. táblázat	Nyelvhasználat a családban a válaszadók életkora szerinti megoszlásban
6. táblázat	Nyelvhasználat a családban a válaszadók iskolai végzettsége szerinti megoszlásban
7. táblázat	A nemzetiségi nyelv használata a válaszadók neme szerint
8. táblázat	Nyelvhasználat – más nemzetiségi nyelv
9. táblázat	Nyelvhasználat – egyéb idegen nyelv
10. táblázat	A nemzetiségi nyelv használata a válaszadók életkora szerint
11. táblázat	A nemzetiségi nyelv használata a válaszadók iskolai végzettsége szerint
12. táblázat	Van-e lehetősége gyermekének a cigány nyelvek valamelyikét az iskolában tanulni? - Életkori megoszlás
13. táblázat	Van-e lehetősége gyermekének a cigány nyelvek valamelyikét az iskolában tanulni? - Iskolai végzettség szerinti megoszlás
14. táblázat	A nemzetiségi nyelv tanulása az iskolában a családból ismert nyelvként
15. táblázat	Lehetséges-e újratanulni felnőttkorban a nemzetiségi nyelvet? – Iskolai végzettség szerinti megoszlás
16. táblázat	Lehetséges-e újratanulni felnőttkorban a nemzetiségi nyelvet? – Életkori megoszlás
17. táblázat	Közjogi változások
18. táblázat	A kisebbségi törvény változásai (1)
19. táblázat	A kisebbségi törvény változásai (2)

20. táblázat	A kisebbségi törvény változásai (3)
21. táblázat	A cigányok anyanyelv szerinti megoszlása 1971-ben és 1993-ban (%)
22. táblázat	A beszélt nyelv szerinti megoszlás 1993-ban (%)
23. táblázat	Az intézményfenntartó önkormányzatokban a nemzetiségi-kisebbségi oktatásban résztvevők becsült száma iskolatípus szerint. 1998/99.
24. táblázat	Nyelvvizsgák száma évek szerinti bontásban az ITK-ban
25. táblázat	A romani nyelvvizsgákra jelentkezők megoszlása életkor szerint
26. táblázat	A romani nyelvvizsgára jelentkezők megoszlása régiók szerint
27. táblázat	A romani nyelvvizsgák eredményességének alakulása
28. táblázat	A közép- és emelt szintű érettségi írásbeli vizsga szerkezete
29. táblázat	Nemzetiségi pedagógusképzés
30. táblázat	Cigány/roma nemzetiségi pedagógusképzés

13. ÁBRÁK JEGYZÉKE

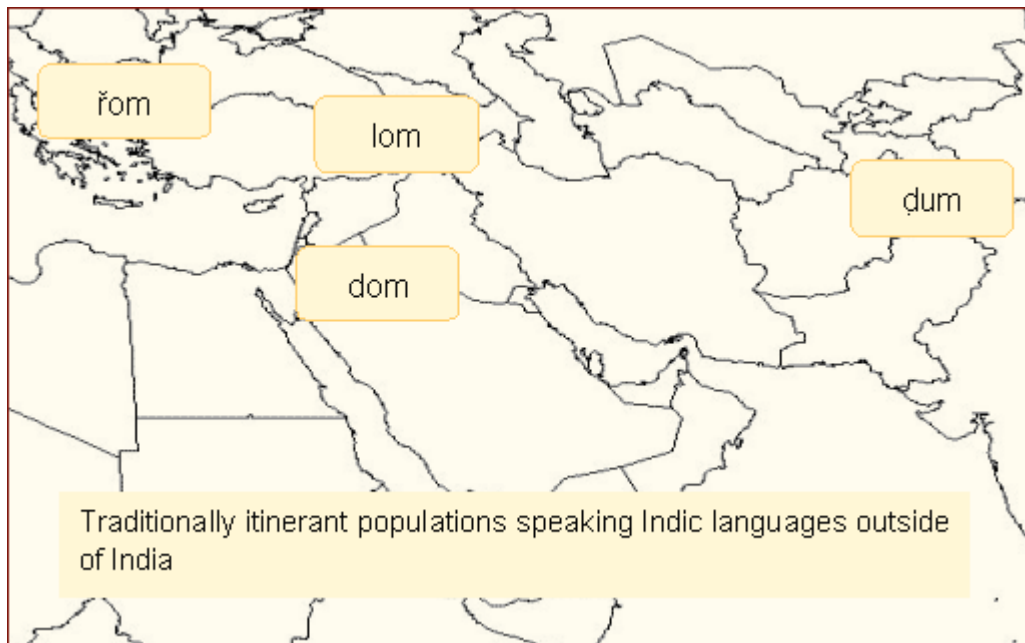
- | | |
|----------|---|
| 1. ábra | Az északi vlax dialektusok |
| 2. ábra | A déli centrális dialektusok |
| 3. ábra | Téves információ |
| 4. ábra | Az intézménytípusok megoszlása |
| 5. ábra | A nyelvet tanulók megoszlása |
| 6. ábra | Nyelvoktató tanárok |
| 7. ábra | A romani nyelv tanítása közoktatási intézményekben a 2008/2009-es tanévben |
| 8. ábra | A középszintű érettségi vizsgára jelentkezők aránya nemek szerinti megoszlásban 2007-2010. |
| 9. ábra | A középszintű érettségi vizsgára jelentkezők aránya iskolai jogviszony szerinti megoszlásban 2007-2010. |
| 10. ábra | Az emelt szintű érettségi vizsgára jelentkezők aránya iskolai jogviszony szerinti megoszlásban 2007-2010. |
| 11. ábra | Az emelt szintű érettségi vizsgára jelentkezők aránya nemek szerinti megoszlásban 2007-2010. |

14. MELLÉKLETEK

1. sz. melléklet

1. ábra

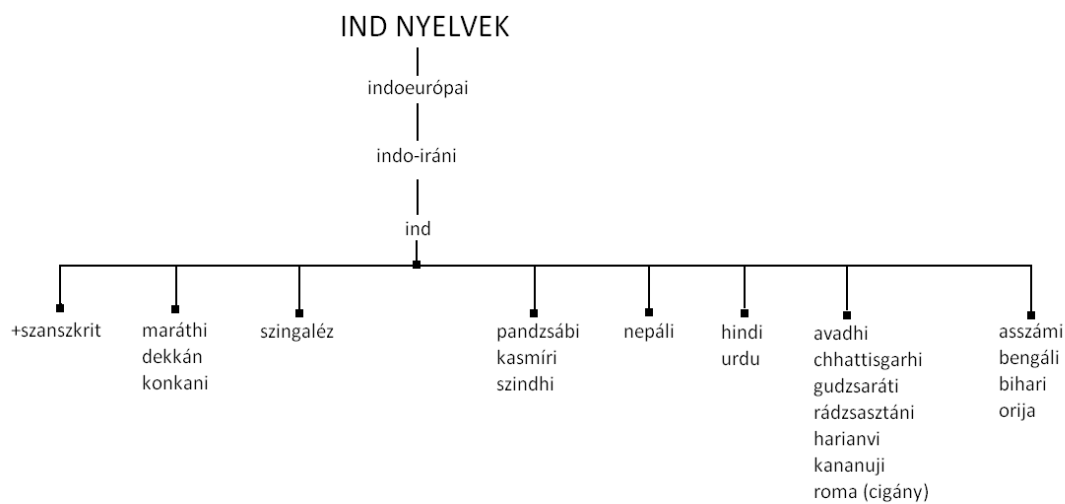
A vándorló csoportok által, Indián kívül beszélt indiai eredetű nyelvek



Forrás: <http://romani.humanities.manchester.ac.uk/whatis/language/origins.shtml>

