

PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM

„OKTATÁS ÉS TÁRSADALOM” NEVELÉSTUDOMÁNYI

DOKTORI ISKOLA

Gergye Eszter

A magyarországi roma nemzetiség nyelvei és kulturális szimbólumai a
magyarországi roma nemzetiségi iskolák nyelvi tájképében

Doktori (PhD) értekezés

Témavezető:
Dr. habil. Orsós Anna

PÉCS
2023

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés	4
1.1. A disszertáció szerkezeti felépítése.....	4
1.2. A disszertáció témája, célja és tudomány-rendszertani helye.....	7
1.3. A téma relevanciája.....	9
1.4. A téma aktualitása és újszerűsége.....	10
2. Elméleti keretek	11
2.1. A magyarországi roma nemzetiség és nyelvei.....	11
2.3. A cigány nemzetiségi nevelés-oktatás illetve a beás és romani nyelvek oktatási körülményei Magyarországon a kutatás időpontjában.....	20
2.4. Fejlesztési irányokat mutató mérföldkövek a cigány nemzetiségi nevelés,oktatás, illetve a beás és romani nyelvek oktatásában.....	23
2.5. A roma nemzetiség nyelveit érintő nyelvi jelenségek.....	26
A diglosszia.....	26
A nyelvcsere.....	28
Bikulturális szocializáció.....	30
Nyelvi szocializáció.....	31
3. A kutatás	32
3.1. A kutatási probléma bemutatása.....	32
3.2. A kutatás célja.....	34
3.3. A nyelvi tájkép fogalma, a nyelvi tájkép kutatás előzményei.....	35
Beás és romani nyelvek a nyelvi tájkép kutatásokban.....	38
Nyelvi tájkép kutatások oktatási, nevelési terekben - Iskolai nyelvi tájkép, Schoolscape.....	40
Az iskolai nyelvi tájkép fogalmi kereteinek meghatározása jelen kutatásra vonatkozóan az ismertett szakirodalmi előzmények alapján.....	42
3.4. Pilot kutatás a hipotézisek, kutatási kérdések és módszerek véglegesítése előtt....	45
3.5. Hipotézisek és kutatási kérdések.....	46
3.6. A kutatási minta és kutatási módszerek.....	47

3.7. A kérdőíves kutatás részletei és eredményei.....	50
3.7.1. Beás és romani nyelvet oktató intézmények, valamint a beás és romani nyelvet tanuló diákok száma.....	53
3.7.2. A beás és romani nyelveket oktató tanárookra vonatkozó adatok.....	56
3.7.3. A beás és romani nyelvek oktatási körülményeire vonatkozó adatok.....	58
3.7.4. Beás és/vagy romani nyelvet oktató intézményekre vonatkozó adatok összegzése.....	65
3.7.5. Cigány népismeretet oktató intézmények, valamint a cigány népismeretet tanuló diákok száma.....	66
3.7.6. A népismeretet oktató tanárookra vonatkozó adatok.....	68
3.7.7. A népismeret oktatási körülményeire vonatkozó adatok.....	69
3.7.8. A cigány népismeretet és népismeretet valamint beás/és romani nyelvet oktató intézmények kérdőíves vizsgálatának összefoglalása.....	72
3.8.1. A roma nemzetiséghez kapcsolódó intézményi elnevezések a kutatásban résztvevő iskolák körében.....	73
3.8.2. Beás és romani nyelvű feliratok a kérdőíves kutatásban részt vevő intézmények iskolai nyelvi tájképében.....	75
3.8.3. Hol találhatóak a különböző beás és romani nyelvű feliratok a kérdőíves kutatásban részt vevő intézmények iskolai nyelvi tájképében.....	77
3.8.4. Az intézményekben megjelenő beás és romani nyelvű feliratok tartalmi kategóriák valamint a Gorter-Cenoz és Landry-Bourhis féle funkciók szerint.....	78
3.8.5. A romani és/vagy beás nyelvű feliratok készítői.....	80
3.8.6. Az interjúk során és az intézményektől kapott fotók alapján a kutatásba kerülő feliratok kategorizálása.....	83
3.9. Roma kultúrához kapcsolódó szimbólumok, vizuális elemek megjelenése a kutatásban résztvevő 93 iskola nyelvi tájképében.....	92
3.10. A kérdőíves kutatás adatainak összegzése.....	102
4. Interjúk vizsgálat eredményei.....	103
5. Eredmények, a kutatás SWOT analízise, további kutatási irányok kijelölése.....	111
5.1. A kutatás eredményei a hipotézisek és kutatási kérdések tükrében.....	111
5.2. A kutatás SWOT analízise.....	116

5.3. További kutatási irányok, javaslatok.....	117
6. Összegzés.....	119
7. Hivatkozások.....	123
7.1. Felhasznált irodalom.....	123
7.2. Hivatkozott Internetes források.....	134
8. Ábrák jegyzéke.....	137
9. Táblázatok Jegyzéke.....	141
10. Mellékletek.....	142
10.1. Kérdőíves kutatás kérdőív.....	142

1. Bevezetés

A disszertáció a magyarországi cigány nemzetiségi oktatást folytató intézmények iskolai nyelvi tájképét vizsgálja. A magyarországi roma nemzetiség kultúrájának, illetve a beás és romani nyelvek fennmaradásának, presztízisének kulcsfontosságú kérdése, hogy megjelennek-e akár vizuálisan, akár szóbeli használatban a többségi társadalom által is elfogadott formális terekben, így például a különböző tanulási, tanítási terekben, valamint adott település nyelvi tájképében. Jelen disszertáció és az ahhoz kapcsolódó kutatás a magyarországi cigány nemzetiségi oktatást folytató intézményekben megjelenő a roma nemzetiséghez, annak kultúrájához és nyelveihez kapcsolódó vizuális elemeket és az azoknak tulajdonított célokat, funkciókat vizsgálja.

A disszertáció terminológiájában a roma nemzetiségre vonatkozó “roma” és “cigány” elnevezések együttesen jelennek meg. A törvényileg elfogadott nemzetiségi elnevezés: “roma nemzetiség”, azonban a hivatalos tartalmi szabályozók, például a nemzetiségi nevelés-oktatás kerettantervei a “cigány nemzetiségi nevelés-oktatás” elnevezést használják, így a disszertációban is a “roma nemzetiség” és “cigány népismeret” terminusok jelennek meg.

1.1. A disszertáció szerkezeti felépítése

A disszertáció bevezető része a téma bemutatásával, annak céljával és tudomány-rendszertani helyének meghatározásával kezdődik, valamint a téma aktualitását és újszerűségét mutatja be.

Az *Elméleti Keretek* című fejezet a magyarországi roma nemzetiség nyelveinek helyzetét és a magyarországi roma nemzetiséggel, valamint elsősorban annak nyelveivel kapcsolatos oktatáspolitikai változásokat foglalja össze példákon keresztül a teljesség igénye nélkül. Azt követően szintén ez a fejezet a kutatás idejére vonatkozóan a Magyarországon zajló cigány nemzetiségi nevelés-oktatás illetve a beás és romani nyelvek oktatási körülményeit foglalja össze külön részt szentelve a cigány nemzetiségi nevelés-oktatás, illetve a beás és romani nyelvek oktatásában fontos hazai mérföldköveknek tekinthető különböző fejlesztési irányokat mutató kezdeményezéseknek.

Szintén az *Elméleti keretek* című fejezet foglalja össze a népismeret és beás, valamint romani nyelvek oktatási helyzetét a kutatás idejére vonatkozóan, valamint ebben a fejezetben foglalja össze a dolgozat a beás és romani nyelveket érintő nyelvi jelenségeket, úgy mint diglosszia, nyelvcseré, bikulturális szocializáció és nyelvi szocializáció.

A kutatást bemutató fejezet tartalmazza a disszertációhoz kapcsolódóan elvégzett kutatás részletes ismertetését a kutatási probléma és a kutatás céljának meghatározásával kezdve.

A kutatási probléma és cél leírását követően ebben a részben kerül részletes bemutatásra a nyelvi tájkép fogalma mely négy nagyobb egységre tagolódik:

- Elsőként a nyelvi tájkép fogalma és előzetese nyelvi tájkép kutatások kerülnek bemutatásra.
- Ezt követően a jelen kutatást megelőzően végzett beás és romani nyelvekkel kapcsolatos, vagy legalább is ezen nyelveket is érintő nyelvi tájkép kutatások rövid bemutatása következik, feltérképezve a jelen disszertációhoz kapcsolódó kutatást megelőző, elérhető kutatási előzményeket.
- Minthogy a jelen kutatás a nyelvi tájkép kutatások széles körén belül az iskolai nyelvi tájképre fókuszál így ebben a fejezetben kerül részletes bemutatásra maga az iskolai nyelvi tájkép fogalma is.
- Ennek a fejezetnek az első három alfejezete az előzetes szakirodalmak és kutatások felderítésére vállalkozott, melynek összefoglalásaként a fejezet utolsó része a jelen disszertációra és kutatásra is adaptálható fogalmi kereteket határozza meg az ismertetett szakirodalmi előzmények alapján.

A kutatást megelőzően, de annak részeként egy előzetes pilot kutatást végeztem, a hipotézisek, kutatási kérdések és kutatási módszerek véglegesítése előtt. A pilot kutatás szintén ebben a fejezetben kerül bemutatásra.

A pilot kutatást bemutató részt követi a hipotézisek és kutatási kérdések bemutatása. A tématerület komplexitását mutatva és egyben lehetséges további kutatási irányok alapjait adva a kutatás eredeti célját (melytől végül eltértem) is röviden bemutatja ez a rész, de az alfejezet fő célja a jelen kutatás tényleges hipotéziseinek és kutatási kérdéseinek bemutatása.

A kutatást bemutató fő fejezet további alfejezetei a kutatási mintát és a kutatási módszereket mutatják be, valamint külön alfejezet foglalja magába a kérdőíves kutatás bemutatását és annak adatait, valamint az interjú kutatást.

Az eredmények bemutatására szolgáló fejezetben, az eredmények hipotézisek és a kutatási kérdések tükrében történő bemutatása mellett magába foglalja a kutatás SWOT analízisét vagyis a kutatás erősségeinek, gyengeségeinek, fenyegetettségének és lehetőségeinek rövid összegzését, valamint a további kutatási irányok kijelölését. A kutatás SWOT analízise nem csupán a jelen kutatásra történő szakmai reflexiót célozza, hanem az azt követő részben meghatározásra került további kutatási irányok számára is segítséget kíván nyújtani.

A disszertációt az *Összegzés* fejezet zárja, mely a kutatás eredményeire reflektálva összegzi a disszertációt.

1.2. A disszertáció témája, célja és tudomány-rendszertani helye

A disszertáció témája magyarországi cigány nemzetiségi oktatást folytató iskolák iskolai nyelvi tájképének vizsgálata.

„A nyelvi tájkép (Linguistic Landscape, azaz a vizuális nyelvhasználat) leírásában a szakirodalom leggyakrabban idézett meghatározása Landry és Bourhis (1997:25) kutatók nevéhez fűződik, az ő definíciójuk szerint *“A hivatalos útjelző táblák, a reklámtáblák, utcanevek, helynevek, kereskedelmi egységek feliratai és kormányzati épületek hivatalos táblái adják az adott terület, régió vagy városi agglomeráció nyelvi tájképét. Egy terület nyelvi tájképének két alapvető funkciója van: információs és szimbolikus”* (Laihonen, 1997:25) A nyelvi tájképet elemezve számos nyelvhasználati szokásról, az ott megjelenő, vagy éppen nem megjelenő nyelvek viszonyairól, és az azokat beszélő csoportok kapcsolatairól, státuszáról árulkodhatnak.

Az iskolai nyelvi tájkép, vagyis *schoolscape* a nyelvi tájképet veszi szűkebb értelemben, ugyanis az iskolai környezet nyelvi tájképét vizsgálja, vagyis azt, hogy milyen feliratok, szimbólumok jelennek meg a falújságokon, az iskolák folyosóin, tantermeiben, milyen nyelven van kiírva a napi menü, vagy a termek elnevezése, stb. Az iskolai nyelvi tájkép az adott intézmény rejtett tantervének megismeréséhez is nagyban hozzájárul (Brown, 2012). A nyelvi tájkép és iskolai nyelvi tájkép fogalmának bővebb ismertetésére az Elméleti Keretek alfejezetben kerül sor, ahol részletes meghatározásra kerülnek a jelen kutatásban használt fogalmi keretek is.

A magyarországi roma nemzetiségre, iskoláztatási helyzetére és a nemzetiséghez kapcsolódó tartalmak oktatására (népismeret, beás nyelv, romani nyelv) vonatkozóan jelentős számú oktatáspolitikai, nevelésszociológiai kutatás készült az elmúlt évtizedekben és folyamatosan bővül is ezen kutatások száma. Jelen disszertáció és hozzá kapcsolódó kutatás célja, hogy a magyarországi cigány nemzetiségi oktatást egy új aspektusból, a cigány nemzetiségi oktatást folytató iskolák által vizuálisan megjelenített tartalmak szemszögéből vizsgálja. *“Oktatási intézmények nyelvi tájképének vizsgálata az iskolákban zajló folyamatok mélyebb megismerésében segíthet, ami a nevelés- és oktatás kutatások hasznos adaléka lehet.”*¹ (Gorter és Cenoz, 2015:2)

¹ Saját fordítás

Mivel a magyarországi roma nemzetiség iskolákban vizuálisan megjelenő kulturális elemeit és beás illetve romani nyelven megjelenő feliratok vizsgálatát folytató összefogó kutatások még nem zajlottak jelen kutatást megelőzően, ezért kísérleti vállalkozásról van szó, melynek magától értetődően vannak veszélyei és előnyei is. Ennek tudatában jelen disszertáció és a hozzá kapcsolódó kutatás elsődleges célja feltáró jellegű adatok gyűjtése, és azok elemzése, szintetizálása, annak érdekében, hogy a tématerület kutatási módszertanának megalapozásához hozzájáruljon.

Ballér Endre megfogalmazásában a neveléstudomány tárgya az „embert fejlesztő, fejlődését optimálisan segítő hatásrendszerek”, így számos tudomány integrálásáról lévén szó „nevelés tudományai”-ról szól, többes számban (Ballér, 1992:107). Az MTA tudományági nomenklatúráját követve jelen disszertáció témája más tudományterületek - elsősorban szociolingvisztikai, szemiotikai tudományterületek - bevonásával nevelésszociológiai és oktatáspolitikai kontextusba helyezhető.

1.3. A téma relevanciája

Magyarországon a 2011. évi CLXXIX. törvény² - a nemzetiségek jogairól szóló törvény 13 hivatalosan elismert nemzetiséget és azoknak 14 hivatalosan elismert nemzetiségi nyelvét határozza meg.

A 14 nyelv a roma nemzetiség esetében elfogadott két nyelv: romani és beás nyelvek miatt több eggyel, mint a nemzetiségek száma. Tehát a nemzetiségi megnevezésben a *Roma* elnevezést használják, a beás és romani nyelveket pedig, mint két különálló nemzetiségi nyelvet elfogadja a törvény. „*E törvény értelmében nemzetiségek által használt nyelvnek számít a bolgár, a görög, a horvát, a lengyel, a német, az örmény, a roma/cigány (romani, illetve beás), (a továbbiakban együtt: roma), (...).*” (2011. évi CLXXIX. törvény - a nemzetiségek jogairól). A törvény értelmében tehát hivatalosan *roma* nemzetiségről beszélünk, amely nemzetiségnek két hivatalosan elfogadott nyelve van. A törvényben foglaltak szerint viszont érthetetlen, hogy miért „roma nyelv” majd zárójelben mögé írva: *beás és romani* meghatározás van. Miután megállapítja a törvény, hogy 14 hivatalosan elismert nyelve van a 13 hivatalosan elismert nemzetiségnek, miért veszi mégis egy név alá a két, egymástól eltérő romani és beás nyelveket? Ahogyan már a nemzetiségekről szóló törvényben is egy kategória alá veszik a romani és beás nyelveket, úgy a népszámlálási kérdőívekben sem jól használják magára a nemzetiségre és annak nyelveire vonatkozó elnevezéseket. A nemzetiségi hovatartozás esetében a 2011-es népszámlálásban „Cigány (romani, beás)” elnevezés, míg a 2022-es népszámlálási kérdőívben “cigány (roma)” szerepelt. Nemzetiségi nyelvek tekintetében a 2011-es népszámlálási kérdőívben³ még „Cigány (romani, beás)” szerepelt, a 2022-es kérdőívben azonban már elkülönítve is megjelent a törvényileg is elfogadott két nemzetiségi nyelv, bár szintén egyfajta homogenizáló jelleggel a következő módon: “cigány - romani (pl. lovári)” és “cigány - beás”.

Ezeket az ellentmondásokat azért fontos kiemelni, hogy lássuk, a hivatalos dokumentumok szintjén is úgy tűnik, hogy van valami fogalom arról, hogy két külön nyelvről van szó, de aztán mégiscsak homogenizáló módon cigány/roma nyelvként beszélnek a magyarországi roma nemzetiség nyelveiről.

² 2011. évi CLXXIX. törvény- a nemzetiségek jogairól:
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100179.TV> (Letöltés ideje: 2020. 04. 12.)

³ Népszámlálás 2011-Személyi Kérdőív
<https://www.ksh.hu/nepszamlalas/docs/kerdoivek/szemely.pdf> (Letöltés ideje: 2023. 04. 06.)

1.4. A téma aktualitása és újszerűsége

A Pécsi Tudományegyetemen működő romani és beás nyelveket is oktató egyetemi szintű képzést biztosító Romológia és Nevelésszociológia Tanszék 2023-ban ünnepli megalakulásának 25. évfordulóját, valamint az elsőként intézményes keretek között romani és beás nyelveket tanító Gandhi Gimnázium fennállásának 30. évfordulójához közelít. A nyelvi tájképpel kapcsolatos kutatások szintén viszonylag fiatal történetiséggel bírnak (az első nyelvi tájképpel kapcsolatos kutatások egyikeként az 1977-es Rosenbaum és munkatársai által írt tanulmányt tartja számon a szakirodalom, majd az 1990es évektől nőtt a nyelvi tájképpel kapcsolatos kutatások száma), de az utóbbi évtizedben a publikációk dátumait tekintve látható, hogy egyre több ilyen jellegű kutatás zajlik.

A magyar nyelvű nyelvi tájképpel kapcsolatos tanulmányok elsősorban a külhoni magyarok településein végzett kutatások eredményeit mutatják be és a magyar, mint kisebbségi, nemzetiségi nyelv áll ezen nyelvi tájkép kutatások fókuszában.

Az egyes nyelvi tájképpel foglalkozó kutatásokban említés szintjén (elvétve) megjelenik a roma nemzetiség (v.ö. Csernicskó és Laihonen, 2016:19,22), azonban a cigány nyelvek nem képezik tárgyát ezen nyelvi tájkép kutatásoknak. A majd negyed évszázados múlttal bíró intézményes keretek között zajló romani és beás nyelvi oktatással kapcsolatos nyelvi tájkép és iskolai nyelvi tájkép kutatása így időszerűnek tűnik és egyben nívóumnak számít. *“(...) érdekes a tájképről hiányzó elemek vizsgálata is. Miért nincsenek például cigány nyelveken készült feliratok a magyarországi utcákon? Biztos, hogy mindenre magyarázatot ad az, hogy alapvetően szóbeli kultúra a romáké, vagy politikai üzenetet is kiérezhetünk a jelenségből?”* - teszi fel a kérdést Bartha (Bartha-Laihonen-Szabó, 2013:14). Vélhetően jelentős mennyiségű feltárássra, összegyűjtésre váró romani és beás nyelvű felirat, illetve a roma nemzetiség kultúráját megjelenítő szimbólum, vizuális elem van jelen a cigány nemzetiségi oktatást folytató iskolákban, valamint a magasabb roma, cigány lélekszámmal bíró települések tanulási-tanítási tereiben (tanodákban, könyvtárakban, közösségi terekben, stb.). Továbbá egyre növekvő számban vannak jelen a roma nemzetiség nyelveihez és kultúrájához kapcsolódó feliratok-szimbólumok a köztereken is, amely szintén feltárássra és összegyűjtésre vár.

2015-ben az Emberi Erőforrások Minisztériuma Társadalmi Felzárkóztatásért Felelős Államtitkárságának hozzájárulásával Orsós Anna vezetésével készült egy a magyarországi cigány nemzetiségi oktatással kapcsolatos kutatás. A jelen disszertációhoz

kapcsolódó kutatás megkezdése előtt 5 évvel végzett, hiánypótlónak számító munkának (Orsós, 2015) egyfajta folytatása is egyben ez a kutatás, kiegészülve a nyelvi tájkép, és az iskolai nyelvi tájkép aspektusával.

2. Elméleti keretek

A disszertációnak ebben fejezetében azon előzetes szakirodalmak és fogalmak kerülnek rövid bemutatásra és összefoglalásra melyek a jelen disszertációhoz kapcsolódó kutatás tágabb kontextusát jelentik.

2.1. A magyarországi roma nemzetiség és nyelvei

A kutatás nem vállalkozik a magyarországi romák, cigányok pontos létszámának vagy a többségi társadalomhoz viszonyított arányának megbecslésére vagy kiderítésére. Azonban a magyarországi roma nemzetiség törvényileg elfogadott nyelveivel kapcsolatos kutatások során nyilván felmerül a kérdés, hogy mennyien beszélnek még a romani és beás nyelveket az országban. Erdős Kamill 1958-ban a magyarországi romák csoportjainak meghatározására az általuk beszélt nyelv(ek) alapján 3 csoportot különített el:

- *Romungró*: magyarul beszélők (~71%)
- *Oláh*: romani és magyar nyelven beszélők (~21%)
- *Beás*: beás és magyar nyelven beszélők (~8%)

A becsült százalékos adatok forrása: Kemény István 1971-es kutatásából (Kemény, 1971) származik. Ezek a százalékos adatok bizonyára nem pontosak, azonban azt jól mutatják, hogy a beás nyelvet beszélők aránya a legkisebb az országban.

A magyarországi roma nemzetiség és az általuk beszélt nyelvek kutatásának további nehézséget jelentő tényezői, hogy elsősorban orális kultúráról van szó, ezen nyelvek írásbelisége fiatal az 1980-90-es években indult meg. “(...) az 1980-as évek kezdetén a romani nyelv terén többek között Szegő László, Vekerti József, Choli Daróczi József és Bari Károly igyekezett bevezetni és elfogadtatni az általuk preferált normát. (...) A beás nyelvben mindez az 1990-es évek elejére tehető (leszámítva Papp Gyula 1980, 1982-es kísérletét a beás leírására).” (Arató-Gúti, 20215:145)

A romani nyelv sztenderalizációs törekvéseinek lépéseként 1971-ben az I. Roma Világkongresszuson fogadták el Londonban a lovári dialektust. A beás nyelv írásbelisége

ennél jóval fiatalabb. “(...) az önálló beás nyelv megteremtéséért fáradozók (elsősorban Orsós Anna, Varga Ilona, Konrád Imre, Kalányos Terézia, Nemes Gizella) egy, a román nyelvvel immáron semmilyen kölcsönhatásban nem lévő önálló nyelvként kezdték azt definiálni (a beás nyelvet)”. (Arató-Gúti, 20215:146) 1992-ben a pécsi Gandhi Gimnázium megalapításához kapcsolódóan Orsós alapozta meg a beás nyelv írásbeliségét (lásd Orsós, 1994, 1999, 2002), melyet a magyarországi érettségi vizsgán, valamint azon két nyelvvizsgaközpontban, ahol beás nyelvből nyelvvizsgát lehet tenni, szintén az Orsós-féle írásrendszert várják el. 1992-ben a Gandhi gimnázium megalapítása feladatul tűzte ki a beás nyelv leírását, hiszen ahhoz, hogy nemzetiségi gimnáziumként tanítani lehessen a beás nyelvet is, szükség volt a nyelv írott változatára is. Mesék, dalok, az addig orális kultúraként élő folklór lejegyzése (Kovalcsik 1993, 1994; Orsós és Kovalcsik, 1994; Orsós, 1997) adta az alapokat e nyelv írásbeliségének megteremtéséhez. Bár a beás nyelv írásbeliségének megalapozását a nyelv tanításának célja is sürgette, az nem elmondható, hogy jelen kutatás idejében egységesen a nyelvet még beszélők körében mindenki által elfogadott és/vagy ismert lenne a beás nyelv jelenleg létező írásbelisége. A későbbiekben lesz szó arról, hogy az iskolák a különböző korosztályokra szabott nyelvkönyvek hiányában (sem a beás, sem a romani nyelv esetében nem mondható el, hogy lenne a különböző korosztályoknak és nyelvi szinteknek megfelelő többféle nyelvkönyv) nem tudnak egységes tananyagokból dolgozni, ami szintén nehezítő tényező.

2.2. A magyarországi roma nemzetiséggel és elsősorban annak nyelveivel kapcsolatos oktatáspolitikai változások példákon keresztül - Tiltástól a támogatásig (?)

A disszertáció nem vállalkozik a magyarországi romák, cigányok oktatáspolitikai helyzetének részletes történeti bemutatására (minthogy ez önmagában egy önálló disszertáció témája lehetne), azonban - a tiltástól a támogatásig (?) tartó folyamat tekintetében - elsősorban a cigány nyelveket érintő főbb oktatáspolitikai eseményekre történeti példák megemlítésével kíván rávilágítani ez az alfejezet. E példák említésével a cél az, hogy a jelenkori magyarországi cigány nemzetiségi oktatást egy régóta zajló folyamat kontextusába tudjuk elhelyezni. Azon folyamat kontextusába, melynek eredményeként az egykor a cigány nyelveket tiltó rendelkezésektől és törekvésektől napjainkra, bár továbbra is számos hiányossággal és nehézséggel küzdve, de megvalósult a

cigány nemzetiségi oktatás, a magyarországi romák nemzetiségi nyelveinek iskolai oktatása, nyelvvizsgázni, érettségizni lehet ezen nyelvekből, valamint egyetemen is lehet tanulni ezen nyelveket sőt disszertáció kutatás témáját tudja képezni ezen nyelvek iskolai nyelvi tájképben történő megjelenése.

Ahogy az több kutató is megállapítja a nyelvtervezési folyamatok során legfeljebb a korpusztervezés folyamatába vonnak be nyelvészeket, azonban a főbb nyelvtervezési döntések — köztük az elterjesztés, melynek fő eszköze az oktatás — jellemzően politikai döntéshozók, kormányok, politikai vezetők kezében van. A döntéseket és az elterjesztést politikai-ideológiai, és nem nyelvi tényezők motiválják (v.ö. Garvin 1973, Cobarrubias 1983). Sőt, a nyelvet sokszor pusztán ürügyként használják a politikai szereplők ahhoz, hogy politikai céljaiknak megfelelően érjenek el valamilyen társadalmi átrendeződést, illetve tartsanak fenn egy állapotot (Jernudd 1971, Das Gupta 1977) (v.ö. Sándor, 2001).

Bartha Csilla A kisebbségi nyelvek megőrzésének lehetőségei és az oktatás (Bartha, 2003) című tanulmányában a Churchill (1986) által OECD országokban végzett vizsgálat alapján a kisebbségek nyelvi és oktatási igényeinek hatféle, elkülönített fokozatát (lásd: 1. táblázatot) sok tekintetben megfeleltethetőnek tartja a nyelvek támogatottságának tipológiájában a tiltástól a támogatás-orientált nyelvi jogalkotásig tartó kontinuum valamelyik állomásnak is (Skutnabb-Kangas és Phillipson 1994), illetve rokonítja Ruiz (1984) közismert osztályozásával (a nyelv mint probléma; a nyelv mint jog; a nyelv mint forrás).

Kisebbségi nyelv és kultúra elismerésének foka (Churchill 1986)	Ideológiák (Deficit vs érték-növekedés) (Churchill 1986)	Társadalmi-politikai cél (Churchill 1986; May 2001)	Kisebbségi oktatás fajtája (Garcia 1996; Baker 2001)	Nyelvi kimenet (Baker 2001)	Nyelv-politikai orientáció (vö. Ruiz 1984)
1. szint	L2 tanulási deficit (Nyelvi nacionalizmus)	Teljes asszimiláció, a kisebbségi nyelv betiltása	Szubmerziós programok	Egynyelvűség (Szubtraktív)	Nyelv
2. szint	Társadalmi gyökerű tanulási deficit (Nyelvi nacionalizmus)	Asszimiláció, kifinomultabb eszközökkel; felzárkóztatás, igazodás a többségi normákhoz	Strukturális immerzió; korai (early exit) átirányító programok;	Korlátozott kétnyelvűség (Szubtraktív)	

			felzárkóztató programok		mint probléma
3. szint	Társadalmi/kulturális különbségekből adódó tanulási deficit (Nyelvi nacionalizmus)	Multikulturalizmus, gyakran a kisebbségi nyelv elismerése nélkül	Többségi nyelvű oktatás idegennyelvtanítással; multikulturális oktatás	Korlátozott kétnyelvűség (Szubtraktív)	
4. szint	Az anyanyelv től való megfosztottság-ból eredő tanulási deficit (Nyelvi nacionalizmus)	A kisebbségi nyelv szerepének felismerése nyelv, identitás és tanulás viszonyában, ám csak mint az asszimiláció kifinomultabb eszköze	Átírányító programok	Relatív egynyelvűség/korlátozott kétnyelvűség (Szubtraktív)	
5. szint	A kisebbségi nyelv közösségi megtartása a magánszférában: erősítő, érték-növelő a kisebbség tagjai számára (Többynelvű nemzetállam)	A kisebbség joga megőrizni és fejleszteni nyelvét és kultúráját:	Hivatalos és kiegészítő kisebbségi nyelvmegtartó programok; kisebbségi immerziós programok, szeparatista programok	Magas szintű szóbeli és írásbeli kétnyelvűség; (Additív) (a szeparatista programok esetében egynyelvűség)	Nyelv mint jog
6. szint	Nyelvi egyenlőség, kölcsönös alkalmazkodás; a kisebbségi nyelv és kultúra intézményes elismerése és támogatása a teljes társadalom érdeke: értéknövelő a többség számára is (Többynelvű nemzetállam)	A kisebbségi nyelv formális elismerése és intézményesítése	Teljes körű, anyanyelvi oktatási rendszer; kétutas programok	Magas szintű szóbeli és írásbeli kétnyelvűség (Additív)	Nyelv mint forrás

1. táblázat *A kisebbségi nyelvek és kultúrák nyelvpolitikai támogatottsága.* Forrás: Bartha Csilla (2003)

A magyarországi roma nemzetiség nyelvei jelen helyzetük alapján nem vetítik elő annak reményét, hogy a Churchill-féle modell 6. szintjével párhuzamba hozott “Teljes körű, anyanyelvi oktatási rendszer” valósuljon meg. Ennek számos oka van az előrehaladott nyelvcsere-től kezdve a nyelvek oktatási feltételeinek jogi és gyakorlati nehézségein át a nyelvekkel kapcsolatos negatív attitűdökig (v.ö. Réger, 1987; Gal, 1991; Orsós, Laboda és Varga, 2002; Kontra, 2003; Orsós, 2015).

Alábbiakban a teljesség igénye nélkül kerülnek bemutatásra a cigány nyelveket érintő főbb oktatáspolitikai események és történeti példák, melyek a cigány nyelvek tiltásától egészen a nyelvek támogatásáig (még ha hiányos módon is) mutató folyamatot jelentettek.

Konkrét asszimilatorikus társadalompolitikai intézkedések, melyek egy része az iskoláztatásra vonatkozott, már a XVIII. században Mária Terézia és II. József intézkedéseiben megjelentek. Míg korábban állami szinten nem foglalkoztak a romákkal, addig az 1758 és 1779 közötti korszakban összesen 18, a romákra vonatkozó rendeletet bocsátottak ki. (Dupcsik, 2009; Tóth, 2005) Bár az etnikai-nyelvi sokszínűség jellemezte a felvilágosult abszolutizmust, mégis a cigányság kulturális-nyelvi beolvasztását sürgető intézkedéseket hoztak ebben az időszakban. Mária Terézia rendeletben tiltotta meg a cigány népnév használatát, helyette az „újparaszt”, „újmagyar” elnevezést tette kötelezővé. Korlátozta a cigányok házasságkötését, valamint elrendelte, hogy a gyerekeket elvegyék a cigány szülőktől, és „polgári vagy paraszti” családban neveljék fel őket. Tiltotta a lókereskedelmet is, amellyel jellemzően cigányok foglalkoztak. (v.ö. Tomka 1975; Tóth 2005, Dupcsik; 2009, Kállai, 2015) Végül 1783-ban II. József a cigány nyelvek használatát is megtiltotta. *“Az ellenállás és az intézkedések korántsem következetes végrehajtása ellenére az erőszakos asszimiláció sikeresnek bizonyult. A XIX. századra a több száz éve betelepült, szokásait és kultúráját régóta megőrző cigányság döntő többsége feladta és elfelejtette anyanyelvét, betagozódott a magyar társadalomba.”* (Kállai, 2015:27)

A XIX. században nem jelentek meg a cigányok oktatására vonatkozó állami intézkedések, rendeletek. Ugyanakkor elszigetelt, helyi kezdeményezések történtek, bár ezek rövid életűek voltak. Hám János mint szatmári püspök építtetett iskolát és a ferences barátok gondozásába adta - cigány iskola számára. Valamint az érsekújvári helyi plébános, Farkai Ferdinánd alapított cigány iskolát. (Tomka, 1975) A romani nyelvvel kapcsolatos fontos csomópont a 19. századból József Főherceg tevékenysége. Tanulmányozta a romani nyelvet és megírta annak átfogó nyelvtanát Nagyidai Sztojka Ferencsel (József főherceg, 1890). Alcsúti birtokán cigány családokat telepített le, munkát biztosított nekik és a gyerekeknek iskolát alapított. (v.ö.: Soós, 2000) 1893-ban bonyolították az első, a lehetőségekhez képest teljes körű „czigányösszeírást”, melynek eredményeit elemezve Herrmann Antal kijelentette, hogy *„A czigány-ügy rendezésének sarkpontja – az iskola”* (Hermann, 1895). Szintén ezen „czigányösszeírás” eredményeit közlő (Országos Magyar Kir. Statisztikai Hivatal, 1895) összefoglalóban olvashatjuk a következő sorokat: *„Egyes esetekben a cigány nyelv tudása egymagában nem döntő az egyéni habitusra nézve;*

teljesen civilisált egyének, pl. előkelő, művészszámba menő zenészek többnyire tudnak cigányul, míg viszont a cigányul nem tudók, különösen az oláh vagy tót falvakban szórványosan letelepedettek közt gyakran fölötte kezdetleges műveltségű és igen vad indulatú egyének találhatók.” A disszertációnak nem célja, hogy ennek az összefüggéseként megfogalmazott gondolatnak az igazolhatóságát vagy elvethetőségét elemezze, pusztán a nyelv és kulturális háttérrel való különböző gondolkodásmódok sokszínűségét példázza.

Varga Aranka A hazai oktatáspolitikai változások című munkájában a magyarországi cigányságot érintő oktatáspolitikai kérdéseket vizsgálja. A II. világháborút követő időszakot az oktatási expanzió jellemezte, melybe a cigányság is bekapcsolódott. Ezzel összefüggésben bár emelkedett a cigányok iskolázottsági szintje, de közel sem olyan mértékben, mint a teljes lakosság körében - írja Varga. Véleménye szerint ennek *“oka a korszakra jellemző, internacionalista elveken nyugvó asszimilációs szemlélet, mely szociális hátrányként értelmezve kívánta beolvasztani a cigányság kulturális csoportjellemzőit”* (Varga, 2013:3). Az MSZMP KB Politikai Bizottságának 1961. júniusi párthatározata⁴ *A cigánylakosság helyzetének megjavításával kapcsolatos egyes feladatokról* címmel egy újabb asszimilációt sürgető momentuma volt a cigányok oktatásával kapcsolatos oktatáspolitikai folyamatoknak. A határozat a cigányság nemzetiségként való kezelését károsnak vélte és minden olyan intézkedést, amely erre irányult, a cigányság beilleszkedését hátráltató tényezőnek tartott. (Hajnáczky, 2013) *“Az elvárt és támogatott asszimiláció pedig gyors nyelvelhagyást eredményezett a cigányság még nyelvet beszélő tagjai körében is. Ez a tény azért fontos, mert a cigányság nagyobb része hosszú generációk óta csak magyar anyanyelvű, és ennek az intézkedésnek a hatására a magukat kétnyelvűnek vallók száma is tovább csökkent.”* (Orsós, 2021:395)

Az 1962-es Művelődésügyi miniszteri utasítás cigány osztályokat létrehozását rendelte el azokon a helyeken, ahol osztályonként legalább 15 cigány tanuló van és iskoláztatásuk „normál osztályban nem oldható meg”. Átmeneti megoldásnak szánták, hogy egy-két év „felzárkóztatás” után kerülhessenek a tanulók a „vegyes” osztályokba.

⁴ Forráskiadvány: Hajnáczky T. (szerk.) (2015). *„Egyértelmű, hogy a cigányok nem tekinthetők nemzetiségnek.” Cigánypolitika dokumentumokban 1956–1989.* Budapest, Gondolat Kiadó.

(Kemény, 2001) Másfél évtized elteltével kiderült, hogy az elkülönítésnek sok negatív hozadéka volt: sok volt az osztatlan osztály, ahol több évfolyam tanult együtt, az oktatás körülményei, a tantermek, a taneszköz-ellátottság rosszabbak voltak a cigány osztályok esetében, sok volt a képzetlen tanár, alacsonyabbra tették a követelményeket, és bár átmenetinek gondolták, többnyire a cigány tanulók nem kerültek át vegyes osztályba. (Kemény, 2001) A Művelődésügyi Minisztérium 1984-ben kiadott tájékoztatójában írta a következőt: „*A homogén cigány osztályok szervezésének lehetősége általában a cigány tanulók szegregálódását jelenti, és nem a fejlesztésük, személyiségük kibontakoztatásának, esélyeik javításának eszközt.*” (Kemény, 2001)

A cigányság helyzete a többi magyarországi nemzetiséghez képest, annyival is hátrányosabb helyzetben van, hogy nekik nincs anyaországuk, valamint társadalmi esélyeiket és más kulturális sajátosságaikat tekintve is nagyon eltérnek a többi hazai nemzetiségtől. Mindez azt eredményezte, hogy az oktatáspolitikai a rendszerváltásig inkább peremcsoportként definiálta és akként is kezelte a cigányságot (Forray, 1998). Ennek ellenére a rendszerváltást követően több ígéretes oktatáspolitikai kezdeményezés és intézkedés történt, melyek nem csak a magyarországi roma nemzetiség oktatási helyzetét, iskolázottsági szintjének növelését célozták meg, hanem célzottan a roma, cigány kultúra és a roma nemzetiség által beszélt nyelvek iskolai oktatására vonatkoztak/vonatkoznak. A magyarországi cigányok, romák oktatásában a rendszerváltás új lehetőségeket nyitott: 1990. évi LXXV. törvény a helyi önkormányzatokról, valamint a 1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól kereteket biztosított a magyarországi nemzeti és etnikai kisebbségek számára. Ez utóbbi törvény, bár a cigányságot továbbra is megkülönbözteti a többi nemzetiségtől - nevében is, ugyanis a cigányság mint etnikai kisebbség jelenik meg a többi nemzeti kisebbség mellett -, mégis lényeges mérföldkőnek számít a magyarországi cigányság heterogenitásának, legitim elismerésének szempontjából. Ez a törvény elsőként nevezi meg és ismeri el a magyarországi cigányság által használt két nyelvet. (Orsós, 2021) „*E törvény értelmében kisebbségek által használt nyelveknek számít a bolgár, a cigány (romani, illetve beás), a görög, a horvát, a lengyel, a német, az örmény, a román, a ruszin, a szerb, a szlovák, a szlovén és az ukrán nyelv.*”⁵

1994-ben nyitotta meg kapuit a Gandhi Gimnázium és Kollégium. Dezső Renáta

⁵ 1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól.
<https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300077.TV> [Letöltve: 2021. 04. 02.]

Anna „Minek nektek gimnázium...?!” a Középfokú cigány nemzetiségi oktatás Magyarországon 1989-2009 címmel készült doktori értekezésében írja, hogy az egyik legneuralgikusabb pontnak tekinthető a romák oktatásán belül a középiskolai továbbtanulás területe. Ennek kapcsán idézi Kertesit: *„A rendszerváltás utáni magyar társadalom egyik legnagyobb jelentőségű vívmányát az érettségét adó középiskolák tömeges elterjesztésével – és ezzel az egyetem felé vezető utak széleskörű demokratizálásával – érte el, úgy a leszakadó rétegek hátrányai is itt mutatkoznak meg a legélesebben. Ez az a törésvonal, ahol a mai magyar társadalom kettészakad – a tudáshoz és az emberhez méltó élet lehetőségeihez hozzájutó fiatalokra, illetve azokra, akik a tudás lehetőségétől meg vannak fosztva, s ezért tartós szegénységre és társadalmon kívüliségre ítéltetnek.”* (Kertes, 2005:18) Dezső is hangsúlyozza, hogy az általános iskolai és óvodai nevelés, képzés sem elhanyagolható, azonban mindenképpen választóvonal a középiskola, s ez a megállapítás több évtized távlatából a mai napig érvényes. A Gandhi Gimnázium azonban nem csak a magyarországi cigányok, romák gimnáziumi oktatásának szempontjából volt jelentős lépés, hanem a roma, cigány nemzetiségi oktatás és a magyarországi roma nemzetiség nyelveinek szempontjából is. A Magyarországon beszélt beás nyelv írásbeliségének megteremtését a Gandhi Gimnázium indítása sürgette, hiszen a gimnáziumnak célja volt, hogy a romani és a beás nyelvet is tanítani lehessen az intézményben. A 2000-es évek elején született további rendelkezések oktatáspolitikai szempontból fontosak voltak, ugyanakkor a beás és romani nyelvek oktatásának tekintetében nem teljesen voltak kedvezőek. Mindenképpen pozitív változásnak tekinthető, hogy 2003-ban a közoktatási törvény után változott a nemzetiségi oktatás irányelve is, aminek köszönhetően a cigány nemzetiségi oktatás részből kikerült minden olyan elem, mely a szociális hátrányokra utaló felzárkóztatást célozta. Sőt a 58/2002. OM rendelet szerint külön normatívát igényelhetek az iskolák a cigány népismeret, valamint bármelyik cigány nyelv oktatására. 2003-tól a romani vagy beás nyelv oktatását a 32/1997. MKM rendeletnek a – *Magyar Közlönyben* megjelent – 2002/147. módosítása teszi lehetővé. A módosítás szerint az óraszám heti kettőre csökkent, ami könnyebben lehetővé teszi ezen órák összevonását (blokkosítás) adott tanévre vonatkozóan, és lehetővé teszi, hogy vendégtanárral, tábor vagy más rendezvény keretében szervezhessék meg az iskolák a nyelvoktatást. Ezzel kapcsolatban Orsós a következő kritikát fogalmazza meg: *“Ez az intézkedés, bár oktatáspolitikai szempontból fontos, nyelvpolitikai szempontból több veszélyt jelentett. A rendelet segítségével a nyelvoktatás feltételei nem teremtődtek meg, a cigány nyelvek esetében ez a megengedő jellegű rendeletmódosítás a cigány nyelvek tekintélyét a többi kisebbségi nyelvhez képest nem*

emelte.” (Orsós, 2021:399) A 2011. évi CLXXIX. törvény - *a nemzetiségek jogairól* szóló törvény már nem csak a Magyarországon beszélt cigány nyelvek hivatalos elismerését foglalja magába, hanem a roma, cigány kisebbséget is nemzetiségként határozza meg és ismeri el, nem pedig etnikumként, ahogy előtte. A 2012 szeptemberében hatályba lépett A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény mellékleteként kiadott Nemzeti Alaptanterv (NAT) rendelkezései határozzák meg a magyarországi nemzetiségi nevelés-oktatás kereteit és feltételeit, így a roma, cigány népismeretre vonatkozó tartalmakat és kereteket is. A 9-12. évfolyamokra (illetve 1-4 és 5-8. évfolyamokra) elkészítették a tantárgy kerettanterveit, ami mindenképpen pozitív előrelépés ez ügyben. Azonban számos probléma övezi még e tárgy minőségi taníthatóságának/tanulásának feltételeit. További kihívást okoz a nemzetiségi oktatás és a nyelvoktatás megvalósításában, hogy a 2012-es évi jogszabályi változások alapján már nem jár kiegészítő normatíva a nemzetiségi oktatáshoz, feladatfinanszírozás valósul meg, így a nemzetiségi oktatást vállaló intézmények száma is csökken, annak ellenére, hogy ez szülői kérés alapján kellene, hogy megvalósuljon.

A disszertáció jelen alfejezetének címében (*“A magyarországi roma nemzetiséggel és elsősorban nyelveikkel kapcsolatos oktatáspolitikai változások példákon keresztül - Tiltástól a támogatásig (?)”*) a kérdőjel az előbbieken felvázolt hiányosságokra és nehezítő körülményekre reflektál. A felvilágosult abszolutizmus idején a magyarországi roma, cigány kultúra és nyelvek tiltását célzó rendeletektől az 1961-es szintén tiltó és asszimilatorikus párthatározaton keresztül hosszú út vezetett addig, hogy megvalósulhasson a cigány nemzetiségi oktatás, illetve a beás és romani nyelvek tanítása az országban. Azonban nem szabad elfelejteni, hogy számos további teendő van még ezen tartalmak minőségi oktatása érdekében.

Míthogy jelen disszertációnak fókuszában az iskolai nyelvi tájkép áll, így az említett rendeletek, jogszabályok és példák mélyebb vizsgálatára a kutatás nem vállalkozik.

2.3. A cigány nemzetiségi nevelés-oktatás illetve a beás és romani nyelvek oktatási körülményei Magyarországon a kutatás időpontjában

Jelen alfejezet célja a kutatás idejére vonatkozó magyarországi nemzetiségi oktatási keretek rövid összefoglalása, mely lehetőséget ad a kutatásban résztvevő nemzetiségi oktatást folytató iskolák helyzetének tágabb kontextusban történő elhelyezésére.

A 2012 szeptemberében hatályba lépett *A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény* mellékleteként kiadott Nemzeti Alaptanterv (NAT) rendelkezései határozzák meg a magyarországi nemzetiségi nevelés-oktatás kereteit és feltételeit, így a roma, cigány népismeretre vonatkozó tartalmakat és kereteket is. Az 1-12. évfolyamok számára elkészítették e tantárgy kerettanterveit⁶, ami mindenképpen pozitív előrelépés ez ügyben. Azonban számos probléma övezi még e tárgyak minőségi taníthatóságának/tanulásának feltételeit. Orsós Anna *Cigány/roma nemzetiségi oktatás- A romani és /vagy beás nyelvet oktató intézmények helyzete a 2014/15-ös tanévben* című munkájában foglalja össze a leg a 18égetőbb problémákat, azok közül is kiemelve: törvényileg nincs szabályozva, hogy szakképzett népismereti tanárok oktathassák ezt a tárgyat (mint ahogyan a többi nemzetiségi népismereti tárgynál sem). Hangsúlyozza, hogy egy több tudományterületet (néprajz, történelem, társadalomföldrajz, stb.) is érintő komplex tantárgyról van szó, ezért is elengedhetetlen a szakirányú nemzetiségi népismereti tanárok képzése. (Orsós, 2015) E komplex elvárások a népismeret tárgyra vonatkozó kerettantervben is jól kirajzolódnak:

„A cigány nemzetiségi népismeret tanításának legfőbb célja és feladata, hogy erősítse a tanulók nemzetiségi és kisebbségi identitástudatát. A cigány népismeret, történelmi és társadalomismereti, valamint a hozzájuk kapcsolódó műveltségi területek moduljainak feladata, hogy a célok eléréséhez szükséges humán műveltség tartalmait közvetítsék. Egyfelől mutassák be a társadalmon belüli cigány társadalom történelmi fejlődését, másfelől annak a ma jellemző állapotát. A cigány népismeret elsajátítása módot kell adjon arra, hogy a tanulók egyének és közösségek, a kisebbségi és a többségi közösségek kapcsolatrendszerét megismerjék. Az ellentétek és ellenségeskedések, az előítéletesség és az intolerancia így válhat könnyebben kezelhetővé, és nyílhat tér az együttműködés fejlesztésére. A cigány népismereti tantárgy célja emellett a cigány és nem cigány fiatalok ismereteinek bővítése, a tájékozódás képességének erősítése, a történelmi

⁶ A 2012-es NAT-hoz illeszkedő kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről szóló 51/2012.

(XII. 21.) számú EMMI rendelet mellékletei

https://kerettanterv.oh.gov.hu/10_melleklet_nemzetisegi/cigany/index_cigany.html [Letöltve: 2021. 04. 02.]

korokba való elhelyezés és a társadalmi viszonyokba történő beillesztés képességének fejlesztése is. Csak így érthető meg a cigányság kultúrája, hagyományai, szokásai és hiedelemvilága.” (NAT, 2012)

Érdekes a NAT kapcsán megfigyelni, hogy míg a nemzetiségi tartalmak tanításánál nagy hangsúlyt fektet a többségi társadalombeli diákok szerepére, hogy felelősséggel álljanak a nemzetiségi kérdéshez és tanuljanak az adott nemzetiségről, valamint kezeljék értékként annak kulturális elemeit, addig például a beás nyelvre vonatkozó kerettanterv esetében a nemzetiséghez tartozó diákokra kerül nagyobb hangsúly, legalább is a dokumentum szintjén: *„A beás nyelvet tanulók könnyen kerülhetnek autentikus célnyelvi környezetbe, hisz a nyelvet tanulók közül sokan lehetnek olyanok, akik részesei ennek a kultúrának. Így a kapcsolatteremtés a beás nyelven beszélőkkel komoly motivációs forrás lehet, és nagyban elősegítheti az autonóm tanulóvá válást. A beás nyelvű kommunikáció során meghatározó jelentőségű a nyelvekkel, a nyelvtanulással, az idegen nyelveket beszélő emberekkel és a más kultúrákkal kapcsolatos pozitív attitűd kialakítása, ami magában foglalja a kulturális sokféleség tiszteletben tartását és a nyelvek, kultúrák közötti kommunikáció iránti nyitottságot.” (NAT 2012, beás nyelv kerettanterv 9-12. évf.)*

A Nemzetiségi nevelés-oktatás kereteit és feladatait a 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve jelöli ki. A rendelet szerint, amennyiben legalább nyolc, azonos nemzetiséghez tartozó szülő kezdeményezi a nemzetiségi óvodai nevelést, nemzetiségi iskolai nevelést-oktatást a kérelem beérkezését követő naptári évben kezdődő nevelési évtől, tanévtől felmenő rendszerben meg kell szervezni, feltéve, hogy legalább nyolc gyermek, tanuló valóban be is iratkozik az óvodába, iskolába. Azonban a fent már említett 2012-es évi jogszabályi változások alapján már nem jár kiegészítő normatíva a nemzetiségi oktatáshoz, feladatfinanszírozás valósul meg, így a nemzetiségi oktatást vállaló intézmények száma is csökken, annak ellenére, hogy ez szülői kérés alapján kellene, hogy megvalósuljon. Ahogy Orsós (2015) is említi, sokszor megkérdőjelezhető, hogy valóban szülői kérelem alapján indítanak-e nemzetiségi oktatást adott intézményben, vagy az iskola fenntartása áll az intézményi döntés háttérében: *“ (...) nemzetiségi oktatásban részt vevő iskoláknál az osztályindítás már 8 fővel lehetséges, míg a nem nemzetiségi oktatást folytató intézmények esetében minimum 15 tanuló szükséges az első osztály elindításához, hogy az adott iskola ne váljon tagiskolává.” (Orsós, 2015:404)*

A nemzetiségi nevelés-oktatást a következő oktatási formák szerint lehet megszervezni:

- a) anyanyelvű nevelés-oktatás,
- b) kétnyelvű nemzetiségi nevelés-oktatás,
- c) nyelvoktató nemzetiségi nevelés-oktatás,
- d) magyar nyelvű roma/cigány nemzetiségi nevelés-oktatás,
- e) kiegészítő nemzetiségi nevelés-oktatás.

A roma nemzetiség esetében a romani és beás nyelvek helyzete nem teszi lehetővé az anyanyelvű vagy kétnyelvű nemzetiségi nevelés-oktatás megszervezését, ezért szerepel külön kategóriaként, mint “magyar nyelvű roma/cigány nemzetiségi nevelés-oktatás”. Emellett még nyelvoktató nemzetiségi nevelés-oktatás valósulhat meg, abban az esetben, ha cigány népismeret tantárgyat nem, csak romani és/vagy beás nyelvet oktatnak.

A rendelet lényeges pontja, hogy a legalább heti egy tanórára kiterjedő kötelező cigány/roma népismeret oktatása mellett heti legalább két tanórának megfelelő idő keretében cigány/roma kulturális tevékenységet is biztosít. Azonban a 2020. szeptember 1-jétől felmenő rendszerben (1., 5., 9. évfolyamokon, valamint a 6 évfolyamos gimnáziumok 7. évfolyamán) bevezetésre kerülő Nemzeti alaptanterv Nemzetiségi irányelveit megfogalmazó mellékletében nemcsak csökkenti ezt az óraszámot, hanem lehetővé teszi, hogy más tantárgyakba integrálva oktassanak nemzetiségi ismereteket: *„A nemzetiségi népismeret feldolgozására előírt óraszám 1–12. osztályig heti 1 óra, mely intézményi döntés alapján a szabadon tervezhető időkeret illetve az élő idegen nyelvre rendelkezésre álló időkeretéből átcsoportosítható vagy egyéb tárgyak tananyagába integrálható. Az intézmény helyi tantervének részletesen tartalmaznia kell az integrálás tantárgyait, módját. A nemzetiségi népismeret tantárgy szervezése részben megvalósulhat projektnapok, témahét vagy tematikus hét keretében, továbbá tömbösítve is.”* (Nemzetiségi irányelvek 2020) A 2014-ben a MONITOR kritikai platform (a Magyar Képzőművészeti Egyetem képzőművészetelmélet szakos hallgatóiból alakult műhely) által, valamint a 2015-ben Binder Mátyás és Pálos Dóra, valamint a Pécsi Tudományegyetem Romológia és Nevelésszociológia Tanszéke által végzett tankönyvkutatások eredményei azt mutatták, hogy a tankönyvek és munkafüzetek többségében szó sem esik a romákról, cigányokról. (Bogdán, 2016:133) Tehát az eddigiekhez képest mindenképpen visszalépést jelent az új rendelet a cigány nemzetiségi oktatás terén, hiszen a közismereti tantárgyak tankönyveiben nincs a roma nemzetiségre vonatkozó tartalom, ami alapját képezhetné a népismeret tantárgy adott közismereti tárgyba történő integrálását.

S bár mindenképpen pozitív, hogy Romológiatanár képzés egyetemen elérhető, akkreditált képzés, azonban a szak népszerűségét kevésbé emeli az a tény, hogy az itt végző diplomás romológiatanárok elhelyezkedési esélyei nagyon rosszak a munkaerőpiacon. Az említett köznevelési törvény nem írja elő ilyen szakirányú végzettséggel rendelkező pedagógus alkalmazását azokban a köznevelési intézményekben, amelyekben nemzetiségi nevelés, oktatás folyik, ezért az iskolák nem is keresnek ilyen végzettségű tanárokat, s jellemzően a kevés óraszámú tanár kollégák kapják ezeket a tárgyakat kötelező óráik kitöltésére. Minthogy a szak népszerűsége emiatt nem is emelkedett, így a Romológiatanár képzés bár elérhető egyetemen, a szak indításához szükséges minimum létszámot el nem érő jelentkezői létszám miatt még nem is tudott hivatalosan elindulni a képzés. Ez a folyamat okozza azt a feloldhatatlan ellentmondást, mely szerint az intézményeknek szakmailag nehézséget okoz képzett romológiatanár hiányában a minőségi nemzetiségi népismeret és nyelvoktatás, ugyanakkor törvényileg nincs előírva szakos tanár megbízása, s így várhatóan az elmúlt évek példái alapján nem is lesznek romológia tanári szakra jelentkező hallgató.

A bemutatott példák alapján az iskolai nyelvi tájkép kapcsán felmerül a kérdés, hogy vajon az iskolai nyelvi tájkép és jelen esetben a roma, cigány nemzetiségi oktatást folytató intézmények iskolai nyelvi tájképe a roma nemzetiség nyelveinek esetében a nyelvet, mint jogot, vagy mint forrást gondolja el? Pusztán a nyelvi és nemzetiségi jogok támogatásának céljából jelenítik meg egyes intézmények a fizikai tereikben vizuálisan is a roma nemzetiség nyelveit és/vagy kulturális szimbólumait, vagy egyéb célok is megjelennek? Ezen kérdések megválaszolására a kutatási hipotézisekre adott válaszok során a kutatási eredmények fejezetben kerül sor.

2.4. Fejlesztési irányokat mutató mérföldkövek a cigány nemzetiségi nevelés,oktatás, illetve a beás és romani nyelvek oktatásában

Jelen alfejezet a teljesség igénye nélkül mutat be röviden olyan példákat, elsősorban a Pécsi Tudományegyetemről (mint az első magyarországi egyetem, ahol önálló képzés keretében romológiai ismeretekkel kapcsolatos képzést szerveztek), valamint a jelen disszertáció témájához szorosan kapcsolódó munkát folytató Károli Gáspár Református Egyetemről, melyek a magyarországi cigány nemzetiségi oktatásban, illetve a beás és

romani nyelvek oktatásában mérföldköveknek is tekinthető fejlesztési irányok voltak, vagy még jelenleg is azok.

Az előző alfejezetből jól látható, hogy számos kihívással és nehézséggel küzd még a cigány nemzetiségi oktatás, illetve a beás és romani nyelvoktatás. Látható, hogy még csak nem is lehet lineáris fejlődésről beszélni, hiszen a 2020 szeptember 1-jétől felmenő rendszerben (1., 5., 9. évfolyamokon, valamint a 6 évfolyamos gimnáziumok 7. évfolyamán) bevezetésre kerülő Nemzeti alaptanterv Nemzetiségi irányelvei bizonyos szempontból visszalépést jelentenek ezen tantárgyak minőségi fejlesztésének lehetőségei szempontjából.

A Pécsi Tudományegyetem Romológia és Nevelésszociológia Tanszéke a cigány népeiséggel kapcsolatos tudományos ismeretek oktatásának egyedülálló műhelyeként 1997-től működik a PTE Bölcsészettudományi Karán. A több mint két évtizedes múltra visszatekintő tanszék célja a romológia tudományos kérdéseit ismerő és megértő, a cigányság politikai, jogi, nyelvi, kulturális, oktatási, demográfiai, munkaerő-piaci helyzetét értő és értelmezni tudó szakemberek képzése. A tanszék a közvetlenül a képzéshez kapcsolódó szakmai tevékenységén túl számos szakmai eredményt és hosszú távon a közoktatásban megvalósuló nemzetiségi oktatás minőségére is pozitívan hatni tudó folyamatot indított el:

1. A tanszék 2012-ben alapította meg a Romológiai Kutatóközpontot⁷, melynek célja a hazánkban és nemzetközi szinten is egyre kiterjedtebben művelt, a roma, cigány népeiséggel kapcsolatos kutatások összefogása. A kutatóközpont részeként 3 műhely működik: Nyelvi, Nevelésszociológiai és Társadalmi tanulmányok műhely. A nyelvi műhelyen belül egy Romani és egy Beás Nyelvi műhely működött 2021-ig, melyek kimondottan nem csak a nyelvekkel kapcsolatos kutatásokra hanem a beás és romani nyelveken létrehozott munkák elkészítésén is dolgoztak (fordítások, nyelvet oktató tanárok fognak össze közös munkára, stb.).
2. A tanszék akkreditálta a Romológiatanár osztatlan tanárszakot (romani nyelv és kultúra vagy beás nyelv és kultúra tanára).
3. A pedagógusképzés részeként 2021 őszeig romológiai modul hallgathattak 2021 őszeig a tanárképzésben résztvevő hallgatók, ami azt jelenti, hogy minden tanári szakot végző hallgató legalább egy kurzus keretében romológiai ismereteket hallgat,

⁷ A Romológiai Kutatóközpont honlapja: <https://bit.ly/2R6bsOG> [Letöltve: 2021. 04. 02.]

és ezzel a tudással lép a tanári pályára.

4. A tanszék önálló kiadványsorozatai (Gypsy Studies⁸, Romológia folyóirat⁹) a tanszéken és a Romológiai Kutatóközpontban megvalósuló kutatások eredményeinek, tudományos ismeretek átadására szolgál.
5. Szintén a Romológia és Nevelésszociológia Tanszék adott helyet a PROFEX Akkreditált Beás Nyelvvizsga helynek. A kisebbségek nyelveiből történő nyelvvizsgáztatását a nyelvvizsgáztatás szabályozásáról szóló 71/1998. (IV.8.) számú kormányrendelet megjelenése kihívás elé állította a nemzetiségi nyelveket, hiszen akkreditációhoz kötötte a nyelvvizsgáztatási tevékenységet. A hatályba lépést követően az Oktatási Minisztérium pénzügyi támogatásának segítségével újra lehetőség lett államilag elismert nyelvvizsga letételére bolgár, horvát, lengyel, cigány (beás és romani), német, román, szerb, szlovák és szlovén nyelvből. A vizsgahelyek többsége ekkor még ugyan a fővárosban volt található, ám 2002-ben az ország több pontján is mód nyílt arra, hogy az adott régióban élő kisebbségek nyelvéből nyelvvizsgát lehessen tenni. A cigány nyelvek közül a beásnak sikerült a pécsi PROFEX Vizsgaközpont akkreditált vizsgahelyévé válnia. Az akkreditált vizsgahelyen évente két alkalommal lehet beás nyelvből nyelvvizsgát tenni alap-, közép- és felsőfokon. (Orsós, 2006)

A Pécsi Tudományegyetem Romológia és Nevelésszociológia Tanszéke mindenképpen unikális, hiszen elsőként nyújtott önálló képzés keretében romológiai ismeretekkel kapcsolatos képzést. Mára már nem csak a Pécsi Tudományegyetemen működnek romológiai illetve a romani és/vagy beás nyelvekkel kapcsolatos képzések, kurzusok kutatási programok, melyek közül - a teljesség igénye nélkül - egyet emelek csak ki.

A Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Karán Dr. Heltai János Imre vezetésével működik a Transzlingváló Kutatócsoport. A kutatócsoport romani nyelvvel kapcsolatos kutatásáról és céljairól a következőt írja: *“A Kutatócsoport koordinálja a 2020 januárjában indult 24 hónapos KA 203-as Erasmus+ intézményi együttműködési projektet (a konzorcium további intézményi tagjai: University College London, Jyväskylä Yliopisto (Jyväskyläi Egyetem, Finnország), Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Magiszter Általános Iskola Tiszavasvári, Jedlik Ányos Alapiskola*

⁸ Gypsy Studies honlapja: <https://nevtud.btk.pte.hu/content/gypsy-studies> [Letöltve: 2021. 04. 02.]

⁹ Romológia folyóirat honlapja: <https://nevtud.btk.pte.hu/content/romologia-folyoirat> [Letöltve: 2021. 04. 02.]

Szímő). A projekt célja egy, az európai tanárképzésben részt vevő hallgatók számára fejlesztett felsőoktatási tankönyv és hozzá tartozó videótár elkészítése, aminek segítségével a jövőben tanárai a romani beszédmódokat az iskolai jelentésalkotásba bevonva fejleszthetik tanítványaik nyelvi készségeit.”¹⁰ A transzlingváló pedagógiáról romani nyelvet beszélő gyerekek kapcsán Heltai és munkatársai több tanulmányban számoltak már be. (lásd Heltai és mtsai, 2017; Heltai-Kulcsár, 2017; Heltai és Jani Demetriou, 2019; Heltai, 2020)

2.5. A roma nemzetiség nyelveit érintő nyelvi jelenségek

A roma nemzetiség hivatalosan elfogadott nyelvei beszélői számukat tekintve is kisebbségben vannak, valamint már nem csak azon formális terek és alkalmak száma elenyésző, ahol ezen nyelveket használhatnák beszélőik, hanem már az informális terek és alkalmak száma is kevés az egyre csökkenő nyelvhasználói szám miatt. Ennek fényében jelen kutatás tágabb kontextusához a romani és beás nyelveket, mint kisebbségben használt nyelveket érintő nyelvi jelenségeket is szükséges figyelembe venni. Jelen alfejezet célja a diglosszia, nyelvcseré és nyelvi szocializáció fogalmak, mint a beás és romani nyelveket érintő nyelvi jelenségek rövid bemutatása.

A diglosszia

A romani és beás nyelvek beszélőinek száma arányait tekintve (is) kisebbségi helyzetben vannak a többségi nyelvvel szemben. Bár nemzetiségi nyelvként elfogadott mindkét cigány nyelv, mégsem nyelvei ezek a nyelvek a hétköznapi élet formális, hivatalos színtereinek (közigazgatás, egészségügy, szolgáltatás, stb.), ahogyan a többi tizenkét - az országban nemzetiségi nyelvként hivatalosan elismert - nemzetiség nyelve sem.

A cigány nyelvek annyiban azonban még hátrányosabb helyzetben vannak a többi nemzetiségi nyelvhez képest, hogy még ha meg is jelennek iskolai kereteken belül, mint oktatott tárgyak jelennek meg. Oktatási nyelvként nem jelennek meg, úgy, mint más nemzetiségi iskola kéttannyelvű intézményeiben, tehát egy olyan iskola sincs, ahol, mint formális térben használt nyelv a romani vagy a beás megjelene.

A diglosszia fogalma szerint adott nyelvnek van egy közönséges és egy emelkedett nyelvi változata (Ferguson, 1975:292). Az emelkedett nyelvi változatot elsősorban az oktatásban, intézményesült formában sajátítják el a gyermekek és ez a formális színterek

¹⁰ Forrás: KRE-BTK Transzlingváló kutatócsoport honlapja

nyelve is. Míg a fergusoni értelmezés szerint egy nyelvnek a két változatáról van szó, addig Fishman kiterjesztette a diglosszia fogalmát. Az ő értelmezésében a kisebbségi nyelvek jelentik a közönséges nyelvi változatot, míg a többségi társadalom domináns nyelve az emelkedett nyelvi változat ismérveit hordozza. Eszerint a kisebbségek nyelve visszaszorul, beszélői csak informális terekben használják azt.

Szalai Andrea kritikaként fogalmazza meg, hogy ha fishmani modellt a romani és beás párú kétnyelvűsége általánosságban érvényesnek tartjuk, akkor azt állítjuk, hogy a két nyelv közötti funkciómegosztás? valamennyi romanit és beást beszélő közösséget az jellemzi, hogy a formális, nyilvános helyzetekben választott kód minden esetben a környezeti nyelv, míg a romani és a beás az alacsonyabb presztízsű nyelvként csak az informális, privát helyzetekben használatos. (Szalai, 2015:124) Szalai szerint az “(...) *hogy az interetnikus kommunikációban a romani használatára általában nincs lehetőség, nem jelenti egyben azt is, hogy a romanit beszélő közösségekben a nyilvános, formális romani nyelvhasználatnak egyáltalán ne lennének szinterei, szabályai, eszközei (pl. stílusok, regiszterek)*”. (Szalai, 2015:125)

Mindenképpen érvényes a Szalai-féle elgondolás, abban a tekintetben, hogy egy adott nyelvi jelenség nem általánosítható minden nyelvi közösségre, valamint, hogy akár a romani, akár a beás nyelvnek vannak rítusokhoz, szokásokhoz köthető formális regiszterei is, melyek alapján kétnyelvű beszélők esetében nem állja meg a helyét az az állítás, miszerint mindig a környezeti nyelv jelenti az emelkedett nyelvi változatot. Azonban a fergusoni kiterjesztett diglosszia fogalma értelmében külön válik a kisebbségi helyzetben levő nyelv (annak emelkedett és közönséges változata) és a többségi társadalom domináns nyelve. Az ő értelmezésében a kisebbségi nyelv emelkedett változatával szemben is a többségi nyelv dominál.

Jelen kutatás a beás és romani nyelvek diglossziás helyzetének mélyebb vizsgálatára nem vállalkozik, az viszont megállapítható, hogy a mindennapi interetnikus kommunikációs helyzetek során a formális hétköznapi szituációkban sem a romani sem a beás nyelv használatára nincs lehetőség. Ez a jelenség pedig nagy részben tovább erősíti a nyelvcsere folyamatát mind az egyes személyek, mind pedig nyelvi közösségek tekintetében.

A nyelvcsere

A nyelvcsere akkor következik be, amikor egy közösség „egy nyelv szokásos használatáról áttér egy másik nyelv használatára” (Weinreich, 1953:68). Borbély hívja fel a figyelmet, hogy míg a nyelv váltás többnyelvű beszélők közötti adott kommunikációs szituációban az egyik nyelvről egy másikra történő átváltást jelent, addig a nyelvcsere nem egy kommunikációs helyzetre utaló pillanatnyi jelenség, hanem egy adott közösség egészére vonatkozó, általában több generáción keresztül végbemenő folyamatot takar. (Borbély, 2002:334)

A nyelvcsere a magyarul beszélő romungrók esetében már lezárult, míg a beás illetve romani beszélők közösségében ez a folyamat nagyon intenzív, a nyelvcsere e nyelveknél is fennálló veszély. Fishman a beszélőközösségek nyelvének veszélyeztetettségi fokait az alábbi skálán vázolja (1. ábra). Adott nyelv helyzete a skála minél magasabb fokán helyezkedik el, annál nagyobb a nyelv helyzetének veszélyeztetettsége. A táblázatban az X nyelv jelöli a veszélyeztetett kisebbségi nyelvet (nyelvváltozatot), míg az Y nyelv a domináns nyelvet (nyelvváltozat), amely a közösségben a visszaszoruló X nyelv helyét átveszi.

A nyelvcsere megfordításának fokozatai: a korosztályok közötti kommunikációs töréspontok minősített skálája

I. A nyelvcsere megfordítása a diglossia elérése által

- 8. fokozat:** A nyelv rekonstrukciója és/vagy individuális elsajátítása a felnőttkorban.
- 7. fokozat:** Kulturális interakció az X nyelven, elsősorban a közösség X-et beszélő idősebb generációjának bevonásával.
- 6. fokozat:** Az X-et beszélő, intergenerációsan folytonos közösség létrehozása a családi élet, területi koncentráció és a környező intézetek közötti kapcsolat kiépítésével és hangsúlyozásával: az anyanyelv átadásának alapja.
- 5. fokozat:** Írásbeliség a közösségi iskolák révén, amelyek a kötelező oktatás követelményeinek való megfelelést nem tekintik céljuknak.

II. A nyelvcsere megfordítása a diglossia meghaladása által (annak elérését követően)

- 4.a fokozat:** Iskolák, amelyek az X csoport ellenőrzése alatt állnak, és amelyek a kötelező oktatás helyett látogathatók.
- 4.b fokozat:** Az Y csoport ellenőrzése alatt álló iskolák az X csoporthoz tartozó tanulók számára.
- 3. fokozat:** Helyi/regionális munkahely mind az X-et, mind az Y-t beszélők körében.
- 2. fokozat:** Helyi/regionális tömegtájékoztatás és közigazgatási szolgáltatások.
- 1. fokozat:** Munkahely, tömegtájékoztatás, oktatás és közigazgatás magasabb és nemzeti szinten.

1. ábra A nyelvcsere megfordításának fokozatai: a korosztályok közötti kommunikációs töréspontok minősített skálája (Fishman 1991:395)

A nyelvcsere teljes lefolyásához három generáció szükséges. A három generáció: nagyszülő, szülő és gyermek tekintetében a legtöbb családban már csak a nagyszülő esetleg még a szülő beszél a nyelvet, de a gyerek már nem.

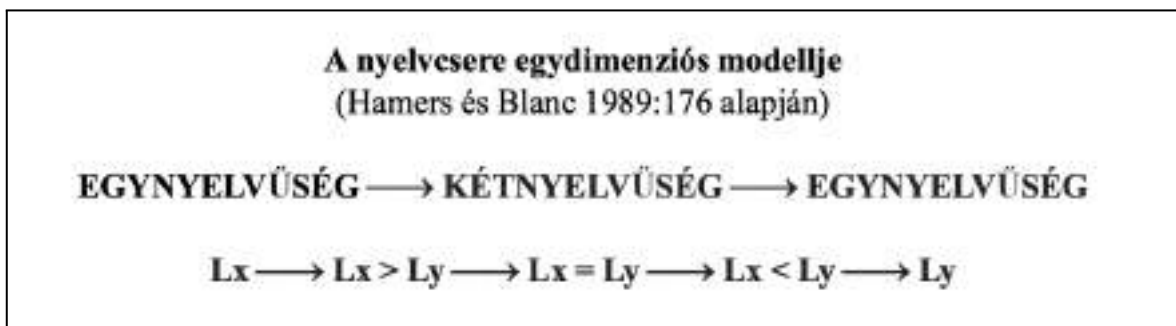
A nyelvcsere a következő négy típusa különíthető el:

- hirtelen nyelvhalál,
- radikális nyelvhalál,
- fokozatos nyelvcsere,
- felülről lefelé tartó nyelvcsere (Campbell-Muntzel, 1992: 182-186).

Campbell-Muntzel szerint a kisebbségekre a fokozatos nyelvcsere jellemző, melynek során a nyelvtudást az életkor határozza meg, s minél fiatalabb generációhoz tartozik egy többnyelvű közösség tagja, annál valószínűbb, hogy nem tanulja meg a beszélő közösség nyelvét, hanem csak a domináns környezeti nyelvet tanulja meg. Adott közösség nyelvét már nem beszélő fiatalabb generáció mellett még jelen lehet a nyelvet jól, vagy jobban beszélő idősebb generáció. "(...) ez egy olyan átmeneti szakasz, amely a kisebbségi nyelv kiszorulását, majd a többség nyelvének használatát eredményezi". (Bartha, 1999:128)

Hamers és Blanc egydimenziós modelljében a nyelvcsere folyamatának két végén egynyelvűség jellemzi adott közösséget. A folyamat elején adott közösség a saját nyelvét beszéli ("x" nyelv) majd kétnyelvűvé válik azáltal, hogy a környezeti nyelvet is beszéli, de

még saját nyelve élvez dominanciát a mindennapi nyelvhasználatban. Szintén a kétnyelvűség fázisában megtörténik az a változás, hogy már nem dominál a saját eredeti nyelv, hanem kiegyensúlyozott kétnyelvű közösségé válnak a két nyelv egyenlő mértékű használatával. A kétnyelvűség nyelvcserevel záródó egynyelvűség felé vezető szakaszát jelenti, mikor a környezeti nyelv válik dominánssá a saját eredeti nyelv rovására. A nyelvcserevel záruló folyamat utolsó szakasza, hogy adott közösség újra egynyelvűvé válik, s csak az addig környezeti nyelvnek számító nyelvet beszéli, saját eredeti nyelvét elhagyva. Ezt a folyamatot ábrázolta Hamers és Blanc az alábbi ábrával:



2. ábra Hamers és Blanc alapján A nyelvcsere egydimenziós modellje (Forrás: Borbély, 2002:335)

A nyelvcsere eredményező társadalmi nyelvi változások sokfélesége miatt, szinte lehetetlen felismerni, megállapítani, mi az a pont, amikortól visszafordíthatatlanná válik a nyelvcsere és többnyire már csak a végpontja, a folyamat lezárulása érzékelhető. A magyarországi cigányság nyelvcsereje előrehaladott. (Orsós, 2007:58).

A nyelvcsere kapcsán fontos megjegyezni a tényt, hogy a nyelv csak egy, bár kétségtelenül fontos faktora az identitásnak, de a nyelvcsere és a nyelvi asszimiláció, nem feltétlenül és automatikusan jár identitásváltással is (Szalai, 2007:39).

Bikulturális szocializáció

Adler bikulturális szocializáció fogalma szerint (Adler, 1975) az ember élete során két szocializációs tér: a családi- és az intézményes (óvoda, iskola, stb.) szocializációs tér közötti kulturális átfedések, hasonlóságok jelentik az iskolai, majd társadalmi sikeresség alapjait. Mivel a kulturális elemek között a normák, szabályok, értékek, stb. mellett Adler a kultúra objektivizált elemeit is felsorolja, így az egyes nyelvek vizuális megjelenései is fontos elemei lehetnek a két szocializációs tér minél nagyobb szintű átfedésében.

“A bikulturális szocializáció folyamata során az iskolai eredményességnek, majd a társadalmi integráció sikerességének záloga, hogy mekkora az átfedés a két szocializációs tér (családi és intézményes) között. Az azonosságok és a különbségek mibenlétét a terek kulturális összetevőiben lehet fellelni.” (Varga, 2008:16)

Az Adler által megfogalmazott bikulturális szocializáció folyamatának két része van. Adott kisebbségi csoport tagja beleszületve saját kultúrájába a családi primer szocializációs térben indirekt módon sajátítja el egy adott kultúra jellemzőit. A folyamat másik része a másodlagos szocializációs tér, mellyel jellemzően az oktatásba történő belépés során találkozik először a gyermek. Ez a szocializációs tér a középosztály kultúrájával egyezik meg. *“E kettősség kapcsán a bikulturális szocializáció elmélete egyértelműen kinyilvánítja, hogy vannak olyan családi szocializációk, amelyek kulturális tartalma kis átfedést mutat az iskolára jellemző kulturális térrel. Ezt azonban mint megoldandó helyzetet kezeli: célul tűzi ki a két tér átfedésének szélesítését. Az ebben részt vevők feladata a célok elérése.” (Varga, 2008:16)*

Nyelvi szocializáció

A nyelvi szocializáció két, egymással összefüggő értelemben használatos. Egyrésztől a tágabb értelemben vett szocializációs folyamatok része és eszköze, ahol az átadott társadalmi kulturális tudást nagyrészt a nyelv közvetíti (szocializáció a nyelv segítségével). A másik értelmezés szerint a nyelvi szocializáció a nyelv használatára történő szocializálást jelenti, ami egy olyan implicit tanulási folyamat, amelynek során a gyermekek anyanyelvi közösségükben elsajátítják a nyelv kulturálisan meghatározott használati módjait. (Szalai, 2015:129) Réger Zita az elsődleges családi és másodlagos szocializációs tér kapcsán írta le gyerekek nyelvi szocializációjában rejlő akadályokat és egyben megoldási lehetőségekre is rávilágított. (Réger, 1990).

A többségi társadalombeli gyerekek otthoni világa és nyelvi szocializációja nagyobb valószínűséggel van összhangban az iskola világával, míg a roma, cigány gyerekek esetében sokszor az otthon és az iskola által megtestesített szabályok, elvárások, környezet, szóhasználat egészen más lehet. Iskolakezdekor egy az egyébként intézményes szocializációs térrel több hasonlóságot mutató családból érkező gyerekek is tanulni kell az iskola nyelvét. Azonban ezek a gyerekek gyorsabban érnek el sikereket, mint azok a

társaik, akiknek jóval kevesebb hasonlóságot mutat addigi otthoni szocializációjuk az új iskolai környezettel.

Jelen kutatás alapfeltevése, hogy az egyes gyermekek esetében e két szocializációs tér összhangba hozása, vagy legalább egymáshoz „közelítése” az iskolának nem csupán feladata és felelőssége, hanem egyben érdeke is, és erre az iskolai nyelvi tájkép egy lehetséges segítő eszköz tud lenni.

3. A kutatás

Ebben a fejezetben kerül részletes bemutatásra a kutatási probléma és a kutatási cél, ezeket követi a nyelvi tájkép fogalmának és a nyelvi tájkép kutatási előzményeinek ismertetése.

Mivel a magyar nyelvű szakirodalomban még viszonylag kevés a nyelvi tájképpel kapcsolatos kutatás, így a kutatás részét képezte nem csak az előzetes szakirodalmi feltárás és dokumentumelemzés, hanem a kutatás fogalmi kereteinek meghatározása és egyes terminológiai kérdések tisztázása.

Szintén ebben a fejezetben kerül ismertetésre a kutatási minta, valamint a kutatás módszertana illetve a teljes kérdőíves kutatás, valamint az interjúk során nyert adatok is.

3.1. A kutatási probléma bemutatása

A magyarországi cigány nemzetiségű emberek anyanyelvhez való viszonyáról keveset tudunk.

A BA Romológia képzéshez kapcsolódó szakdolgozatomhoz általános iskolás diákok körében végzett kutatási eredmények is azt mutatják, hogy az anyanyelv meghatározása korántsem egyértelmű az ő esetükben sem (vö. Gergye, 2014). Sem a nemzetiséggel való azonosulás, sem pedig a nyelv ismerete önmagában nem feltétlenül jelent anyanyelvi „kategóriát”.