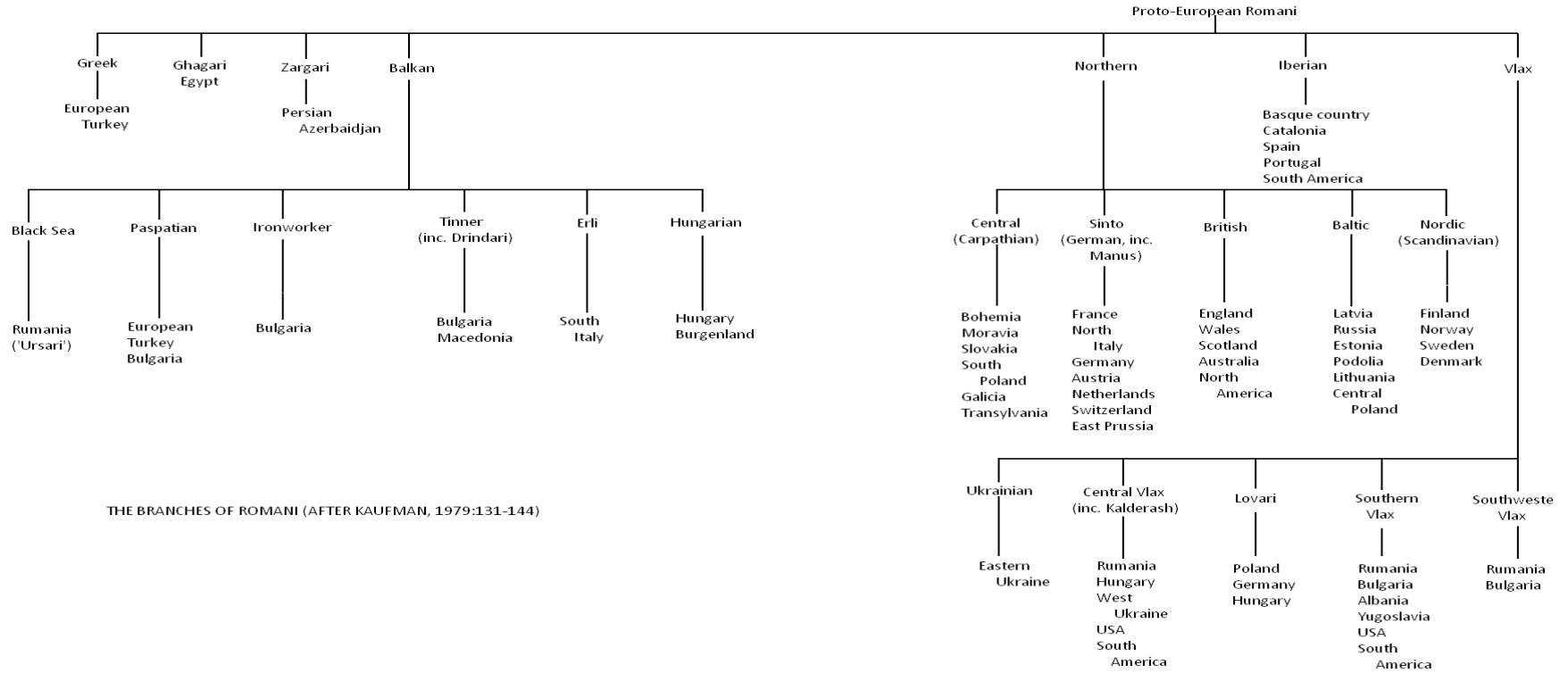
2. ábra

Az indoeurópai nyelvek családfája – Turner alapján



A táblázatban hibásan szerepel az egyik dialektus a cigány egyik legközelebbi rokon nyelve: a „kanaanuji” helyett „kanaanuzsi” nevű helyi nyelv/dialektus értendő (Hegyi 2010:61).

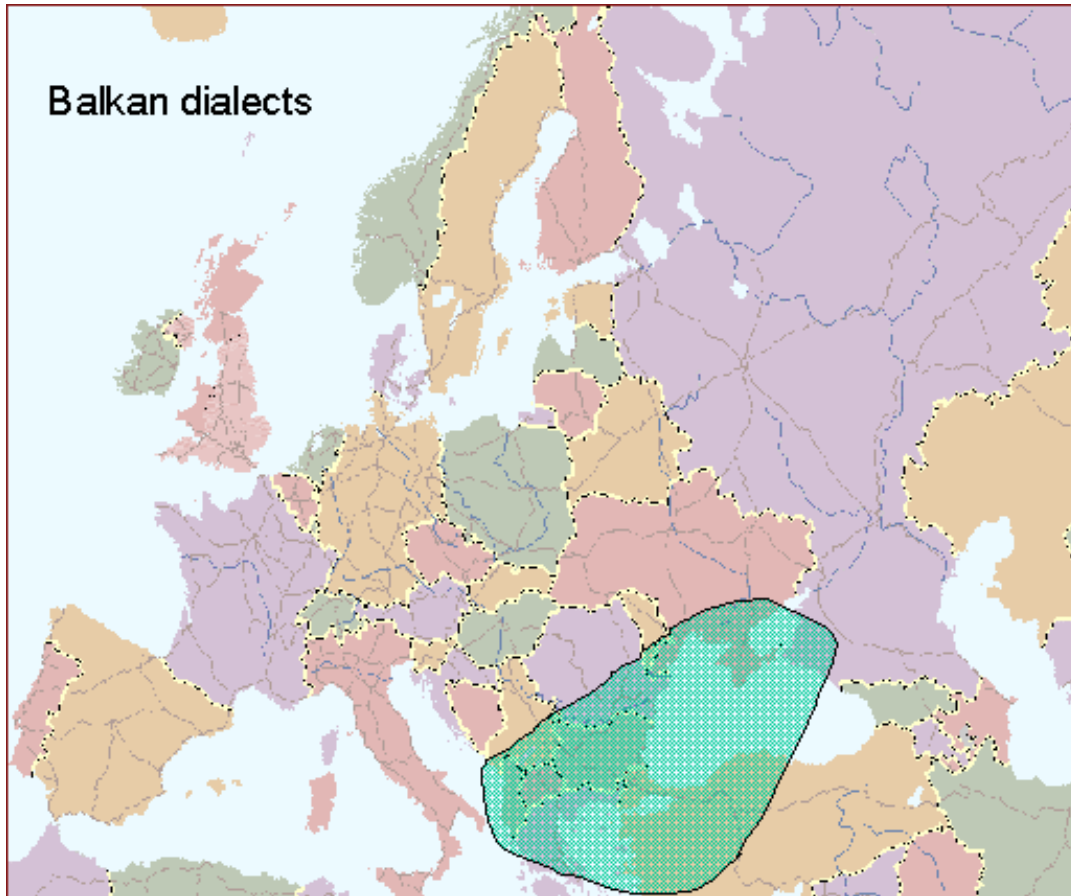
3. ábra
A romani nyelv ágai



THE BRANCHES OF ROMANI (AFTER KAUFMAN, 1979:131-144)