Skutnabb-Kangas a nyelvi emberi jogok és a kisebbségi gyermekek oktatásának összefüggésében osztályozza az „anyanyelvre” vonatkozó, a mindennapokban, a hivatalosan (például népszámlálásokban, az oktatásban), illetőleg a tudományos körökben is megjelenő definíciókat. (Bartha, 1999:152)

Kritérium	Definíció
1. származás	az elsőként megtanult nyelv
2. azonosulás	
a. belső	az a nyelv, amellyel a beszélő azonosul
b. külső	az a nyelv, amellyel a beszélőt anyanyelvi beszélőként azonosítják
3. a nyelvtudás foka	a legjobban ismert nyelv
4. funkció	a legtöbbet használt nyelv

3. ábra Az „anyanyelv” definíciói (Forrás: Skutnabb-Kangas (1997:13))

Ez alapján a táblázat alapján értelmet nyer az, hogy a magát roma nemzetiségűnek tartó ember miért gondolhatja úgy, hogy neki anyanyelve, vagy éppen nem anyanyelve valamely cigány nyelv.

A cigány nyelvek beszélőinek száma arányait tekintve (is) kisebbségi helyzetben van a többségi nyelvvel szemben. Bár törvényileg nemzetiségi nyelvként elfogadott mind a romani, mind a beás nyelv, mégsem nyelvei a hétköznapi élet formális, hivatalos színtereinek (hivatalok, egészségügy, bolt) ezek a nyelvek, ahogyan egyébként a többi 12 hivatalosan az országban nemzetiségi nyelvként elismert nyelv sem.

A beás és romani nyelvek annyiban azonban még hátrányosabb helyzetben vannak a többi magyarországi nemzetiségi nyelvhez képest, hogy ha meg is jelennek ezen nyelvek az iskola formális keretein belül, csak mint oktató tárgy, és nem mint az oktatás nyelveiként jelennek meg. Tehát olyan iskola nincs ahol, mint formális térben használt nyelvekként jelennének meg.

A nyelvcsere áttesett nemzetiségek kisebbségi nyelvének visszatulását, az identitás erősítését segítő egyik elsődleges tényező az adott nemzetiségi nyelv státuszának biztosítása tudja támogatni. Ahogyan az előzményekben is olvasható, a beás és romani nyelvek, nem oktatási nyelvei egy intézménynek sem, erre e két nyelv jelenlegi állapotukban nem is alkalmas. Azonban e nyelvek különböző formális, vagy legalább is nem privát terekben történő reprezentációja már önmagában presztízzsel bírhat. Amennyiben a diák találkozik a többségi társadalom által elfogadottnak ítélt terekben saját anyanyelve, vagy szülei, nagyszülei által még beszélt nyelv elemeivel, szimbólumaival, valószínűleg inkább értéként, mintsem szégyellnivalóként kezeli a nyelvet.

A magyarországi roma, cigány származású diákok iskolai nehézségeiről, küzdelmeiről és a legtöbb esetben sikertelenségéről számolnak be a kutatások (Ambrus, 2001; Forray-Hegedűs, 2001; Gúti, 2001; etc.) és a különböző iskolai felmérések. Azonban számos olyan kutatás és gyakorlat van, mely azt bizonyítja, hogy a kétnyelvű vagy egynyelvű, de „többynyelvű életvilágból” (*“lebensweltliche Mehrsprachigkeit”*) (Gogolin, 1994/2008, 2004) érkező diákok iskolai sikeressége pont az általuk ismert nyelvekben rejlik (v.ö. Bialystok, 2005; Heltai, 2015; García-Johnson-Seltzer, 2017, Jani-Demetriou, 2020, etc.). Amennyiben ezek a nyelvek teret, és ezáltal presztízst nyernek az általában a többségi társadalom értékeit megjelenítő tanulási terekben, úgy a diákok iskolai sikeresség is valószínűbb.

A többségi társadalom roma, cigány nyelvekhez való viszonya is formálásra szorul. Mára a beás és romani nyelvek Magyarország hivatalosan elismert nemzetiségi nyelvei. Ennek ellenére még a népszámlálási kérdőívekben sem jól használják magára a nemzetiségre és annak nyelveire vonatkozó elnevezéseket. „Cigány (romani, beás)” elnevezés szerepel mind a nyelv, mind a nemzetiségi kategóriáknál. Aki azt jelölte, hogy csak „anyanyelv”, az éppen lehet, hogy egy romanit beszélő, magát romának, de nem cigánynak valló ember volt, míg arra végképp nem kapunk valós adatokat, hogy ki beszél a beást és ki a romani nyelvet. Amennyiben még a népszámlálási kérdőívet összeállító hivatal számára sem tiszta a nemzetiségi és nyelvi kategóriák, úgy végképp szükségszerűnek látszik, hogy a többségi társadalombeli diákok találkozzanak iskolai kereteken belül, például: schoolscape formájában, roma, cigány diáktársaik nemzetiségi nyelveivel.

3.2. A kutatás célja

2015-ben az Emberi Erőforrások Minisztériuma, Társadalmi Felzárkóztatásért Felelős Államtitkárságának felkérésére készült átfogó kutatás a cigány, roma nemzetiségi oktatás magyarországi helyzetével kapcsolatban. (Orsós, 2015) Jelen kutatás célja a 2015-ben végzett kutatói munka egyfajta folytatása új kutatási irányok bevonásával és az iskolai nyelvi tájkép fókuszba helyezésével.

A kutatás közvetlen célja a Magyarországon cigány nemzetiségi oktatást folytató intézmények iskolai nyelvi tájképének vizsgálata, fókuszban a magyarországi roma nemzetiség nyelveit megjelenítő feliratok és a roma nemzetiség kultúrájához kapcsolódó szimbólumok elemzésével.

Mivel *“Számos kutatás azt bizonyítja, hogy a vizuális elemekhez kapcsolódó emlékek, tapasztalások és interakciók olyan érzelmi reakciókat váltanak ki, melyeknek hosszabb távú kognitív hatásai vannak, szemben azon élményekkel, tapasztalásokkal, interakciókkal, melyekhez nem kapcsolódnak vizuális elemek (Goolkasian, 2000; Hamann, Ely, Grafton, & Kilts, 1999; Kensinger & Corkin, 2003; Levine & Pizarro, 2004)”*.¹¹ (Nix és Haeussler Bohan, 2014:15), ezért jelen kutatás közvetett célja, hogy további oktatási-nevelési kutatások elindításához és/vagy megvalósításához járuljon hozzá.

3. 3. A nyelvi tájkép fogalma, a nyelvi tájkép kutatás előzményei

A nyelvi tájkép definíciója Landry-Bourhis szerzőpárosoktól származik, a legtöbb nyelvitájkép-kutatás az általuk megfogalmazott definíciót használja a nyelvi tájkép fogalom meghatározására. Az ő definíciójuk Laihonen magyar nyelvű fordításában a következő: *“A hivatalos útjelző táblák, a reklámtáblák, utcanévek, helynevek, kereskedelmi egységek feliratai és kormányzati épületek hivatalos táblái adják az adott terület, régió vagy városi agglomeráció nyelvi tájképét. Egy terület nyelvi tájképének két alapvető funkciója van: információs és szimbolikus”* (Laihonen,1997:25). A nyelvi tájképpel kapcsolatos nemzetközi kutatások terminológiája a magyar kutatásokba a különböző fordítási módoknak köszönhetően különböző módokon került be. A Landry-Bourhis által *“informational and symbolic function”*-ként megfogalmazott nyelvi tájkép alap funkció a magyar nyelvű kutatásokban *“kommunikatív és szimbolikus funkció”* (Szoták, 2018, Csernicsekó 2018), *“informatív és szimbolikus funkció”* (Szoták, 2016), *“kommunikációs és szimbolikus dimenzió”* (Borbély, 2020), *“információs és szimbolikus funkció”* (Laihonen, 1997) fordításként jelenik meg. Jelen kutatás az *“információs és szimbolikus funkció”* terminusokat használja.

A nyelvi tájkép információs funkcióját Landry és Bourhis szerint az adja, hogy adott térben megjelenő feliratok (útjelző táblák, épületek feliratai, veszélyt jelző táblák, reklámszövegek, stb.) nyelve kijelöli egy adott nyelvi közösség által lakott földrajzi terület határait, s még mielőtt adott területen élő emberekkel szóba elegyedik az odalátogató, már információt kap arról, hogy milyen ‘erőviszonyban’ állnak egymással az adott földrajzi térben lakó nyelvi közösségek. Amennyiben egy nyelven jelennek csak meg feliratok, az azt jelezheti, hogy vagy egynyelvű közösség(ek) lakják a területet, vagy többnyelvű

¹¹ Saját fordítás

közösségek, akiknek a nyelvei nem ugyanolyan státuszban vannak. Amennyiben többnyelvű feliratok vannak, úgy adott nyelvű feliratok száma, elhelyezése, mérete adhat információt arról, hogy mely nyelv rendelkezik magasabb státusszal.

A szimbolikus funkciót az adott nyelvet beszélők aspektusából közelítik meg. Adott nyelvi tájképben megjelenő vagy nem megjelenő nyelv befolyásolhatja annak a nyelvnek a nyelvi közösségét. Amennyiben adott nyelvi tájképben egy egyébként beszélők tekintetében kisebbségben lévő nyelv megjelenik az az adott nyelvi csoport nyelvi vitalitását és társadalmi elfogadottságát is mutathatja, míg ha nem jelenik meg az azt mutatja, hogy nem bír adott társadalmi közegben olyan értékkel az a nyelv, mint a másik (vagy többi) megjelenő nyelv.

A különböző feliratok és szimbólumok régóta képezik kutatások tárgyát, így nem újdonság az ilyen irányú kutatások megjelenése, azonban a szociolingvisztikában a '90-es évektől váltott csak ki egyre nagyobb érdeklődést, ami alapján végül önálló tudományággá nőtte ki magát a nyelvi tájkép kutatás. (Szoták, 2015:33) A nyelvi tájkép kutatás az elmúlt néhány évtized során vált egy egyre komplexebb kutatási területté. A növekvő számú kutatások megjelenésével egyre bővült (és jelenleg is bővül) a nyelvi tájkép kutatások fókusza, akár a vizsgált fizikai terek, a vizsgált elemek (feliratok, szimbólum) akár ezek funkcióinak kategorizálása vagy egyéb új aspektusok beemelése terén. *“A nyelv térbeli megjelenését vizsgáló kutatások innovatív lehetőséget nyújtanak arra vonatkozóan, hogy kiderüljön: a világ különböző tájain, így Magyarországon és a határos országokban is, milyen a nyelvek informatív-szimbolikus, lokális-globális, oktató- kulturális, befogadó-kirekesztő stb. szerepe.”* (Borbély, 2021:290)

A többek által első nyelvi tájkép kutatások egyikeként számon tartott 1977-es tanulmányban Rosenbaum munkatársaival egy jeruzsálemi utca feliratait elemezte, melyet interjúkkal egészített ki. (Rosenbaum-Nadel-Cooper-Fishman, 1977) Az első nyelvi tájkép kutatások terepét tehát jellemzően települések utcái jelentették, a Landry-Bourhis féle definíció is külső tereket említ nyelvi tájkép terepeként.

Azonban Ben-Rafael és társai szerint *„[e]gy adott földrajzi területen nyelvi tájképnek minősül bármilyen tábla vagy hirdetmény, legyen az egy közintézmény vagy vállalkozás belső vagy külső terében”* (Ben-Rafael et al. 2006:14)¹². Tehát kiterjesztették az épület belső tereire is a nyelvi tájkép kutatások lehetséges terepét. Ehhez az elgondoláshoz kapcsolódik a *Schoolscape* vagyis az iskolai nyelvi tájkép kialakulása is,

¹² Fordítás forrása: Szoták, 2018:33

mely iskolákban, tanulási terekben megjelenő feliratok és szimbólumok vizsgálatát helyezi a fókuszba.

Napjainkra a nyelvi tájkép kutatások egészen addig bővültek, hogy virtuális terek is képezhetik nyelvi tájkép kutatások terepét. A virtuális nyelvi tájkép Ivkovic nevéhez fűződik, aki megalkotta a “cyberscape” fogalmat (Ivkovic, 2007). *”A virtuális nyelvi tájkép, akárcsak a nyelvi tájkép, szintén az adott térre jellemző nyelvekről ad visszajelzést, csakhogy ezúttal ez a hely a kibertérben van.”* (Vitályos-Bartalis, 2018:69)

A nyelvi tájkép kutatások keretei nem csak a vizsgált fizikai terek tekintetében bővültek, hanem abban az értelemben is, hogy mit tartanak egyes kutatók a nyelvi tájkép részének. Egyes kutatók ugyan szemiotikai szempontok alapján történő elemzést is használva (feliratok színe, mérete, stb.) de csak feliratok vizsgálatát tartja a nyelvi tájkép kutatás részének, míg mások, a feliratokat és az azokkal együtt, vagy azok mellett megjelenő szimbólumokat is a nyelvi tájkép kutatások tárgyának tekintik. *“Felmerülhet a kérdés, hogy az innovatív elméleti és módszertani megközelítések mentén állandóan bővülő nyelvi tájkép kutatás szakterületének határait egyáltalán lehetséges-e (vagy akarjuk-e) kijelölni.”*¹³ (Gorter, 2018) - teszi fel a teoretikus kérdést Gorter. A kutatási terület elnevezésére a nyelvi tájkép (Lungisitic Landscape, röviden “LL”) elnevezés mellett több megfogalmazás is született különböző kutatók részéről. Huebner Bankogban végzett különböző írásrendszereket keverő nyelvi tájkép vizsgálata során az *“environmental print”* (Huebner, 2016) megfogalmazást használta, Ben-Rafael és munkatársai a *“the decorum of the public life”* (Ben-Rafael és mtsi., 2006), míg Gorter a *“multilingual cityscape”* (Gorter, 2006), Jaworski és Thurlow pedig a *“semiotic landscape”* (Jaworski és Thurlow, 2010) meghatározásokat használták a különböző terek különböző feliratainak és szimbólumainak vizsgálatára irányuló kutatásaik során. Magyar nyelvű kutatásokba elsősorban a *“nyelvi tájkép”* és *“szemiotikai tájkép”* fogalmakkal lehet találkozni. A szemiotikai tájképet egyes kutatók a nyelvi tájkép kibővítésének tekintik mások a nyelvi tájkép részeként elemzik a feliratokkal együtt vagy azok mellett megjelenő szimbólumokat.

Jelen disszertáció és a hozzá kapcsolódó kutatás a nyelvi tájkép részének tekinti a feliratokat és szimbólumokat, vizuális elemeket is.

¹³ Saját fordítás

Beás és romani nyelvek a nyelvi tájkép kutatásokban

A Landry-Bourhis-féle nyelvi tájkép fogalom a nyelvi tervezés területéről származik. *“Belgiumban a nyelvi tájkép eleinte a földrajzi területek jelölésére szolgált, nevezetesen a flamand és vallon ajkú területek megkülönböztetésére. Itt a nyelvhatárok szerint tervezték meg, hogy milyenek legyenek a táblák.”* (Szoatak, 2018:31) A belga példához hasonlóan az első nyelvi tájkép kutatások terepül jellemzően olyan területek szolgáltak, ahol valamilyen nyelvi konfliktus volt és a nyelvi tájképet a nyelvi tervezés eszközeként használták területek, határok kijelölésére.

Majd, ahogyan a fent említett módon bővült a nyelvi tájkép kutatások fókusza, úgy születtek a kisebbségben élő nyelvi közösségekre irányuló nyelvi tájkép kutatások is. Cenoz-Gorter baszk és fríz nyelvközösségek lakta területeken végzett nyelvi tájkép kutatásokat (Cenoz-Gorter, 2015, 2021), az észtsországi vőro nyelvvel kapcsolatban Brown (Brown, 2005, 2012) végzett nyelvi tájkép kutatásokat, amelyek kapcsán ő teremtette meg a *“schoolscape”*, vagyis *“iskolai nyelvi tájkép”* fogalmát.

A számos nemzetközi nyelvi tájkép kutatás között gyarapodik a magyar nyelvű tanulmányok, kutatások száma is ezen a területen. A magyar nyelvű nyelvi tájképpel kapcsolatos kutatások azonban elsősorban a külhoni magyarok lakta településeken végzett kutatások eredményeit mutatják be, ahol a magyar nyelv mint kisebbségi, nemzetiségi nyelv jelenik meg. Például dél-szlovákiai, székelyföldi és kárpátaljai falvakban végeztek kutatásokat Bartha és munkatársai (Bartha-Laihonen-Szabó, 2013), Szoatak burgenlandi magyarok lakta területen végzett kutatásokat (Szoatak, 2016), finn nyelvészként a romániai Bánság területén pedig Petteri Laihonen folytatott nyelvi tájkép kutatásokat (Laihonen, 2009).

Az egyes nyelvi tájképpel foglalkozó magyar nyelvű kutatásokban csak említés szintjén jelenik meg a roma nemzetiség (lásd Csernicskó-Laihonen 2016: 19, 22). A magyarországi roma közösségekre vonatkozó utalás történik Borbély magyarországi románok kétegyházi közösségéről szóló nyelvi tájkép kutatásában (Borbély, 2019:4). Szoatak a Burgenlandban végzett nyelvi tájkép kutatása során találkozott *“roma nyelvű”* feliratokkal (valószínűleg ez a romani nyelv egyik dialektusát jelenti): *“Az előző időszakhoz képest az egynyelvű táblákat többségében magyar–német kétnyelvű és magyar–német–horvát–roma négynyelvű feliratok váltották fel. Ez utóbbi többnyelvű, zömében az Európai Unió által finanszírozott projektek táblái a tartományban élő négy*

autochton népcsoport jelenlétét és Burgenland nyelvi sokszínűségét hivatottak szemléltetni. Teljesen egyedi, hogy roma nyelvű feliratokkal találkozunk.” (Szoatak, 2016:114)

A magyar nyelvűek lakta területeken végzett nyelvi tájkép kutatások mellett egyre növekszik a magyarországi területek, települések és egyben iskolák, tanulási terek, stb. nyelvi tájképére irányuló kutatások száma is. 2020-ban úttörő jelleggel a Nyelvtudományi Intézet Nemzetiségi nyelvi tájkép Magyarországon címmel adott ki a magyarországi örmény, horvát, német, roma (beás és romani nyelv), szerb, bolgár, ukrán és szlovák nemzetiségek lakta területek nyelvi tájkép kutatásait összefogó kötetet (Borbély, 2020). Ebben a kötetben helyet kapott már két a beás (Gergye, 2020:108-123) és romani (Rézműves, 2020:209-227) nyelvek nyelvi tájképben való megjelenítésére fókuszáló tanulmány is.

Az előző fejezetben a nyelvi tájkép kutatás előzményeinek rövid áttekintő bemutatása során látható vált, hogy a nyelvi tájkép kutatás terei miként bővültek egészen a virtuális terek vizsgálatáig. Annak ellenére, hogy a virtuális terek maguk később jelentek meg életünkben, s a nyelvi tájkép kutatások is először fizikai terek vizsgálatával foglalkoztak, majd később fordultak a virtuális terek vizsgálatára. Jól látható, hogy a beás és romani nyelvek nyelvi tájképben történő megjelenésére fókuszáló tanulmányokkal még csak elvétve lehet találkozni, mégis érdekes jelenség, hogy virtuális terekben megjelenő - elsősorban romani nyelvi elemek vizsgálatára fókuszáló - virtuális nyelvi tájkép kutatásokat (lásd: Hámori, 2018). Ha nem is a nyelvi tájkép fogalmával operáló, de a romani nyelv internetes felületeken történő használatára vonatkozó esettanulmányok (lásd Halwachs, 2012; Lytov, 2014) már szintén léteznek. Vitályos romániai kisebbségi iskolák virtuális nyelvi tájképeinek kutatása során hangsúlyozza azt a földrajzi, fizikai nyelvi tájkép és virtuális nyelvi tájkép közötti lényegi különbséget, hogy míg az előző esetében a nyelvi tájkép elemek változása hosszabb időt igényel, addig a virtuális nyelvi tájkép folyamatos, aktív változásban van, s nem korlátozza sem idő, sem tér. (Vitalyos, 2018:70). Az, hogy sem időben, sem térben nem köti a virtuális nyelvi tájkép alakulását semmi, az nem csak a virtuális nyelvi tájkép kutatását teszi könnyebbé, abból a szempontból, hogy nem igényel például utazást a kutatás, de magát a virtuális nyelvi tájképet alakítókat helyzetét is megkönnyíti, hiszen sokkal szélesebb körű lehet egy honlap, internetes közösségi oldal, blog, stb. tartalmának szerzői közössége.

Összességében tehát az látszik, hogy a magyarországi roma nemzetiség törvényileg is elfogadott beás és romani nyelveire vonatkozó nyelvi tájkép kutatások akár fizikai terek (települések, tanulási terek, stb.), akár virtuális terek vizsgálatával már elindulni látszik.

Kérdés, hogy vajon bővül-e és ha igen, milyen ütemben, s milyen célzattal ezen kutatások száma.

Nyelvi tájkép kutatások oktatási, nevelési terekben - *Iskolai nyelvi tájkép, Schoolscape*

A *schoolscape* vagyis *iskolai nyelvi tájkép* fogalma a nyelvi tájkép kutatásokban az elmúlt 10 évben alakult ki és kezdte használni egyre több kutató (lásd Brown, 2012; Szabó, 2015; Biro, 2016; Laihonen-Tóodor, 2017). Brown meghatározásában az iskolai nyelvi tájkép: „*Magába foglalja mind a fizikai mind a társadalmi környezetet, melyben a tanulás, tanítás zajlik*”. (Brown, 2005:79) Ez a tág meghatározás nem kizárólag iskolai épületekre vonatkozik, hiszen tanulni és tanítani bárhol lehet, azonban a disszertáció kutatási mintájának körbehatárolása érdekében a kutatási mintát iskolákra, cigány nemzetiségi nevelés-oktatást folytató intézményekre szűkítettem. Brownhoz hasonlóan komplex módon határozza meg az iskolai nyelvi tájkép fogalmát Laihonen és Szabó is: „*Olyan társadalmi folyamat, gyakorlat, mely nem csak a vizuálisan megjelenő elemek értelmezését jelenti. A tanárok, diákok, szülők, adminisztrátorok és egyéb iskolai aktorok is részesei ennek.*” (Laihonen és Szabó, 2017)

Johnson a *schoolscape*-t rejtett tantervnek (Johnson, 1980) tartja. Az itt idézet iskolai nyelvi tájkép fogalmak és jelen kutatás is tehát mind a vizuálisan megjelenő iskolai nyelvi tájképet és mind annak formálódását, kialakulását, használatát, stb. igyekezett komplex módon figyelembe venni.

Az otthonról hozott értékek vizuális megjelenítése az iskolában, vagyis maga az iskolai nyelvi tájkép (könyvek, jelek, nyelvi és kulturális szimbólumok, stb.) kétirányú elfogadást jelenthet a roma, cigány diákok esetében. A romani és beás nyelvek csak mint tantárgyak jelennek meg az egyes iskolákban, vagy tanulási terekben, és nem mint a tanítás nyelvei, valamint nincs olyan diák napjainkban, aki ha beszél is a beás vagy romani nyelvet, ne beszélne a magyar nyelvet is. Jogosan merülhet fel a kérdés, hogy ebben az esetben miért fontos akkor, hogy megjelenjenek bármilyen formában ezen nyelvek a különböző tanulási terekben. Bourhis szerint, ha egy adott nyelv nem jelenik meg a nyelvi tájképben, akkor az adott kultúrához tartozó személyek is alulértékelik azt és nem fogják továbbörökíteni. (Bourhis, 1984) Egy olyan helyzetben, ahol adott kisebbségben lévő kultúra képviselői igenis, hogy jelen vannak, kultúrájuk viszont semmilyen pozitív kontextusban nem jelenik meg a többségi társadalom által elismert formális terekben, úgy

adott nyelv értéke, még annak beszélői szemében sem lesz magas. Mivel jelen esetben pedig nem csak magáról a nyelvekről, hanem azok szimbolikus funkciójáról van szó, így nem csak maguk a nyelvek, de adott kultúra is elértéktelenedik az egyébként azzal azonosuló emberek számára is. A roma, cigány gyerekek, családok, tanárok szemében a saját kultúra felértékelődését és az iskola világának jobb elfogadását szolgálhatná. Míg a többségi társadalomból érkező gyerekek, családok, tanárok szemében a roma, cigány kultúra felértékelődése és elfogadása kerülhetne előtérbe. E kétirányú elfogadás pedig nem csupán az ott tanuló roma, cigány diákok iskolai sikerességét szolgálhatja, hanem hosszabb távon az egész intézmény javát is.

Gorter és Cenoz szintén a Landry-Bourhis féle nyelvi tájkép funkciókat, vagyis az információs és szimbolikus funkciókat használta egy baszk iskolában végzett iskolai nyelvi tájkép kutatás során gyűjtött feliratok kategorizálására. Azonban további értelmezéseket társított az információs és szimbolikus funkciókhoz, valamint alkategóriákat is kialakított a feliratok részletesebb csoportosítása érdekében.

1. Nyelvi és más tantárgyak tanításához kapcsolódó tartalmak	Információs funkció
2. Szabályok az osztályban	
3. Szabályok az iskolában	
4. Értékek közvetítése	Szimbolikus funkció
5. Interkulturális tudatosság fejlesztése	
6. Baszk nyelv népszerűsítése	
7. Események hirdetése	Információs és Szimbolikus funkció
8. Reklám	
9. Dekoráció	

2. táblázat *Többnyelvű baszk iskolákban található feliratok funkciói Gorter és Cenoz csoportosítása szerint*
(Forrás: Saját szerkesztés Gorter-Cenoz 2015:9 alapján)

Gorter értelmezésében az iskolában gyűjtött információs funkciót betöltő feliratok olyan feliratok voltak, amelyek elsődleges célja, hogy például a nyelv tanulásához szükséges információkat adjon, hogy az épületben történő eligazodáshoz adjon információt, vagy hogy az iskolán/tantermen belül megkívánt viselkedésre/szabályokra vonatkozóan adjon információt. Szimbolikus funkcióval bíró feliratoknak pedig például azokat a feliratokat tekintette, amelyek a baszk nyelv népszerűsítésére irányultak, az interkulturalitást

jelenítették meg, vagy bizonyos emberi értékeket közvetítettek. (Gorter-Cenoz, 2015:8-18).

Az iskolai nyelvi tájkép fogalmi kereteinek meghatározása jelen kutatásra vonatkozóan az ismertett szakirodalmi előzmények alapján

A nyelvi tájképpel és iskolai nyelvi tájképpel kapcsolatos kutatások és szakirodalmi előzmények alapján látható, hogy nincs ennek a kutatási területnek egy egységesen elfogadott szűk fogalmi keretrendszere, hanem ahogyan az előbbieken már Gortertől idézett gondolat is megfogalmazta az elméleti és módszertani megközelítések mentén állandóan bővül ez a szakterület (Gorter, 2018). Ennek fényében szükségszerűnek tűnt jelen kutatás iskolai nyelvi tájképre vonatkozó alapfogalmainak meghatározása, melynek alapjául az előzőekben ismertett szakirodalmi előzmények szolgáltak.

Iskolai nyelvi tájkép vizsgálat terei:

cigány nemzetiségi oktatást, nevelést folytató iskolák feladatellátási helyeinek épületei, udvarai

Iskolai nyelvi tájkép roma nemzetiséghez kapcsolódó elemei:

- romani és beás nyelvű, valamint más nyelvű, de a roma nemzetiség kultúrájával kapcsolatos feliratok
- roma nemzetiség kultúrájához kapcsolódó szimbólumok, vizuális elemek

Felülről lefelé, alulról felfelé irányuló kezdeményezés és annak aktorai:

Jelen kutatás a nemzetiségi iskolák vizsgálatának keretében *felülről lefelé irányuló kezdeményezés*-nek tekinti azon feliratok és szimbólumok megjelenítését, melyek az iskola vezetősége, tanárai vagy más az iskola vezetőségénél magasabb oktatási/hivatali szerv (KLIK, állam, stb.) kezdeményezésére jelennek meg. Aktorainak tekinti az iskola vezetőségét, tanárokat, az iskola vezetőségénél magasabb oktatási/hivatali szervet.

Alulról felfelé irányuló kezdeményezés és annak aktorai:

Jelen kutatás a nemzetiségi iskolák vizsgálatának keretében *alulról felfelé irányuló kezdeményezés*-nek tekinti azon feliratok és szimbólumok megjelenítését, melyet a roma nemzetiséghez tartozó, azzal azonosuló diákok, szüleik vagy szintén a roma nemzetiséghez tartozó iskolai dolgozók, stb. kezdeményeztek. Aktorainak tekinti bármilyen a roma nemzetiséghez tartozó, az iskola nyelvi tájképét alakító embereket.

Iskolai nyelvi tájképben megjelenő többnyelvű feliratok típusai:

A többnyelvű feliratokat (tehát, amikor egy adott táblán, felületen több nyelven vannak feliratok) jelen kutatás Reh tipizálása nyomán a következő 4 típusba sorolja:

“1. **Duplikáló** (*duplicating*): olyan tábla, amelyen pontosan ugyanaz a szöveg szerepel több nyelven.

2. **Fragmentáló** (*fragmentary*): olyan többnyelvű tábla, amelyen a teljes információ csak az egyik nyelven van meg, de bizonyos részek le vannak fordítva egy vagy több további nyelvre is.

3. **Átfedő** (*overlapping*): az információ egy része két vagy több nyelven található a táblán, de minden nyelven még további különböző információk is szerepelnek. Ebben az esetben a szövegek tartalma különböző nyelveken egyszerűen átfedi egymást.

4. **Kiegészítő** (*complementary*): olyan feliratok, amelyeken a teljes információ különböző részei különböző nyelvekhez vannak rendelve, s ezek mutatják a kiegészítést.” (Szoatak, 2018:35)

Iskolai nyelvi tájképben megjelenő feliratok, szimbólumok, vizuális elemek funkciói:

Funkciók meghatározása Gorter-Cenoz-féle funkciók alapján	Funkció rövid leírása	Lehetséges példák magyar nyelven	Landry-Bourhis- féle meghatározás szerinti funkció
1. Nyelvi és más tantárgyak tanításához kapcsolódó tartalmak	Nyelvtani összefoglaló táblázatok, szavak/ betűk tanításához-tanulásához használt táblák.	beás ABC	Információs funkció
2. Szabályok az osztályban és/vagy az iskola különböző helyiségeiben	Osztálytermeken/iskola különböző helyiségein belüli általános viselkedési szabályok.	<i>Köszönj!</i> <i>Ne hangoskodj!</i> <i>Moss kezét!</i> <i>Kopogj, mielőtt belépsz!</i>	
3. Helyiség feliratok, épületen belüli tájékoztató segítő feliratok	Az iskola folyósóin, udvarán, mosdóiban, termeken kívüli részein található feliratok	“Tanári szoba” “Ebédlő”	

	melyek általános viselkedési szabályokat közvetítenek, valamint egyes termek/helyiségek feliratai.		
4. Értékek közvetítése	Idézetek, valamint nevelő szándékú univerzális értékek rövid szöveges formában.	“ <i>Ismerd a múltat, építsd a jövőt!</i> ” “ <i>Segíts másoknak!</i> ”	Szimbolikus funkció
5. Interkulturális tudatosság fejlesztése	Jellemzően köszönés vagy egy bizonyos szó felirata több nyelven, melynek célja adott nyelvek és kultúrák vizuális megjelenítése.	“Viszontlátásra!” felirat több nyelven “ <i>szeretlek</i> ” felirat több nyelven	
6. Beás/romani nyelv népszerűsítése	Olyan feliratok, amik a beás/romani nyelv használatára buzdítanak, dicsérik a beás/romani nyelvet.	“ <i>Ebben a teremben beásul beszélünk.</i> ”	
7. Események hirdetése	Az iskola által hirdetni kívánt események hirdetése	Cigány mesemondó verseny plakátja	Információs és Szimbolikus funkció
8. Dekoráció	Roma, cigány kultúrához kapcsolódó viseletek, alkotások, hangszerek, stb.	fotók teknővájó cigányokról	

3. táblázat A Gorter-Cenoz féle funkciók adaptálása jelen kutatásra (Forrás: Saját szerkesztés)

Fontos hangsúlyozni, hogy a kérdőíves kutatás során és az intézményektől kapott, általuk gyűjtött fotók kiválasztása során a kérdőívet kitöltőkre és a fotókat készítőkre/küldőkre volt bízva, hogy ők mit tartanak feliratnak és/vagy szimbólumnak. Amennyiben adott feliratot, vagy szimbólumot nem tartottak a roma nemzetiség nyelveihez, kultúrájához kapcsolódónak, úgy azon elemek nem jelennek meg a kérdőíves kutatásban sem. Az viszont elmondható, hogy a kutatás során kérdőívekkel és kapott fotók által összegyűjtött szimbólumok, nyelvi elemek között nem volt olyan, amelyet a kérdőívet kitöltők és/vagy fotókat készítő/küldők a roma nemzetiség nyelveihez, kultúrájához kapcsolódónak tartottak volna, de egyébként a kutatás alapfogalmai szerint nem az lett volna. A kérdőíves

kutatást megelőzően szándékosan nem került ismertetésre a kérdőívet kitöltőkkel, hogy a kutatás szempontjából mely kritériumok alapján számít valamely felirat és szimbólum a kutatás tárgyának, mert csak így nyerhetett a kutatás pontosabb információt arról, hogy a kérdőívet kitöltő tanárok/iskolák maguk mit tartanak számon, mint felirat, vagy mint szimbólum, s hogy ezek közül is, melyeket tartották fontosnak kiemelni, és a kérdőíves válaszok során figyelembe venni.

3.4. Pilot kutatás a hipotézisek, kutatási kérdések és módszerek véglegesítése előtt

2018-ban a kutatás előkészítésének fázisában pilot jelleggel látogattam meg a Kétújfalu Konrád Ignác Általános Iskolát. A német nemzetiségi iskolaként működő általános iskolában, a 2018/19-es tanévet megelőzően, a beás nyelvet is oktatták. A beás nyelv oktatása tanár hiányában szünetelt a kutatás idejében. Az iskola szinte összes helyiségében a feliratok magyar, német és beás nyelven is szerepelnek. A feliratok egységesek. Fehér téglalap alapon három színnel, betűmérettel és betűtípussal írt szövegek vannak. Piros betűs a magyar felirat, kék betűs a beás és zöld betűs a német szöveg (vö. 4. ábra).



4. ábra Kétújfalu Konrád Ignác Általános Iskola Könyvtár felirat (Forrás: saját fotó)

A kutatás előkészítésekor az intézménylátogatás alkalmával az iskola egyik technikai munkatársát kértem meg, hogy vezessen körbe az iskola egyik részén, és mutassa meg hol, milyen feliratok vannak. Az iskola épületében számos egyen formában megjelenő magyar - beás - német nyelvű felirat van. Mikor kértem a hölgyet a bejárati ajtónál. (ahol szintén van köszöntő felirat) hogy mutasson még, merre vannak ilyen feliratok, azzal kezdte, hogy még az igazgatói iroda is ki van írva beásul. A bejárati ajtótól kezdve az igazgatói irodáig még számos felirat volt, azonban ő azt tartotta fontosnak, hogy az igazgatói irodát mutassa meg.

A diákok, tanárok, és az iskolában megforduló emberek nap, mint nap találkozhatnak a 4. ábrán látható táblával az épület számos pontján, például a bejáratnál, a

belépőt üdvözlő táblán, a könyvtárban, az étkezőben, a tanári szobában, az igazgatói irodában. Az iskola azon törekvése, hogy a nyelvi tájképben megjeleníti a beás nyelvet szimbolikus, valamint oktatási és nevelési szándékot is takar. Az iskolában tanuló és megforduló diákok (és nem csupán a beások), ennek eredményeként a beás nyelvet megismerik és – feltételezhetően – felértékelik az iskolában oktató tanárok véleménye szerint.

3.5. Hipotézisek és kutatási kérdések

A pilot kutatást követően a hipotézisek kutatási kérdések jelentős átfogalmazásra kerültek a kutatás előzetes terveihez képest. A kutatás eredeti célja az volt, hogy választ adjon arra, hogy adott nyelvi elemek és/vagy szimbólumok nyelvi tájképben történő megjelenése pozitívan, támogatóan hat-e roma, cigány gyerekek iskolai sikerességére, illetve adott tanulási tér többségi társadalomból érkező tagjainak roma, cigány kultúrára vonatkozó attitűdjei pozitívabbak-e a megjelenő nyelvi elemek és/vagy szimbólumok hatására. Azonban a kutatás nem tér ki kontroll kutatási szintéreként olyan tanulási terek vizsgálatára összehasonlítási pontként, ahol nem jelenik meg semmilyen formában roma, cigány nyelvi vagy kulturális szimbólum.

Továbbá ahol meg is jelennek feliratok és/vagy szimbólumok, nem vizsgálható, hogy valóban a nyelvi tájképnek köszönhető-e, vagy ha vélhetően igen, akkor milyen mértékben a pozitív attitűd, akár roma, cigány akár többségi társadalomból érkezők részéről. Valamint azt is problematikus felmérni, hogy miként hat egyik folyamat a másikra: a pozitív támogató tanulói környezet indukálja-e az igényt, hogy adott nyelvi, kulturális szimbólumok a vizuális térben is megjelenjenek, vagy a „felülről érkező” kezdeményezésként (pl.: tanárok kezdeményezése) megjelenő nyelvi, kulturális szimbólumok erősítik meg a pozitív attitűdöket a roma, cigány kultúrával szemben?

Nyilván a fent vázolt kérdések továbbra is a kutatás fókuszában állnak, de átfogalmazva elsősorban adott tanulási terek leíró jellegű megismerésére törekedett, hogy egy átfogó képet adjon a nemzetiségi iskolák iskolai nyelvi tájképében megjelenő a roma nemzetiség kultúrájához kapcsolódó vizuális elemekről, szimbólumokról és feliratokról. Valamint az iskolák iskolai nyelvi tájképpel kapcsolatos ismereteinek (hogy mely feliratokat, szimbólumokat tartják a kérdőíves kutatás és az interjúk során fontosnak megemlíteni, hogyan kategorizálják ezeket, stb.) és céljainak feltárására vállalkozott a kutatás.

A kutatás hipotézisei:

H1: *A cigány nemzetiségi nevelést oktató intézmények mindegyikében található a roma kultúrához kapcsolódó vizuális elem, valamint beás és/vagy romani nyelvű felirat, mert az iskolák a pedagógiai programban is deklarált módon fontosnak tartják ezt az iskolát használók és iskolát látogatók tudomására hozni, hogy az iskolában milyen nemzetiségi oktatás folyik.*

H2: *A beás és/vagy romani nyelvet oktató iskolákban mindenképpen megjelennek legalább azon a nyelven feliratok, amely nyelvet/nyelveket tanítják az adott intézményben, hogy az iskolát használók és látogatók számára nyilvánvaló legyen, hogy mely nemzetiségi nyelv/nyelvek oktatása történik ott, illetve hogy ezzel is emeljék ezen nyelvek presztízsét.*

H3: *Az iskolákban megjelenő a roma kultúrához kapcsolódó vizuális elemek, valamint a beás és romani nyelvű feliratok a cigány népismeretet és beás vagy romani nyelvet tanuló diákok bevonásával készülnek a cigány nemzetiségi oktatáshoz kapcsolódóan, hiszen a szülők a gyermekeikkel együtt hozott döntés alapján nyújtottak be írásbeli kérelmet a program indítására és/vagy a gyermekük nemzetiségi oktatásban történő részvételre.*

A hipotézisek mellett a további kutatói kérdésekre keresi a választ a kérdőíves vizsgálat és az interjúk kutatás:

1. *Együttesen jelennek-e meg szimbólumok és feliratok adott intézményekben?*
2. *Mely szimbólumok, vizuális elemek és milyen formában jelennek meg az iskolákban?*
3. *Milyen tartalmú feliratok jelennek meg beás és/vagy romani nyelv(ek)en és milyen formában jelennek meg az iskolákban?*
4. *Az iskola milyen szerepet, hatást tulajdonít adott nyelvi elemek és/vagy szimbólumok megjelenítésének?*

3.6. A kutatási minta és kutatási módszerek

A kutatási minta:

A kutatás a romani és beás nyelvek illetve roma, cigány szimbólumok megjelenése alapján jelöli ki a kutatás tereit. Vagyis nem egy fizikailag körülhatárolható földrajzi teret vagy helységet vizsgál, mint ahogyan a nyelvi tájképkutatások teszik, hanem tanulási-iskolai tereket vizsgál és azok közül is olyanokat, melyekben feltehetően megjelennek a romani

és/vagy beás nyelvi elemek és/vagy roma, cigány szimbólumok. Ezért a kutatási mintát a kutatás időpontjában roma, cigány nemzetiségi oktatást és/vagy romani és/vagy beás nyelv(ek)et oktató iskolák képezik.

Kérdőíves kutatás:

A kérdőíves kutatás mintájának alapjául a 2020-ban az Oktatási Hivataltól igényelt intézményi lista szolgált a 2019/2020-as tanévben nyelvoktató nemzetiségi nevelést (beás és/vagy romani nyelvek) folytató intézményekről, illetve a magyar nyelvű roma/cigány nemzetiségi nevelés-oktatást folytató intézményekről.

Félig strukturált interjú:

“A félig strukturált interjú a strukturált interjú és a mélyinterjú között található: a kutatónak vannak kérdései, melyeket fel fog tenni, de van lehetőség a kötetlen beszélgetésre is, illetve közbülső kérdések feltevésére. A válaszok azonnali kódolásának nincs akkora jelentősége, mint a strukturált interjú esetén, ezért bármilyen technikát alkalmazhatunk a rögzítéshez.” (Lengyel, 2014)

A kutatás megkezdésekor “idegenvezető technika” alkalmazását terveztem alkalmazni az interjúk egy részének felvételéhez. *Idegenvezető technika*: Szabó Tamás Péter (2016) nevezi így a *walking tour* (Garvin, 2010) és a *narrated walking* (Stroud és Jegels, 2014) módszerein alapuló technikát, mely során az interjúalany, mint “idegenvezető” kíséri az interjút készítő kutatót, aki közben fotó, hang és/vagy videó dokumentációt készít a bejárt területről, útvonalról. A pandémia miatti korlátozásokra való tekintettel az interjúk online valósultak meg, így az idegenvezető technikát nem lehetett alkalmazni a kutatás során.

Tartalomelemzés:

A tartalomelemzés az első tudományosan megfogalmazott definíció szerint „*A tartalomelemzés a kommunikáció manifeszt tartalmának objektív, szisztematikus és kvantitatív leírására szolgáló kutatási technika*”. (Berelson 1952) Antal megfogalmazása szerint: „*Tartalomelemzésnek nevezünk minden olyan eljárást, amelynek során közlemények, üzenetek törvényszerűen visszatérő sajátosságai alapján módszeres és objektív eljárással olyan következtetéseket vonunk le, amelyek a közleményekben nyíltan kimondva nincsenek, de az üzenet megszerkesztettségének, azaz kódolásának a módjából*

kiolvashatók s esetleg más eszközökkel, más módon nyert adatok segítségével megerősíthetők, igazolhatók”. (Antal 1976)

Jelen kutatás esetében az elkészült interjúk elemzése szoftverrel (MAXQDA) támogatott tartalomelemzéssel történt.

A fotódokumentációval összegyűjtött feliratok és szimbólumok részletes tartalomelemzésére nem, csak azok kategorizációjára vállalkozik a kutatás.

A kutatás során alkalmazott módszereket összefoglalóan az alábbi táblázat mutatja be:

adatforrás	módszer	cél
<ul style="list-style-type: none"> roma nemzetiség és nyelveinek helyzete Magyarországon beás és romani nyelvekhez kapcsolódó nyelvi jelenségek fogalmai előzetes nyelvi tájkép és iskolai nyelvi tájkép kutatások, s az azok során meghatározott fogalmak, definíciók, kategorizációk 	<p>dokumentum elemzés, szakirodalmi áttekintés, másodlagos forrásokból gyűjtött adatok rendszerbe foglalása</p>	<p>a kutatás témájához kapcsolódó, korábbi időpontban, más célból gyűjtött adatoknak az aktuális kutatási céloknak megfelelő rendszerezése, adaptálása</p>
<ul style="list-style-type: none"> 2018/2019 tanévben cigány, roma nemzetiségi oktatást folytató intézmények <p>(igazgató vagy cigány népismeretet oktató pedagógus, vagy romani vagy beás nyelvet oktató pedagógus)</p>	<p>(online) kérdőív</p>	<ul style="list-style-type: none"> átfogó adatgyűjtés a magyarországi roma, cigány nemzetiségi oktatás helyzetével kapcsolatban átfogó kép a roma, cigány nemzetiségi oktatást folytató intézmények iskolai nyelvi tájképével kapcsolatban kapott adatok alapján intézmények kiválasztása félig strukturált interjúkhoz
<ul style="list-style-type: none"> intézmények <p>(igazgató vagy cigány népismeretet oktató pedagógus, vagy romani vagy beás nyelvet oktató pedagógus)</p>	<p>félig strukturált interjú</p>	<ul style="list-style-type: none"> a kérdőíves adatok mellé további adatok gyűjtése fotódokumentáció gyűjtése

<ul style="list-style-type: none"> ● interjúk ● intézményekben készített fotók (pilot kutatás) ● intézményektől kapott fotók ● intézmények által interneten közzétett fotók 	tartalomelemzés	<ul style="list-style-type: none"> ● a kérdőíves adatokkal kiegészítve válaszokat kapni a kutatási kérdésekre <p>(az iskolai nyelvi tájkép fotó dokumentációját tartalomelemzésnek nem veti alá a kutatás, csak kategorizálásra vállalkozik)</p>
---	-----------------	---

4. táblázat A kutatás során alkalmazott módszerek összefoglaló táblázata (Forrás: Saját szerkesztés)

3.7. A kérdőíves kutatás részletei és eredményei

A kutatás tervezett ütemezése szerint a kérdőíves kutatás 2020 tavaszán történt volna. Azonban, mivel a Koronavírus-járvány az oktatási intézményekre, iskolákra, különösen a hátrányos helyzetű diákokat nagy számban oktató iskolákra (melyek a kutatás fókuszában állnak, hiszen a roma, cigány nemzetiségi oktatást folytató intézményekben jellemzően magasabb számú hátrányos helyzetű diák tanul) az általános mindennapi nehézségeken felül olyan terheket rótt, amelyek mellett nem volt elvárható a pedagógus kollégáktól, hogy interjúkkal még az iskolájuk kutatásban történő részvételét is támogassák. Emiatt a kutatás eredményessége a kérdőíves kutatás újraütemezését kívánta.

A kérdőív próba kitöltésére a Kétújfalui Konrád Ignác Általános Iskolát kértem fel. A választott iskola a kutatás szempontjából több okból került kérdőív validáló szerepbe. Egyrészt ez az iskola motiválta a disszertáció kutatási alapját, hiszen számos felirat van az épület folyosóin, ajtajain, s ez az intézmény szolgált a pilot kutatás helyszínéül is. Másrészt az intézmény vezetője Kovácsvecsné Tóth Marianna a PTE BTK Neveléstudományi Intézete szervezésében zajló "Képzők képzése" workshop, a Köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából – EFOP-3.1.2-16-2016-00001 kódjelű projekt keretében Dr. habil Orsós Anna mellett a "Romológia alapjai – bevezetés a roma/cigány nemzetiségi népismeretbe. Egyéni bánásmód, személyes gondoskodás és Romológiai alapismeretek – a tanulói lemorzsolódás megelőzése érdekében." képzések vezetője. A képzések során országsszerte dolgozik/dolgozott együtt roma, cigány népismeretet és/vagy beás és/vagy romani nyelvet oktató pedagógusokkal. Gyakorlati tapasztalatai és előzetes ismeretei a kérdőív formai, strukturális és tartalmi szempontjából is nagyban hozzájárultak a kérdőíves kutatás eredményességéhez.

A kérdőíves minta meghatározása

A már említett 2015-ben készült magyarországi cigány/roma nemzetiségi oktatással kapcsolatos kutatáshoz a köznevelési intézmények körében gyűjtött statisztikai adatok jelentették (KIRSTAT) a kutatási mintát. A 2013/14-es tanévben KIRSTAT adatbázisban 383 cigány nemzetiségi oktatást folytató intézmény volt, melyek közül 181 intézmény részéről érkezett be kitöltött kérdőív a 2015-ös kutatáshoz.

A disszertáció kutatásához a kutatás kezdetének időpontjában (2019-2020 tanév) Magyarországon magyar nyelvű roma/cigány kulturális nevelést/nemzetiségi nevelés-oktatást folytató és/vagy beás és/vagy romani nyelv(ek)et oktató iskolák listáját az Oktatási Hivataltól kértem, mely a 2015-ös kutatással megegyezve, szintén a KIRSTAT adatbázisából származott. A kutatáshoz biztosított adattáblázat a nemzetiségi nevelésben, oktatásban résztvevő gyermekek, tanulók számát feladatellátási hely, köznevelési feladat, munkarend, évfolyam, nemzetiségi oktatás típusa és nemzetiségi nyelv szerinti bontásban, valamint a kiegészítő nemzetiségi nyelvoktatásban részt vevő gyermekek, tanulók számát a 2019. évi köznevelési statisztika alapján tartalmazta¹⁴. A kapott adatokból a “magyar nyelvű roma/cigány kulturális nevelés / nemzetiségi nevelés-oktatás”-t folytató intézményeket (általános iskolák, szakgimnáziumok, gimnáziumok, szakközépiskolák) kiszűrve 231 feladatellátási helyet tartalmazott a lista. A 231 feladatellátási helyből összesen 95 kérdőív érkezett vissza. A 95 kitöltött kérdőívben 1 intézmény esetében 3 tanár is kitöltötte a kérdőívet, így a 95 kitöltött kérdőív 93 feladatellátási helyről nyújt információkat. Ez a 40%-os minta nagy valószínűséggel jól tükrözi a cigány nemzetiségi oktatást végző intézmények helyzetét, és lehetővé teszi az intézmények többségére jellemző tendenciák, összefüggések feltárását, valamint a kutatás kvalitatív részének megalapozására alkalmas információkat nyújt.

Felmerül a kérdés, hogy a 2013/2014-es tanévben 383 cigány nemzetiségi oktatást folytató intézmények száma miért csökkent 231-re a 2019/2020-as tanévre? Ennek több oka is lehet, azonban egyik legvalószínűbb ok, hogy 2012 előtt a nemzetiségi oktatáspolitikai fejezetben már említett 58/2002. OM rendelet szerint külön normatívát igényelhetek az iskolák a cigány népismeret, valamint bármelyik cigány nyelv oktatására. Azonban a 2012-es évi jogszabályi változások alapján már nem jár kiegészítő normatíva a nemzetiségi oktatáshoz – feladatfinanszírozás valósul meg.

¹⁴ Az adat bekérésről az Oktatási Hivatal levele az 1. számú mellékletben található.

A kérdőív szerkezete

A kérdőív Google Űrlap szerkesztővel készült. Az online kérdőív előnye nem csupán az, hogy nem igényel kutatói jelenléte és a kitöltő saját tempójában és időbeosztása szerint tudja kitölteni, hanem az is, hogy nem kívánja meg a válaszadótól, hogy azon kérdéseket is elolvassa, amelyek az előzőleg már megválaszoltak alapján biztosan nem vonatkoznak az ő intézményére. Az online kérdőívet úgy lehet strukturálni, hogy zárt kérdések esetében az adott válasz alapján irányítsa a válaszadót a rá vonatkozó következő kérdésre. Pl.: amennyiben egy intézmény azt jelölte, hogy nem zajlik sem beás, sem romani nyelvoktatás az intézményben, úgy a nyelvoktatásra vonatkozó további kérdések számukra meg sem jelentek. Ez nagyban segíti a kitöltő munkáját is.

A kérdőív nyílt kérdései csak az intézmény adataira, fenntartójára és a teljes tanulólétszámra vonatkozó kérdések voltak.

A további zárt kérdések alternatív (több válaszból választható egy), valamint szelektív (több válaszból több is választható) kérdések voltak, minden esetben megadva az “egyéb” válaszlehetőséget is, amennyiben a felsoroltak között nem szerepel a megjelölni kívánt válasz.

A kérdőíves kutatás során felmerülő kutatási nehézségek

Az Oktatási Hivataltól kapott lista 2019. évi köznevelési statisztika alapján készült. Mivel 2021-ben került kiküldésre a kérdőív, ezért arra is rákérdez, hogy amennyiben megszűnt adott intézményben a nemzetiségi és/vagy nyelvoktatás, akkor annak mi az oka. Több intézménytől érkezett elsőre az a visszajelzés, hogy “nincs nyelvoktatás”, vagy “megszűnt a nemzetiségi oktatás”. Ezen esetekben válasz e-mailt kellett írnom, amiben elmagyaráztam, hogy a kérdőív kérdéseire válaszolva amennyiben például azt jelöli, hogy “nincs sem romani, sem beás nyelvoktatás az intézményben”, úgy a népismeret oktatásra vonatkozó kérdésekhez vezet a kérdőív. Amennyiben arra is nemleges válasz érkezik, úgy a kérdőív a megszűnés okaira vonatkozó kérdésekhez vezet.

Tehát, ami az online kérdőív egyszerűségét jelentette, vagyis az, hogy nem kell minden egyes kérdést végignézni a válaszadónak és kiválasztani, hogy az adott intézményre mi vonatkozik, pont ez okozta néhány esetben az elakadást is, mert azt gondolták, hogy mivel az első kérdés, amit láttak, nem vonatkozik adott intézményre, valószínűleg a teljes kérdőív nem vonatkozik rájuk.

Problémát jelentett sok esetben, hogy amennyiben a kitöltő pedagógus nem az adott intézmény hivatalos e-mail címével töltötte ki a kérdőívet, hanem saját e-mail fiókba volt bejelentkezve, és az intézményi adatoknál nem adott pontos nevet, csak annyit, hogy ‘általános iskola’, akkor írnom kellett adott személynek, hogy kiderüljön, mely iskoláról van szó.

Végül, de nem utolsó sorban meg kell említeni, hogy a pandémia okozta karantén idejében a tanárookra több szempontból is újabb feladatok hárultak, ami bizonyára befolyásolta a kérdőívekre vonatkozó kitöltési hajlandóságot.

3.7.1. Beás és romani nyelvet oktató intézmények, valamint a beás és romani nyelvet tanuló diákok száma

A kérdőívet kitöltő 93 intézményből összesen 13 iskolában oktatták a 2020/21-es tanévben a beás és/vagy romani nyelveket. Egyetlen intézményben, a pécsi Gandhi Gimnázium, Kollégium és Alapfokú Művészeti Iskolában tanították mindkét nyelvet a kutatás idejében (5 évfolyamon 103 diák a beás nyelvet és 96 a romani nyelvet).

A jelen kutatást 5 tanévvel megelőző kutatáshoz (Orsós,2015) képest 5 intézményben szűnt meg a beás vagy romani nyelv oktatása. Mivel voltak intézmények, melyek vagy a 2014/15-es tanévre vonatkozó kutatásban, vagy a jelen kutatásban nem vettek részt, így nem teljes értékű az összehasonlítás, azonban az az egyébként is érvényes tendenciának mondható jelenség rajzolódik ki, miszerint egyre kevesebb iskolában tanulhatják a beás és romani nyelveket a diákok. A megszűnés oka jellemzően a beás és romani nyelvtanárok hiánya. Mindkét kutatásban részt vett a fent említett Gandhi Gimnázium, amely az egyetlen oktatási intézmény, ahol jelenleg is zajlik mindkét nyelv tanítása.

Romani nyelv oktatása			Beás nyelv oktatása		
	2013/2014 tanév	2020/2021 tanév		2013/2014 tanév	2020/2021 tanév
Kisar	x	x	Hencida	x	romani tanítanak
Győrtelek	x	x	Egyházasharaszti	x	x
Tatabánya	x	x	Magyarmecske	x	x
Hajdúdorog	x	x	Csapi	x	x
Pécs	x	x	Pécs	x	x
Mezőgyán	x	megszűnt a nyelvoktatás	Alsózsóca	x	megszűnt a nyelvoktatás
Miskolc	x	megszűnt a nyelvoktatás	Kétújfalú	x	megszűnt a nyelvoktatás
Biharkerekes	x	Kutatásban nem szerepel	Kaposvár	x	megszűnt a nyelvoktatás
Geszti	x	Kutatásban nem szerepel	Magyarhertelend	x	kutatásban nem szerepel
Jánoshalma	x	Kutatásban nem szerepel	Komló	x	kutatásban nem szerepel
Nyírparasznya	x	Kutatásban nem szerepel	Tornospálca	kutatásban nem szerepel	x
Bojt	x	Kutatásban nem szerepel			
Eperjeske	Kutatásban nem szerepel	x			
Biri	Kutatásban nem szerepel	x			
Anacs	Kutatásban nem szerepel	x			

5. ábra A 2013/14¹⁵ és a 2020/21-es tanévben beás és romani nyelvet oktató intézmények település szerint (Forrás: Saját szerkesztés)

Az 5. ábrán látható települések vármegyéenkénti megoszlása hasonló arányokat mutat, mint a 2015-ös kutatás. Az 5 beás nyelvet oktató intézmény közül Tornospálca (Szabolcs-Szatmár-Bereg Vármegye) kivételével minden település a Dél-Dunántúlon található: Egyházasharaszti, Magyarmecske, Csapi, Pécs. Két további dél-dunántúli településen (Kaposváron és Kétújfaluban), illetve egy észak-kelet magyarországi (Alsózsóca) településen a beás nyelvoktatás megszűnt, valamint egy településen (Hencida) az 5 évvel ezelőtti kutatáshoz képest a beás nyelv oktatásáról romani nyelv oktatására tértek át a beküldött kérdőív alapján. Bár a jelenlegi kutatás idejében elérhető pedagógia program¹⁶ szerint ezt megelőzően is csak romani nyelv oktatása zajlott az intézményben. A romani nyelvet oktató intézmények közül 8 intézmény töltötte ki a kérdőívet és két olyan intézmény, ahol a 2015-ös kutatás idejében még zajlott, azonban mostanra megszűnt a romani nyelv oktatása. Ezen intézmények közül 5 Szabolcs-Szatmár-Bereg Vármegyében, 1-1 pedig Komárom-Esztergom, Hajdú-Bihar és Baranya Vármegyében található. A beás és romani nyelveket oktató intézmények országos elhelyezkedése tehát hasonló képet mutat, mint a 2014-15-ös tanévre vonatkozó kutatás, illetve mint a beás és romani nyelveket beszélő közösségekre vonatkozó kutatások, vagyis a beás nyelvet beszélő közösségekkel és beás nyelvet oktató intézményekkel jellemzően az ország dél-dunántúli régiójában, míg a romani nyelvet beszélőkkel és romani nyelvet

¹⁵A 2014/15-ös tanévre vonatkozó adatok forrása: Orsós (2015)

¹⁶Irinyi Károly Általános Iskola, OM:031138, Pedagógiai Program <http://irinikarolyiskola.hu/wp-content/uploads/2022/03/Pedagogiai-Program-2021-2022.pdf> (Letöltés ideje: 2023.02.15.)

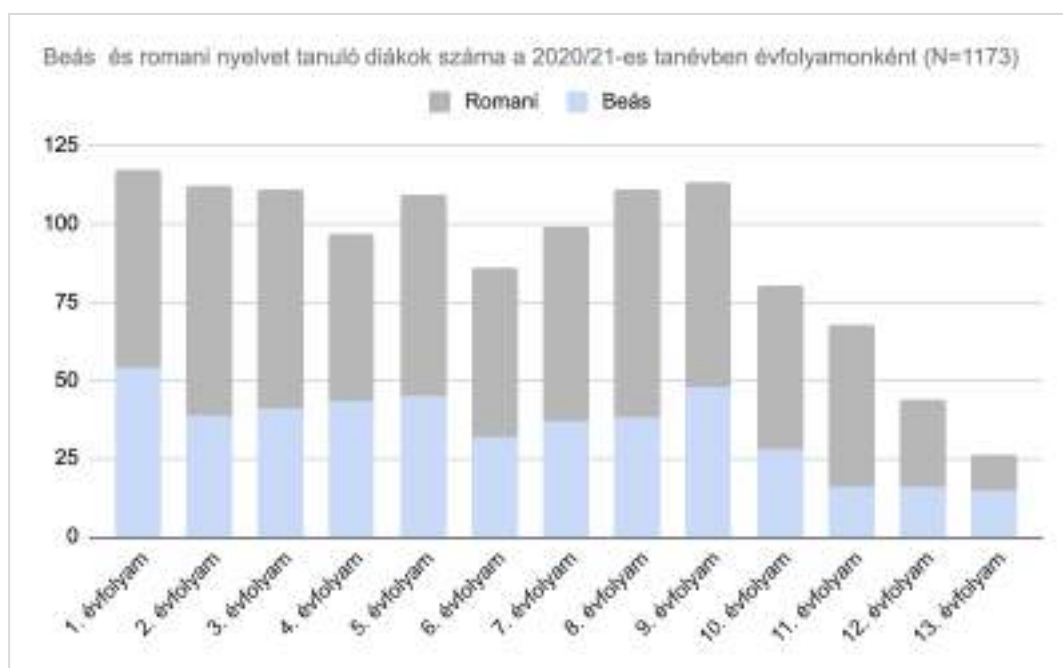
oktató intézményekkel jellemzően az ország keleti-észak keleti régióiban lehet többnyire találkozni.

A 13 beás és/vagy romani nyelvet oktató intézmény közül 11 a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (továbbiakban KLIK) fenntartása alatt működött a kutatás idejében, és 2 iskola Kft által fenntartott intézmény. Az Oktatási Hivataltól kapott intézményi lista fenntartói adatai szerint vannak egyházi és egyesületi fenntartásban működő beás és/vagy romani nyelvet oktató intézmények, azonban ezen intézmények közül egy sem vett részt a kutatásban. A 2015-ös kutatásban résztvevő beás és/vagy romani nyelvoktató intézmények fenntartói között még szerepelt 2 egyházi, valamint 1 egyesület által fenntartott intézmény is.

Mivel a 2015-ös kutatáshoz képest volt olyan beás vagy romani nyelvet oktató intézmény, amely nem vett részt a jelen kutatásban, illetve volt olyan intézmény, ami a jelen kutatásban igen, de a 2015-ös kutatásban nem vett részt, ezért teljes értékű összehasonlítást nem lehet végezni a tanulói létszámok tekintetében sem, azonban - ahogy a fenti 5. ábra is mutatja - 5 olyan intézményben, amely a 2015-ös és a jelen kutatásban is részt vett, megszűnt a beás vagy romani nyelv oktatása. Az ezzel járó beás vagy romani nyelvet tanuló diákok számának csökkenése, valószínűleg országos tendenciának tekinthető. Míg a 2015-ös kutatásban résztvevő intézmények közül 22 intézményben zajlott beás és/vagy romani nyelvoktatás, addig a jelen kutatásban résztvevő intézmények közül 13 iskolában tanultak a 2020-21-es tanévben beás vagy romani nyelvet. Összesen 16 olyan intézmény vett részt jelen kutatásban, amely a 2015-ös kutatásban is. A kapott eredmények fényében szinte drasztikusnak mondható a beás vagy romani nyelvet tanuló diákok számának csökkenése. A 2015-ös kutatásban résztvevő nyelvoktató intézményekben (N=22) összesen 2913 fő, ebből a beás nyelvet 837 fő, a romani nyelv lovári dialektusát pedig 2076 fő tanulta (Orsós, 2015), míg a jelen kutatásban résztvevő nyelvoktató intézményekben (N=13) összesen csupán 1173 fő (452 beás nyelvet, 721 romani nyelvet) tanulta a 2020-21-es tanévben a beás vagy romani nyelvet. Arányokat tekintve, az, hogy a 2015-ös kutatásban 22 intézményben 2913 romani vagy beás nyelvet tanuló diák volt, azt jelentette, hogy átlagosan intézményenként 132 diák tanulta a beás vagy romani nyelvet, míg a jelen kutatás számaira vetítve (13 intézményben összesen 1173 beás vagy romani nyelvet tanuló diák) intézményenként átlagosan mindössze 90 diák tanulta a beás vagy romani nyelvet a 2020-21-es tanévben. A két kutatás adatai nem összehasonlíthatóak abból a szempontból, hogy nem ugyanannyi és nem ugyanazok az intézmények vettek részt a két kutatásban, azonban mindenképpen felmerül a kérdés, hogy

vajon a jelen kutatásban résztvevő 13 nyelvoktató iskola tanulói létszámában is ténylegesen ennyivel kevesebb lehet, minth a 2015-ös kutatásban résztvevő 22 nyelvoktató iskola tanulói létszáma, vagy esetleg a nyelvet tanuló diákok számának tényleges csökkenése áll a háttérben. Jelen kutatás ennek a folyamatnak a mélyebb vizsgálatára és feltárására nem vállalkozik.

Évfolyamonként nem mutat egyenletes növekedést vagy csökkenést sem a beás sem a romani nyelvet tanulók száma, a 6. évfolyamtól 9. évfolyamig látható némi egyenletes növekedés mind a két nyelvet tanulók számában, majd 9. évfolyamtól csökken mind a beás, mind a romani nyelvet tanulók száma. A középiskolai évfolyamokra vonatkozó csökkenés feltehetően összefügg a tanulmányaikat abbahagyó diákok számával is, de erre vonatkozó pontos adatokra nem kérdezt rá jelen kutatás. Azonban azt érdekes megfigyelni, hogy a 11-13. évfolyamokon szinte megáll a csökkenő tendencia.



6. ábra Beás és romani nyelvet tanulók aránya évfolyamonként a 2020-21-es tanévben
(Forrás: Saját szerkesztés)

3.7.2. A beás és romani nyelveket oktató tanárokról szóló adatok

Jelen kutatás idejében és azóta is továbbra is A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény 99. § (3)-(5) bekezdésével megegyező rendelkezés van érvényben. A rendelkezés címe: 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról. A vonatkozó rész a következőképpen

rendelkezik: 33/J. § (2) A nemzetiségi nyelv oktatására a bolgár, a cigány (romani vagy beás), a görög, a lengyel, az örmény, a ruszin, az ukrán nyelv oktatása esetében alkalmazható az is, aki pedagógus szakképzettséggel és az adott nyelvből felsőfokú „komplex” típusú államilag elismert nyelvvizsga bizonyítvánnyal vagy azzal egyenértékű okirattal rendelkezik. A disszertáció bevezetőjében említett probléma, miszerint a jogszabályok szintjén is homogenizáló módon *“cigány (romani vagy beás)”* hivatkoznak a romani és beás nyelvekre itt is megfigyelhető.

Ami ennél lényegesebb probléma viszont, hogy a vizsgált intézményekben beás és romani nyelvet oktató tanárok között többen csak középfokú nyelvvizsgával vagy pedagógus végzettség és nyelvvizsga nélkül oktatják az adott nyelvet, tehát nem felelnek meg a törvény által előírt feltételeknek.

	Oktatók végzettsége	Beás	Romani
Törvényi előírásoknak megfelelő végzettség	Pedagógus diploma és felsőfokú nyelvvizsga	4	6
Törvényi előírásoknak nem megfelelő végzettség	Pedagógus diploma és középfokú nyelvvizsga	2	3
	Nem pedagógus, de felsőfokú nyelvvizsgája van	0	1
	Nem pedagógus, de középfokú nyelvvizsgája van	0	1
	Egyéb diploma nyelvvizsga nélkül	0	1

5. táblázat *Beás és romani nyelveket oktató tanárok száma végzettségük szerint*
(Forrás: Saját szerkesztés)

A 13 intézményben, ahol romani és/vagy beás nyelv oktatása történik összesen 18 tanár oktat romani vagy beás nyelvet, akiknek csak az 55%-a felel meg képzettség tekintetében a törvényi előírásoknak. A nemzetiségi oktatás jelenlegi helyzetét bemutató fejezetben is kihangsúlyozásra került a tanárok végzettségének kérdése, melynek gyakorlatban történő megjelenését a kérdőíves adatok is alátámasztják.

A nyelvet oktató tanárok több mint kétharmada kinevezéssel rendelkezett a kutatás idejében, összesen 5-en dolgoztak megbízási szerződéssel.

3.7.3. A beás és romani nyelvek oktatási körülményeire vonatkozó adatok

A nyelvoktatást folytató intézmények alapító okiratai a 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról című rendeletben meghatározott nemzetiségi nevelés-oktatásra vonatkozó oktatási formákat tartalmazzák. Minden a kérdőíves kutatásban résztvevő nyelvoktató intézmény vagy magyar nyelvű roma/cigány nemzetiségi nevelés-oktatási formában vagy nyelvoktató nemzetiségi nevelés-oktatási formában szervezi a nemzetiségi nevelés-oktatást. Az oktatási formát meghatározó rendelet a heti nyelvórák minimum számát is előírja a következő módon:

17/2013. (III. 1.) **10. § (3)** *“A nyelvoktató nemzetiségi nevelési-oktatási formában a heti kötelező órakeretből a nemzetiségi nyelv és irodalom oktatására legalább négy, a horvát, német, román, szerb, szlovák és szlovén nyelv oktatására legalább öt, a romani vagy beás nyelv oktatására legalább három tanórát szükséges biztosítani.”*

17/2013. (III. 1.) **10. § (5)** *“Bármely nevelési-oktatási forma esetében a nemzetiségi nyelv és irodalom oktatására meghatározott heti kötelező tanórák időkerete az első-negyedik évfolyamon az egyes évfolyamok, tanítási év közben a tanítási hetek között átcsoportosítható azzal a megkötéssel, hogy a kötelező tanórák száma egyetlen évfolyamon sem lehet kevesebb heti három óránál, a romani és beás nyelvek oktatása esetén kettő óránál. Évfolyamok közötti átcsoportosítás esetén a negyedik évfolyam végére, a tanítási hetek közötti átcsoportosítás esetén az adott év végére teljesíteni kell az előírt időkeretet, tananyagot és a meghatározott követelményeket.”*

Ennek értelmében a heti 1 beás vagy romani nyelvóra oktatása, valamint az 1-4 évfolyamokon végig heti 2 órában oktatott beás vagy romani nyelv oktatása törvényileg nem felel meg sem a magyar nyelvű roma/cigány nemzetiségi nevelés-oktatási formának sem a nyelvoktató nemzetiségi nevelés-oktatási formának.

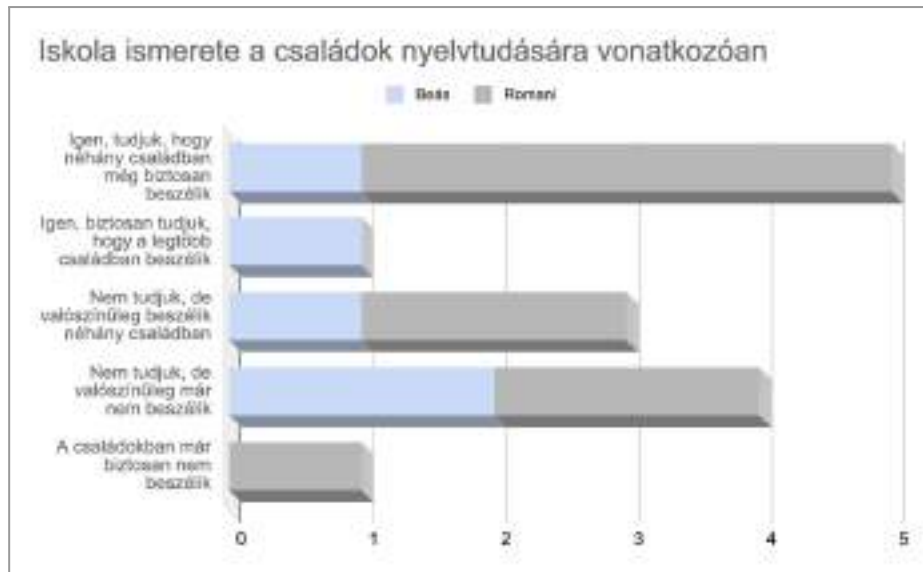
Nyelvoktató intézmények száma heti nyelvórák száma szerint		
	Beás	Romani
heti 1 nyelvóra	3	-
heti 2 nyelvóra	-	4
heti 3 nyelvóra	2	5

6. táblázat *Beás és romani nyelveket oktató intézmények száma heti nyelvórák számának tekintetében (Forrás: Saját szerkesztés)*

A 13 nyelvoktató intézményből 7-ben nem valósulnak meg a törvényi keretek szerint előírt óraszámok, míg 6 intézményben (a Gandhi Gimnázium, Kollégium és AMI intézményében heti 3 órában zajlik a beás és romani nyelvek oktatása is, ezért a fenti táblázatban látható heti 3 nyelvórát oktató intézmények száma összesen 6) megvalósulnak. Jelen kutatás a kötelezően előírt óraszámok teljesítésére vonatkozó okokra nem terjedt ki.

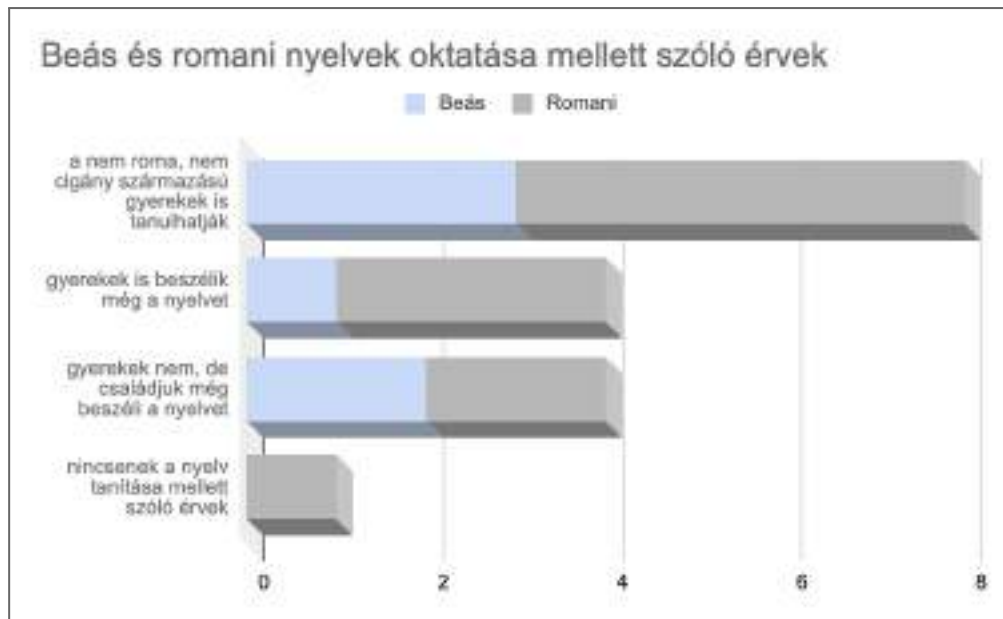
Szintén a fent idézett rendelet szerinti szabályozás, hogy *“Amennyiben legalább nyolc, azonos nemzetiséghez tartozó szülő azt kezdeményezi, a nemzetiségi óvodai nevelést, nemzetiségi iskolai nevelés-oktatást a kérelem beérkezését követő naptári évben kezdődő nevelési évtől, tanévtől felmenő rendszerben meg kell szervezni, feltéve, hogy legalább nyolc gyermek, tanuló valóban be is iratkozik az óvodába, iskolába.”* Azonban ez nem azt jelenti, hogy csak akkor indítható nemzetiségi iskolai nevelés-oktatás, ha azt kérvényezi legalább 8 gyermek szülője.

További kutatások tárgyát képezheti, hogy milyen tényezők állnak egyes intézmények esetében a nemzetiségi nevelés-oktatás megszüntetésének hátterében. Lásd az 5. ábrát, amely jól mutatja, hogy a 2015-ös kutatásban részt vett intézmények közül 5-ben szűnt meg a beás vagy romani nyelv oktatása. Mivel szülői igényléshez kötik rendeleti szinten a nemzetiségi nevelés-oktatás megszervezését, ezért joggal merül fel az a kérdés is, hogy amennyiben igényelték szülők a nemzetiségi nevelés-oktatást, úgy a továbbiakban bármilyen formában bevonódnak-e gyermekeik nemzetiségi nevelésébe. A kérdőív ennek kapcsán kérdezett rá arra, hogy az iskoláknak van-e tudomása arról, hogy az iskolában tanuló gyermekek családjában beszélnek-e még adott nemzetiségi nyelvet és részt vesznek-e valamilyen formában a családok az adott nyelv tanításában.



7. ábra Beás és/vagy romani nyelvet oktató intézmények ismerete a családok beás és romani nyelvtudására vonatkozóan (N=13) (Forrás: Saját szerkesztés)

Annak ellenére, hogy a válaszadó intézmények többségének van tudomása arról, hogy a gyermekek és/vagy családjaik még beszélik a beás vagy romani nyelvet arról még sincs tudomása több intézménynek (13 intézményből 5-nek), hogy vajon a gyermekek beás vagy romani nyelvtanulásban kapnak-e otthonról segítséget. Valamint a válaszokból úgy tűnik, hogy az iskoláknak nincs a nyelvtanulásra vonatkozó kapcsolata az azt beszélő szülőkkel családokkal. Érdekes megfigyelni, hogy bár elsősorban a nemzetiséghez tartozó szülők kérvényezhetik a nemzetiségi nevelés-oktatás megszervezését, mégis a beás vagy romani nyelv oktatása mellett szóló érvek listájában a beás és/vagy romani nyelvet oktató intézmények 61%-a jelölte azt az érvet, hogy a 'nem roma, nem cigány származású gyerekek is tanulhatják az adott nyelvet'. Tehát, míg elvileg, akik nem adott nemzetiséghez tartozónak vallották magukat, de esetleg igényt tartanának valamely nemzetiségi nyelv oktatásának megszervezésére, nekik nem lenne erre törvényi lehetőségük, pedig úgy tűnik, hogy az intézmények is fontosnak tartják, hogy akár a nem az adott nemzetiséghez tartozó diákoknak is lehetősége legyen megismerkedni adott nemzetiségi nyelvvel/nyelvekkel.



8. ábra A beás és romani nyelvek tanítása mellett szóló érvek a beás és/vagy romani nyelvet oktató intézmények véleménye szerint (N=13) (több válasz is jelölhető volt) (Forrás: Saját szerkesztés)

A beás és/vagy romani nyelvek oktatása mellett szóló érvek után a kérdőív az esetleges ellenérvekre is rákérdezett, melyre az egyébként többségi nemleges válasz mellett érkezett néhány ellenérvet sorakoztató válasz is. Az egyéb válaszadás mellett megadott válaszlehetőségek a következők voltak:

- nincsenek ellenérvek
- nem beszélnek már a családok sem a nyelvet
- nem világnyelv
- nincs tanár
- nincs taneszköz.

Több választ is lehetett jelölni a kérdőívben. A 13 intézmény közül összesen 3 (mindhárom intézményben a romani nyelvet oktatják) intézmény jelölte ellenérvként, hogy ‘nem beszélnek már a családok sem’ (2), valamint, hogy ‘nem világnyelv’ (2), illetve hogy ‘nincs taneszköz’ (1). A többi válaszadó nyelvoktató intézmény szerint nincs ellenérv a beás és/vagy romani nyelvek oktatására vonatkozóan.

A beás és/vagy romani nyelvek oktatásának történetiségét tekintve elmondható, hogy legrégebb óta a Gandhi Gimnázium, Kollégium és AMI intézményében folyik a beás és romani nyelvek oktatása. Ezt megelőzően Egyházasharasztiban oktattak román nyelvet beás gyerekeknek. A jelen kutatásban résztvevő nyelvoktató intézmények közül 3 olyan intézmény van, amelyekben 2015 után került bevezetésre a beás vagy romani nyelv oktatása.

A beás és romani nyelv oktatásához a kutatás idejében - és azóta sem - nincs minden évfolyam és minden nyelvi szint számára megfelelő nyelvi tankönyv, munkafüzet, oktatói segédanyag. Ezért joggal merül fel a kérdés, hogy ezen nyelveket tanító tanárok milyen segédanyagokat, könyveket használnak a nyelvtanításhoz, valamint milyen segítséget kapnak, ha kapnak és milyen gondolataik vannak ezen nyelvek oktatási minőségének javításával kapcsolatban, amennyiben úgy gondolják, hogy javításra van szükség. Erre a kérdéskörre vonatkozóan 10 kérdést tartalmazott a kérdőív. A taneszközökkel kapcsolatban konkrét tankönyvi felsorolást nem kért a kérdőív, csak a taneszköz típusára kérdezett rá, hogy tankönyvet, saját készítésű oktatói anyagot, digitális oktatói anyagot, vagy egyéb (s ez esetben kifejthették a választ) taneszközöket használnak-e a nyelvek oktatására. A 2015-ös kutatáshoz képest jelentős különbség, hogy akkor egy intézményvezető tett említést arról, hogy iskolájukban saját fejlesztésű tablókkal, feladatlapokkal történik a nyelvtanítás (Orsós, 2015:22). Jelen kutatásban a legtöbb iskola vagy teljes mértékben saját készítésű oktatói anyagot, vagy az elérhető tankönyvek, könyvek, oktatói segédanyagok mellett, de készítenek és használnak saját fejlesztésű oktatói anyagokat. A digitális oktatói anyagok használata elenyésző, ami elsősorban valószínűleg a technikai feltételeknek tudható be.