Forrás: Hancock 1995:32-33

4. ábra
Balkáni dialektusok

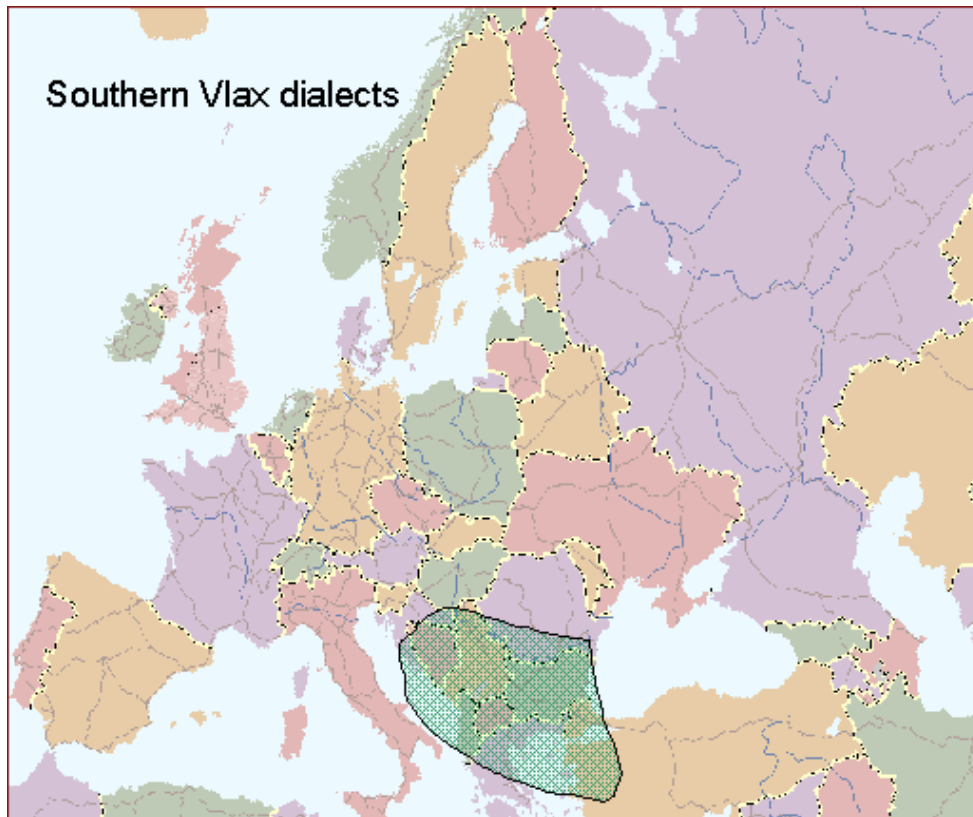


Forrás: <http://romani.humanities.manchester.ac.uk/>

- Törökország
- Görögország
- Bulgária
- Makedónia
- Albánia
- Szerbia
- Koszovó
- Románia
- Ukrajna
- Irán

5. ábra

Déli vlax dialektusok

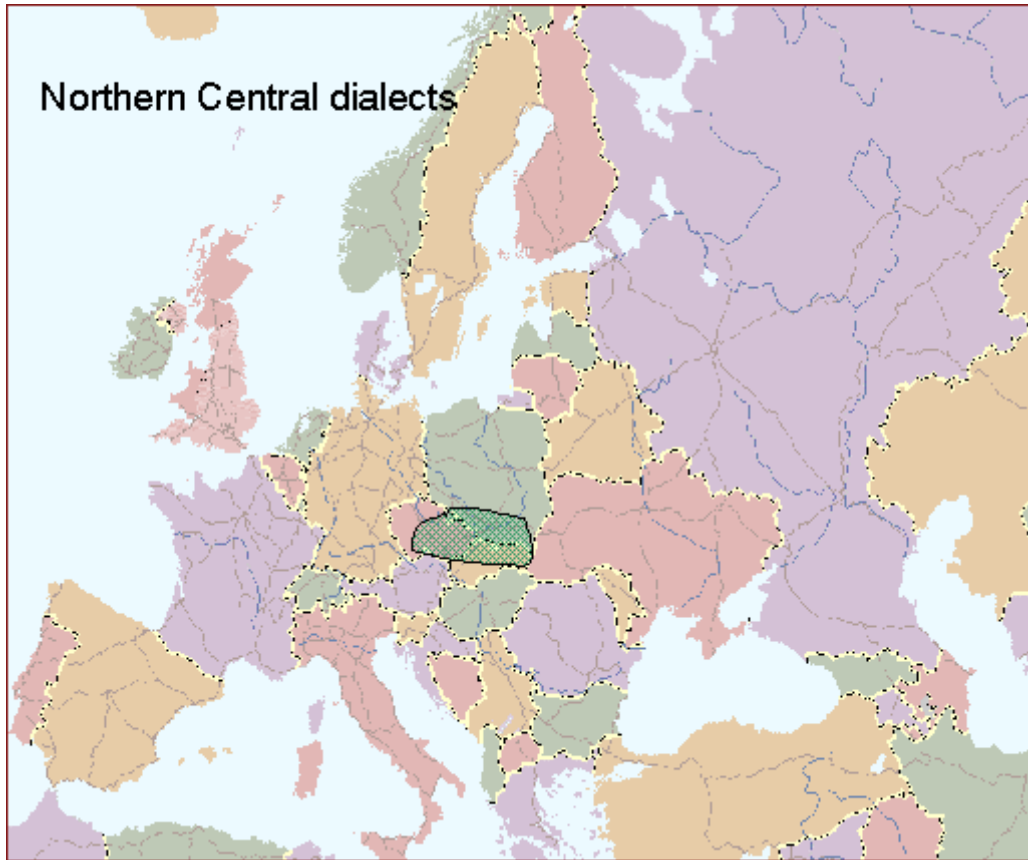


Forrás: <http://romani.humanities.manchester.ac.uk/>

- Szerbia
- Montenegró
- Horvátország
- Bosznia Hercegovina
- Makedónia
- Románia
- Bulgária
- Görögország
- Albánia
- Törökország

6. ábra

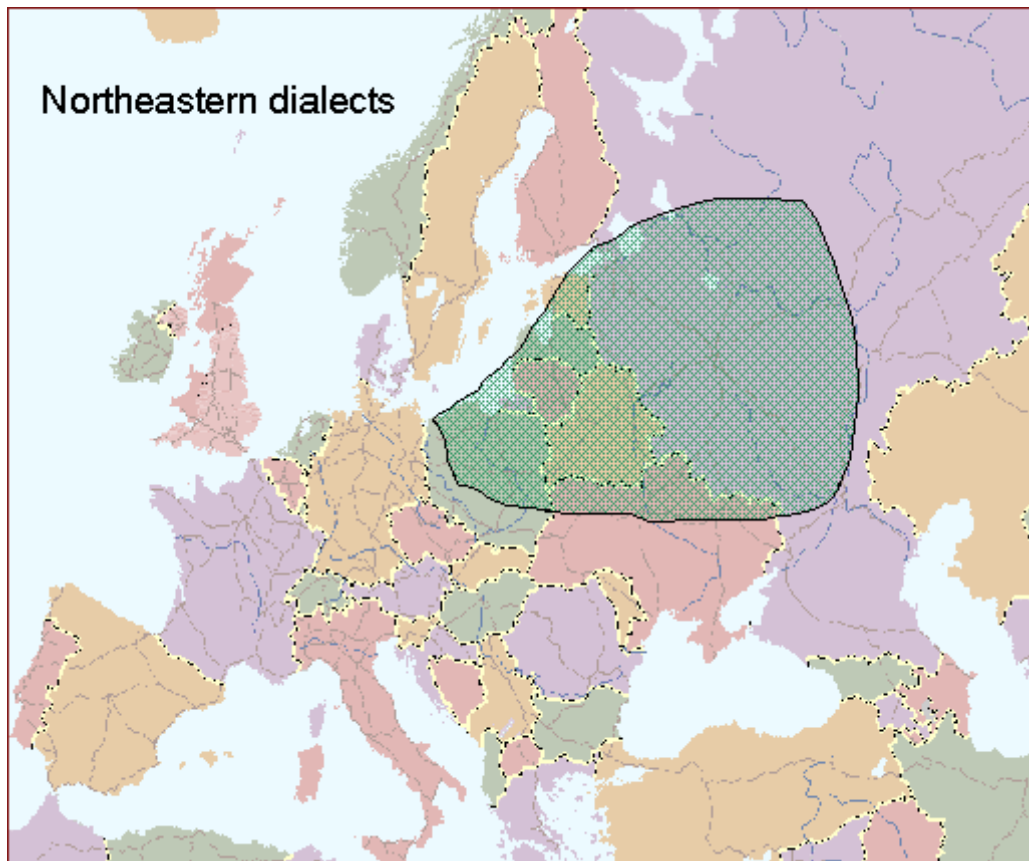
Északi centrális dialektusok



Forrás: <http://romani.humanities.manchester.ac.uk/>

- Szlovákia
- Csehország
- Lengyelország
- Ukrajna

7. ábra
Észak-keleti dialektusok

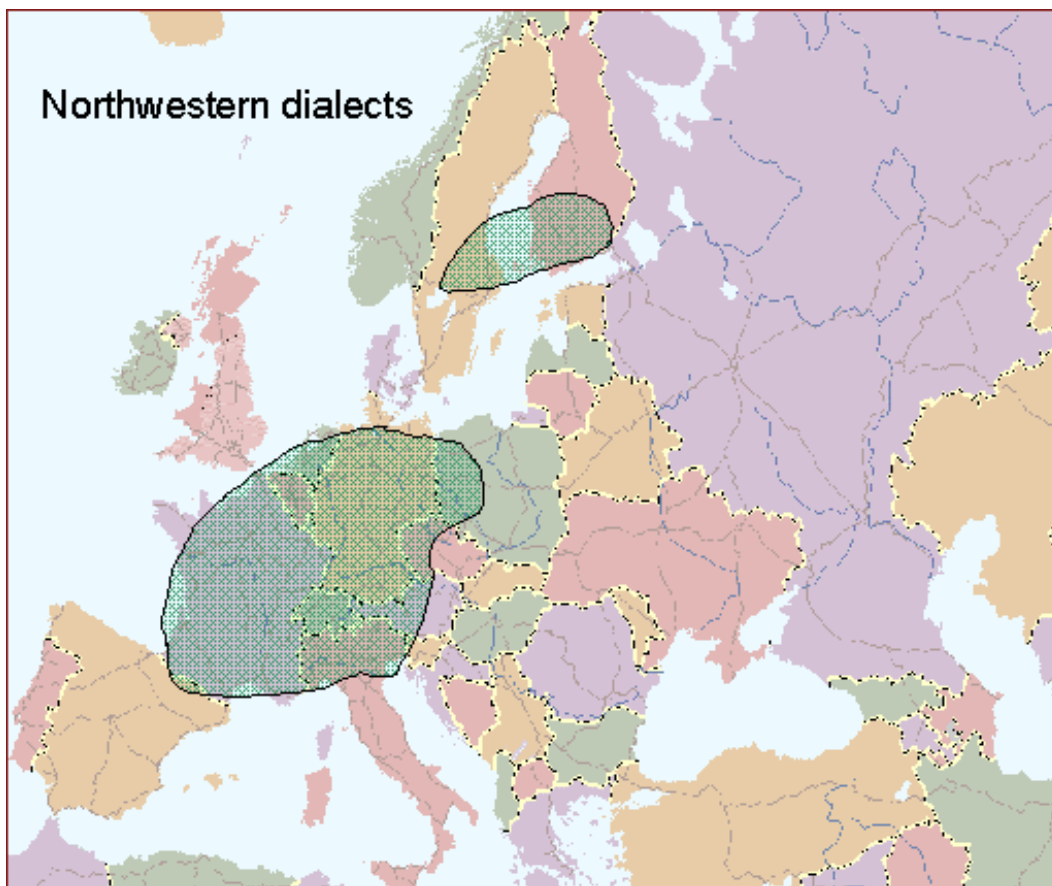


Forrás: <http://romani.humanities.manchester.ac.uk/>

- Lengyelország
- Litvánia
- Lettország
- Észtország
- Oroszország
- Fehéroroszország
- Ukrajna

8. ábra

Észak-nyugati dialektusok



Forrás: <http://romani.humanities.manchester.ac.uk/>

- Németország
- Ausztria
- Franciaország
- Olaszország
- Hollandia
- Belgium
- Finnország

2./1. sz. melléklet

KÉRDŐÍV

A romani nyelv oktatásában helyi tanterv szerint résztvevő intézmények vezetői számára (2008/2009)

Romani nyelvet oktató cigány kisebbségi oktatási/nevelési programokat működtető intézmények hatékonyság vizsgálata

Az adatgyűjtés célja - feltérképezni azokat az iskolákat, óvodákat, ahol romani nyelvet is oktató cigány kisebbségi programokat működtetnek, megvizsgálni e programok működését, hatékonyságát, a programok felépítését és tartalmát, a normatíva felhasználását. Megvizsgálni ezen iskolákat fenntartó településeken működő kisebbségi szervezeteket (cigány kisebbségi önkormányzatok, civil szervezetek), milyen kapcsolatuk, tényleges jogkörük és beleszólásuk van e programok működtetésébe, hatékonyságvizsgálat. Az oktatás tankönyveinek, munkafüzetek, eszközeinek összegyűjtése, vizsgálata.

A válaszadás önkéntes!

1. A romani nyelv melyik dialektusát oktatják az intézményben?

.....

2. Az intézmény neve, címe, típusa (óvoda, ált. iskola, középiskola, ÁMK):

.....
.....

3. A tanulók (gyerekek) teljes létszáma:

4. A nyelvoktatásban résztvevő osztályok, csoportok és tanulók száma:

.....osztály/csoport száma

..... tanuló száma

5. A nyelvet oktató pedagógus(ok)

	Az oktatott nyelv	Az oktató életkora	Az oktató neme	Az oktató képzettsége
1.				

2.				
3.				
4.				

6. Tartalmazza-e az intézmény alapító okirata a cigány nyelv oktatását?

- a) 1 igen
- b) 2 nem

7. Ha igen, milyen módon?

.....

.....

.....

.....

8. Ha nem, mi az oka?

.....

.....

.....

.....

9. Jellemezze, miként, milyen részletességgel foglalkozik a helyi tanterv a nyelv oktatásával?

.....

.....

.....

.....

10. Milyen óratervvvel oktatják a nyelvet?

- α) Heti óraszámban, és pedig órában
- β) Tömbösítve, és pedig
- χ) Csoportonként eltérően, és pedig:

11. Milyen dokumentumok alapján oktatnak?

- a) A tankönyv szerzője, címe, a megjelenés helye:

.....

b) A segédkönyv(ek) szerzője, címe, a megjelenés helye:

.....

c) Egyéb tananyagok (pl. CD, DVD, videó, stb.):

.....

d) Nyelvi szemléltetőeszköz:

.....

e) Hangzó-és videóanyag:

.....

12. Milyen követelmények szerint oktatnak?

.....

13. A nyelvoktatás mellett van-e az intézményükben cigány népismereti oktatás?

a) igen

b) nem → Ugorjon a 15. kérdésre!

14. A népismeretet oktató pedagógus(ok):

	Az oktató életkora	Az oktató neme	Az oktató képzettsége
1.			
2.			
3.			
4.			

15. Milyen dokumentumok alapján oktatnak?

a) A tankönyv szerzője, címe, a megjelenés helye:

.....

b) A segédkönyv(ek) szerzője, címe, a megjelenés helye:

.....

c) Egyéb tananyagok (pl. CD, DVD, videó, stb.):

.....

16. Megkapja-e az intézmény a cigány nyelv oktatását támogató kiegészítő normatívát?

a) igen

b) nem

Kérjük, indokolja válaszát!