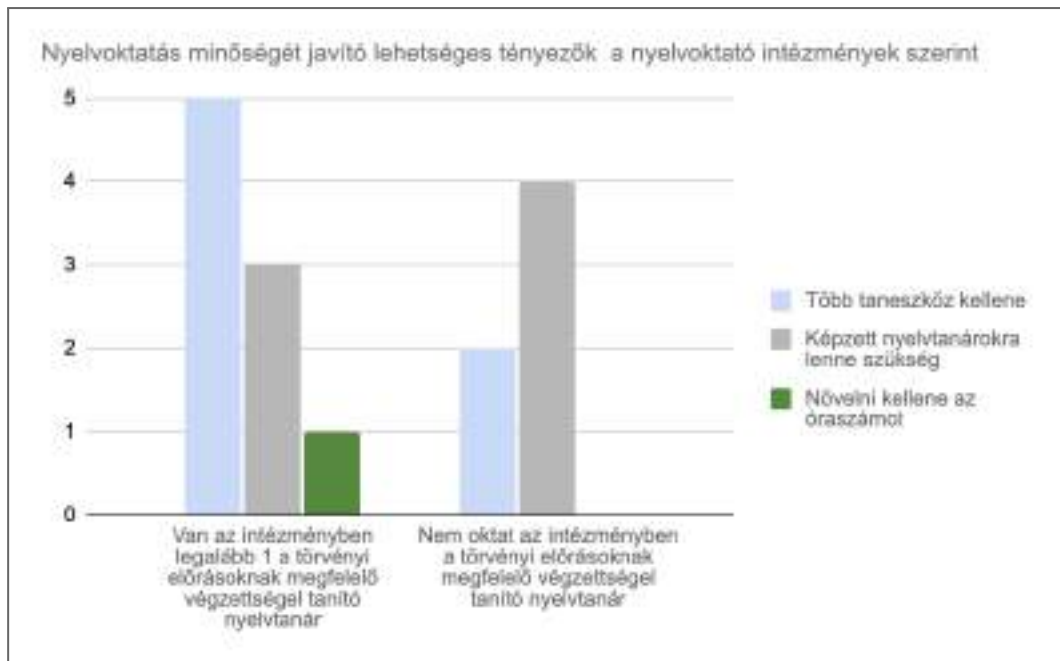
9. ábra Beás és/vagy romani nyelvet oktató intézmények száma nyelvtanításhoz használt taneszközök típusai szerint (több típusú taneszközt is használnak egyes intézmények) (Forrás: Saját szerkesztés)

Orsós a 2015-ös kutatás kapcsán felsorolta az akkor elérhető beás és romani tankönyvek listáját és megállapította, hogy azok “nem az alap tantárgyhoz és az iskola típusához igazodó tankönyvek, inkább csak kiegészítő jellegű segédletek, amelyek sem a tantárgyi követelményekkel, sem az érvényes szabályozókkal, kerettantervekkel nem kompatibilisek” (Orsós, 2015:22). Ez az elmúlt években sem változott, így érthető, hogy a

beás és romani nyelvet tanító tanárok többsége saját fejlesztésű taneszközöket használ és a piacon elérhető nyelvkönyveket, mesés, mondókás könyveket segédanyagként használja fel.

A hatékonyabb nyelvoktatásra tett javaslatok sorában a fent említett tankönyv hiányhoz kapcsolódóan több nyelvoktató intézmény jelölte a *“Több taneszköz kellene”* választ, mint a *“Képzett nyelvtanárookra lenne szükség”* választ. Valamint egy intézmény gondolja úgy, hogy *“Több óraszámra lenne szükség”* a hatékonyabb nyelvoktatáshoz. A *“Szerintem elég hatékony, nincs szükség változásra”* választ egy intézmény sem jelölte. Annak ellenére, hogy több választ is jelölhettek a kérdőívet kitöltők, mégis a legtöbb intézmény csupán a taneszközzel kapcsolatos hiányosságokhoz köti a fejlesztési lehetőségeket, miközben a magasabb számú képzett nyelvtanár feltehetően annak is biztosítéka lehetne, hogy használható nyelvkönyvek és szakmai fórumok legyenek a beás és romani nyelvek tanításának fejlesztésére. A romani és/vagy beás nyelvet oktató 13 intézményben az előzőekben is ismertetett adatok (lásd 1. táblázat) alapján 18 fő tanítja a beás vagy romani nyelvet. 7 intézményben tanítanak a törvényi előírásoknak megfelelő végzettséggel rendelkező nyelvtanárok (közülük 1 intézményben a két nyelvtanár közül csak az egyik felel meg végzettség alapján a törvényi feltételeknek). Bár önmagában kevés a nyelvoktató intézmények és a beás vagy romani nyelvet oktató tanáraiknak a száma, mégis érdemes megfigyelni, hogy van-e a nyelvtanárok végzettsége és a nyelvoktatás minőségével kapcsolatban jelölt javaslatok között összefüggés. Vagyis beigazolódik-e, hogy a törvényi feltételeknek nem megfelelő végzettséggel oktató tanárokat foglalkoztató intézmények válaszai között nagyobb arányban fordul elő a *‘képzett nyelvtanárookra lenne szükség’* (a nyelvoktatás minőségének javítására) válasz. A felsorolt válaszok közül többet is lehetett jelölni, amire a kérdőív fel is hívta a figyelmet, de csak két intézmény jelölt 2 választ, a többi 11 intézmény 1-1 választ tartott csak fontosnak megjelölni.

Utólagos reflexió a kérdőív szerkezetével kapcsolatban, hogy ezen kérdés esetében érdekesebb lett volna rangsoroltatni a válaszokat, hogy fel lehessen mérni, miként priorizálnak az intézmények a nyelvoktatási minőséget javító lehetséges tényezőkre vonatkozóan. Az alábbi összefoglaló grafikonon (10. ábra) látható, hogy az előbb említett feltételezés beigazolódni látszik, vagyis a törvényi feltételeknek nem megfelelő végzettséggel rendelkező oktatókat foglalkoztató intézmények (6 intézmény összesen) többsége úgy látja, hogy képzett nyelvtanárookra lenne szükség a nyelvek minőségi oktatásának javítása érdekében.



10. ábra A nyelvoktatás minőségét javító lehetséges tényezők a nyelvoktató intézmények szerint (N=13)
(Forrás: Saját szerkesztés)

Azonban az is látszik, hogy a több taneszköz igénye mellett a törvényi előírásoknak megfelelően pedagógus végzettséggel és felsőfokú nyelvvizsgálóval rendelkező nyelvtanárokat foglalkoztató intézmények fontosnak tartják, hogy több képzett nyelvtanár legyen.

Amellett, hogy a nyelvoktatás minőségének javítását miben látják az intézmények arra is rákérdezett a kérdőív, hogy milyen egyéb külső segítséget kapnak vagy várnának el az intézmények. Az előzményekben a szülői-családi támogatásról már volt szó. Többnyire nincs biztos ismerete az iskoláknak a diákok családjainak nyelvtudásával kapcsolatban, de valószínűsíthető, hogy egyre kevesebben beszélnek a romani vagy beás nyelvet, s így bevonódni sem tudnak a szülők-családok a gyerekek nyelvoktatásába. Van-e akkor más külső segítség, amikre építhetnek, vagy szeretnék építeni az intézmények? A 13 beás és/vagy romani nyelvet oktató intézmény közül kettő van olyan településen, ahol nem volt a kutatás idejében helyi roma nemzetiségi önkormányzat, öt intézményt nem, hat intézményt támogat valamilyen formában a roma nemzetiségi önkormányzat a romani és/vagy beás nyelv oktatás terén. Az 'egyéb' válasz mellett a következő válaszok közül jelölhettek többet is az intézmények arra a kérdésre vonatkozóan, hogy kitől és milyen segítséget várnak a romani és/vagy beás nyelvoktatás hatékonyabbá tételéhez:

- Nem várok segítséget, az iskolán belül a kollégákkal elvégezzük a szükséges fejlesztéseket.

- Az országos nemzetiségi önkormányzattól.
- A roma nemzetiségi szülőktől, akiknek a gyerekei tanulják ezt a tárgyat.
- Az államtól.

Meglepő, de három iskola is jelölte, hogy nem vár segítséget, úgy gondolják, hogy intézményen belül megoldják a beás és/vagy romani nyelvek oktatásával kapcsolatos fejlesztéseket. A legtöbb intézmény azonban várna segítséget, még hozzá legnagyobb számban az országos roma nemzetiségi önkormányzattól és az államtól, s egyes esetekben azon szülőktől, akiknek a gyerekei részt vesznek a nemzetiségi nyelvoktatásban.

3.7.4. Beás és/vagy romani nyelvet oktató intézményekre vonatkozó adatok összefoglalása

A kérdőívben adott válaszok alapján összegezve elmondható, hogy továbbra is ugyanazokat a kihívásokat, hiányosságokat és nehézségeket jellemzik a romani és beás nyelvek oktatását, mint amikről a roma nemzetiség nyelveinek oktatási helyzetéről korábban született kutatások számolnak be: nincsenek a korosztályoknak megfelelő különböző szintű nyelvoktató tankönyvek, munkafüzetek, a nyelvet akár pedagógus diploma nélkül is tanítják az intézményekben, nincs elegendő képzett tanár és sokszor az iskoláknak nincs biztos tudása, ismerete arról, hogy az iskolába járó roma, cigány gyermekek családjában beszélik-e még a beás vagy romani nyelvet, miközben többször azt a célt hangsúlyozzák a nyelvek oktatásával kapcsolatban, hogy annak identitásképző, identitáserősítő szerepe van.

Amennyiben segítséget várnának a szülőktől a romani és/vagy beás nyelv tanításához az iskolák, akkor előbb arra lenne szükség, hogy az intézmények feltárják, hogy az oda járó diákok közül mely gyermekek családjában beszélik még a beás vagy romani nyelvet. Minthogy az iskolai nyelvi tájképe tágabb értelemben véve nem csak egy fizikai teret jelöl, hanem *„Olyan társadalmi folyamat, gyakorlat, mely nem csak a vizuálisan megjelenő elemek értelmezését jelenti. A tanárok, diákok, szülők, adminisztrátorok és egyéb iskolai aktorok is részesei ennek.”* (Laihonen és Szabó, 2017)

Amennyiben felmerül az igény az iskola részéről, hogy például a nyelvek oktatásánál a még beszélő szülők is bevonódjanak, úgy az iskolának kell ezzel a kérdéssel a szülőkhöz fordulni és a lehetőségeket feltérképezni, megteremteni.

3.7.5. Cigány népismeretet oktató intézmények, valamint a cigány népismeretet tanuló diákok száma

A sem beás, sem romani nyelvet nem, de cigány/roma népismeretet oktató intézmények a nemzetiségi irányelvekben egy sajátos, a többi nemzetiségtől eltérő oktatási forma szerint sorolódnak be: ‘magyar nyelvű roma/cigány kulturális nevelés/nemzetiségi nevelés-oktatás’ címen. A továbbiakban ezekre az intézményekre, mint “cigány népismeretet oktató intézmények” fog hivatkozni a kutatás. A kérdőívet kitöltő 93 intézményből összesen 90 iskolában oktattak a 2020/21-es tanévben cigány népismeretet, melyek közül 77 intézményben a népismeret oktatáson túl nem zajlott a kutatás idejében sem beás, sem romani nyelvoktatás. Olyan intézmény nem vett részt a kutatásban, ahol beás vagy romani nyelv oktatása megvalósul, de nem tanítanak népismeretet. A 3 további intézmény közül, mely bár az OH által adott lista alapján magyar nyelvű roma/cigány nevelés-oktatást folytat, egy intézményben volt népismeret oktatás régebben, de megszűnt, mert “nincs rá igény a gyerekek és a családok felől” (intézmény válasza a kérdőív alapján), valamint az intézmény szerint nincsenek is a tantárgy tanításának újraindítása mellett szóló érvek. A másik két intézményben nem volt népismeret oktatás az intézmények válasza alapján, és csak az egyik intézmény szerint lenne szükség cigány népismeret oktatásra, a másik szerint nem, azonban “*a különféle tanórákba beépítve, aktualitástól függően tettünk és teszünk említést a cigány népismeretről*” válasz alapján úgy tűnik, hogy integrált módon mégiscsak megjelennek a roma nemzetiséggel kapcsolatos tartalmak abban az intézményben is.

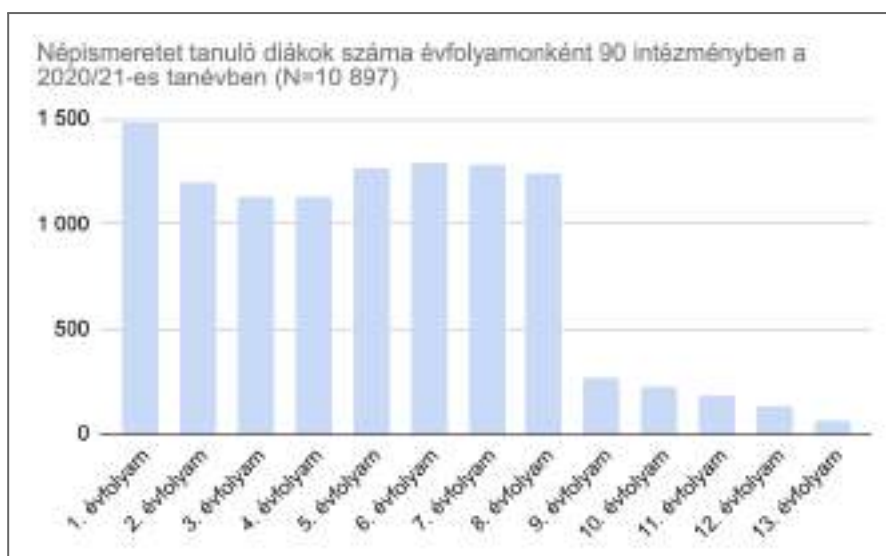


11. ábra A népismeretet és/vagy beás és/vagy romani nyelvet oktató intézmények száma (N=93)
(Forrás: Saját szerkesztés)

Felmerül a kérdés, hogy vajon adminisztratív jellegű hiba-e, hogy az OH által nyilvántartott népismereti oktatást folytató intézmények listájában nem egy olyan intézmény is szerepel, amelyikben nem zajlik népismeret oktatás. Az e kérdés háttérében rejlő okok tisztázására jelen kutatás nem vállalkozik. Népismeret oktatás legrégebb óta - a kérdőívben adott válaszok alapján - 1973 óta zajlik az egyik Zala megyei település iskolájában. A másik ilyen népismeretet tanító intézmény pedig egy Baranya megyei iskola, ahol 1990 óta adják át ezeket az ismereteket.

A válaszadó intézmények közül egy Borsod-Abaúj-Zemplén megyei település iskolájában a legfrissebb a cigány népismeret oktatás, ott 2020-ban vezették be. Mivel cigány népismeret, mint külön tantárgy 1973-ban és '90-ben még nem létezett, ezért valószínűleg azok az intézmények, ahol ilyen régre visszanyúló nemzetiségi oktatást folytatnak, a kérdőívben adott válaszok alapján, ott nem önálló tantárgy keretében volt jelen a mai cigány népismereti tantárgyhoz köthető tartalmak tanítása és/vagy megjelenítése.

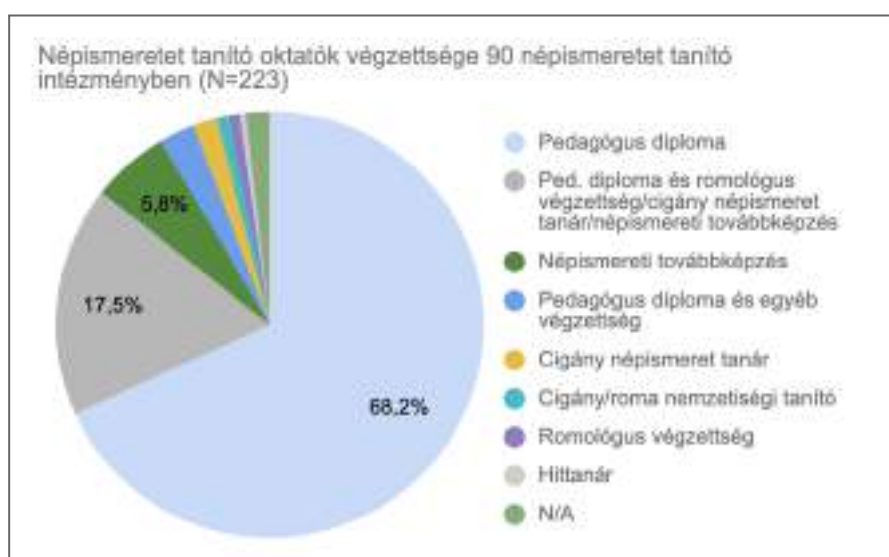
A 90 népismeretet tanító intézményben (73 általános iskola és 17 gimnázium/szakgimnázium/szakközépiskola) összesen 10 897 diák tanult a 2020/21-es tanévben népismeretet. A pontos számok kevésbé sokatmondóak, szemben a jól látható csökkenő tendenciával, ami leginkább a 9-13. évfolyamok esetében látszik egyértelműen. Ahogyan a beás és romani nyelveket tanuló diákok számánál is megfigyelhető a csökkenés, úgy a népismeretet tanuló diákok száma is csökken. Az általános iskolák 8. évfolyama után bekövetkező ugrásszerű csökkenés nyilván a kevesebb számú népismeretet oktató intézményi szám miatt van. Azonban míg a beás és romani nyelveket tanulók számának esetében a 9.-ről 10. évfolyamra, valamint 10.-ről 11. évfolyamra figyelhető meg ugrásszerű csökkenés, a 11.-13. évfolyamokon minimális a csökkenés (lásd 11. ábra), addig a népismeretet tanulók körében a 9. évfolyamtól folyamatos csökkenés figyelhető meg (lásd 12. ábra).



12. ábra Népismeretet tanuló diákok száma évfolyamonként 90 intézményben a 2020/21-es tanévben (N= 10 897) (Forrás: Saját szerkesztés)

3.7.6. A népismeretet oktató tanárookra vonatkozó adatok

A kutatásban részt vevő 90 intézmény, ahol van népismeret oktatás, összesen 223 oktató látja el a népismeret tantárgy tanítását. Intézményenként 1-4 oktató tanítja, ami végzettség vonatkozásában annyit jelent, hogy többnyire (68%-ban) bármilyen pedagógus végzettséggel rendelkező tanárok tanítják ezt a tantárgyat és nagyjából 17%-uk rendelkezik pedagógus diploma mellett romológus- és/vagy cigány népismeret tanár végzettséggel és/vagy részt vett roma/cigány népismereti továbbképzésen.



13. ábra Népismeretet tanító oktatók végzettsége 90 népismeretet tanító intézményben (N=223) (Forrás: Saját szerkesztés)

A 2015-ös kutatásban a roma/cigány népismeretei tanárok képzettségével-képzésével kapcsolatos nehézségek (Orsós, 2015:38) 5 év távlatában sem szűntek meg, ellenben kiegészültek újabb kihívást jelentő problémákkal, mint például a 2023-ra kialakult tanárhiány kérdésével.

3.7.7. A népismeret oktatási körülményeire vonatkozó adatok

Ahogy a romani és beás nyelvek esetében is nehézséget jelent a megfelelő tankönyv beszerzése, úgy a népismeret esetében is látható, hogy a piacon lévő tankönyvek mellett több tanár is igyekszik saját készítésű és/vagy összeválogatott anyagokból (tankönyvek, könyvek, feladatlapok, digitális anyagok, stb.) összeállítani taneszközöket. Összesen 45 iskolában készítenek egyéb taneszközök használata mellett, saját készítésű tananyagokat.

A népismeret oktatásához használt tankönyvek listája, amelyeket a kérdőívben említettek az intézmények, jellemzően az Oktatási Hivatal által javasolt tankönyvek:

- Radics József-Farkas Mária: Cigány népismeret 1-4.,
- Radics József: Cigány népismeret munkafüzet 1-2.o.,
- Radics József: Cigány népismeret munkafüzet 3-4.o.,
- Nagy Anna Magdolna: Cigány népismeret 5-6.o.,
- Kiss Zoltán József: Cigány népismeret 7-8.o.,
- Ligeti György: Cigány népismereti tankönyv 7-12. osztály számára.

Ezeket felül, amikből még tanítanak a kérdőívet kitöltő intézmények, de nem szerepelnek az Oktatási Hivatal által ajánlott könyvek listájában:

- Bársony János-Daróczi Ágnes (2005): Vrana Mami mesél. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest.
- Menyhért Ildikó (2001): Zöld az erdő. Cigány népismereti olvasókönyv az általános iskolák alsó tagozata számára. Konsept-H Könyvkiadó, Piliscsaba, Balázs János, Bari Károly és Szécsi Magda illusztrációival.
- Székely János (2010): Cigány népismeret, Te del o Del baxt! Kiadó: Szent István Társulat.

Arra vonatkozóan, hogy a tantestület egységesen támogatta-e a cigány népismeret tantárgy bevezetését, nem érkezett nemleges válasz, azonban a tantárgy tanítása ellen szóló érvek között 1-2 intézmény válaszolta, hogy nincs elég képzett tanár, valamint, hogy a cigány gyerekeknek elkülönítve tanítják ezt a tantárgyat (*“Szeparálva tanítjuk, csak a*

cigányokat”). Ahogyan a nyelvek tanításának esetében, úgy a népismeret kapcsán is vizsgálta a kérdőív, hogy milyen érvek szóltak a népismeret tantárgy bevezetés mellett, valamint, hogy kitől, milyen segítséget várnak a népismeret oktatásának támogatására az intézmények, és milyen javaslataik vannak az iskoláknak e tantárgy tanításának minőségi fejlesztésére.

A népismeret tantárgy bevezetése mellett az intézmények több módon is érvelhettek, több válaszlehetőségük volt. A legtöbb esetben az ‘iskola profiljának színesítése’ választ jelölték és majdnem csak fele annyi esetben jelölték az ‘iskola fenntartása miatt’ választ (14. ábra). Az egyéb válaszok között 1-2 esetben a következő válaszok érkeztek, ezeket a tényezőket tartották fontosnak az intézmények a népismeret tantárgy bevezetése kapcsán:

“Csak roma származású tanulóink voltak a bevezetéskor.”

“Az egyre növekvő roma tanulók száma tette indokolttá.”

“A konfliktusmentes együttélés tudatos fejlesztése érdekében.”

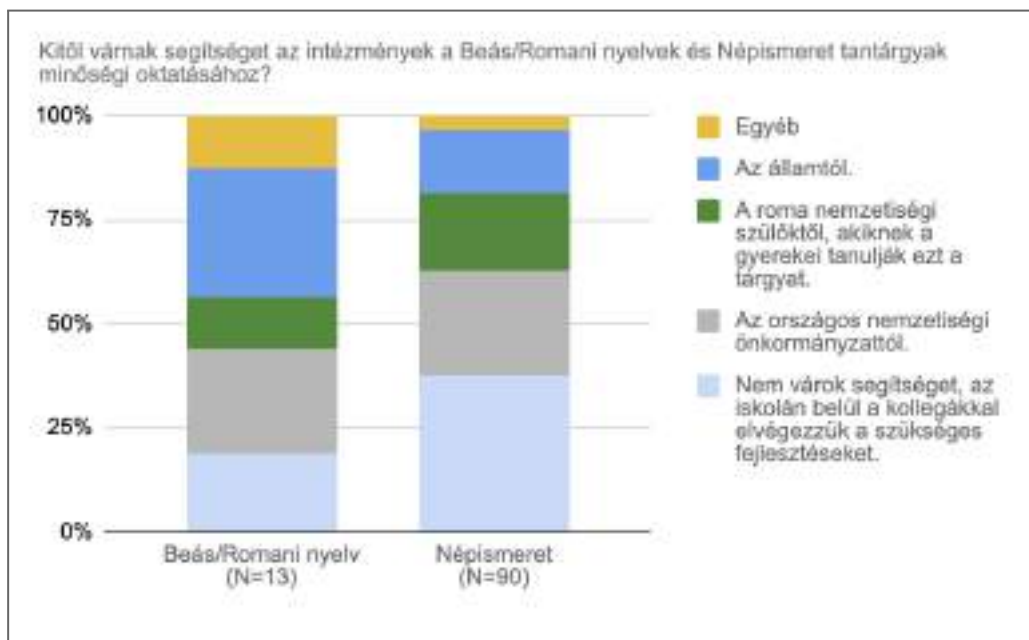
“Hagyományápolás miatt.”



14. ábra Népismeret tantárgy bevezetése mellett szóló érvek 90 népismeretet tanító intézmény véleménye alapján (N=90) (Forrás: Saját szerkesztés)

Jelentős arányban a diákok és/vagy szülei igényeire és a nemzetiségi kulturális háttérre hivatkozva indították el tehát iskolák a népismereti tantárgyat. Míg a beás és romani nyelvek tanítása kapcsán volt nem jellemző, hogy segítséget várnának a szülőktől/családoktól az iskolák, addig a népismeret tantárgy kapcsán már több intézmény is úgy gondolta, hogy a nemzetiségi szülőknek be kellene vonódni a népismeret oktatásának hatékonyabbá tételéhez. A beás és romani nyelvek tanításával kapcsolatban is

volt néhány intézmény, amely úgy gondolta, hogy nem várnak külső segítséget a nyelvoktatás fejlesztésére, azonban a népismeret tantárgy esetében a válaszadó intézmények majdnem fele (46%) úgy vélte, hogy iskolán belül meg tudják oldani a szükséges fejlesztéseket és nem is várnak külső segítséget.



15. ábra Kitől várnak segítséget az intézmények a Beás/Romani és Népismeret tantárgyak minőségi oktatásához? (Forrás: Saját szerkesztés)

Az ‘egyéb’ segítség alatt a következő válaszok szerepeltek 1-1 intézmény esetében:

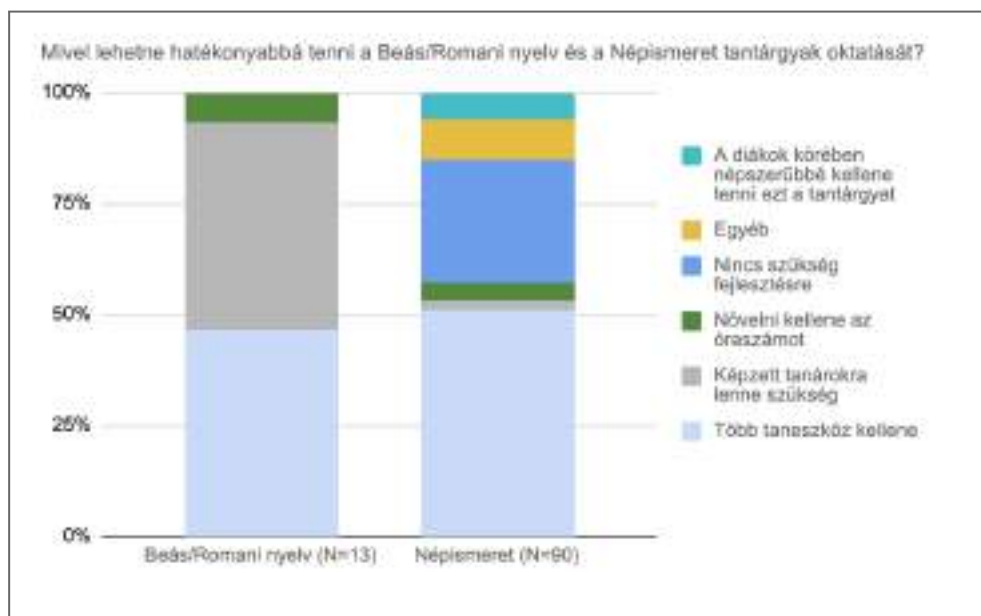
‘Szorosabb együttműködésre lenne szükség más pedagógusokkal, intézményekkel.’

‘Előttünk járó, tapasztalt szakemberektől.’

‘Használható tankönyvre van szükség.’

A Beás/Romani nyelvek és népismeret kapcsán is közel ugyanolyan arányban tartják fontosnak az intézmények azt, hogy több tankönyv álljon rendelkezésükre e tantárgyak minőségi oktatása érdekében. A népismeret tantárgy kapcsán több intézmény is hangsúlyozta, hogy nem pusztán számukat tekintve van szükség több népismeretei tankönyvre, hanem minőségében is jobb tankönyvekre van szükség: “több hiteles információkat közvetítő tankönyvre és munkafüzetre lenne szükség”, “hiteles tankönyv kellene”, “megbízható tankönyvek kellenének”. Míg a nyelvek minőségi oktatásához több intézménynek lenne szüksége képzett nyelvtanárookra, addig a népismeret tantárgy kapcsán elenyésző volt azon intézmények száma, akik szerint szakirányú képzettséggel rendelkező tanárookra lenne szükség a népismeret tantárgy minőségi oktatásának fejlesztéséhez. Szintén szembevetendő különbség a nyelvi tantárgyak és a népismeret kapcsán, hogy míg

előzőek esetében egyik a kutatásban résztvevő nyelvoktató intézmény sem gondolta úgy, hogy nincs szükség semmiféle fejlesztésre a beás és romani tantárgyak kapcsán, addig a népismeret esetében 90 intézményből 28 vélekedett úgy, hogy nincs szükség a népismeret tantárgy minőségi fejlesztésére.



16. ábra Mivel lehetne hatékonyabbá tenni a Beás/Romani nyelv és a Népismeret tantárgyak oktatását? (Forrás: Saját szerkesztés)

Alapvetően a több, minőségi tankönyvben látják a tantárgyak minőségi tanításának feltételét az intézmények, ez a nyelvek kapcsán kiegészül a képzett tanárok igényével, illetve a népismeret tanítása kapcsán 1-1 esetben a következő fejlesztési javaslatokat tették még az intézmények:

“Digitális tananyagokra, zenei és tradicionális felvételekre lenne szükség.”

“Más munkaformákkal kellene tanítani, nem tanórai keretek között.”

“Együtt kellene tanítani mindenkinek.”

“A szülők intézményes bevonásával bővíteni a lehetőséget.”

“Minden intézménynek alkalmazkodnia kell az adott közösséghez ahol munkáját végzi.”

3.7.8. A cigány népismeretet és népismeretet valamint beás/és romani nyelvet oktató intézmények kérdőíves vizsgálatának összefoglalása

Jelen kutatásnak nem elsődleges célja, hogy olyan átfogó és részletes helyzetképet adjon a cigány népismeret illetve a beás és romani nyelvek oktatási helyzetéről, a nyelvi tájkép kutatásának kontextusához azonban elengedhetetlen volt az előzőekben bemutatott adatok

vizsgálata. Ahhoz, hogy összefüggéseket lehessen feltárni az intézmények népismeret és beás/romani nyelvek oktatásával kapcsolatos indíttatásai, nehézségei és sikerei, valamint az intézményekben vizuálisan is megjelenő szimbólumok/feliratok megjelenése/nem megjelenése, tartalma, formája, stb. között, ahhoz ismerni kell e három tantárgy tágabb oktatási körülményeit is.

3.8. Beás és romani nyelvű feliratok a kutatásban résztvevő 93 intézmény iskolai nyelvi tájképében

Ennek a fejezetnek az egyes alfejezetei a kérdőíves kutatás kérdés csoportjainak mentén mutatják be a beás és romani nyelvű feliratokra vonatkozó adatokat. A roma nemzetiség kultúrájához kapcsolódó szimbólumok és vizuális elemek kérdőíves adatainak bemutatása az ezt a fő fejezet követő külön részben kerülnek bemutatásra.

3.8.1. A roma nemzetiséghez kapcsolódó intézményi elnevezések a kutatásban résztvevő iskolák körében

Magyarországon a köznevelési intézmények elnevezését a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról című rendelet határozza meg. A rendelet amellet, hogy a feladatellátás jogszabály szerinti megnevezését előírja adott intézmény névadásakor (pl.: általános iskola, gimnázium, szakgimnázium, stb.) lehetővé teszi egyedi név választását is az iskolák számára a következő módon:

125. § (1) Egyedi elnevezésként bármilyen megnevezés adható, ha az nem megtévesztő vagy a használatát más jogszabály nem tiltja. Az egyedi elnevezés a köznevelési intézmény hivatalos nevében az ellátott feladatokat tükröző jogszabály szerinti megnevezések előtt áll, és elősegíti a köznevelési intézmény azonosítását és más, azonos vagy hasonló tevékenységet folytató intézménytől való megkülönböztetését.

(2) Egyedi elnevezésként

*a) kiemelkedő tevékenysége alapján **ismert személy neve**,*

b) tárgynév,

c) földrajzi név,

d) feladatellátási hely szerinti település neve,

e) közterület neve,

- f) fenntartó neve,
- g) mese-, mitológiai szereplő, irodalmi alak neve,
- h) kifejezés vagy mozaikszó

adható.

Ahogy nemzetiségi utcanévek vizsgálata is bekerül már a nyelvi tájkép kutatásokba (lásd Borbély, 2021) úgy az iskolák elnevezéseit is érdemes az iskolai nyelvi tájkép kutatásokba beemlíteni. Jelen kutatásban résztvevő intézmények elnevezései között is találhatóak olyan elnevezések, melyek közvetlen vagy közvetett módon a roma nemzetiséghez kapcsolódnak.

Két intézmény névadói a romák, cigányok őshazájaként számon tartott Indiából származó híres emberek:

- *Mahatma Gandhi*: Gandhi Gimnázium, Technikum, Kollégium, Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola,
- *Bhímráo Rámdzsi Ámbédkar*: Dr. Ámbédkar Gimnázium, Technikum, Szakképző Iskola, Általános Iskola és Martin Luther King Középiskolai Kollégium.

Valamint egy intézmény egy híres roma, cigány származású ember *Dankó Pista* nevét viseli:

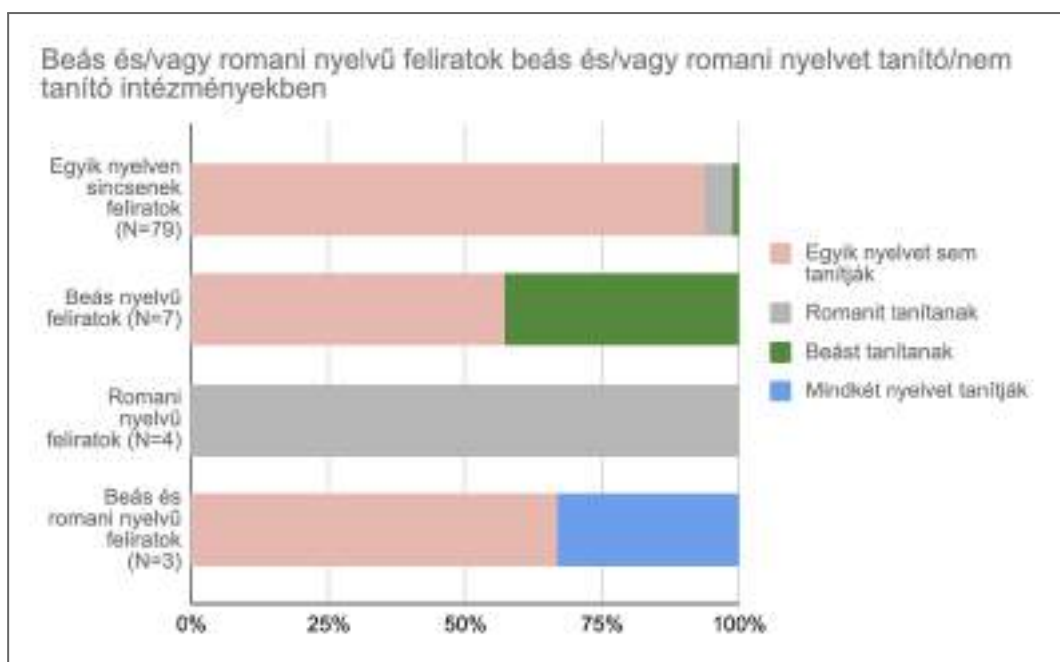
- Dankó Pista Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium, Szakgimnázium, Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium - Katica Bölcsőde. Az iskola honlapján a következő olvasható: *“Iskolánk alapítói olyan személyt akartak névadóul választani, aki közel áll ahhoz a nemzetiséghez – a romákhoz – ahová tanulóink jelentős része tartozik, és egyben, akire büszkék is lehetünk. Büszkék lehetünk Dankó Pista munkabíráására, kitartására és példamutatására. Személyében olyan cigány ember született, akire egy egész ország nézett fel.”*¹⁷, majd ezt követi Dankó Pista rövid életrajza és egy fénykép szegedi szobráról.

¹⁷ Idézet forrása: Dankó Pista Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium, Szakgimnázium, Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium - Katica Bölcsőde honlapja, <https://dankop.hu/tartalom/miert-eppen-danko-pista/3> (Letöltés ideje: 2023.05.08.)

3.8.2 Beás és romani nyelvű feliratok a kérdőíves kutatásban részt vevő intézmények iskolai nyelvi tájképében

Azt, hogy mely feliratokat tartják beás vagy romani nyelvű feliratnak az intézmények, az a kérdőívet kitöltőkre volt bízva. A kérdés annyi volt, hogy “Van-e az Önök intézményében beás és/vagy romani nyelvű felirat?” Amennyiben az adott intézményben fellelhető egy-két felirat beás és/vagy romani nyelven, de adott adatközlő ezt nem vette figyelembe és azt válaszolta, hogy nincs felirat az intézményben, az a kérdőíves adatbázisban úgy jelenik meg, mint egy beás és romani feliratokat nem megjelenítő intézmény. Ezt azért fontos kihangsúlyozni, mert a pilot kutatás példája is bizonyította, hogy adott intézményben különböző adatközlők más és más feliratokat tartottak fontosnak megmutatni, más és más feliratokat tartottak számon vagy éppen nem tartottak számon, tehát elképzelhető hogy a jelen kutatásban a kérdőíves vizsgálat adatai alapján beás és romani feliratokat nem megjelenítő iskolai nyelvi tájképpel rendelkező intézmény, egyébként a kutatás által meghatározott definíció szerint megjelenít beás és/vagy romani nyelvű feliratokat. Ennek vizsgálata további kutatások témáját tudja képezni.

Bár feltételezhető lenne, hogy a beás nyelvet tanító intézményekben vannak beás nyelvű feliratok, s a romani nyelvet tanító intézményekben romani nyelvű feliratok, valamint, hogy nagy valószínűséggel a nyelveket nem tanító intézményekben nem lehet egyik nyelven íródott feliratot sem találni, mégis úgy tűnik, hogy az intézmények eltérő képet mutatnak e tekintetben is. A beás és/vagy romani nyelvű feliratok megléte adott intézményben nem pusztán ezen nyelvek tanításával függ össze. Van olyan intézmény, ahol bár tanítják valamelyik nyelvet, feliratok mégsem találhatóak azon a nyelven, s van, ahol bár nem is tanítják egyik nyelvet sem, mégis vannak valamelyik, vagy akár mindkét nyelven feliratok az intézményben. Az alábbi ábrán (10. ábra) jól látható, hogy a kutatásban részt vevő 93 intézmény többségében a - a kapott válaszok alapján - nincsenek sem beás, sem romani nyelvű feliratok. A kérdőíves kutatás során az összesen 14 beás és/vagy romani nyelvű feliratot megjelenítő intézmény listája, meglepő módon nem egyezik meg az egyébként romani és/vagy beás nyelvet oktató intézményekével (kutatásban részt vevő nyelvoktató intézmények száma: 13).



17. ábra Beás és/vagy romani nyelvű feliratok megjelenése a beás és/vagy romani nyelveket tanító/nem tanító intézményekben (Forrás: Saját szerkesztés)

A 3 intézményben, ahol a kutatás idejében sem népismeret, sem beás vagy romani nyelvoktatás nem zajlott, a kérdőíves válaszok alapján beás vagy romani nyelvű feliratok sincsenek. Ennél meglepőbb, hogy bár 1-2 intézményről van szó, de találunk olyanokat, ahol bár nyelvoktatás zajlik, még sincs egy felirat sem azon a nyelven, amit oktatnak az intézményben. Ennek a fejezetnek a bevezetőjében leírtakra visszautalva érdemes megjegyezni azt, hogy ennek háttérében az is állhat, hogy a nyelvoktatáshoz egyébként használt eszközöket (nyelvtani táblázatokat, nyelvtanuláshoz használt anyagokat, stb.), amik egyébként részesei lehetnek az iskolai nyelvi tájképnek, a kérdőívet kitöltő intézmény nem vélte feliratnak így azt is válaszolta, hogy nincs sem beás, sem romani nyelvű felirat intézményükben.