.....
.....
.....

17. Segítik-e a családok a nyelvoktatást?

a) igen

b) nem

Kérjük, indokolja válaszát!

.....
.....
.....

18. Segíti-e a helyi kisebbségi önkormányzat a nyelvoktatást?

a) igen

b) nem

Kérjük, indokolja válaszát!

.....
.....
.....
.....
.....

19. Befolyásolta-e a családok nyelvtudását az iskolai (óvodai) nyelvoktatás?

a) igen

b) nem

20. Növekszik-e a nyelvoktatás iránti igény, mióta folyik az oktatás?

a) igen

b) nem

Kérjük, indokolja válaszát!

.....
.....
.....

21. Mióta folyik az iskolában cigány nyelvoktatás?

.....

22. Folyamatos volt-e az indulástól a nyelvoktatás?

a) igen

b) nem

23. Ha nem volt folyamatos a cigány nyelv oktatása, miért nem volt az?

.....
.....
.....

24. A tantestület egységesen támogatta-e a cigány nyelv oktatásának bevezetését?

- a) igen
- b) nem

25. Ha voltak ellenérvek a cigány nyelv oktatásának bevezetésére vonatkozóan, melyek voltak azok?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

26. Ha tantestület támogatása nem volt egységes a cigány nyelv oktatásának bevezetésére vonatkozóan, akkor mégis mely érvek segítették (elő) a nyelvoktatás elindulását?

.....

.....

.....

.....

.....

27. Az elmúlt időszakban történt-e változás az alapító okiratban, a nyelv oktatásával kapcsolatosan?

- a) igen
- b) nem

Ha történt változás, miben?

.....

.....

.....

.....

28. Kérjük, foglalja össze azon javaslatait, amelyekkel jobba, hatékonyabbá lehetne tenni a cigány nyelv oktatását!

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Köszönjük fáradozását!

2/2. sz. melléklet

Interjúterv

Romani nyelvet oktató cigány kisebbségi oktatási/nevelési programokat működtető intézmények hatékonyság vizsgálata című kutatáshoz

Intézmény/magánszemély neve:

Címe:

Kérem, beszéljen egy kicsit önmagáról! Hogyan került a jelenlegi helyzetbe, miképpen lett felelős romani nyelvi és cigány kisebbségi programért?

Kérem, mutassa be az iskolát/óvodát! Beszéljen a beiskolázási/vonzási körzetről is, (továbbtanulási irányok, integráció, SNI-s gyerekek, stb.) beleértve a település vagy a környék más oktatási intézményét!

Beszéljen a pedagógusokról/tanárokról!

Mondja el, hogyan történt a romani nyelvoktatás bevezetése? Ki kezdeményezte? Mivel indokolta? Ki volt mellette, kik volt ellene? Mik voltak az indokok?

Volt-e előtte cigány kisebbségi oktatási program? Ki kezdeményezte? Mivel indokolta? Ki volt mellette, ki volt ellene? Mik voltak az indokok?

A program indítása előtt mely szervezetek, magánszemélyek véleményét kérték ki? Mivel érveltek mellette és ellene?

Hogyan történt a program kidolgozása? Van-e szakmai kapcsolatuk más cigány nyelvet oktató intézményekkel? Volt-e segítő intézmény, modell, minta? Ha igen, beszéljen róla!

Miként vélekedett a fenntartó önkormányzat, a cigány kisebbségi önkormányzat? Mit szóltak a programhoz a szülők: az érintett gyermekek szülei és a többiek? Voltak-e konfliktusok? Ha igen, milyenek, hogyan oldották meg?

A tantestületből hányan vesznek részt a programban? Milyen cigány nyelvismerettel rendelkeznek? Hol tanulták?

Kérjük, beszéljen a program felépítéséről, tartalmáról!

Milyen tankönyvekből, munkafüzetekből tanítják a nyelvet? Milyen segédeszközöket használnak a cigány nyelv tanításához? Honnan szerzik be ezeket? Mit használnak a cigány kisebbségi oktatáshoz?

Milyen tapasztalataik vannak a cigány kisebbségi, ill. romani nyelv oktatásával kapcsolatban? Milyenek a gyerekek (mennyire motiváltak), miként viselkednek a szülők, általában hasznosnak tartják-e ezeket a foglalkozásokat?

Mely osztályokban, csoportokban működik a program? Hány diák vesz részt a programban? Milyen módszerekkel, milyen időközönként mérik diákjaik ismereteit? Milyen eredményeket érnek el?

Foglalkoztatnak-e cigány anyanyelvű dajkát, gondozót, pedagógiai asszisztenst, stb.?
Meghívják –e foglalkozásaikra cigány anyanyelvű szülőt, segítőt?

Mit tart programjuk erősségének? Mit tart gyengeségének, javítandó hiányosságának? Melyek a hatékony működés külső korlátjai? Milyen veszélyekkel kell számolniuk?

Mit javasolna másoknak, akik hasonló helyzetben vannak, mint Önök?

Mit szeretne elérni?

Egyéb

megjegyzés

2/3. sz. melléklet

A 2006/2007-es tanévben romani nyelvet oktató intézmények neve, címe	
Örkényi úti Általános Iskola	2700 Cegléd XI ker. Örkényi út 58.
Nagysándor József Általános Iskola és Előkészítő Szakiskola (Gyógypedagógiai intézményegysége)	4031 Debrecen, Pósa u. 1.
Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium	7629 Pécs, Komját Aladár u. 5.
Kincskereső Óvoda és Általános Iskola	4220 Hajdúböszörmény, Esze Tamás u. 2-4
Általános Iskola	3369 Tarnabod, Kossuth tér 3.

2/4. sz. melléklet

A 2008/2009-es tanévben romani nyelvet tanító óvodák címlistája			
<i>Óvodák</i>	<i>Címe</i>	<i>Óvodavezető neve</i>	<i>Nyelvet tanít</i>
Kovács Zoltán Alapítványi Óvoda	1214 Budapest, Úrhajós u. 4/A 30/851-1507	Debre Magdolna	Az összes óvónő
Napközi Otthonos Óvoda	5734 Geszt, Arany J. u. 1. 66/496-016	Pappné Erdei Enikő,	Tarnok Zoltánné Papp Júlia
Kölcsey Ferenc Általános Iskola és Óvoda	4334 Hodász, Bem J. u. 3-5. 44/350-377	Tóthné Darabánt Anikó	Tóth Katinka, Kiss Hedvig, Batizi Pócsiné Jakab Rita
Kincskereső Óvoda és Általános Iskola	Hajdúböszörmény, Esze Tamás u. 2-4. 52/371-438	Erdős Imréné	Szücs Lászlóné, Elekné Varga Anna Gabriella
Mezőgyáni Községi Óvoda	5732 Mezőgyán, Petőfi u. 2. 66/495-021	Nincs adat	Nincs adat