Pozitívnak tekinthető jelenség viszont, hogy beás és romani nyelvű feliratok is megjelennek olyan intézményekben, ahol nem zajlik egyik nyelv oktatása sem. Ennek több oka is lehet, melyekre az interjúk során is kitértek az interjúalanyok. Egyik ok lehet, hogy egyébként zajlott egykor az adott intézményben a vizsgált nyelvek valamelyikének az oktatása, csak tanárhiány, vagy egyéb okok miatt a nyelvoktatás már megszűnt, de a nyelvoktatás ideje alatt készült feliratokat mégis meghagyták. Van olyan intézmény, ahol, beás vagy romani nyelvoktatás nem, de népismeret oktatás zajlik, aminek részét képezi, hogy a roma nemzetiség nyelveivel is megismertetik a diákokat és ennek nyomán kerültek beás és/vagy romani nyelvű feliratok az adott iskola iskolai nyelvi tájképébe.

3.8.3 Hol találhatóak a különböző beás és romani nyelvű feliratok a kérdőíves kutatásban részt vevő intézmények iskolai nyelvi tájképében

Az iskolák fizikai tereivel az iskolaépítéssel kapcsolatban számos kutatást végeztek már, s napjainkban is egyre növekszik ezen témák iránti figyelem. Az Európai Bizottság külön projektet¹⁸ indított az iskolai terek fizikai-virtuális és szociális tereinek fejlesztésére vonatkozóan, melynek célja, hogy ajánlásokat fogalmazzanak meg az iskolai terek alakításával kapcsolatban is.

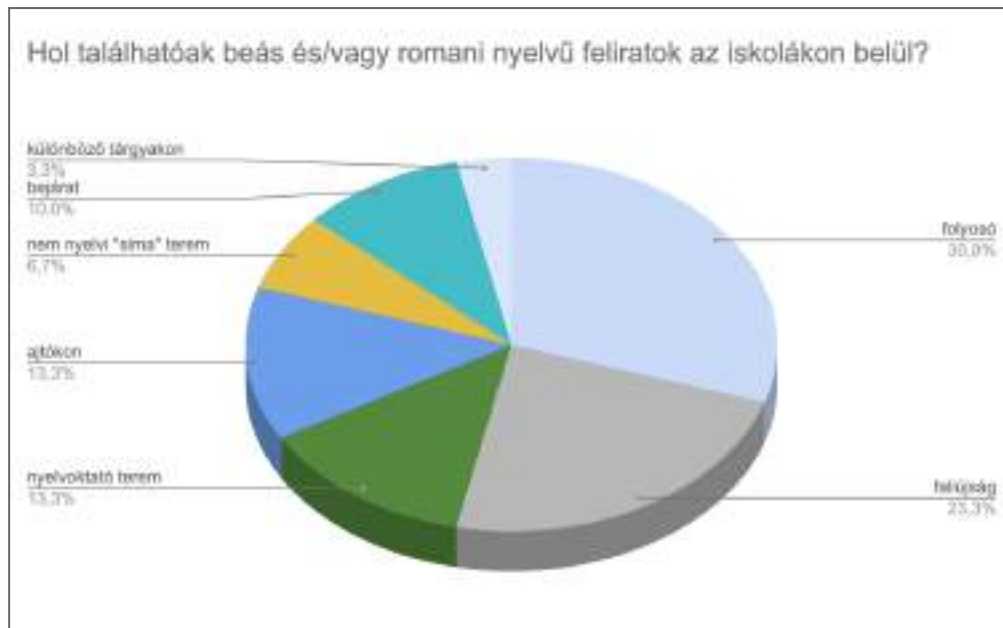
Jelen kutatásnak nem célja, hogy a kutatásban részt vevő iskolák fizikai tereit teljeskörűen vizsgálja, vagy kategorizálja, azonban, az, hogy a feliratok hol jelennek meg adott intézményen belül, arról is adnak információt, hogy az iskola fizikai tereit használók mindegyike találkozhat-e az adott intézményben megjelenő feliratokkal. Ezért a kutatás célja annak vizsgálata, hogy az intézményen belül, hol találhatóak a feliratok: azokban a közös terekben, amiket mindenki használ, vagy éppen csak a speciális, például nyelvoktató termek falain lehet találkozni beás és/vagy romani nyelvű feliratokkal, amelyekkel nagy valószínűséggel csak az azt a nyelvet tanuló diákok és azt a nyelvet tanító tanárok köre találkozhat.

A 14 intézmény, ahol a kérdőíves kutatás alapján megjelenik beás és/vagy romani nyelvű felirat összesen hét különböző teret/helyet jelölt meg, ahol a feliratokkal találkozni lehet. Ez a hét tér/hely a következő:

- folyosó,
- faliújság,
- nyelvoktató terem,
- ajtók,
- nem nyelvi 'sima' osztályterem,
- bejárat,
- különböző tárgyak.

A legtöbb intézményben a fent felsoroltak közül több térben/helyen is megjelennek feliratok, legtöbb esetben a folyosókon és faliújságokon találkozni beás és/vagy romani nyelvű feliratokkal.

¹⁸ Educational Spaces 21. Open Up! Project, forrás: <https://rb.gy/rawen> (Letöltés ideje: 2023.05.24.)



18. ábra Beás és romani feliratok az iskolákon belül (Forrás: Saját szerkesztés)

A nem nyelvi “sima” osztályteremben megjelenő feliratok olyan iskolákban jellemzőek, ahol nincs külön nyelvoktatói terem. Ennek előnye a nyelvi tájkép szempontjából, hogy a nem csak adott nyelv oktatására használt tanteremben feltehetően több gyermek, tanár találkozhat a feliratokkal a más tantárgyakhoz kapcsolódó munka során is.

A feliratok helyeit tekintve elmondható, hogy többnyire az iskolai épületeknek azon részein jelennek meg, melyeket egyébként is használ az összes az iskolába járó gyerek és az ott dolgozók is.

3.8.4. Az intézményekben megjelenő beás és romani nyelvű feliratok tartalmi kategóriák valamint a Gorter-Cenoz és Landry-Bourhis féle funkciók szerint

Ahogy azt is, hogy adott intézmény melyik feliratot vette számításba vagy sem a kérdőív kitöltése során úgy azt is az adatközlőkre bízta a kérdőív, hogy a kitöltők kategorizálják tartalom szerint a feliratokat. A válaszok alapján az látható, hogy a 14 beás és/vagy romani nyelvű feliratokat megjelenítő intézményből 12-ben a szimbolikus funkciót betöltő, köszönő, üdvözlő feliratok biztosan jelen vannak, továbbá jelen vannak rövid versek/szövegek és teremfeliratok is beás és/vagy romani nyelven.

Annak ellenére, hogy a kutatásban résztvevő iskolák közül összesen 13 intézményben oktatják a beás és/vagy romani nyelvet, mindössze 5 intézmény válaszolta, hogy iskolájukban vannak a nyelv tanulásához szükséges nyelvtani és/vagy szókincs táblák.

Feliratok tartalmi kategóriája az intézmények besorolása szerint	Adott kategóriába tartozó feliratok hány intézményben vannak jelen?	Jelen kutatásra adaptált Cenoz-Gorter féle meghatározás szerinti funkció (lásd 2. táblázat)	Landry-Bourhis féle meghatározás szerinti funkció
köszönések, üdvözlések	12	interkulturális tudatosság fejlesztése	szimbolikus funkció
rövid versek/szövegek	8	a rövid szövegek tartalmától függően lehet: 1. interkulturális tudatosság fejlesztése 2. szabályok az osztályban/helyiségben 3. szabályok az iskolában és helyiség feliratok 4. értékek közvetítése 5. események hirdetése 6. reklám 7. dekoráció	információs & szimbolikus funkció
teremfeliratok	6	szabályok az iskolában és helyiség feliratok	információs funkció
a nyelv tanulásához szükséges nyelvtani és/vagy szókincs táblák	5	nyelvi és más tantárgyak tanításához kapcsolódó tartalmak	információs funkció

7. táblázat Az intézmények által beás és/vagy romani nyelvű feliratnak számító feliratok tartalmi kategorizációja a Gorter-Cenoz és Landry-Bourhis féle funkciók szerinti kategorizációval együtt (Forrás: Saját szerkesztés)

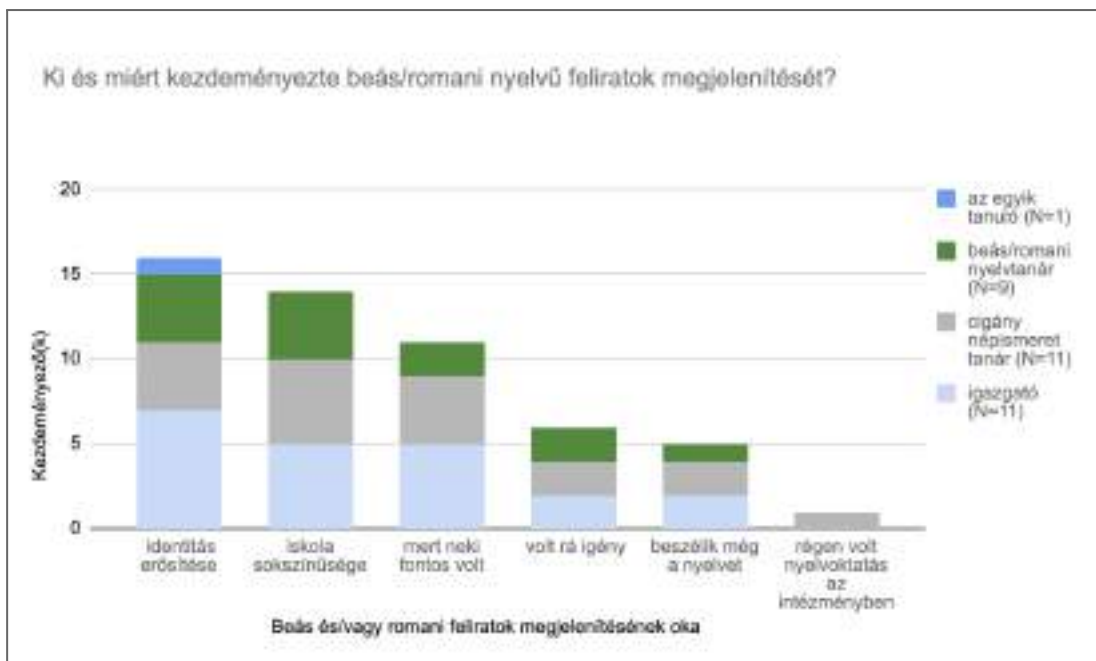
Az intézmények szerinti kategorizáció alapján beás és/vagy romani nyelven események hirdetése, reklámok és dekoráció nem található a kutatásban részt vevő iskolákban, azonban az intézményektől kapott fotók, illetve az iskolák közösségi oldalairól, honlapjairól illetve nyilvános dokumentumaiból (pedagógia program, alapító okirat, stb.) nyert fotók alapján található példa a dekorációs funkciót betöltő és eseményt hirdető feliratokra is.

3.8.5. A romani és/vagy beás nyelvű feliratok készítői

Ben-Rafael és munkatársai (2006) valamint Shohamy (2006) a nyelvi tájképben megjelenő feliratokat azok szerzői/készítői/elhelyezői alapján “top-down” és “bottom-up” kategóriák szerint is sorolták be. Azt vizsgálták, hogy mely feliratok jelennek meg valamilyen hivatalos, hatalmi szerv, például adott ország kormánya, vagy adott település városvezetésének intézkedése nyomán (ilyenek például a település nevét jelző hivatalos táblák, állami-közszolgálati épületek hivatalos feliratai, stb.) és milyen feliratok jelennek meg kereskedők, civilek, magánszemélyek kezdeményezése nyomán (boltokon megjelenő feliratok, plakátok, hirdetések, stb.). Előbbi jelentette értelmezésük szerint a “top-down” vagyis *felülről-lefelé*, míg utóbbi a “bottom-up”, vagyis *alulról-felfelé* irányú kezdeményezéseket.

Gorter és Cenoz (2015) iskolai nyelvi tájkép kutatásaik során szintén vizsgálták, hogy adott iskolákban megjelenő feliratok kinek a kezdeményezésére kerültek ki. Az iskolai nyelvi tájkép kutatás kontextusában a *felülről-lefelé* irányú kezdeményezés nyomán megjelenő feliratoknak azok a feliratok számítanak az ő értelmezésükben, amiket valamilyen regionális állami szerv (Magyarország esetében például ez lehet a KLIK) vagy az iskola vezetősége helyezett el, illetve amiket az iskola vezetőségének engedélyezésével valamilyen, az iskolán kívüli szerv helyezett el. Kutatásaik eredménye alapján az ilyen *felülről-lefelé* irányuló kezdeményezések alapján kikerülő feliratok jellemzően egységes formában jelennek meg akár iskolánként is egységes képet mutathatnak. (Gorter-Cenoz, 2015:21) *Alulról-felfelé* irányú kezdeményezés nyomán megjelenő feliratnak pedig a diákok, vagy tanárok által készített, az ő kezdeményezéseik nyomán megjelenő feliratokat tartják.

Ennek kapcsán a jelen kutatáshoz kapcsolódó kérdőív vizsgálta, hogy ki és miért kezdeményezte a beás és/vagy romani nyelvű feliratok megjelenését a kutatásban résztvevő iskolákban. Ahogyan az előzőekben is kihangsúlyozásra került, itt is fontos megjegyezni, hogy a kérdőívben a kérdőívet kitöltő tanárok, szaktanárok, igazgatók véleménye tükröződik. Tehát azon feliratok, amelyeket ők nem tartottak számon, azok nem jelennek meg az ő válaszaikban. A kérdőíves adatok alapján elsőre szembetűnő, hogy mindössze egy intézmény esetében voltak diákok is részesei a feliratok megjelenítésének kezdeményezői között. Legtöbb esetben az intézmény igazgatója és a népismeret tanár(ok) és/vagy romani/beás nyelvtanár(ok) kezdeményezték beás és/vagy romani nyelvű feliratok elhelyezését.



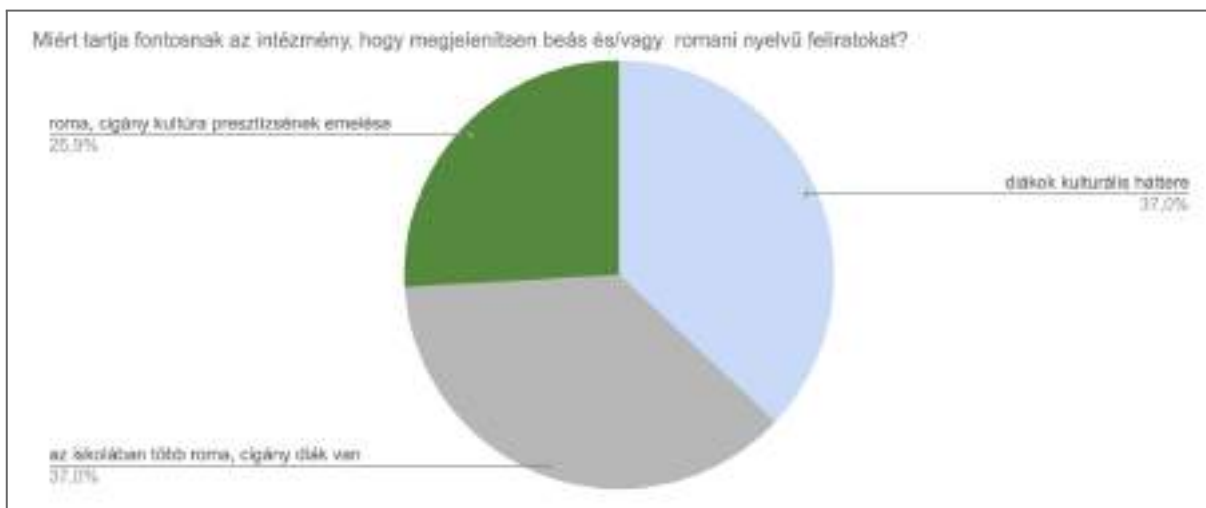
19. ábra Ki és miért kezdeményezte beás és/vagy romani nyelvű feliratok megjelenítését az iskolákban, ahol vannak feliratok (Forrás: Saját szerkesztés)

Az, hogy a népismeret tanárok is magasabb számban jelennek meg beás és/vagy romani nyelvű feliratok megjelenítésének kezdeményezőjeként, azzal magyarázható, hogy több intézményben csak népismeret oktatás zajlik, aminek szintén része a roma nemzetiség nyelveinek megismertetése. Jellemzően nem csak egy aktort jelöltek meg az intézmények, mint kezdeményezőt.

A kérdőívnek ez a kérdése csak a kezdeményezésre vonatkozott. Attól, hogy az oktatás bevezetésekor nem diákok kezdeményezték beás és/vagy romani nyelvű feliratok megjelenítését adott iskolában, az indulás óta már ők is alakítói lehetnek egyes iskolák esetében a nyelvi tájképnek és általuk készült feliratok, vagy kérésükre kikerülő feliratok is megjelennek már adott iskolákban. Egyes példákat a diákok által készített beás és/vagy romani nyelvű feliratok megjelenítésére lehetett is találni az intézményektől, valamint az intézmények honlapjairól, közösségi oldalairól kapott fotók és a kutatás során készült interjúk alapján. Annyi azonban megállapítható a kérdőíves kutatás eredményei alapján, hogy a beás és/vagy romani nyelvű feliratok megjelenítése az iskolákban elsősorban az iskola vezetősége/tanárai kezdeményezése, tehát inkább felülről-lefelé irányuló folyamat részeként jelennek meg.

Akár *felülről-lefelé*, akár *alulról-felfelé* irányú kezdeményezésről van szó, az iskola vezetősége mindenképpen résztvevője a folyamatnak, hiszen engedélyezője vagy adott esetben megtiltója is lehet, hogy adott nyelvű feliratok kikerüljenek az intézményben. Emiatt mindenképpen felmerül a kérdés, hogy ahol vannak beás és/vagy romani nyelvű

feliratok, akár az iskola vezetőségének kezdeményezésére, akár diákok kezdeményezésére, miért gondolja úgy az adott intézmény, hogy fontos számukra ezen feliratoknak a megjelenítése. A kérdőív erre vonatkozó kérdése így szólt: *“Miért tartja fontosnak az Önök intézménye, hogy megjelenítsen roma és/vagy beás nyelven írt feliratokat?”*



20. ábra Intézmények miért tartják fontosnak beás és/vagy romani nyelvű feliratok megjelenítését?
(Forrás: Saját szerkesztés)

Bourhis szerint, ha egy adott nyelv nem jelenik meg egy olyan tér nyelvi tájképében, melynek egyébként lakói/használói között egy adott kisebbségben lévő nyelvi közösség tagjai is jelen vannak, akkor az ahhoz a kultúrához tartozó személyek is alulértékelik saját nyelvüket, kultúrájukat és kisebb valószínűséggel fogják továbbörökíteni azt. (Bourhis, 1984) Tehát a nyelvi tájkép-kutatók szerint egy valamilyen szempontból kisebbségben lévő nyelv megjelenítése adott tér nyelvi tájképében mindenképpen presztízs növelő funkcióval bír az adott nyelv, kultúra tekintetében. Az intézmények által adott válaszokból az látszik, hogy elsősorban azért tartják fontosnak megjeleníteni a beás és/vagy romani nyelvű feliratokat, mert sok a roma, cigány tanuló és fontosnak tartják, hogy a diákok különböző kulturális háttéré megjelenjen az iskolában is. Láthatóan kevesebben jelölték a presztízssre vonatkozó válaszlehetőséget, ami arra enged következtetni, hogy az intézmények nem feltétlenül társítják a roma, cigány kultúra presztízsének emelését beás és/vagy romani nyelvű feliratok megjelenítéséhez.

3.8.6. Az interjúk során és az intézményektől kapott fotók alapján a kutatásba kerülő feliratok kategorizálása

Mivel a kutatásba bekerülő feliratok elsősorban a kérdőívet kitöltő és az interjúkban részt vevő igazgatók, tanárok (többnyire minden iskola részéről 1-1 ember) szelekciója alapján kerültek be, így minden bizonnyal nem minden felirat került be a kutatásba, ami igazából jelen van ezen intézményekben. Így a teljesség igénye nélkül a Reh-féle többnyelvű táblák kategorizálása (lásd 42. oldal) és a Gorter-Cenoz-féle iskolai nyelvi tájképben megjelenő feliratok, szimbólumok, vizuális elemek funkcióinak kategorizálásának jelen kutatásra történő adaptációja (lásd 3. táblázat) alapján kerülnek bemutatásra egyes példák.

Többnyelvű feliratok a Reh-féle többnyelvű táblák kategorizálása alapján:

A Reh-féle többnyelvű táblák kategorizálása az iskoláktól kapott fotók alapján a kutatásban résztvevő nemzetiségi iskolákban megjelenő többnyelvű feliratokra is alkalmazható.

1. Duplikáló tábla: *“Olyan tábla, amelyen pontosan ugyanaz a szöveg szerepel több nyelven.”* (Szoták, 2018:35)

Az iskolákban megjelenő beás és/vagy romani nyelvet is megjelenítő duplikáló táblák jellemzően magyarul is és az iskolában oktatott további nyelveken jelenítik meg ugyanazt a tartalmú feliratot.

Az iskolákban megjelenő többnyelvű táblák jellemző módon szinkódokat és betűtípus kódokat is használnak, de különböző céllal. Míg az első példán (21. ábra) azt látjuk, hogy a cigány himnusz egyes szavait jelölték ugyanazon színnel egyes versszakokban, addig a másik példán (22. ábra) azt látjuk, mind a 3 megjelenő nyelvnek saját betűtípusa és színe van. Az első esetben egy hosszabb tartalmi egységben belül az egyes szavak magyar és beás nyelvű megfelelőjét kívánták jelölni, míg a másik példa az adott intézmény többi, más tartalommal, de ugyanilyen szerkezettel felépülő feliratainak rendszerében jelzi, hogy a piros mindig a magyar nyelvű felirata a tábláknak, a kék mindig a beás nyelvű, míg a zöld mindig a német nyelvű felirata az iskolában megjelenő többnyelvű tábláknak.



21. ábra Cigány himnusz magyar és a muncsán (beás nyelv egy dialektusa) nyelven
 (Forrás: Kutatásban résztvevő intézmény által készített fotó)



22. ábra Többnyelvű köszönő felirat az egyik iskola ajtaján
 (Forrás: Kutatásban résztvevő intézmény által készített fotó)

2. Fragmentáló tábla: “Olyan többnyelvű tábla, amelyen a teljes információ csak az egyik nyelven van meg, de bizonyos részek le vannak fordítva egy vagy több további nyelvre is.”
 (Szoatak, 2018:35)

A táblán tartalmilag 4 felirat van, azonban csak 3 jelenik meg beás és magyar nyelven. A kék beás nyelvű felirat magyar megfelelője a kék magyar felirat, a pirosé a piros, míg a bal alsó sarokban elhelyezett fekete színű felirat magyar megfelelője a jobb alsó sarokban elhelyezett felirat. Így tehát a középső magyar nyelvű feliratnak beás nyelvű megfelelője nem szerepel a táblán, vagyis míg a tábla teljes tartalma magyar nyelven olvasható, addig beás nyelven csak a teljes tartalom egy része jelenik meg.



23. ábra Fragmentáló többnyelvű tábla az egyik iskolában
(Forrás: Kutatásban résztvevő intézmény által készített fotó)

3. Átfedő tábla: *“Az információ egy része két vagy több nyelven található a táblán, de minden nyelven még további különböző információk is szerepelnek. Ebben az esetben a szövegek tartalma különböző nyelveken egyszerűen átfedi egymást.”* (Szoták, 2018:35)

Az átfedő és kiegészítő többnyelvű táblák kapcsán írja Szoták, hogy ezen táblák teljes tartalmának megértése többnyelvű olvasót feltételez, hiszen nincs meg legalább 1 nyelven az adott tábla teljes tartalma. (Szoták, 2018:35)

Az iskoláktól kapott fotók között nem is volt ilyen többnyelvű táblára példa és valószínűsíthető, hogy nem azért, mert esetleg a kutatásban résztvevő intézmények “megfeledeztek” volna egy ilyen tábla megosztásáról, hanem feltehetően nem is jellemző ilyen táblák megjelenítése beás és vagy romani nyelvek kapcsán, mivel az iskolákba járó diákok között nincs olyan, aki csak beásul, vagy csak romani nyelven beszél.

4. Kiegészítő tábla: *“Olyan feliratok, amelyeken a teljes információ különböző részei különböző nyelvekhez vannak rendelve, s ezek mutatják a kiegészítést.”* (Szoták, 2018:35)”

Az iskoláktól kapott példák a romani és beás nyelv esetében jellemzően az alábbi példához hasonlóan nem feltétlenül teljes tartalmi egységet, hanem inkább egy témakör köré szerveződő szavak csoportját jelenítik meg több nyelven, nem lefordítva egyik nyelvről a másokra ezen szavakat.



24. ábra Kiegészítő többnyelvű tábla az egyik iskolában
(Forrás: Kutatásban résztvevő intézmény által készített fotó)

Gorter-Cenoz-féle iskolai nyelvi tájképben megjelenő feliratok, szimbólumok, vizuális elemek funkcióinak kategorizálása jelen kutatásra történő adaptáció alapján:

A kutatásban résztvevő intézmények nyelvi tájképében megjelenő beás és romani nyelvű feliratait a nyelvi tájkép Laundry és Bourhis szerinti két alapfunkció (szimbolikus és információs) szerint kerültek csoportosításra, valamint további alcsoportok szerint kerültek besorolásra.

Az alcsoportok meghatározására Gorter és Cenoz Baszk iskolákban végzett iskolai tájkép kutatása során kialakított csoportosítást (Gorter és Cenoz, 2015:9) használtam alapként (lásd 3. táblázat), adaptálva jelen kutatás adataira (pl.: értelemszerűen a 'Baszk nyelv népszerűsítése' funkció helyett jelen kutatásban a "beás és romani nyelvek népszerűsítése funkció" nyerhet értelmet).

Ezek alapján a következő funkciók kerültek meghatározásra:

1. Nyelvi és más tantárgyak tanításához kapcsolódó tartalmak - Információs funkció

Általában a nyelvtanuláshoz szükséges nyelvtani, vagy szókincs fejlesztő nyelvi táblák tartoznak ebbe a kategóriába.

Mint ahogyan azt a kérdőíves kutatási eredmények is mutatják, a 14 beás és/vagy romani nyelvet oktató intézmény közül mindössze 5 iskola válaszolta, hogy intézményükben

vannak ilyen jellegű feliratok. A beás és romani nyelvek tanítása kapcsán az is látszik a kérdőíves kutatás eredményeiből, hogy nincsenek a különböző korosztályok és különböző szintű nyelvtudások számára megfelelő tankönyvek és taneszközök. Ide tartoznak a nyelvtani és szókincs táblázatok, vagy éppen ezen nyelvek ABC-jét bemutató nagyobb méretű táblák, amik jellemzően magyar iskolákban magyar nyelvből, vagy éppen az adott iskolákban tanított idegen nyelvekből megtalálhatóak. Ez is okozhatja azt, hogy jelen kutatáshoz egyetlen ilyen jellegű tábláról készült fotó sem érkezett. Azonban a taneszközbeli hiányosságok a nyelveket tanító tanárok kreativitását hívja életre, amint az az alábbi példán is látszik.



25. ábra Beás nyelvű tárgy felirat (Forrás: Kutatásban résztvevő intézmény által készített fotó)

Bizonyos témakör köré csoportosított szókincset bővítő tábla helyett a tanteremben használt egyes eszközökre került különböző nyelvű feliratok betölthetik a szókincs bővítő nyelvi táblák szerepét. Ez a kreatív megoldás egyfajta “térbeli szótár”-ként tud működni.

2. Szabályok az osztályban és/vagy az iskola különböző helyiségeiben - Információs funkció

Az alábbi példán jól látszik, hogy a háromnyelvű kézmosásra felszólító felirat egy mosdókagyló felett lett elhelyezve. Az ilyen feliratok információs funkciót betöltve az iskolán belül betartandó szabályokra hívják fel a figyelmet.



26. ábra Többnyelvű szabály felirat az egyik iskolában
(Forrás: Kutatásban résztvevő intézmény által készített fotó)

Minthogy ilyen jellegű szabályok az iskola egész területére vonatkozóan vannak jelen az iskolák életében, így az ezekre irányuló információs funkciót betöltő többnyelvű feliratokkal azon iskolákban, ahol megjelennek ilyen feliratok, a legkülönbözőbb helyeken (étkező, mosdók, könyvtár, stb.) lehet találkozni, nem csak a tantermekben.

3. Helyiség feliratok, épületen belüli tájékozódást segítő feliratok - Információs funkció

Beás és/vagy romani nyelven leggyakrabban megjelenő feliratok az iskolák különböző termeinek jelölését, valamint az iskola épületén belüli tájékozódást szolgálják, valamint ide tartoznak az olyan tartalmú feliratok is, amelyek például egy osztályon belül jelölik a különböző használati tárgyak helyét.



27. ábra Tanterem felirat beás nyelven (Forrás: Kutatásban résztvevő intézmény által készített fotó)

A fenti példához hasonló teremfeliratok jellemzően többnyelvű táblákon jelennek meg, s az is megfigyelhető a fenti példán, hogy a számok betűvel történő kiírását alkalmazzák beás nyelven, míg magyarul számmal történik a jelölés.

4. Értékek közvetítése - Szimbolikus funkció

Mivel az iskola nevelő funkciót is betölt, így a különböző társadalmi értékek, normák nevelő céllal történő megjelenítése állandó célja az iskoláknak. Az iskoláskorú gyerekek elsődleges szocializációs tere az iskola, ahol az együttműködés szabályait is tanulják, melynek fontos alapját képezik a különböző interakciókhoz kapcsolódó alapkommunikációs panelek, mint a bocsánatkérés, segítség vagy szívesség kérése vagy valaminek a megköszönése.

Az alábbi képeken ilyen jellegű feliratokat láthatunk magyar és beás nyelven:



28. ábra Feliratok az egyik iskola lépcsőin (Forrás: Kutatásban résztvevő intézmény által készített fotó)

Az értékek közvetítését célzó feliratok nevelő szándékú, szimbolikus funkciót betöltő feliratok, melyek jellemzően valamilyen, a közösségben elvárt viselkedési normát és/vagy értéket közvetít. A fenti példákön látható mondatok, szavak nem szigorúan vett szabályokat, hanem inkább közösségi normákat közvetítenek - nevelő céllal.

5. Interkulturális tudatosság fejlesztése - Szimbolikus funkció

Gorter és munkatársai ebbe a kategóriába elsősorban az épületekben több nyelven megjelenő köszöntő feliratait sorolják ide, melyekről úgy tartják, hogy az azokat minden nap látó diákok és tanárok interkulturális tudatosságát támogatja, és az adott iskola diverzitására emlékeztet mindenkit.



29. ábra Üdvözlő felirat az egyik iskola bejáratánál
(Forrás: Kutatásban résztvevő intézmény által készített fotó)

6. Beás/romani nyelv népszerűsítése - Szimbolikus funkció

Gortez kutatásában a baszk nyelv népszerűsítésére vonatkozó feliratokkal is találkozott iskolákban, melyek például baszk nyelven a *“Mi baszk nyelven beszélünk, te miért nem teszed ezt?”*¹⁹ (Gortez, 2015:15) Az iskoláktól kapott fotók alapján ennek a kategóriának megfeleltethető beás vagy romani, de ezekre a nyelvekre vonatkozóan akár magyar nyelvű ilyen tartalmú feliratot nem lehetett azonosítani.

7. Események hirdetése - Információs és szimbolikus funkció

Beás és romani nyelvű hirdetések szintén nem jelentek meg az iskolák által megosztott fotók sorában, azonban egy iskolának a beás nyelvi tábort hirdető plakátján feltűnik a beás nyelv is.



30. ábra Beás nyelvi tábort hirdető plakát részlet
(Forrás: Kutatásban résztvevő intézmény által készített fotó)

¹⁹ Saját fordítás a tanulmány angol nyelvű fordításából

Mivel tudható, hogy a nemzetiségi iskolákban rendszeresen kerülnek megrendezésre különböző nemzetiségi vetélkedők, versenyek, így valószínűsíthető, hogy időszakosan az ezekkel az eseményekkel kapcsolatos plakátok is megjelennek az iskola nyelvi tájképében.

8. Dekoráció - Információs és szimbolikus funkció

Gorter csoportosításában az utolsó “dekorációs” funkciót inkább tartja esztétikai, mintsem szigorú értelemben vett szimbolikus vagy információs funkciót betöltő kategóriának, azonban mégis ide sorolja, s jelen kutatás is ide tartozónak gondolja a dekorációs célú feliratokat. (Gorter, 2015) Az alábbi példa a *Tavaszi szél vizet áraszt* című dal egyik versszaka beás nyelven egy iskola folyosójának falán. Mivel a felirathoz magyar vagy más nyelvű fordítás nem társul, így elsősorban nem információs funkciót tölt be, hanem a folyosó dekorációjának tekinthető.



31. ábra *Tavaszi szél* egyik versszaka beás nyelven az egyik iskola falán
(Forrás: Kutatásban résztvevő intézmény által készített fotó)

A fenti példák között azért beás nyelvű feliratok szerepelnek elsősorban, mert ezek a fotók érkeztek a kutatásban résztvevő intézményektől, ettől függetlenül a kérdőíves kutatás adatai alapján látható, hogy bár kevesebb iskolában, de romani nyelvű feliratok is megjelennek (lásd 17. ábra).

A kutatásban résztvevő nemzetiségi iskolák romani és beás nyelvű iskolai nyelvi tájképben megjelenő feliratai összességben sokszínű képet mutatnak a feliratok megjelenítése szempontjából és a feliratok tartalma szempontjából is, de a bemutatott példák és a kérdőíves adatok alapján is elmondható, hogy legnagyobb számban köszönő, üdvözlő feliratok jelennek meg az iskolákban. Amely intézményben több felirat is

megjelenik, azok jellemzően valamilyen egységes formában (adott színkóddal, betűtípussal festve és/vagy egységesen nyomtatott, stb.) jelennek meg.

A továbbiakban a roma kultúrához kapcsolódó szimbólumok, vizuális elemek vizsgálata kerül bemutatásra.

3.9. Roma kultúrához kapcsolódó szimbólumok, vizuális elemek megjelenése a kutatásban résztvevő 93 iskola nyelvi tájképében

Ahogy a feliratok elemzését az iskolák nevének elemzésével kezdtük (?), tehát azzal az elemmel, ami az iskola fizikai terén kívül is látható, úgy a szimbólumok elemzését is az iskola falain kívül megjelenő szimbólumokkal érdemes kezdeni. Mik azok a szimbólumok, amelyek a roma nemzetiséghez kapcsolódnak és egy az adott intézménybe addig soha be nem lépő ember számára is információt adnak arról, hogy annak az intézménynek valamilyen módon a roma nemzetiséghez köze van? Ilyen lehet például az iskola bejáratánál elhelyezett cigány zászló, vagy az iskola címerében megjelenő cigány kerék.



32. ábra Cigány zászló iskola épületek bejáratánál
(Képek forrása: Kutatásban résztvevő intézmények által készített fotók)

Magyarországon a 2000. évi XXXVIII. törvény 1. §-a rendelkezik a magyar zászló és lobogó középületekre történő kihelyezésével kapcsolatban: „5/A. § (1) Azokon a középületeken, illetőleg középületek előtt, amelyeket

a) az állam és a helyi önkormányzatok választott testületei, közigazgatási feladatokat ellátó szervei, valamint az állam, illetve a helyi önkormányzat által fenntartott, közfeladatokat ellátó intézmények, [...] feladatuk ellátása során használnak, a zászlót vagy a lobogót állandó jelleggel ki kell tűzni, illetőleg fel kell vonni.” Ennek értelmében az

iskolai, kollégiumi épületeken vagy azok előtt kötelező a magyar zászló vagy magyar lobogó használata.

Az európai zászló és lobogó használatát a 308/2004. (XI. 13.) Korm. rendelet az európai zászló és az európai lobogó használatának részletes szabályairól című jogszabály határozza meg a következő módon: “1. § (1) A Tv. 139. § (1) és (2) bekezdésében megjelölt középületeken (a továbbiakban: középület) az azon kitűzött nemzeti zászlóval azonos szélességű, szövetből készült európai zászlót minden olyan esetben ki kell tűzni, amikor

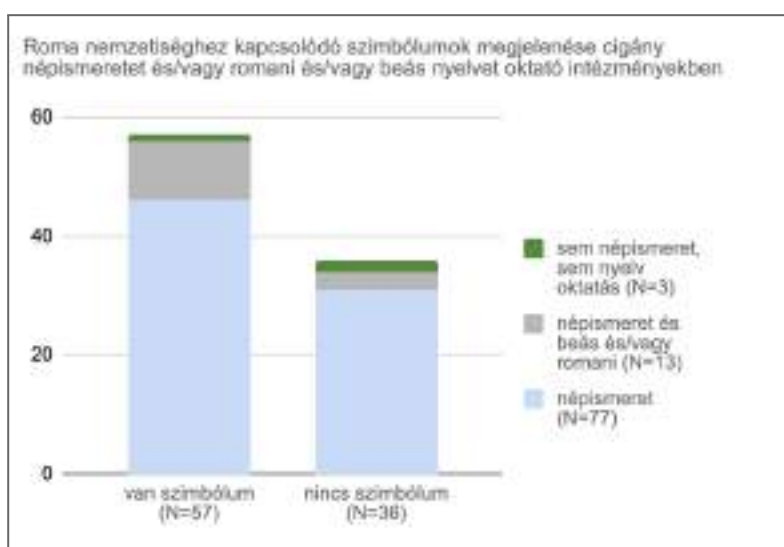
a) ennek tárgyi feltételei a középület és környezete építészeti sajátosságaira tekintettel biztosítottak, és

b) az azzal járó kiadások a középület fenntartásáért felelős költségvetési szerv elemi költségvetésében a kötelező feladatok ellátásának veszélyeztetése nélkül biztosíthatóak.

(2) A helyi vagy országos örökségi védelem alatt álló épületek esetében az európai zászló kitűzéséhez az illetékes hatóság előzetes hozzájárulását ki kell kérni.”

A nemzetiségi zászlók, lobogók elhelyezésére vonatkozó szabályokat nem határoz meg semmilyen jogszabály, a nemzetiségi iskolák maguk döntenek el, hogy feladatellátási helyeik épületein, vagy azok előtt elhelyezik-e a nemzetiségi zászlót vagy lobogót. A kutatásban résztvevő 93 intézmény közül 35 iskolában van kihelyezve az 1971-es Londoni I. Roma Világkongresszuson nemzetközileg is elfogadott cigány zászló és/vagy lobogó (a zászlók, lobogók pontos helyére nem tért ki a kérdőív).

A kutatásban résztvevő intézmények több mint felében, 57 intézményben jelennek meg valamilyen a roma nemzetiség kultúrájához kapcsolódó szimbólumok.



33. ábra Roma nemzetiséghez kapcsolódó szimbólumok megjelenése cigány népismeretet és/vagy romani és/vagy beás nyelvet oktató intézményekben (Forrás: Saját szerkesztés)

A kutatásban résztvevő intézmények romani és beás nyelvek oktatásával, valamint népismeret oktatásával kapcsolatos adatainak ismertetése során már láthatóvá vált, hogy a 93 intézmény közül nincs olyan, ahol csak beás/és vagy romani nyelv oktatása zajlik. A nyelvoktatás mellett minden esetben jelen van a cigány népismeret oktatás is. Viszont 77 olyan intézmény van, ahol csak népismeret oktatás zajlik, de sem romani, sem beás nyelvet nem tanítanak. Ahogyan a feliratok tekintetében sem igazolódott, hogy beás nyelvet oktató iskolában minden bizonnyal megjelennek beás nyelvű feliratok, vagy romani nyelvet oktató iskolában romani nyelvű feliratok, úgy a szimbólumok megjelenítése esetében sem igazolódott, hogy népismeretet és/vagy beás és/vagy romani nyelvet oktató iskolákban vannak a roma nemzetiséghez kapcsolódó szimbólumok adott iskolák iskolai nyelvi tájképében.

A 36 intézmény közül, ahol nem jelenik meg semmilyen - a roma nemzetiség kultúrájához kapcsolódó - szimbólum (a kérdőívet kitöltő intézmények válaszai alapján) 31-ben zajlik népismeret és háromban népismeret valamint beás és/vagy romani nyelvoktatás. A maradék két intézményben sem nyelvoktatás sem népismeret oktatás nem zajlott a kutatás idejében, így még érhetőnek lehetne tekinteni, hogy azon intézmények nyelvi iskolai tájképében nincsenek a roma kultúrához kapcsolódó szimbólumok sem.

Azonban annak az egy iskolának a példája, melyben szintén nem zajlott a kutatás idejében sem népismeret, sem beás vagy romani nyelv oktatása és mégis megjelenít a roma kultúrához kapcsolódó szimbólumokat, pont azt erősíti, hogy sem a népismeret, sem a romani vagy beás nyelvek oktatása nem kizárólagos feltétele annak egy iskolában, hogy megjelenjenek a roma kultúrához kapcsolódó szimbólumok az iskolai nyelvi tájképében. Kérdéses, hogy ez az intézmény az Oktatási Hivataltól kapott a kutatás mintájának meghatározásául szolgáló cigány nemzetiségi oktatást folytató intézmények listájába hogyan került bele, mert az intézmény által kitöltött kérdőív alapján a kutatást megelőző években sem zajlott sem népismeret, sem beás vagy romani nyelvoktatás. Azonban mindenképpen figyelemre méltó, hogy milyen szimbólumokat jelenít meg az iskolai nyelvi tájképében és milyen indokkal még úgy is, hogy nem tanítanak sem népismeretet, sem beás vagy romani nyelvet. Híres roma, cigány származású emberek fotóit, roma, cigány tematikájú könyveket és mesekönyveket foglal magába az intézményben megjelenő roma nemzetiség kultúrájához kapcsolódó szimbólumok sora. Az intézményben több roma, cigány diák van, a roma, cigány kultúra presztízsét szeretné ilyen módon is emelni az iskola, valamint fontos az intézmény számára, hogy az ott tanuló diákok kulturális háttere is szerepet kapjon az oktatásban. Egyébként az intézmény által kitöltött kérdőívből az is

kiderül, hogy ez az iskola fontosnak tartaná a cigány nemzetiségi oktatás bevezetését. Ennek az intézménynek a példája további kutatások tárgyát is képezhetné, méghozzá abban a kérdéskörben, hogy a nyelvi tájképnek milyen rejtett tantervi szerepe lehet egy iskola oktatási-nevelési programjában, valamint, hogy vannak-e az országban más hasonló intézmények, ahol bár sem cigány nemzetiségi oktatás, sem beás vagy romani nyelv oktatása nem zajlik, mégis valamilyen módon megjelenik a roma nemzetiség kultúrája iskolai nyelvi tájképében.

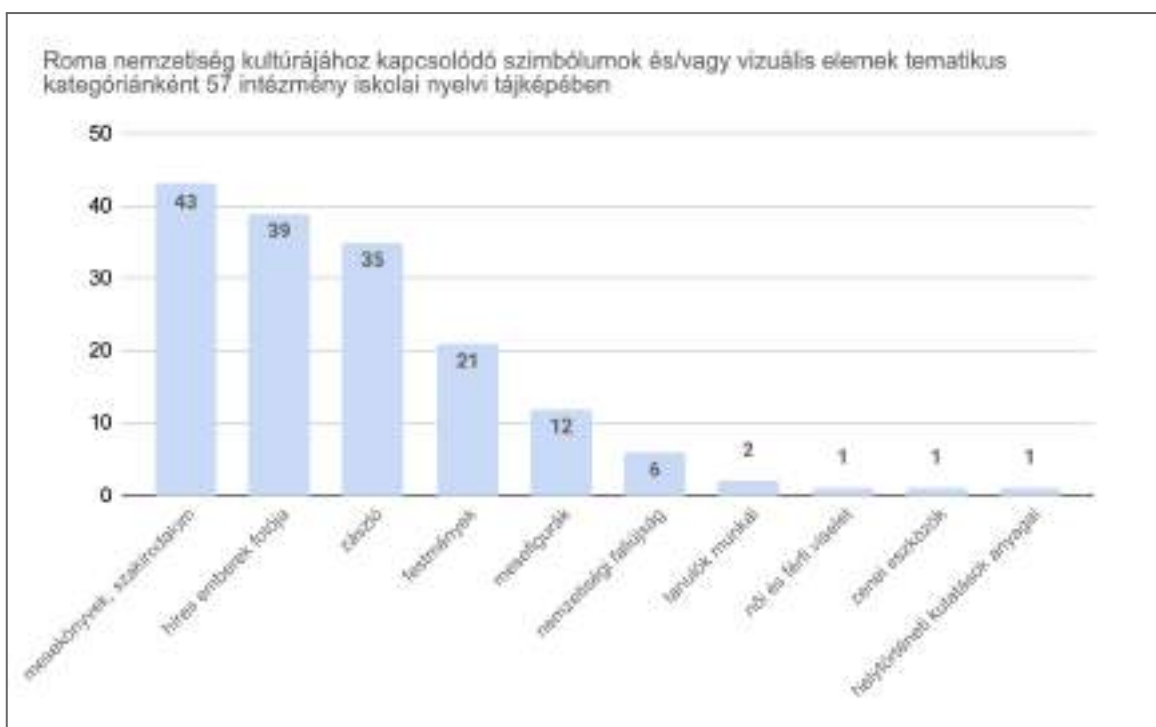
Ahogy a feliratokra vonatkozó adatok összegyűjtésénél, úgy a szimbólumok esetében is a kérdőívet kitöltőkre hagyatkozott a kutatás, és a kérdések így szóltak:

“Megjelennek az Önök intézményében a roma, cigány kultúrához kapcsolódó szimbólumok, és/vagy vizuális elemek? (pl.: cigány zászló, cigányságot ábrázoló képek, híres roma, cigány emberekről fotók, stb.)”

“Mik ezek a szimbólumok és/vagy vizuális elemek?”

Tehát a roma nemzetiséghez kapcsolódó szimbólumok, vizuális elemek meghatározásánál is az intézmények döntése alapján került a kérdőíves adatokba, hogy mit tartanak ide tartozónak.

Az 57 intézményben, ahol megjelenik valamilyen, a roma nemzetiség kultúrájához kapcsolódó szimbólum és/vagy vizuális elem az intézmények, összesen 16 tematikus kategóriát határoztak meg a kérdőíves kutatás során. A 16 kategóriából a roma, cigány tematikájú könyvek (mesekönyvek, szakirodalom, stb), a híres roma, cigány származású emberek fotói és a cigány zászló jelennek meg a valamilyen szimbólumot és vagy vizuális elemet megjelenítő iskolák több mint felében.



34. ábra Roma nemzetiség kultúrájához kapcsolódó szimbólumok és/vagy vizuális elemek tematikus kategóriánként 57 intézmény iskolai nyelvi tájképében (Forrás: Saját szerkesztés)

Adott kategóriánként több elem is megjelenik az iskolákban, ezek számszerűsítésére nem tért ki a kérdőív, azonban a tematikus kategóriák számai alapján is jól látható, hogy az 57 intézményben több száz, a roma nemzetiség kultúrájához kapcsolódó szimbólum és/vagy vizuális elem jelenik meg. A roma, cigány kultúrához kapcsolódó beás, romani, magyar vagy bármilyen nyelvű mesekönyvek és a roma nemzetiséggel kapcsolatos szakirodalmi könyvek megjelenése és használata 43 intézményben akár magas számnak is tűnhet, azonban, annak tükrében, hogy összesen 90 intézményben tanítanak népismeretet (melyekből 13 iskolában beás és/vagy romani nyelvet is tanítanak) már alacsonynak tekinthető ez a szám. Ahogyan többször kihangsúlyozásra került, újra érdemes megjegyezni, hogy a kérdőív kitöltése során az iskolákra volt bízva, hogy mit tekintenek szimbólumnak/vizuális elemnek. Amennyiben egyik iskola a nevelés-oktatási folyamatok során használt könyveket nem vélte ide tartozónak, úgy azok nem kerültek be a kutatásba. Ennek alaposabb vizsgálata szintén további kutatások tárgyát képezheti.

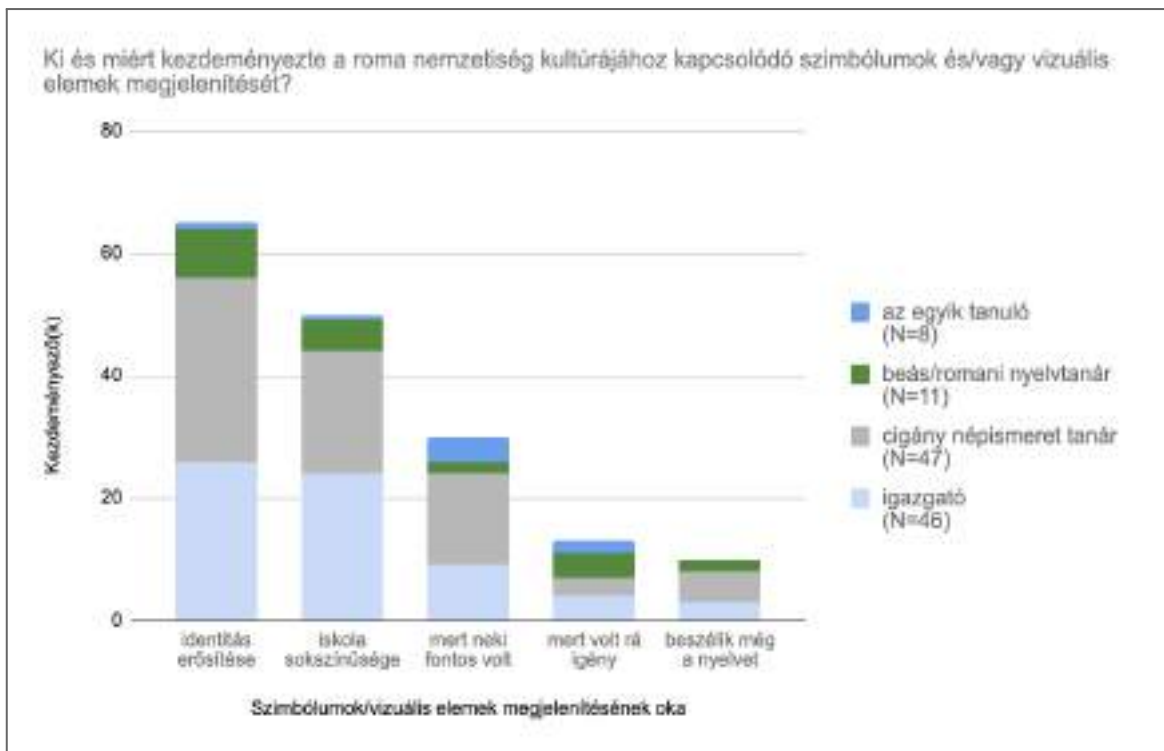
Bár kimondottan a magyar történelmi személyek, híres emberek portréinak oktatási-nevelési intézményekben történő megjelenésére vonatkozó kutatásokat nem lehet találni, mégis elmondható, hogy nehéz lenne olyan iskolát találni Magyarországon, ahol legalább egy (de inkább több) híres történelmi személy, író-költő, stb. portréjával/szobrával ne lehetne találkozni. Látva a kutatás eredményeiből, hogy a roma nemzetiség

kultúrájával kapcsolatban valamilyen szimbólumot és/vagy vizuális elemet megjelenítő iskolák több mint felében jelennek meg híres roma, cigány származású emberek fotói, felmerül a kérdés, hogy híres történelmi személyek, írók, költők, zenészek stb. megjelenítése az iskolákban vajon a magyarországi iskolák sajátja-e és ezt adoptálták a nemzetiségi iskolák is, vagy ez egyfajta univerzális gyakorlat és más országok iskoláira is jellemző, s ilyenformán magától értetődő, hogy a magyarországi cigány nemzetiségi oktatást folytató iskolák is törekednek híres roma, cigány származású emberekről készült fotók/ szobrok, stb. megjelenítésére.

A vizsgált intézményekben a különböző könyvek, a cigány zászló és híres roma, cigány származású emberek portréi jelennek meg leggyakrabban, mint a roma kultúrához kapcsolódó szimbólumok, majd a megjelenés gyakoriságát tekintve ezeket követik a cigány tematikájú festmények (34. ábra). A festmények a legkülönbözőbb módon jelennek meg: vászonra festett, keretben elhelyezett festmények falra akasztva, vagy közvetlenül a falra festve vagy festményről készült fotók formájában.

A csak egy-egy esetben megjelenő roma, cigány viseletet, zenei eszközöket és roma, cigány tematikájú helytörténeti anyagokat is megjelenítő iskolák egyedi példáknak tűnnek a kutatás eredményei alapján. Ezekben az intézményekben jellemzően az előbbieken felsorolt, népszerűbbnek tűnő vizuális elemek is megjelennek, és azok mellett a roma, cigány kultúrán belül valamilyen helyi sajátosság jegyeit is mutatják. Ezeknek az iskoláknak olyan, az iskolán kívülre mutató kapcsolati hálói és/vagy tevékenységei vannak, amelyek eredményeként be tudtak szerezni viseleteket, zenei eszközöket vagy helytörténeti kutatások elemeit.

Ahogy a beás, romani nyelvű feliratok (lásd 19. ábra), úgy a roma nemzetiséghez kapcsolódó szimbólumok/vizuális elemek kapcsán a kutatás kitért arra is, hogy ki és milyen indokokra hivatkozva kezdeményezte azok megjelenítését.



35. ábra Ki és miért kezdeményezte a roma nemzetiség kultúrájához kapcsolódó szimbólumok és/vagy vizuális elemek megjelenítését? (Forrás: Saját szerkesztés)

Látható, hogy a szimbólumok, vizuális elemek megjelenítésének okát ugyanúgy magyarázzák az iskolák azzal, hogy vannak még diákok adott intézményben, akik még beszélnek a beás és/vagy romani nyelvet, mint ahogyan a beás és romani nyelvű feliratok okát is ezzel magyarázzák (lásd 19. ábra).

Az *identitás erősítése*, az *iskola sokszínűségének mutatása*, illetve az, hogy az adott szimbólum/vizuális elem megjelenítését kezdeményező (az egyik tanuló, beás/romani nyelvtanár, cigány népismeret tanár, igazgató) számára volt fontos adott szimbólum megjelenítése, valamint egyszerűen az az indok, hogy *volt igény* szimbólumok, vizuális elemek megjelenítésére mind nagyjából ugyanolyan arányban szerepeltek a szimbólumok megjelenítésének indokai között, mint a feliratok elhelyezésének indoklásai között (lásd 12. ábra).

A feliratokat megjelenítő iskolák esetében egyértelműen egy felülről-lefelé irányuló kezdeményezés eredménye a feliratok iskolában történő elhelyezése (lásd 19. ábra). Míg a feliratokat megjelenítő 14 intézményben mindössze egy esetben volt diák a feliratok elhelyezésének kezdeményezője az intézmények válaszai alapján, addig a szimbólumokat, vizuális elemeket megjelenítő iskolákban nyolc esetben diákok is voltak a szimbólumok, vizuális elemek megjelenítését kezdeményezők között. Azonban a szimbólumok, vizuális

elemek elhelyezése is többnyire egy felülről lefelé irányú kezdeményezés eredménye, amit többnyire az iskolák igazgatóihoz, tanáraihoz kötnek, ők szorgalmazták és/vagy készítették, helyezték el a különböző szimbólumokat, vizuális elemeket adott iskolában.



36. ábra Beás, romani nyelvű feliratok és a roma nemzetiség kultúrájához kapcsolódó szimbólumok, vizuális elemek megjelenítését kezdeményezők a feliratokat megjelenítő iskolák és a szimbólumokat, vizuális elemeket megjelenítő iskolákban (Forrás: Saját szerkesztés)

Mivel jellemzően az iskola vezetőségének kezdeményezésére jelennek meg a roma nemzetiséghez kapcsolódó szimbólumok, vizuális elemek egy, a többségi társadalom által elfogadott formális térben - jelen esetben az iskolákban, - így minden bizonnyal ezek a vizuális elemek betöltik azt a szimbolikus funkciót, amely alapján a roma nemzetiség kultúrájával azonosulók elismerik, a nemzetiség képviselői pedig saját kultúrájukat értéknek tartják, így az presztízst nyer és felértékelődik. Azonban mivel a szimbólumok, vizuális elemek kiválasztásában a kérdőíves vizsgálat során kapott válaszok alapján többnyire nem vesznek részt a roma nemzetiség kultúrájával azonosulók, kérdéses lehet, hogy a megcélzott identitáserősítő funkció megvalósul-e ezen vizuális elemek megjelenítésével.

Sok esetben inkább az iskola sokszínűségének mutatása, vagyis a kulturális sokszínűség tudatosítása lehet erősebb, akár a roma nemzetiséghez tartozó diákokról, akár más diákokról van szó. Jelen kutatás ennek a kérdésnek az eldöntését nem vizsgálja, a kutatási kérdés arra irányult, hogy megtudjuk, milyen cézzal jelenítik meg iskolák akár a

beás, romani feliratokat, akár a roma nemzetiséghez kapcsolódó szimbólumokat, vizuális elemeket. Arra a kérdésre, hogy miért tartják fontosnak, hogy megjelenítsenek a roma nemzetiség kultúrájához kapcsolódó szimbólumokat, vizuális elemeket az 57 iskola közül kivétel nélkül minden intézmény válaszolt. Mivel ezekben az iskolában magas a roma, cigány származású diákok száma, miattuk tartják ezt fontosnak. A vizsgált intézmények több mint fele tartja fontosnak azt is, hogy az ott tanuló diákok kulturális háttérének különbözősége is megjelenjen ilyen formában az intézményben.

A feliratok nélküli vizuális elemek, szimbólumok rendszerezésére, a feliratok csoportosítására használt kategóriák nem alkalmazhatóak, azonban ahogyan a 34. ábra alapján is látszik, az iskolák összesen 10 féle tematikus csoportba sorolták a náluk megjelenő szimbólumokat, vizuális elemeket. Emellett a csoportosítás mellett az iskolától kapott fotók és az interjúk során bemutatott példák alapján a következő kritériumok mentén csoportosíthatók a roma nemzetiség kultúrájával kapcsolatos szimbólumok, vizuális elemek:

1. Az iskola nyelvi tájképében **állandóan** jelen lévő elemek:
 1. Roma nemzetiséghez kapcsolódó szimbólumok, vizuális elemek, amelyek önállóan, állandó jelleggel jelennek meg az intézmény iskolai nyelvi tájképében
 2. Roma nemzetiséghez kapcsolódó szimbólumok, vizuális elemek, amelyek más nemzet, nemzetiség kultúrájával együtt ábrázolva, állandó jelleggel jelennek meg az intézmény iskolai nyelvi tájképében
2. Az iskola nyelvi tájképében **időszakosan** megjelenő elemek:
 1. Roma nemzetiséghez kapcsolódó szimbólumok, vizuális elemek, amelyek önállóan, időszakosan jelennek meg az intézmény iskolai nyelvi tájképében
 2. Roma nemzetiséghez kapcsolódó szimbólumok, vizuális elemek, amelyek más nemzet, nemzetiség kultúrájával együtt ábrázolva, időszakosan jelennek meg az intézmény iskolai nyelvi tájképében

Az önálló jelleggel megjelenő elemek csoportjába az olyan elemeket lehet sorolni, melyek kimondottan csak a roma, cigány kulturális elemek megjelenítését tartalmazzák, például tematikusan a roma nemzetiség kultúrájához kapcsolódó falújság, kép gyűjtemény, installáció, festmények, fotók, eszközök, stb.



37. ábra Kalányos Teréz festménye az egyik iskolában
(Forrás: Kutatásban résztvevő intézmény által készített fotó)

A más nemzet, nemzetiség kulturális elemeivel együtt megjelenő elemek csoportjába azokat lehet sorolni, melyek a roma, cigány kulturális elemeket, szimbólumokat jellemzően a magyar kulturális elemekkel együtt jelenítik meg.



38. ábra Roma nemzetiség és magyar zászló színeivel festett kapcsolódó kirakó formák az egyik iskola falán
(Forrás: Kutatásban résztvevő intézmény által készített fotó)

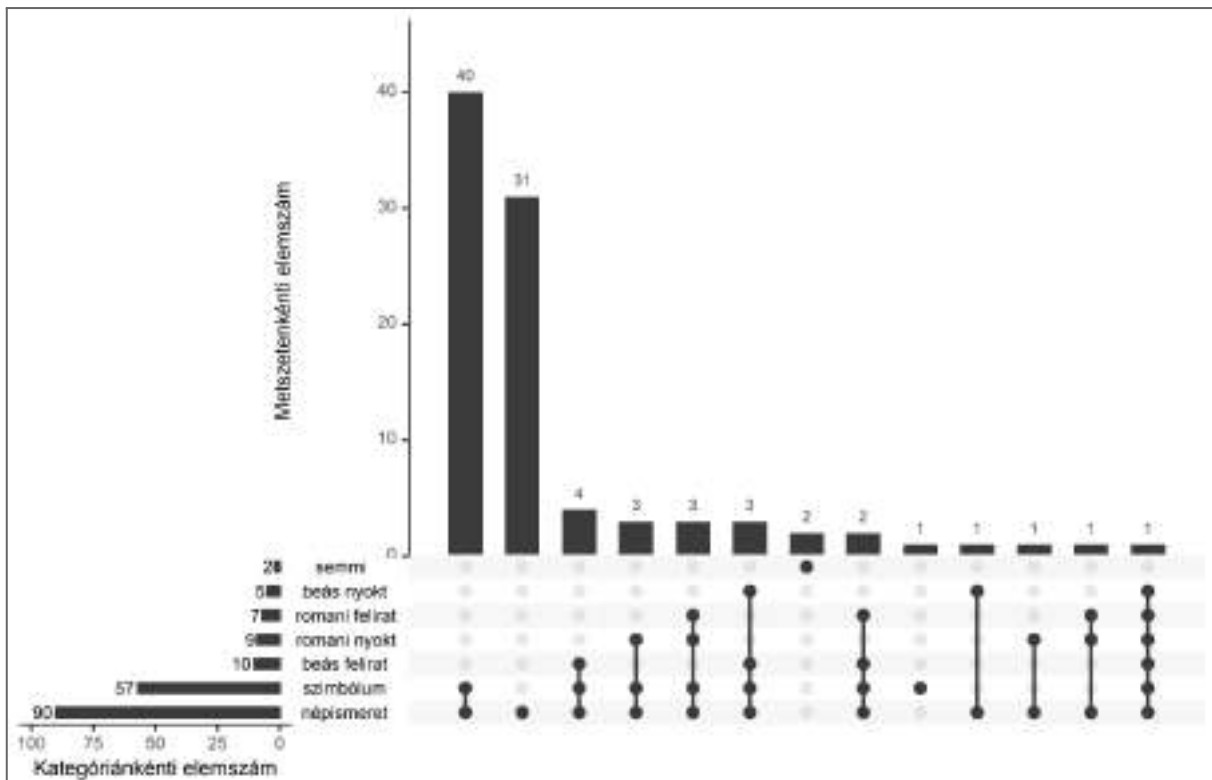
Az időszakosan megjelenő elemek csoportjába az olyan elemeket lehet sorolni, melyek jellemzően egy ünnepkör, megemlékezés kapcsán, vagy esemény kapcsán kerülnek az iskolai nyelvi tájképébe, de nem állandó jelleggel, csak 1-2 napra, vagy amíg az esemény, program aktuális. A kutatás során kapott példák közül ilyenek a nemzetiségi projektnapok alkalmával, vagy azok előkészületeként készült munkák, a különböző kiállítási anyagok, tematikus rajzversenyek, képzőművészeti versenyek kiállított anyagai, illetve a különböző ünnepek, megemlékezések (pl.: roma holokauszt, '56-os megemlékezés) alkalmaira készült installációk, kiállítások.

3.10. A kérdőíves kutatás adatainak összegzése

Összesen 95 kitöltött kérdőív érkezett vissza, mely 93 intézményt foglal magába (egy intézmény részéről 3 fő is kitöltötte a kérdőívet). A 93 intézmény közül 3 intézményben sem romani vagy beás nyelv oktatása, sem népismeret oktatása nem zajlott a kutatás idejében. A 93 intézményből 57-ben jelennek meg szimbólumok, vizuális elemek a roma nemzetiség kultúrájához kapcsolódóan és 14 intézményben jelenik meg beás és/vagy romani nyelvű felirat.

Az alábbi összefoglaló grafikonnak (39. ábra) a vízszintes tengelye a *“kategóriánkénti elemszám”*-okat jelöli, vagyis azt, hogy hány iskolában zajlott a kutatás idejében beás, romani nyelv illetve népismeret oktatása, valamint, hogy hány intézményben jelennek meg beás, romani nyelvű feliratok és szimbólumok, de jelöli azt a két intézményt is, amelyek esetében az előbbi kategóriák közül egy sem érvényesül. A vízszintes tengelyen feltüntetett kategóriák előtt szereplő számok jelölik pontosan a kategóriánkénti elemszámokat. A kategóriánkénti elemszám a romani nyelv oktatása esetében hét, a beás nyelv oktatása esetében négy, de összesen nem 14, hanem 13 intézményben zajlik nyelvoktatás, mivel van egy olyan intézmény, ahol mindkét nyelvet oktatják.

A grafikon függőleges tengelye a *“metszetenkénti elemszám”*-okat jelöli, vagyis azt, hogy a kutatás idejében hány olyan intézmény van, ahol a különböző kategóriák (beás nyelvoktatás, romani nyelvoktatás, beás felirat, romani felirat, népismeret oktatás, szimbólum) közül egy vagy több kategória együttesen érvényesül. A grafikon legmagasabb metszetenkénti elemszáma 40, ami azt jelzi, hogy a kutatásban résztvevő 40 intézményben tanítottak népismeretet és jelenítettek meg szimbólumokat. 31 olyan intézmény van, ahol csak népismeret oktatása valósult meg a kutatás idejében, de sem felirat sem, szimbólumok nem jelennek meg ezen iskolák nyelvi tájképében. Tovább haladva balról jobbra a grafikon oszlopokkal jelölt metszetenkénti elemszámain, azt látjuk, hogy adott (pontokkal jelölt) kategóriák hány intézményben érvényesülnek együttesen.



39. ábra Népismeret, beás nyelv, romani nyelv oktatása és feliratok, szimbólumok, vizuális elemek megjelenése a kutatásban résztvevő iskolákban - részletes grafikon (Forrás: Saját szerkesztés)

Legmagasabb számban tehát olyan intézmények vettek részt a kutatásban, melyekben zajlik népismeret oktatás és megjelenik valamilyen szimbólum, vizuális elem a roma nemzetiség kultúrájához kapcsolódóan. Ezt követi azon intézmények száma, ahol csak népismeret oktatás zajlik, de sem feliratok, sem szimbólumok nem jelennek meg az iskola véleménye szerint.

A kutatásban résztvevő 93 iskola tehát összesen 13 különböző csoportba tartozik, aszerint hogy a kutatás idejében volt-e beás, romani nyelvoktatás, népismeret oktatás, megjelennek-e feliratok, szimbólumok, vagy ezek közül egyik sem érvényesül.

4. Interjú vizsgálat eredményei

A félig strukturált interjúk a pandémia alatt kerültek megvalósításra, így online formában történtek, hiszen akkor személyes találkozásra nem volt lehetőség.

A kérdőíves kutatás eredményei alapján 5+1 típusú intézmény került meghatározásra interjúzás célzatával. Az intézmény típusok aszerint kerültek meghatározásra, hogy zajlik-e adott intézményben népismeret és/vagy beás és/vagy romani nyelv oktatása, s megjelennek az adott iskolában beás és/vagy romani nyelvű feliratok

és/vagy a roma nemzetiség kultúrájához kapcsolódó vizuális elemek. Ezen kritériumok alapján az alábbi 5+1 típus került meghatározásra:

	népismeret oktatás a kutatás időpontjában	beás és/vagy romani nyelv a kutatás időpontjában	van szimbólum, vizuális eleme és/vagy felirat	nincs szimbólum, vizuális elem/ felirat
iskola 1.	X		X	
iskola 2.	X			X
iskola 3.	X	X	X	
iskola 4.		X	X	
iskola 5.		X		X
+1 iskola (kivételes)			X	

8. táblázat: *A kérdőíves kutatás alapján kapott adatok szerint felállított intézményi kategóriák*
(Forrás: Saját szerkesztés)

Sajnos a pandémia időszaka nem csak a személyes találkozót nehezítette, de a tanárok mindennapi leterheltségét is növelte, így érezhető volt, hogy nincs kapacitása a tanároknak plusz időt szánni a kitöltött kérdőíveken túl még interjúra is. Összesen négy intézmény cigány népismeretet beás vagy romani nyelvet tanító tanárával készült interjú a kérdőíves kutatás során nyert adatok árnyaltabb megismerése céljából. A négy intézmény mindegyikében zajlott a kutatás idejében vagy cigány népismeret és/vagy beás vagy romani nyelvoktatás, és mindegyik intézményben megjelennek feliratok és szimbólumok, vizuális elemek a cigány, roma nemzetiség kultúrájához kapcsolódóan.

Az első és talán legfontosabbnak mondható eredménye az interjúknak, hogy itt derült ki mind a négy intézmény esetében, hogy jóval több beás és/vagy romani nyelvű felirat, valamint a roma, cigány kultúrához tartozó szimbólum, vizuális elem jelenik meg az intézményekben, mint amikről a kérdőíves kutatás során beszámoltak. Ezt a tendenciát minden bizonnyal általánosnak lehet tekinteni, és valószínűsíthető, hogy a 93 intézmény, mely a kérdőíves kutatásban részt vett, sokkal többféle feliratot és szimbólumot, vizuális elemet jelenít meg az iskolai nyelvi tájképében, mint amennyiről a vizsgálat során beszámolt.

A félig strukturált interjúk a kérdőív tematikáját követve először a cigány nemzetiségi oktatás és a beás/ vagy romani nyelvoktatás körülményeivel kapcsolatos kérdéseket foglaltak magukba, majd azt követően tértek rá a feliratok, szimbólumok, vizuális elemekkel kapcsolatos résztemákra.

A kérdőív jellemzően feleletválasztós kérdéseket tartalmazott, minden esetben "egyéb" válasz lehetőséget is adva, annak érdekében, hogy minél gyorsabb legyen a kitöltő számára a kérdőív teljes megválaszolása. A pilotkutatás során azt a visszajelzést kaptam a próbakitöltésben résztvevőktől, hogy túl sok volt a nyitott kérdés a kérdőívben. Így az interjúk során nyert adatok szintén nagy értéke a fent említett eredmény (tehát az, hogy az interjúk során kiderült, hogy több felirat és szimbólum jelenik meg az adott iskolákban, mint ami a kérdőíves vizsgálat során nyert adatokból látszik) mellett, hogy a kérdőívekben adott válaszokhoz képest az interjúban résztvevő alanyok előszóban sokkal részletesebben megfogalmazták akár a feliratok, szimbólumok, vizuális elemek megjelenítésének kezdeményezésével kapcsolatos részleteket, akár a célokat, vagy hogy kitől, milyen támogatást kaptak, kapnak vagy nem kapnak a népismeret, nyelv oktatásához, ill. a feliratok, szimbólumok, vizuális elemek megjelenítéséhez. Az interjúk Maxqda elemző szoftver segítségével kerültek elemzésre. Az elemzés során az interjú szövegek szegmenseinek kódolására 6 fő tartalmi kód és azokon belül további 37 alkód került meghatározásra. A tartalmi kódolás elsősorban a feliratokkal és szimbólumokkal kapcsolatos attitűdök csoportosítása szerint történt. Mivel interjúk csak népismeretet és/vagy beás vagy romani nyelvet tanító tanárokkal készültek, s nem készült interjú sem teljes tanári karral, sem diákokkal vagy szülőkkel, ezért fontos hangsúlyozni, hogy az itt kategorizálásra került elemek az interjúkban elhangzott elemeket jelentik, tehát az interjú alanyok nyilatkoztak arról, hogy ők hogyan látják iskolájuk tanári karának, iskolájukba járó gyerekeknek és szüleiknek az attitűdjeit a különböző feliratokkal, szimbólumok megjelenítésével és a népismerete, beás/romani nyelv oktatásával kapcsolatban.



40. ábra Interjúk tartalmi tematikus kódjai MAXQDA szoftverben (Forrás: Saját fotó)

A tartalmi kódolás elsősorban a cigány népismeretre, romani és beás nyelv oktatására, valamint a romani és beás nyelvű feliratok és a roma nemzetiséghez kapcsolódó szimbólumok, vizuális elemek iskolai megjelenésével kapcsolatos támogató/ nem támogató attitűdökre vonatkozó interjú részek átláthatósága során bizonyult hasznosnak. A félig strukturált interjú során az volt az egyik kérdés, hogy kik támogatják, és kik nem támogatják a cigány nemzetiségi oktatást, a romani, beás nyelv oktatását és roma nemzetiség kultúrájához kapcsolódó feliratok, szimbólumok, vizuális elemek iskolában történő megjelenítését. A 4 interjú során összesen 21 példát emeltek ki az interjúalanyok arra, hogy ki és milyen módon támogatja, vagy mutatja, hogy fontosnak tartja a cigány nemzetiségi oktatást és a nemzetiség kultúrájához kapcsolódó feliratok, szimbólumok, vizuális elemek iskolán belüli megjelenését és mindössze 4 példát említettek a nem támogató attitűd megjelenésére.

	Iskola tanárai	Szülők	Gyerekek	Egyéb	Nemzetiségi Önkormányzat
Támogató attitűd	5	9	2	1	4
Nem támogató attitűd	2	2	1	0	0

9. táblázat *Népismeret tanítása, valamint beás, romani nyelvű feliratok, roma nemzetiséghez kapcsolódó szimbólumok, vizuális elemek iskolában történő megjelenítésével kapcsolatos attitűdök számszerűsítve*
(Forrás: Saját szerkesztés)

A kérdőív eredményeivel összhangban az interjúk során is az derült ki, hogy iskolán belül a tanárok részéről többnyire támogató attitűd jellemzi az iskolákat a cigány népismeret és a feliratok, vizuális elemek megjelenítése kapcsán. A népismeret és nyelv tanítása ellen szóló néhány érv, ami megfogalmazódott a kérdőívek kitöltése során, azok a képzett tanárok hiányára és a nem megfelelő taneszközök hiányára vonatkoztak.

A tanárok támogatói attitűdjeire a következő példákat említették az interjúk során:

“(…) van egy része (a tanároknak), akik ráébredtek arra, hogy ez (népismeret oktatása) egy lehetőség arra, hogy fennmaradjon az iskola.”

“A magyaros kolléga sokat tesz azért, hogy legalább magyar nyelvű, de a roma, cigány kultúrához kapcsolódó feliratok, szövegek, képek is megjelenjenek az iskolában.”

“(…) mindenki teljes mértékig elfogadja, tehát egy olyan tanári kar vagyunk, akik most már tényleg 30 éve, a legfiatalabb is 10 éve van nálunk, (…). Együtt építettünk fel itt mindent, az átalakított iskolát, mindent, úgy, hogy egyértelmű, hogy a cigányság, hogy a jelmondatok, szimbólumok minden megjelenik az iskolában. És szívesen fogadják ők (tanárok) is, sőt. Egyre többet megértenek, meg beszélnek is.”

A három idézett példája jól mutatja, hogy a tanárok részéről megnyilvánuló támogatói attitűd is sokféle lehet és sokrétű.

Az interjúalanyok a szülők támogatói attitűdjeire említették a legtöbb példát az interjúk során. Ez valószínűleg inkább tulajdonítható annak az elgondolásnak, amely a kérdőíves adatok, interjúkkal nyert adatok és egyébként a nemzetiségi oktatást szabályozó dokumentumok szintjén is erősen érvényesül, miszerint a nemzetiségi népismeret oktatás és nyelvek oktatása identitás erősítő szerepet tölt be, és így elsősorban a roma, cigány származású gyerekek és családjaik érdekeltek.

“A vagy nem foglalkozik vele, vagy érdekli, de senki nem ellenzi.”

“Családok is támogatják a népismeret oktatását és bevonódnak a projektnapok során, és bemutató foglalkozáson is.”

“Az identitás miatt. Meg ők beszélnek beásul és szeretnék, ha az ő gyereküik is beszélne.”

Ahogy a tanári attitűdöket bemutató példákban is látszott, úgy a szülők esetében is látszik és ezek szerint az iskoláknak vannak is ezzel kapcsolatban ismeretei, hogy amennyiben szülők részéről egyáltalán nem nyilvánul meg semmilyen negatív attitűd a cigány népismeret, vagy a beás, romani nyelvek oktatásával és iskolán belüli megjelenítésével szemben, az nem feltétlenül jelent támogatást minden esetben, gyakran közömbösséget is jelenthet. Azonban a fent említett egyértelműen támogató attitűdre utaló példák és a kérdőíves adatok is azt mutatják, hogy a szülő, család több esetben kimondottan támogatja és kéri, hogy gyereke cigány népismeretet, és/vagy valamelyik cigány nyelvet tanulhassa.

A félig strukturált interjúk során az interjúalanyok szabadon sorolhatták, hogy kik támogatják a nemzetiségi és nyelvoktatást, valamint a feliratok, szimbólumok, vizuális elemek megjelenítését, tehát nem kérdeztem külön, hogy mi a szülők véleménye, mi a gyerekek véleménye, stb. Érdekes megfigyelni, hogy a gyerekek támogatói attitűdjeivel kapcsolatban mindössze két példa hangzott el a négy intézmény részéről:

“Mindig mindenki támogatta: a szülők, a tanárok is. A gyerekek szerették, szeretik.”

“(…) vannak olyan gyerekek, akik otthon nem beszélnek cigányul, (…). Ők is nagyon szívesen fogadják, tehát ugyanúgy tanulják a nyelvet.”

Tanárok, szülők és gyerekek mellett egy esetben egyesületet említettek, mint az iskola cigány nemzetiségi oktatással kapcsolatos iskolán belüli és kívüli kezdeményezéseit kimondottan támogató szervezetet, valamint a nemzetiségi önkormányzatok támogatását emelték ki.

A fentiekben már említésre került, hogy amennyiben ellenkezés nem nyilvánul meg tanárok, szülők, vagy gyerekek részéről, akár a nemzetiségi oktatással, akár a nyelvek oktatásával, vagy a roma nemzetiség kultúráját vizuálisan is megjelenítő iskolai kezdeményezésekkel szemben, az nem feltétlenül jelent támogatói attitűdöt. Azonban az interjúk során említésre kerültek olyan példák, amik azt mutatják, hogy igenis vannak ellenérvek a nemzetiségi oktatás és annak vizuális iskolai megjelenítésével kapcsolatban, még

ha csak elenyésző mennyiségben is (vagy csak elenyésző mennyiségben látható). Az interjúk során összesen öt példát említettek, melyek közül két gyermek részéről megfogalmazódott ellenérv.

A tanárok nem támogatói attitűdjeinek alapja a kérdőíves eredmények szerint jellemzően a szakemberhiány és a megfelelő taneszköz hiánya. Mindemellett kétségbe vonják, hogy érdemes-e ezen nyelvek tanításával és/vagy vizuális megjelenítésével foglalkozni, hisz feltételezéseik szerint már csak kevés családban van nemzetiségi nyelvhasználat, így a gyerekek nagyobb része nem beszéli egyik cigány nyelvet sem.. Az interjúk során elhangzott ellenérvek a tanárok részéről:

“(...)a tanárok egy része megszüntetné (a népismeret oktatást), mert a gyerekek túlterheltek.”

“Az igazgató azt mondta, hogy mivel magyar tannyelvű nemzetiségi iskola vagyunk ezért a tankerülettől engedélyt kell kérni, hogy beásul tehessünk ki feliratokat.”

Míg a kérdőíves adatokból és a fenti példából az látszik, hogy nem kimondottan a nemzetiségi oktatással, a nyelvek oktatásával vagy megjelenítésével van problémájuk az azt nem támogató tanároknak, addig ez utóbbi érvelés esetében ez nem állapítható meg, hiszen a cigány nemzetiségi oktatás tartalmi része a Magyarországon törvényileg is elfogadott beás és romani nemzetiségi nyelvek.

Az iskola ismeretei szerint a szülők érvei akár a nemzetiségi oktatással, akár a nyelvek oktatásával szemben, vagy az iskolában vizuálisan is megjelenített a roma nemzetiség kultúrájához kapcsolódó tartalmakkal szemben az, hogy nem akarják, hogy gyermekük “cigány iskolába” járjon:

“Van olyan iskola, ahol azért nem mernek nemzetiségi oktatásba kezdeni, mert a szülők azt mondják, hogy nem adják cigány iskolába a gyerekeiket.”

Ehhez hasonló a gyerek ellenérveire mondott példa is:

“1-2 gyerek van, aki mondja, hogy ő nem cigány és nem akarja tanulni.”