A 2008/2009-es tanévben romani nyelvet tanító általános iskolák címlistája

<i>Általános Iskolák</i>	<i>Címe</i>	<i>Igazgató neve</i>	<i>Nyelvet tanít</i>
Békési Kistérségi Általános Iskola, Alapfokú Művészeti Iskola és Egységes Pedagógiai Szakszolgálat, Eötvös József Tagiskolája	5630 Békés, Jantyk u. 21-25. 66/411-344	Farkas Lászlóné	Nincs adat
Bocskai István Általános Iskola és Egységes Pedagógiai Szakszolgálat Petőfi Sándor Tagiskola	4114 Bojt, Ady Endre u. 4. 54/701-518	Pányáné Karácsony Mária	Pányáné Karácsony Mária
Várkonyi István Általános Iskola és Óvoda Örkény Úti Tagintézménye	2700 Cegléd, Örkényi út 583. 53/707-880	Kiss Sándor (tagint.vez.);	Boda Péter (nyelvtanár)
Arany János Általános Iskola	5734 Geszt, Arany J.u. 1; Kossuth L. u. 5. 66/496-065	Brandtné Czirják Éva (ig.)	Dombi Gyöngyi
Általános Iskola és Napközi Otthonos Óvoda	4123 Hencida, Csokonai u. 2. 54/417-024	Szabó Katalin (ig.helyettes);	Hadobásné Karancsi Annamária
Biharnemzetiségi Általános Iskola és Óvoda	5539 Körösnagyharsány, Rákóczi u. 42. 66/499-005	Győri Zoltán	Győri Zoltán
Mezőgyáni Általános Iskola és Könyvtár	5732 Mezőgyán, Arany J. u. 1/1. 66/495-008	Nincs adat	Nincs adat
Mikszáth Kálmán Általános Iskola	4445 Nagycserkesz, Vasvári P. u. 99-101. 42/715-337	Illés Zoltán	Pokracki József, Ponkházi Attiláné
Móricz Zsigmond Általános Iskola és Óvoda	4173 Nagyrábé, Rétszentmiklósi út 4. 54/534-070	Bíró Gyula	Tóth Judit

Alapfokú Általános és Művészeti Iskola	4822 Nyírparasznya, Rákóczi u. 88. 44/385-179	Iklódi László	Molnár Istvánné; Tatárné Csőke Erzsébet
Benedek Elek Általános Iskola, Előkészítő Speciális Szakiskola és Kollégium	2840 Oroszlány, Eszterházy u. 102. 34/361-044	Vecserdi Jenőné	Kertész Ágnes
Selyebi Mezőgazdasági Szakiskola, Speciális Szakiskola, Általános Iskola, Napközi Otthonos Óvoda és Könyvtár	3809 Selyeb, Kossuth u. 43. 46/468-118	Kovácsné Demeter Ilona	Tipoly Györgyné
Újvárosi Általános Iskola	5000 Szolnok, Dr. Durst J. u. 1. 56/520-250	Hajdu Ágnes	Jakab Margit
Tarnai Alapfokú Oktatási Intézmény Tarnabodi Tagiskola	3369 Tarnabod, Kossuth tér 3. 36/497-995	Baloghné Bagdány Ildikó	Baloghné Bagdány Ildikó
Tiszabői Általános Iskola	5232 Tiszabő, Május 1. u. 1-3. 56/337-012	Domán Gáborné	Tasi Krisztina
Versendi Általános Iskola	7752 Versend, Kossuth L. u. 1. 69/360-104	Emese Anna	Bodnár Zsuzsanna

A 2008/2009-es tanévben romani nyelvet tanító középiskolák címlistája

<i>Középiskolák</i>	<i>Címe</i>	<i>Igazgató neve</i>	<i>Nyelvet tanít</i>
Kalyi Jag Roma Nemzetiségi Szakiskola, Szakközépiskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény	1062 Budapest, VI. ker. Bajza u. 53. 1/374-0660	Vadasi Béláné	Balogh Borbála
Kalyi Jag Nemzetiségi Gimnázium és Szakközépiskola	3527 Miskolc, Sajószigeti út 160.	Nincs adat	Glonci Ernő
Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium	7629 Pécs, Komjáth A. u. 5. 72/239-655	Csovcsics Erika	Kalányos Tibor, Lakatos Csaba

3. sz. melléklet
Részlet a Turcko muca, shun! Romani mondókáskönyből

Hol jártál báránykám?

- Hol jártál báránykám?
- Zöld erdőben asszonykám.
- Mit ettél báránykám?
- Édes füvet, asszonykám.
- Mit ittál, báránykám?
- Forrásvizet, asszonykám.
- Ki vert meg, báránykám?
- Szomszéd legény, asszonykám.
- Sírtál-e, báránykám?
- Sírtam bíz' én, asszonykám.
- Hogy sírtál, báránykám?
- Ehem-behem, asszonykám.

Kaj phirdan bakrori?

- Kaj phirdan bakrori?
- Zeleno vesh, romnyori.
- So xalan bakrori?
- Guglori char, romnyori.
- So pilan bakrori?
- Uzho paji, romnyori.
- Ko mardastu bakrori?
- Rakhloro, romnyori.
- Rutan tu, bakrori?
- Rutem me jekh, romnyori.
- Sar rutan bakrori?
- Ehem, behem, romnyori.



Ég a gyertya, ég!

Ég a gyertya, ég!

El na aludjék !

Aki lángot látni akar,

Mind leguggoljék!

Ég a gyertya, ég,

El ne aludjék,

Szíveinkből a szeretet

Ki ne aludjék!

Ég a gyertya, ég,

Fusson a sötét,

Szívükből a rosszság is

Kitakarodjék!

Memelyi phabol!

Memelyi phabol!

Te na soveltar!

Kon jag kamel te dikhel,

Kodola sa tele te beshen!

Memelyi phabol!

Te na soveltar!

Anda jile o kamipe,

Te na soveltar!

Memelyi phabol!

Te nashol e ratyi,

Anda jile o nasulipe,

Avri te phurdel!



Magyarország Alaptörvénye

(2011. április 25.)

Isten, áldd meg a magyart!

NEMZETI HITVALLÁS

MI, A MAGYAR NEMZET TAGJAI, az új évezred kezdetén, felelősséggel minden magyarért, kinyilvánítjuk az alábbiakat:

Büszkék vagyunk arra, hogy Szent István királyunk ezer évvel ezelőtt szilárd alapokra helyezte a magyar államot, és hazánkat a keresztény Európa részévé tette.

Büszkék vagyunk az országunk megmaradásáért, szabadságáért és függetlenségéért küzdő őseinkre. Büszkék vagyunk a magyar emberek nagyszerű szellemi alkotásaira.

Büszkék vagyunk arra, hogy népünk évszázadokon át harcokban védte Európát, s tehetségével, szorgalmával gyarapította közös értékeit.

Elismerjük a kereszténység nemzetmegtartó szerepét. Becsüljük országunk különböző vallási hagyományait.

Ígérjük, hogy megőrizzük az elmúlt évszázad viharaiiban részekre szakadt nemzetünk szellemi és lelki egységét. A velünk élő nemzetiségek a magyar politikai közösség részei és államalkotó tényezők.

Ungrikone Themeski Fundutni Kris

(2011. aprilishi 25.)

Devla, aldin le ungron!

NACIONALNO PATYAJIPE

AME, LE UNGRIKONE NACIOVOSKE ZHENE, pel neve mija bershengo anglunipe, respunzasa pala sa ungre, avri phenas kadal telalutnimata:

Phutyarde sam pe kodo, hoj amaro kraj, o Sunto Ishtvan, mija bershenca angla kado pe capeno fundo shuttas tele o ungriko stato, thaj amaro them la kristianona Europaka rigake shuttas.

Phutyarde sam pe amare phure, kon pala amare themesko ashipe, pala leski slobodija thaj pala lesko korkoro opre ashimo kernas butyi.

Phutyarde sam pel ungrikone manushenge chudaslona godyake butya.

Phutyarde sam pe kodo, hoj amaro nipo tela but shela bersha andel marimata losarelas e Europa, thaj peske zhanimasa, peske butyarimasa bararnas amari kethanutno avucija.

Pinzharas le kristianimaske naciovoske ferimasko funkciovo. Patyiv das amare themeske diferentnona religijake lyakonge.

Shinavas, hoj losarasa le nachile andel shele bershengi phari vrama pe rigende shindyilo nacionalno godyako thaj duxosko jekhipa. Le amenca trajinde minoritetura la ungrikona politikako kethanimaski rig si thaj von le themeske zhene si.

Vállaljuk, hogy örökségünket, egyedülálló nyelvünket, a magyar kultúrát, a magyarországi nemzetiségek nyelvét és kultúráját, a Kárpát-medence természet adta és ember alkotta értékeit ápoljuk és megóvjuk.

Felelősséget viselünk utódainkért, ezért anyagi, szellemi és természeti erőforrásaink gondos használatával védelmezzük az utánunk jövő nemzedékek életfeltételeit.

Hisszük, hogy nemzeti kultúránk gazdag hozzájárulás az európai egység sokszínűségéhez.
Tiszteljük más népek szabadságát és kultúráját, együttműködésre törekszünk a világ minden nemzetével.

Valljuk, hogy az emberi lét alapja az emberi méltóság.

Valljuk, hogy az egyéni szabadság csak másokkal együttműködve bontakozhat ki.

Valljuk, hogy együttélésünk legfontosabb keretei a család és a nemzet, összetartozásunk alapvető értékei a hűség, a hit és a szeretet.

Valljuk, hogy a közösség erejének és minden ember becsületének alapja a munka, az emberi szellem teljesítménye.

Valljuk, az elesettek és a szegények megsegítésének kötelességét.

Valljuk, hogy a polgárnak és az államnak közös célja a jó élet, a biztonság, a rend, az igazság, a szabadság kiteljesítése.

Pe amende las, hoj pe amende mukhli avucija, amari korkorutni shib, e ungriko kultura, le ungrikone themeske minoritetonge shiba thaj lengi kultura, la Karpat-xaraki natura thaj le manushendar kerdo barvalipe grizhisaras thaj losaras.

Siame respunza pala amare shavora, anda kadi materijake, godyake thaj naturake zorake zvorura grizhime hasnipesa ferisaras pala amende avutne generacijange trajoske kondiciji.

Patyas, hoj amari nacionalno kultura barvalipe si karing la bute rangasla Europako jekhipe.
Ame patyiv das le kavere niponga slobodijake thaj kulturake, phagras amen po kethanipe sa le lyumake niponca.

Patyas, hoj le manusheske zhuvipesko fundo le manushesko phutyaripe si.

Patyas, hoj le zheneski slobodija feri kaverenca kethanutna butyasa shaj buxlyol avri.

Patyas, hoj amare kethanutne trajipeske legmajfontosha rami si amari familija thaj o naciovo, amare kethanutne trajoske fundamentalne avuciji o chachipo, o patyipe thaj o kamipe.

Patyas, hoj le kethanipeska zorake thaj sakone manusheska patyivako fundo e butyi si, thaj la manushana godyaki zor si.

Patyas, hoj le slabonengo thaj le chorrengo zhutipe ame sa trubunas te keras.

Patyas, hoj le polgarongo thaj le statosko kethanutno cilo si o lasho trajo, o bistonshago, o rindo, o chachipe, thaj la slobodijako avri buxlyaripe.

Valljuk, hogy népuralom csak ott van, ahol az állam szolgálja polgárait, ügyeiket

méltányosan, visszaélés és részrehajlás nélkül intézi.

Tiszteletben tartjuk történeti alkotmányunk vívmányait és a Szent Koronát, amely megtestesíti Magyarország alkotmányos állami folytonosságát és a nemzet egységét.

Nem ismerjük el történeti alkotmányunk idegen megszállások miatt bekövetkezett felfüggesztését. Tagadjuk a magyar nemzet és polgárai ellen a nemzetiszocialista és kommunista diktatúrák uralma alatt elkövetett embertelen bűnök elévülését.

Nem ismerjük el az 1949. évi kommunista alkotmányt, mert egy zsarnoki uralom alapja volt, ezért kinyilvánítjuk érvénytelenségét.

Egyetértünk az első szabad Országgyűlés képviselőivel, akik első határozatukban kimondták, hogy mai szabadságunk az 1956-os forradalmunkból sarjadt ki.

Hazánk 1944. március tizenkilencedikén elveszített állami önrendelkezésének visszaálltát 1990. május másodikától, az első szabadon választott népképviselői megalakulásától számítjuk. Ezt a napot tekintjük hazánk új demokráciája és alkotmányos rendje kezdetének.

Valljuk, hogy a huszadik század erkölcsi megrendüléshez vezető évtizedei után múlhatatlanul szükségünk van a lelki és szellemi megújulásra.

Patyas, hoj le niposko hatalmo feri kothe si, kaj o stato slugil peske polgaron, penge trabi mishtyimasa thaj bikorupcijako kerel.

Ame patyiv das amara historijake konshtitucijake kerimatonge thaj la Suntona Koronake, savi truposarel le Ungrikone Themesko konshtitucijalnone statosko sagdipe thaj le nacionalno jekhipe.

Chi pinzharas andre amara historijake konshtitucijako opre umblajipe kathar strejini. Tagadinas mostar le ungrikone naciovosko thaj leske polgarongo telal nacionalnone socialisticko thaj kommunisticko diktatura tele kerde bimanushane bezexengo nachipe.

Chi pinzharas andre le 1949-tone bershengi kommunisticko konshtitucija, ke jekh bijilesko hatalmo sas lako fundo, anda kado avri phenas kodolako bikrisaripe.

Jekh hatyaras le anglune slobodnone Parlamentoske reprezentonca, kon andej pengo angluno dekreto avri phende, hoj amari adyesutni slobodija andaj 1956-to revolucija barilas avri.

Amaro them ando 1944-to bersh pel marciushesko deshinjato dyes xasardo statoski autodeterminacijaki revizija kathar 1990-to bersh majushesko dujtone dyesestar, kathar o angluno slobodo alosardi niposki reprezentacija ginavas. Kado dyes inkras amare themeska nyeva demokracijake thaj konshtitucijake rindoske anglunipeske.

Patyas, hoj pala kado drom, so karing le bishto shele bershenge moraloske krizishi ingerdas, binachilimasa trubul amen le jilesko thaj godyako nevosajipe.

4/2. sz. melléklet

Részlet a NAT Romani nyelv követelményrendszere és annak romani közműveltségi tartalmakkal való fejlesztése című munkából

Cigány/Romani nyelv és irodalom

(Nyelvoktató és kisebbségi kiegészítő oktatási forma)

Fejlesztési követelmények

A fejlesztési feladatok szerkezete

1. Beszédértés
2. Beszédkészség
3. Olvasásértés
4. Írás

1. Beszédértés

Hallott szöveg értése. Megérti a leggyakoribb fordulatokat és szókinccset. Megérti a rövid, világos és egyszerű üzenetek, bejelentések, egyéb gyakori szövegek lényegét. Megérti a legfontosabb információkat olyan rádió- és tévé-műsorokban, amelyek aktuális eseményekről, illetve a mindennapi élethez, családhoz, környezetéhez, nemzetiségéhez, az érdeklődési köréhez vagy tanulmányaihoz kapcsolódó témákról szólnak.

1-4. évfolyam	5-6. évfolyam	7-8. évfolyam	9-12. évfolyam
Rövid szövegek lényegének felismerése. A nem verbális kommunikáció megfigyelése és alkalmazása.	A kommunikáció különböző formáinak megismerése, alkalmazása.	Romani nyelvű szóbeli közlések megértése, az ezekre történő reagálás.	Az élőbeszéd tempójában elhangzott közlés egyszeri hallás utáni megértése különféle beszédhelyzetekben, az ezekre történő helyes reagálás.
Az egyszerű szóbeli közlések, egyszerű utasítások, kérések, kérdések, kifejezések és felszólítások megértése, ezekre történő reagálás.	Szóbeli közlések, utasítások, kérések, kifejezések és felszólítások megértése, ezekre történő reagálás.	Hallás után a közlés lényegének megértése, az erre történő helyes reagálás. Szóbeli üzenetek megértése.	A hétköznapi kommunikációs helyzetekben a lényeg megértése, szókinccsének ismerete és alkalmazása.
Egyszerű kérdések megértése és szóbeli válaszadás a következő témakörökben: család, lakóhely, napirend, iskola, öltözködés, vásárlás.	A tanult szavak, kifejezések jelentésének felismerése, szókapcsolatokban és mondatokban egyaránt. Értsen meg az ismerős szavakat, fordulatokat, amelyek a személyére, a családjára, az iskolájára, a közvetlen környezetére, tárgyakra, állatokra, a közlekedésre, a lakásra, a szabadidőre, az időre, az időjárásra, a saját élettörténetre vonatkoznak.	Az ismeretlen szöveg lényegének megértése. A kulcsszavak, és az előzetes lényegi információk alapján. Hallás után a közlés lényegének megértése a következő témakörökben: család, iskola, munka, szabadidő, kultúra, sport, utazások, média, közlekedés, egészségvédelem, országismeret, a cigány/roma nemzetiség élete.	A látottak, hallottak tartalmi megértése, visszaadása a szituációnak megfelelő szókinccs használatával. A továbbtanulás, önéletrajz, kérelem szókinccsét ismerje.
A cigány/roma nemzetiség életéhez kapcsolódó dalok, játékok, mesék, mondókák, megismerése és megértése.	A cigány/roma nemzetiség életéhez kapcsolódó dalok, játékok, mesék, versek felismerése megértése a rádió és tv műsorokban.	A tanult témakörökhöz kapcsolódó információk felismerése és lényegének megértése rádió és tv műsorokban.	A tanult témakörökhöz kapcsolódó információk felismerése és megértése rádió és tv műsorokban. Az ismeretterjesztő és játékfilmek, dokumentumfilmek valamint a cigány/roma irodalmi és nyelvjárási szövegek tartalmának megértése.

Minoritetongi shib thaj literatura

1. Romani shib thaj literatura

Shibako sityaripeski minoritetongi forma

Fundoski principija, celura

Pe kado levelo o sityardo hatyarel thaj hasnisarel kadale sakone dyeseske, majbutivar shunde avri phenimata, savengo celoj, te zhutisarel les ande sakone dyeseske trubujipe. Andre zhanel te sikavelpe, thaj zhanel andre te sikavel vi kaveren. Avri zhanel te lel peski rig andel jekhutne interakciji, kana o kaver zheno lokhes, uzhores vorbisarel, thaj zhutimo del les te trubuj.

Vazdipeske butya

Vazdipeske butyangi shtruktura

1. Vorbisaripesko hatyaripe
2. Vorbisaripesko zhanipe
3. Ginajipesko hatyaripe
4. Iskirisaripe

1.Vorbisaripesko hatyaripe

Romano glaso (ashunipe) hatyarel. Hatyarel so butivar avri phenen romanes thaj le romane vorbi. Hatyarel le skurti, biphare vorbi, kaver butivar ashunde tekstura. Hatyarel le fontosha informaciji ando romano radiovo, thaj televizija pa sakone dyesesko trajo, familija, krujalipe, romanipe vorbisaren, vaj le sityardeske sityipeske temi si.

1-4. klaso	5-6. klaso	7-8. klaso	9-12. klaso
Skurti tekstura opre pinzharel. E na verbalno komunikacija dikhel thaj hasnalisarel.	La komunikacijake diferentni formi te pinzharel thaj te zhanel te hasnalisarel.	E romani shib te zhanel te hatyarel, thaj te del дума pe pushipe.	La vorbako tempovo, pala jekhdatako ashunipe hatyarel andel diferentna situaciji, zhanel romanes te vorbisare.
Hatyarel le vorbikani romani shib, pushipe, дума zhanel te del romanes.	Na phare vorbikane phendipe, mangajipe, pushipe, hatyarel, thaj дума zhanel te del romanes.	Pala ashunipe hatyarel le fontosha gindura, thaj zhanel te del дума romanes. Vorbikane alava hatyarel.	Ande dyeseski komunikacija opre pinzharel o fontosho phenipe, pinzharel le romane vorbi, thaj vi hasnalisarel len.
Na phare pushipengo hatyaripe andel telune temi: familija, beshipesko than, dyeseske butya, shkola, uradipe, kinipe.	Opre pinzharel le sityile vorbi, thaj kadalenge hatyarimata vaj andel vorbengo kopchipe, vaj andel mondataura. Te hatyarel le pinzharde vorbi, fordulatura, save ande kopchimastej leske zhenesa, familijasa, shkolasa, krujalimasa, dyelonca, pedonca, transportacijasa, kheresa, slobodona vramasa, vramasa, thaj leske trajoska pecipijasa.	Bipinzharde teskturesko hatyaripe. Pala ashunipe opre zhanel te pinzharel andel telune temi le vorbi: familija, shkola, butyi, slobodo vrama, kultura, shporto, dromaripe, medija, sastyimasko lasharipe, themesko zhanipe, romane manushengo trajo.	So dikhlas, so ashundas pe romani shib kodo hatyarel, palpale zhanel te del mishto, shukar vorbisaripesa. Zhanel kodola vorbi save pasha majdur sityipe, trajosko rajzo, mangajipesko lil trubuj te hasnalisarel.
Le romane trajoske dyila, khelimata, paramichi, phenipora te pinzharel thaj te hatyarel.	Le romane trajoske dyila, khelimata, paramichi, phenipora opre zhanel te pinzharel ando radiovo thaj ande televizija.	Karing sityile temi opre zhanel te pinzharel le informaciji, fontosha gindura hatyarel ando radiovo thaj ande televizija.	Le sityile temi, informaciji opre zhanel te pinzharel thaj hatyarel ando radiovo thaj ande televizija. Zhanipeske filmura, khelipeske filmura thaj romane literaturrenge, dialekturrenge tekstura hatyarel.

5. sz. melléklet

M/1. kép

Hencida

M/2. kép

Hencida

M/3. kép

Nyírparasznya

M/4. kép

Bojt



M/5. kép

A Khetanipe Egyesület telephelye, Pécs



M/6. kép

Khe-Tanoda program a Khetanipe Egyesületben



M/7. kép

Cigány népismereti tanulmányi verseny

Budapest, 2012. április 26.
Lakatos Menyhért Általános Iskola és Gimnázium
A képeket Nyári Gyula készítette



M/8. kép

Cigány népismereti tanulmányi verseny
Budapest, 2012. április 26.
Lakatos Menyhért Általános Iskola és Gimnázium
A képeket Nyári Gyula készítette



M/9. kép

Cigány népismereti tanulmányi verseny
Budapest, 2012. április 26.
Lakatos Menyhért Általános Iskola és Gimnázium
A képeket Nyári Gyula készítette



M/10. kép

A népismereti versenyre felkészítő tanárral Taktakenézen

M/11. kép
Oláh cigány kikérés
Pécs, 2010.



M/12. kép

Oláh cigány kikérés a „lányos” háznál

Pécs, 2010.

M/13. kép

Oláh cigány lakodalom

Pécs, 2010.

M/14. kép

Oláh cigány lakodalom

Pécs, 2010.

M/15. kép

A Romológiai Kutatóközpont Nyelvi Műhelyének megalakulása

Pécs, 2012. május 11.

M/16. kép

A Romológiai Kutatóközpont Nyelvi Műhelyének megalakulása

Pécs, 2012. május 11.

M/17. kép

A Wlislócki Henrik Szakkollégium tagjai

M/17. kép

„Romológia akkor és most” Romológusok első találkozója