A szülők és gyerekek részéről a nemzetiségi oktatással és/vagy a nemzetiségi kultúrát vizuálisan is megjelenítő iskolákkal kapcsolatos ilyen jellegű ellenérvei különösen nagy figyelmet igényelnek és az alulról felfelé irányuló kezdeményezések, tehát a roma kultúrával azonosulók kezdeményezéseinek fontosságára hívhatja fel a figyelmet, annak tükrében, hogy a nemzetiségi oktatás és sok esetben az iskolai nyelvi tájképben

megjelenített nemzetiségi tartalmak is identitásképző, identitáserősítő célzattal jönnek létre.

A nemzetiségi nyelvű feliratok és a roma, cigány kultúrához kapcsolódó szimbólumok megjelenítésével többnyire a roma nemzetiségi identitás erősítését célozzák az iskolák, ahogyan azt a kérdőíves vizsgálat eredményei és az interjúk is megerősítik:

“Hát ugyanúgy az értékeket, hogy tudja azt, hogy ő cigány is, meg magyar is. Hogy tartsa meg a cigány kulturális értékeket, de emellett ismerje a magyart is. Hagyományörzés, hogy tartsa meg. Vállalják büszkén. Értékmegőrzés, hagyományok.”

“A feliratok a beás nyelv oktatásával indultak. Ha bemész egy nemzetiségi iskolába, mondjuk egy német nemzetiségi iskolába, akkor megtalálod a német feliratokat. És mi azt gondoltuk, hogy a beás nyelv is ugyanolyan, és jelenjenek meg feliratok ezen a nyelven. És mivel angolból és németből választhattak akkor, és hogy jelenjenek meg feliratok legalább két nyelven és magyarul is. És bár 2015 óta nincs nyelvoktatás, de meghagytuk ezeket a feliratokat. Ha valaki bejön az iskolába, akkor lássa, hogy itt nemzetiségi oktatás zajlik.”

“Hát eleve mi cigányiskola vagyunk, ezt jelképezi kint az iskola előtt a cigány zászló, meg hát az identitástudat erősítése, mindenképp. Én arra tanítom a gyerekeket, hogy legyenek büszkék arra, hogy ők cigányok és ez is hozzájárul ahhoz. Látják a saját nyelvükön, olvassák.”

“Hát már az átépítés előtt is voltak kis feliratok, de amikor volt az átépítés, akkor az igazgatónő mondta, hogy mindenképpen legyen és a festmény is az ő ötlete volt. Ő szorgalmazta.”

A fent idézett identitás erősítésére vonatkozó példák annyiban árnyalják a kérdőíves kutatásban kapott eredményeket, hogy nem pusztán a roma, cigány származású gyerekek identitásának erősítése a cél az iskolák részéről, hanem maguk az iskolák, mint nemzetiségi iskolák identitásának is egyfajta képző elemeként is beszéltek a feliratok, vizuális elemek megjelenítésének szerepéről az interjúkban résztvevők (“cigány iskola vagyunk”, “Ha valaki bejön az iskolába, akkor lássa, hogy itt nemzetiségi oktatás zajlik.”). Tehát az, hogy a roma kultúrához tartozó szimbólumokat és/vagy romani és/vagy beás nyelvű feliratokat jelenítenek meg egy iskolában, azt adott intézmény, mint nemzetiségi iskola identitásképző elemeként is számon tartja.

5. Eredmények, a kutatás SWOT analízise, további kutatási irányok kijelölése

A disszertáció összegzését megelőző utolsó fő fejezet részeként kerülnek bemutatásra a kutatási eredmények a hipotézisek és kutatói kérdések tükrében. A kutatás SWOT analízise azt a célt szolgálja, hogy a végzett kutatásra reflektáljon módszertani és egy egyéb szakmai szempontok alapján, mely a további kutatási irányoknak is hasznos alapjául szolgálhat. A további kutatási irányok a jelen kutatás során felmerülő, de szorosan nem ehhez a kutatáshoz kapcsolódó irányokat, valamint a jelen kutatás eredményeinek mélyebb vizsgálatát jelölik ki.

5.1. A kutatás eredményei a hipotézisek és kutatási kérdések tükrében

Hipotézisek

H1: *A cigány nemzetiségi nevelést oktató intézmények mindegyikében található a roma kultúrához kapcsolódó vizuális elem, valamint beás és/vagy romani nyelvű felirat, mert az iskolák a pedagógiai programban is deklarált módon fontosnak tartják ezt az iskolát használók és iskolát látogatók tudomására hozni, hogy az iskolában milyen nemzetiségi oktatás folyik.*

Ez a hipotézis azt feltételezte, hogy ha egy iskolában zajlik népismeret és/vagy beás, romani oktatás, az automatikusan magával vonja a beás, romani nyelvű feliratok és/vagy a roma nemzetiség kultúrájához kapcsolódó szimbólumok, vizuális elemek megjelenítését.

A kutatás eredményei szerint nem feltétlenül jelennek meg a nemzetiségi oktatást folytató intézmények iskolai nyelvi tájképében romani és/vagy beás nyelvű feliratok és/vagy a roma nemzetiség kultúrájához kapcsolódó szimbólumok, vizuális elemek.

Mivel azonban a kutatási mintába az Oktatási Hivataltól kapott adatbázisban, olyan intézmények is szerepeltek és így be is kerültek a kutatásba, ahol sem nyelv, sem népismeret oktatás nem zajlott a kutatás idejében, mégis megjelennek az adott iskola nyelvi tájképében a roma nemzetiség kultúrájához kapcsolódó szimbólumok és vizuális elemek, emiatt egyértelműen nem jelenthető ki, hogy ahol nem zajlik nemzetiségi oktatás, ott bizonyára nem jelennek meg sem beás, sem romani nyelvű feliratok, és/vagy a cigány, roma nemzetiség kultúrájához kapcsolódó szimbólumok, vizuális elemek. A kutatásban részt vevő intézmények között arra is lehet példát találni, hogy bár az adott nemzetiségi

nyelv oktatása már nem zajlik az intézményben, azonban az egykor felkerült feliratok továbbra is az intézmény iskolai nyelvi tájképének fontos részét képezik és őrzik azokat.

A hipotézis azt is feltételezte, hogy az iskolák *fontosnak tartják az iskolát használók és iskolát látogatók tudomására hozni, hogy az iskolában milyen nemzetiségi oktatás folyik*. Ez részben igazolódott is, hiszen több iskola is megfogalmazta, hogy az iskola sokszínűségét is kívánják mutatni a roma nemzetiség kultúrájához kapcsolódó vizuális elemek és a romani, beás nyelvű feliratok megjelenítésével, azonban e célzat mellett a kérdőíves és interjú vizsgálat eredményei is azt mutatták, hogy az iskolák hangsúlyosabbnak tartják a roma, cigány gyerekek identitás erősítését ezen vizuális elemek megjelenítésével.

Összességében tehát a cigány nemzetiségi oktatás sem nem biztosítéka, sem nem feltétele, adott iskola nyelvi tájképében megjelenő beás, romani nyelvű feliratoknak és a roma nemzetiség kultúrájához kapcsolódó szimbólumoknak, vizuális elemeknek. Valamint ha meg is jelennek szimbólumok és/vagy feliratok adott iskolában, azok nem feltétlenül, vagy nem kizárólag azzal a céllal jelennek meg, hogy adott iskola nemzetiségi mivoltát mutassák.

H2: *A beás és/vagy romani nyelvet oktató iskolákban mindenképpen megjelennek legalább azon a nyelven feliratok, amely nyelvet/nyelveket tanítják az adott intézményben, hogy az iskolát használók és látogatók számára nyilvánvaló legyen, hogy mely nemzetiségi nyelv/nyelvek oktatása történik ott, illetve hogy ezzel is emeljék ezen nyelvek presztízsét.*

Ez a hipotézis azt feltételezte, hogy a beás vagy romani nyelv oktatása adott iskolában biztosítja, hogy adott nyelven megjelennek feliratok az iskola nyelvi tájképében.

A kutatási eredmények részben cáfolták ezt a feltevést, ugyanis vannak iskolák, ahol a beás vagy romani nyelv oktatása ellenére nincs sem beás sem romani nyelvű felirat az iskolában. Azokban az iskolákban viszont, ahol zajlik beás és/vagy romani nyelvoktatás valamint feliratok is megjelennek az iskola nyelvi tájképében, ott az oktatott nyelven/nyelveken jelennek meg feliratok.

Továbbá fontos eredménye a kutatásnak, hogy vannak iskolák, ahol bár nem zajlik sem beás, sem romani nyelv oktatása, mégis megjelennek valamely nyelven feliratok az iskola nyelvi tájképében. Az ilyen típusú iskolákban jellemzően azon a nyelven vannak

feliratok, amely nyelvet még beszélnek az iskolába járó roma, cigány származású gyerekek és/vagy családjaik.

Ez a hipotézis azt is feltételezte, hogy az iskolák, ahol megjelennek feliratok, azzal a céllal jelenítik meg a feliratokat, *hogy az iskolát használók és látogatók számára nyilvánvaló legyen, hogy mely nemzetiségi nyelv/nyelvek oktatása történik ott, illetve hogy ezzel is emeljék ezen nyelvek presztízsét.* Ez részben igazolódott is, hiszen több iskola is megfogalmazta, hogy adott nyelv megjelenítésével céljuk a nemzetiségi oktatási tevékenység mutatása, azonban a nyelvek megjelenítése kapcsán is a roma, cigány diákok identitás erősítésének célja fogalmazódott meg legtöbb esetben az iskolák részéről. A nyelvek presztízsének emelését kevésbé hangsúlyosan társítják a feliratok megjelenítéséhez. Továbbá azért is csak részben igazolódott a hipotézisnek ezen része, mert arra is volt példa a kutatásban résztvevő intézmények között, hogy attól, hogy adott nyelven/nyelveken megjelennek feliratok az iskolában, attól még nem biztos, hogy valóban zajlik azon nyelv/nyelvek tanítása is adott intézményben.

Összességében tehát nem minden iskola, ahol zajlik nyelvoktatás jeleníti is meg feliratokkal az ott tanított nyelvet/nyelveket, azonban, az, hogy adott iskolában nem tanítják egyik nyelvet sem, az nem jelenti azt, hogy ott biztosan nincs egyik nyelven sem valamilyen felirat. A feliratok megjelenítésének célja pedig elsősorban nem feltétlenül a nyelvek presztízsének emelése és nem feltétlenül az iskolát használókat és az azt látogatókat célozza, hogy tudomásukra hozza mely nyelvet tanítják ott, hanem többnyire a roma, cigány diákok identitását célozza.

H3: *Az iskolákban megjelenő a roma kultúrához kapcsolódó vizuális elemek, valamint a beás és romani nyelvű feliratok a cigány népismeretet és beás vagy romani nyelvet tanuló diákok bevonásával készülnek a cigány nemzetiségi oktatáshoz kapcsolódóan, hiszen a szülők a gyermekeikkel együtt hozott döntés alapján nyújtottak be írásbeli kérelmet a program indítására és/vagy a gyermekük nemzetiségi oktatásban történő részvételre.*

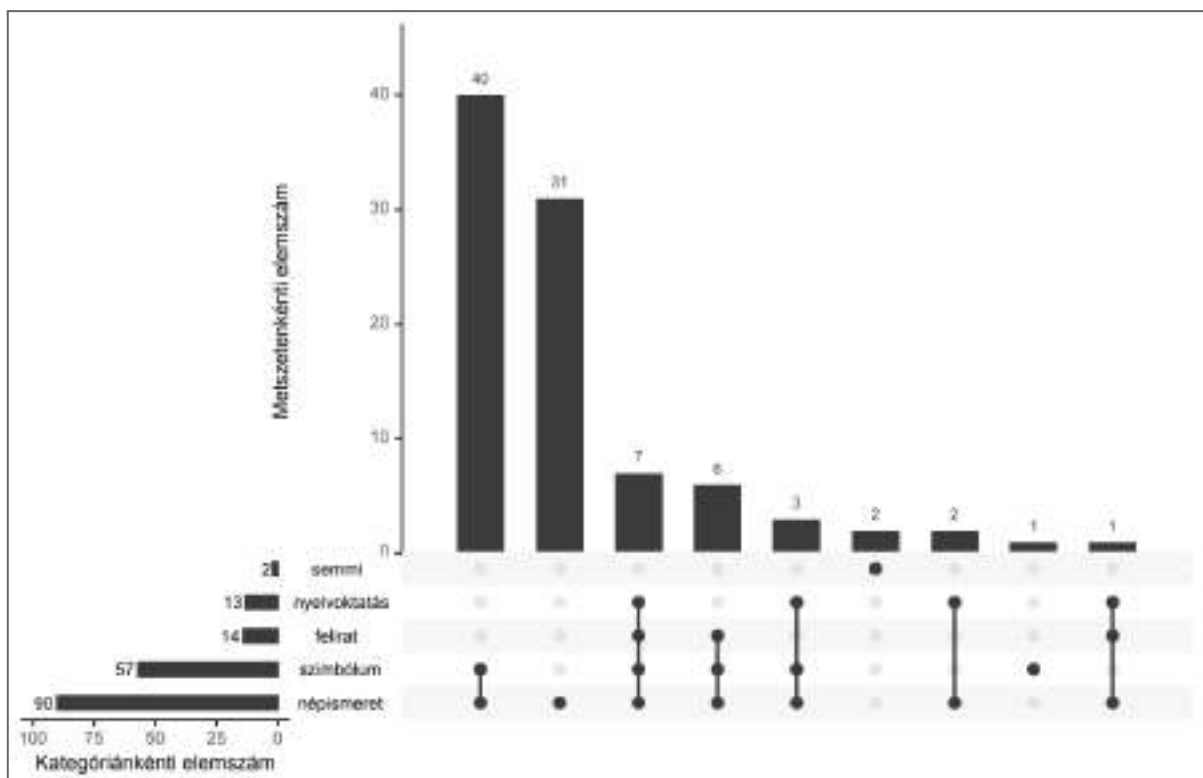
Ez a hipotézis azt feltételezte, hogy a nemzetiségi oktatásban résztvevő diákok aktív bevonásával a nemzetiségi oktatás részeként készülnek és kerülnek ki az iskola iskolai nyelvi tájképébe a különböző beás és/vagy romani nyelvű feliratok, valamint a roma nemzetiség kultúrájához kapcsolódó szimbólumok.

A kutatási eredmények cáfolják ezt a feltevést és azt mutatják, hogy többnyire az iskola vezetőségének kezdeményezésére kerülnek ki a beás és/vagy romani nyelvű feliratok, valamint a roma nemzetiség kultúrájához kapcsolódó szimbólumok, vizuális elemek, elsősorban a roma, cigány származású gyerekek identitáserősítésének céljával. Az interjú vizsgálat során kiderült, hogy annak ellenére, hogy a különböző vizuális elemek és feliratok megjelenítésének kezdeményezése bár legtöbbször felülről jövő kezdeményezés, és a népismeret, beás vagy romani nyelvtanár vagy magyar tanár kezdeményezésére jelennek meg, mégis több esetben a nyelvi tájkép alakításának folyamatába bizonyos módokon már diákokat is bevonnak. Ez többnyire olyan iskolai munkák megjelenítését tartalmazza, melyek valamilyen tematikus nemzetiségi versenyre készültek például diákok által.

Kutatói kérdések

1. Együttesen jelennek-e meg szimbólumok és feliratok adott intézményekben?

Az alábbi összefoglaló grafikonon látható, hogy milyen variációkban érvényesül a kutatásban résztvevő intézmények esetében, hogy népismeret és nyelvek oktatása valamint feliratok, szimbólumok, vizuális elemek megjelenése együtt történik.



41. ábra Népismeret, beás nyelv, romani nyelv oktatása és feliratok, szimbólumok, vizuális elemek megjelenése a kutatásban résztvevő iskolákban - összefoglaló grafikon (Forrás: Saját szerkesztés)

A grafikonon a “*semmi*” kategóriába az a két intézmény tartozik, ahol sem népismeret, sem nyelvoktatás nem zajlott a kutatás idejében és sem feliratok, sem szimbólum vagy egyéb vizuális elem sem jelenik meg ezen intézményekben.

Szimbólumok és feliratok tehát nem feltétlenül együtt jelennek meg, azonban ahol vannak beás vagy romani nyelvű feliratok, ott minden bizonnyal egyéb, a roma nemzetiség kultúrájához kapcsolódó vizuális elem is megjelenik. (A kérdőíves kutatásban egy intézmény válaszai alapján látszik, hogy bár vannak romani nyelvű feliratok az iskolában, szimbólumok, vizuális elemek nincsenek.)

2. Mely szimbólumok, vizuális elemek és milyen formában jelennek meg az iskolákban?

A kutatásban részt vevő intézmények példái alapján a roma nemzetiség kultúrájához kapcsolódóan elsősorban cigány mesekönyvek és a nemzetiséggel kapcsolatos szakirodalmi könyvek jelennek meg a legtöbb intézményben, majd ezt követik roma, cigány származású híres emberek fotói és a cigány zászló.

Ezek mellett különböző a roma nemzetiség kultúrájához kapcsolódó tárgyak (zenei eszközök, viselet részeként számon tartott kendők, stb.), valamint festmények, szobrok is megjelennek, s mivel időszakosan megjelenő elemek is részei az iskolák iskolai nyelvi tájképének így tulajdonképpen a legkülönbözőbb formákban és anyagokból is megjelennek szimbólumok, vizuális elemek a roma nemzetiség kultúrájához kapcsolódóan.

3. Milyen tartalmú feliratok jelennek meg beás és/vagy romani nyelv(ek)en és milyen formában jelennek meg az iskolákban?

A beás és/vagy romani nyelvű feliratokat megjelenítő intézmények legtöbbször köszönő, üdvözlő feliratok jelennek meg. Köszönő feliratok mellett több intézményben jelennek meg rövid versek/szövegek illetve teremfeliratok is. A nyelv tanulásához szükséges nyelvtani és/vagy szókincs táblák jelennek meg a legkevesebb intézményben.

4. Az iskola milyen szerepet, hatást tulajdonít adott nyelvi elemek és/vagy szimbólumok megjelenítésének?

Elsősorban a roma nemzetiséghez tartozó diákok identitásának erősítése a cél az iskolák széről, emellett a sokszínűség bemutatása a cél, valamint egyes intézmények esetében azért jelennek meg feliratok és szimbólumok, vizuális elemek az iskola nyelvi tájképében,

mert adott iskolában úgy gondolták, hogy van erre igény és/vagy roma, cigány származású gyerekek még beszélnek az adott nyelvet.

5.2. A kutatás SWOT analízise

A kutatás *erőssége*, hogy a Magyarországon cigány nemzetiségi oktatást folytató intézmények iskolai nyelvi tájképének vizsgálatában úttörő jelleggel megalapozta további a magyarországi roma nemzetiség kulturális elemeit, és beás, romani nyelvű feliratok iskolai nyelvi tájképben megjelenő kutatásokat, valamint a magyarországi cigány nemzetiségi oktatással kapcsolatos eddigi kutatásokat egy új aspektussal egészíti ki.

A kutatás *gyengeségének* mondható, hogy az Oktatási Hivataltól kapott nemzetiségi oktatást folytató intézmények adatbázisa nem pontos, így nem folyik minden nyilvántartott intézményben nemzetiségi oktatás hiszen a kapott intézményi listából a 93 intézmény, amely részt vett a kutatásban 3 nem folytatott sem népismeret, sem romani vagy beás nyelvoktatást.

A kutatás *fenyegetettségének* tekinthető, hogy mivel úttörő jellegű kutatásként nincs más hasonló kutatás a roma nemzetiség kulturális elemeinek és nyelveinek megjelenítésével kapcsolatban, ezért módszertanilag követhető példákat más nyelvű feliratokat és más nemzetiségek kulturális elemeit megjelenítő nyelvi tájkép és iskolai nyelvi tájkép kutatások szolgálták alapul. A magyarországi roma nemzetiség abból fakadó speciális helyzete, hogy nincs anyaországa és egy nyelvileg sem homogén nemzetiségi kultúráról van szó, nem teszi lehetővé, hogy a Magyarország határain túli területek, iskolák magyar nyelvű feliratait megjelenítő nyelvi tájképet vizsgáló kutatásainak eredményeivel vagy akár a többi magyarországi nemzetiség iskolai nyelvi tájképét vizsgáló kutatások eredményeivel vessük össze.

A kutatás folytatási *lehetőségeinek* elsősorban azok a további kutatási irányok mondhatók, amik a következő részben kerülnek megfogalmazásra. A kutatás további lehetőségének tekinthető az a gyakorlati hasznosítás, melynek során a kutatásban résztvevő intézmények összekötésével a már megvalósuló jó gyakorlatok az intézmények között is ismertté válhatnak, s megkezdődhetne egy közös horizontális tudás-tapasztalat megosztás is az intézmények között.

5.3. További kutatási irányok, javaslatok

Jelen disszertációnak elsődleges célja, hogy egy feltáró kutatást végezzen egy olyan szakterület - az iskolai nyelvi tájkép kutatás – bevonásával, mely önmagában is fiatal történetiséggel bír, ráadásul egy olyan nemzetiségre vonatkozóan, melynek nyelvei, nyelveinek tanítása és az azokra vonatkozó kutatások szintén fiatal történetiséggel rendelkeznek. A disszertáció és a hozzá kapcsolódó kutatás elsődleges célja feltáró jellegű adatok gyűjtése, és azok elemzése, szintetizálása volt annak érdekében, hogy a tématerület kutatási módszertanának megalapozásához is hozzájáruljon.

A kutatás során és a kutatási eredmények szintetizálása során a következő további kutatási irányok lehetőségei fogalmazódtak meg:

1. Mivel jelen kutatás során a kérdőívet kitöltőkre és a fotókat készítőkre/küldőkre volt bízva, hogy ők mit tartanak feliratnak és/vagy szimbólumnak, és milyen módon kategorizálják ezeket, valamint milyen célokat tulajdonítanak ezen feliratoknak, szimbólumoknak, vizuális elemeknek, ezért a mostanira épülő következő kutatás folytatása lehetne a jelen kutatásban résztvevő intézmények meglátogatása és a kutatók által gyűjtött fotódokumentációk alapján összehasonlításra kerülhetne, hogy megegyeznek-e a kutatók által feliratnak, szimbólumnak, vizuális elemnek tekintett elemek a jelen kutatásban adatközlői által annak tekintett elemekkel, és azok kategorizálásával. Mint ahogyan a kutatási eredmények ismertetésekor is szó volt, már az interjúk során kiderült egyes intézmények esetében, hogy többféle felirat és/vagy szimbólum van adott intézményben, mint amit a kérdőívek kitöltése során jeleztek. Annak vizsgálata, hogy miért tartanak, vagy nem tartanak számon egyes feliratot/szimbólumot, szintén további vizsgálatok tárgyát képezheti. A pilotkutatás során az egyik iskola technikai munkatársa, akit az iskola bejárati ajtajánál (ahol szintén van köszöntő felirat) kértem, hogy mutassa meg, merre vannak (beás-magyar-német nyelvű) feliratok, azzal kezdte, hogy *“még az igazgatói iroda is ki van írva beásul”*. A bejárati ajtótól kezdve az igazgatói irodáig ugyan számos felirat volt még, ő azonban azt tartotta fontosnak kiemelni, hogy az igazgatói irodán is megjelenik egy beás nyelvű felirat.

2. További kutatások tárgyát képezheti a nemzetiségi nyelvoktatásra vonatkozóan annak vizsgálata, hogy miért nem jelennek meg legalább a nyelveket oktató iskolákban beás és romani nyelvű feliratok.
3. Jelen kutatásba az iskolák fizikai iskolai nyelvi tájképében megjelenő feliratai és szimbólumai, vizuális elemei kerültek be, azonban már a kutatás során az egyes iskolákkal kapcsolatos információk internetes keresési eredménye során láthatóvá vált, hogy az intézményekhez kapcsolódó virtuális terekben (iskolák honlapja, közösségi oldala) számos további felirat, szimbólum, vizuális elem jelenik meg, melyek vizsgálata szintén további kutatások tárgyát képezheti.
4. Mivel jelen kutatás eredményeiből elsősorban az látszik, hogy az iskolák nyelvi tájképében megjelennek beás, romani nyelvű feliratok és a roma nemzetiség kultúrájához kapcsolódó szimbólumok, vizuális elemek elsősorban egy felülről lefelé irányuló kezdeményezés részeként, tehát többnyire az iskola vezetőségének, tanárainak kezdeményezéseként jelennek meg, ezért további kutatások tárgyát képezhetné, hogy az iskola diákjai és esetleg családjaik, szüleik miként vélekednek ezekről a feliratokról, vizuális elemekről. Vajon ők is ugyanazt az identitáserősítő szerepet tulajdonítják ezeknek a feliratoknak, vizuális elemeknek, mint amit az iskolák megfogalmaztak jelen kutatásban? Emellett azt is érdemes lenne vizsgálni, hogy a diákok miként alakítanák iskoláik nyelvi tájképét és hogy az iskolák vezetősége nyitott lenne-e e téren a diákoknak több autonómiát biztosítani?

6. Összegzés

Mind a magyarországi cigány nemzetiségi oktatásnak, valamint a beás és romani nyelvek oktatásának minőségi javításával és a magyarországi roma nemzetiséghez tartozó gyermekek iskolai sikerességének fejlesztése érdekében számos megoldandó feladat vár még az oktatási-nevelési folyamatokat alakító szakemberekre és döntéshozókra. Akár a nemzetiségi oktatásra és nyelvek oktatására vonatkozóan, akár a gyermekek iskolai sikerességére vonatkozóan elsősorban, ahogyan azt az elmúlt évtizedek során végzett kutatásokból is látszik, az egyes oktatási-nevelési folyamatok feltárása és megértése szükséges, hogy azok alapján lehessen fejlesztési javaslatokat megfogalmazni. A cigány nemzetiségi iskolák iskolai nyelvi tájképének vizsgálata szintén ezen folyamatok alaposabb megismeréséhez nyújthat segítséget.

Ahogyan a nemzetiségi oktatásra vonatkozó szabályozó dokumentumokban, például a nemzetiségi kerettantervekben is olvasható, a nemzetiségi oktatás egyik célja az identitás erősítése. Az 1-8. évfolyamok számára szóló cigány népismeret kerettantervében a következő részek vonatkoznak az identitásra:

“A hazai cigány nemzetiség számára a kultúra az identitás fenntartásának és megerősödésének alapvető feltétele. Megnöött a nemzetiségi nevelést és oktatást végző intézmények szerepe a kultúra közvetítésében, az identitás tudatosításában.”

“A szokások ápolása, a történelem és a jelen ismerete – mindezek az identitás nélkülözhetetlen részét képezik.”

A 9-12 évfolyamoknak szóló cigány népismeret kerettantervében a fenti mondatok szintén szerepelnek, de azok mellett sokkal konkrétabban is megfogalmazódik az identitás erősítésének célja, mint a tantárgyhoz kapcsolódó *“fejlesztési követelmény”*:

“Pozitív példák, minták keresése, identitástudat, jövőkép formálása.”

“Kortárs cigány alkotóműhelyek ismerete és jelentősége az identitás megőrzésében.”

Jelen disszertációhoz kapcsolódóan végzett kutatás eredményeiből szintén az látszik, hogy az iskolai nyelvi tájképben megjelenő beás, romani nyelvű feliratok és a roma nemzetiség kultúrájához kapcsolódó szimbólumok, vizuális elemek az iskolák részéről jellemzően identitáserősítő céllal jelennek meg.

Mivel a nemzetiségi oktatást szabályozó célokat és tartalmakat is, valamint a kutatási eredményekből látva az iskolákban megjelenő feliratok, szimbólumok, vizuális elemek többségét is felülről lefelé irányuló folyamatok határozzák meg, érdemes feltenni a kérdést, hogy ezen tartalmak, célok, folyamatok alakításában megjelennek-e és ha igen, milyen módon azon diákok és szüleik véleményei, akiknek az identitáserősítését célozzák.

Jelen disszertációhoz kapcsolódó kutatási eredmények alapján mindenképpen pozitívnak tekinthető, bármilyen, a roma nemzetiség kultúrájához kapcsolódó szimbólum, vizuális elem, vagy bármelyik cigány nyelven készült felirat megjelenítése az iskolákban, hiszen az iskolák részéről ezek megjelenítésének céljai között az iskola sokszínűségének és a diákok diverz kulturális hátterének bemutatása is szerepel. Amennyiben viszont közvetlenül a roma, cigány származású diákok identitásának erősítése is cél, mindenképpen egy komplex folyamat eredményeként kell, hogy megjelenjenek a diákok bevonásával együtt kiválasztott vizuális elemek, szimbólumok, feliratok szintén a diákok bevonásával együtt kiválasztott és kialakított módokon.

Tehát az iskolai nyelvi tájkép céljainak tekintetében különbséget kell tenni aközött, hogy adott iskolai nyelvi tájkép adott kultúrák, nyelvek presztízsének emelését és adott iskolai teret használók kulturális diverzitásának megjelenítését célozza többnyire felülről-lefelé irányuló kezdeményezések révén, valamint aközött, hogy az iskolába járó diákok bevonásával egy komplex folyamat eredményeként a nemzetiség kultúrájához kapcsolódóan jelenítenek meg olyan feliratokat, szimbólumokat, vizuális elemeket, melyeket a diákok fontosnak tartanak és adott esetekben identitásképző elemeknek is tekintenek.

Az első esetben a feliratok, szimbólumok, vizuális elemek felülről-lefelé irányuló folyamatok, tehát elsősorban az iskola vezetőségének kezdeményezése révén az általuk kiválasztott elemek, az általuk kiválasztott módokon jelennek meg az iskola nyelvi tájképében. Az iskolai teret használók körében a multikulturális tudatosságot fejlesztheti az ilyen típusú iskolai nyelvi tájkép és adott kultúra, nyelv presztízsét emelheti, amin keresztül közvetett módon hozzájárulhat az adott kultúrához tartozó diákok identitáserősítéséhez is. A kutatásban résztvevő iskolák iskolai nyelvi tájképe többnyire ilyennek tekinthető, még akkor is, ha legtöbb esetben megfogalmazták, hogy roma, cigány diákok identitáserősítését célozzák, hiszen többnyire az iskolavezetőségének és a tanárok kezdeményezése nyomán jelennek meg a különböző beás, romani nyelvű feliratok és a roma nemzetiség kultúrájához tartozó szimbólumok.

A diákok bevonásával, komplex folyamatok eredményeként alakuló iskolai nyelvi tájkép szintén az adott kultúra, nyelv presztízsét emelheti, ugyanakkor közvetlenebb módon célozza meg az adott kultúrához tartozó diákok identitáserősítését is.

Pusztán a roma nemzetiséghez tartozó diákok identitáserősítése nem lehet célja sem a nemzetiségi oktatásnak, sem az iskolai nyelvi tájkép alakításának. Bár a kutatás során a kulturális sokszínűség iskolai nyelvi tájképen keresztül történő megjelenítésének célját egyes esetekben megfogalmazták az iskolák, fontos kiemelni, hogy a roma nemzetiséghez tartozó diákok identitásának erősítése mellett éppen ugyanolyan fontos (ha nem fontosabb) a nemzetiséghez nem tartozó diákok és tanárok kulturális érzékenyítése és edukálása.

Hiszen amennyiben egy a roma nemzetiség kultúráját értéknek tekintő közegben tanulnak roma és nem roma gyerekek együtt, úgy a roma nemzetiséghez tartozó diákok nemzetiségi identitásának megélésére is támogató közegben van lehetőség, valamint az összes az adott közösségben tanuló gyerek számára természetessé válik a kulturális sokszínűség pozitív értékelése. Mint ahogyan a szimbólumok, vizuális elemek és feliratok iskolán belüli fizikai megjelenéséből is látszik, ezek az iskola összes diákja, tanára és dolgozója által használt terekben jelennek meg a legtöbb esetben. A bejárató ajtók, tantermi feliratok, folyosói falíjságok az iskolát használók mindennapjainak a része. Ilyen módon nem is lehet, hogy csak az iskolába járó roma, cigány diákokra hassanak adott iskola nyelvi tájképének a roma kultúrához kapcsolódó elemei.

Ezen folyamatokhoz pedig szintén arra van szükség a nyelvi tájképek esetében, hogy a diákok, akár az adott nemzetiséghez tartozóak, akár nem, együttesen vegyenek részt az iskola különböző kultúrákat megjelenítő iskolai nyelvi tájképének alakításában.

A kutatás során az is kiderült, hogy az iskolák nyelvi tájképe, ha tartalmaz is fix elemeket, fix helyeken (például évek óta a bejáratú ajtóra ragasztott többnyelvű köszöntő felirattal, az iskola egyik folyosójának falára festett képek, vagy a lépcsőkre festett feliratokkal, stb.) folyamatos változásban vannak az olyan időszakosan megjelenő feliratok, szimbólumok, vizuális elemek miatt, amik hosszabb-rövidebb időre egy-egy kiállítás részeként, vagy valamilyen ünnephez, megemlékezéshez kapcsolódó tematikus falíjság, kiállítás, installáció részeként jelennek meg az iskola nyelvi tájképében.

Jól látható tehát, hogy sem tartalmában, sem kialakulásában és megjelenésében nem tekinthető állandónak az iskolák iskolai nyelvi tájképe, s hogy az iskolák rejtett tantervének tükrében különböző módokon és tartalmakkal alakulnak az iskolák iskolai

nyelvi tájképei. Amennyiben az iskolai nyelvi tájkép alakítása az iskolák részéről egy tudatos tervezés részeként formálódik, úgy az iskola rejtett tantervének, és az oktatási-nevelési folyamatoknak fontos részét képezheti. Tódor szerint *“A vizuális nyelvhasználat a nyelvi és kulturális szocializáció része, így a nyelvi tájkép olvasása lényegében képolvasás és szövegolvasást jelent, mely egyben az iskolai tér diskurzusának értelmezése is.”* (Tódor, 2014) Elsősorban az adott iskola épületében tanuló diákokra, tanárookra és dolgozókra, de az iskolát egyéb módon használókra és látogatókra is hatással van az iskolai nyelvi tájkép.

Jelen disszertáció a magyarországi cigány nemzetiségi iskolák iskolai nyelvi tájképebe egy olyan betekintést nyújt, mely alapján megállapítható, hogy számos a roma nemzetiség kultúrájának és nyelveinek presztízsét emelő, az interkulturális tudatosságot támogató és a roma nemzetiséghez tartozó diákok identitásának erősítését célzó kezdeményezés van jelen a nemzetiségi iskolákban. Ahhoz, hogy a nemzetiségi iskolák nyelvi tájképei egy komplex és tudatos nevelési-oktatási folyamat részeként alakuljanak, és hogy az iskolák felismerjék az iskolai nyelvi tájképnek a tanulási-tanítási folyamatokban betöltött szerepére, mindenképpen érdemes további nemzetiségi és nem nemzetiségi iskolák körében végzett iskolai nyelvi tájkép kutatások folytatására.

7. Hivatkozások

7.1. Felhasznált irodalom

Adler, P. S. (1975). Beyond cultural identity: Reflections on cultural and multicultural man. In Samovar, L. – Porter, R. (szerk.) (1975) *Intercultural communication*. A reader 2nd ed., 327378. Belmont, CA:Wadsworth.

Ambrus Péter 1994/2001. Cigányság és iskola. In Andor, M.(szerk.) (2001). *Romák és oktatás. Iskolakultúra könyvek 8*. Pécs, Iskolakultúra. 7–12.

Antal, L. (1976): *A tartalomelemzés alapjai*. Magvető, Budapest, 15. p. 85.p.

Arató, M. - Gúti E. (2015). *Gondolatok a beás nyelvi korpusztervezésről, különös tekintettel a helyesírás-tervezésre*. <https://shorturl.at/dfkyz> [Letöltve: 2023. 04. 02.]

Ballér, E. (1992). Folyamatosság a magyar neveléstudományban. *Magyar Pedagógia* 92(2), 107-118.

Bartha, C. (1999). *A kétnyelvűség alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Bartha, C. (2003). A kisebbségi nyelvek megőrzésének lehetőségei és az oktatás. In L. Szarka és O. Nádor (Szerk.), *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában : válogatott kisebbségvédelmi és nyelvi dokumentumok 1990-2002* (56-75). Akadémiai Kiadó.

Bartha, C. (szerk.) (2007). *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Nemzeti Tankönyv Kiadó, Budapest.

Bartha Csilla–Laihonen, Petteri–Szabó Tamás Péter. (2013). Nyelvi tájkép kisebbségben és többségben. Egy új kutatási területről. *Pro Minoritate* 23 (3): 13–29.

Ben-Rafael, Eliezer–Shohamy, Elana et al. (2006). Linguistic landscape as symbolic construction of the public space: the case of Israel. *International Journal of Multilingualism* 3 (1): 7–30.

Berelson, B. (1952). *Content Analysis is Communications Research*. New York: Free Press.

- Bialystok, E. (2005). Bilingualism, language proficiency, and learning to read in two writing systems. In *Journal of Educational Psychology. American Psychological Association* 97(4), 580–590.
- Biro, E. (2016). Learning schoolscapes in a minority setting. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 8(2), 109–121.
- Bourhis, R. Y. (1984). Language policies in multilingual settings. In Bourhis, R. Y. (szerk.) (1984). *Conflict and language planning in Quebec*. Multilingual Matters, Clevedon, England. 1-28.
- Borbély, A. (2002.) A nyelvcseré, illetőleg a nyelvmegőrzés és a települések összefüggése a magyarországi románoknál. In.: Kisebbségkutatás 11. évfolyam. 2002. 2. szám EPA. <https://epa.oszk.hu/00400/00462/00014/pdf/334.pdf> [Letöltve: 2022. 03. 10.]
- Borbély, A. (2020.) A nyelvi tájkép mint oktatási erőforrás a méhkeréki román nemzetiségi kétnyelvű általános iskolában. In.: Borbély, A. (szerk.) (2020) *Nemzetiségi nyelvi tájkép Magyarországon*. Nemzetiségi nyelvi tájkép Magyarországon. Nyelvtudományi Intézet. Budapest. 61-88.
- Borbély Anna (szerk.) (2020) *Nemzetiségi nyelvi tájkép Magyarországon*. Budapest Nyelvtudományi Intézet 2020. 108-123.
- Borbély Anna (2021), *Nemzetiségi utcanévek Magyarország nyelvi tájképében*. In: Csernicskó István Kozmács István (szerk.), *Két oktatás nyelv rai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra. 67 84.* <http://real.mtak.hu/162415/1/289-309.pdf> [Letöltve: 2022. 04. 14.]
- Brown, K. D. (2005). Estonian Schoolscapes and the Marginalization of Regional Identity in Education. *European Education*, 37(3), 78–89.
- Brown, K. D. (2012). The Linguistic landscape of educational spaces: Language revitalization and schools in southeastern Estonia. In Durk Gorter – Heiko F. Marten – Luk Van Mensel (szerk.) *Minority languages in the linguistic landscape*. Basingstoke, Palgrave Macmillan. 281–298.
- Campbell, L-M., MARTHA C. (1992). The structural consequences of language death. In: DORIAN, NANCY C. szerk. 181 -97.

Churchill, S. (1986). *The Education of Linguistic and Cultural Minorities in the OECD Countries*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cobarrubias, J., és Fishman, J. (szerk.) (1983). *Progress in language planning. International perspectives*. Berlin–New York–Amsterdam, Mouton.

Csernicskó, I., és Laihonon, P. (2016). Hybrid practices meet nation-state language policies: Transcarpathia in the twentieth century and today. *Multilingua* 35(1), 1-30. DOI 10.1515/multi-2014-0073

Csernicskó, I. (2018.) *Nyelvpolitika és nyelvi tájkép többnyelvű környezetben: Kárpátalja példája Segédkönyv a Nyelvpolitika elmélete és gyakorlata c. tárgy oktatásához nyelvész szakos MA hallgatók számára.* Beregszász.
<http://genius-ja.uz.ua/images/files/csernicsko-istvan-min.pdf> [Letöltve: 2022. 10. 14.]

Das Gupta, J. (1977). Language planning in India: authority and organization. In J. Rubin et al. (szerk.) *Language planning processes. Contributions to the sociology of language* (57-78). The Hague, Mouton.

Dezső, R. A. (2007). „*Minek nektek gimnázium...?!*” a Középfokú cigány nemzetiségi oktatás Magyarországon 1989-2009. PTE-BTK-NTI, Pécs.
<http://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/14723/dezso-renata-anna-phd-2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Letöltve: 2021. 01. 14.]

Dupcsik, C. (2009). A magyarországi cigányság története. Történelem a cigánykutatások tükrében, 1890–2008. Osiris Kiadó, Budapest.; Majtényi Balázs és Majtényi György (szerk.) (2012) *Cigánykérdés Magyarországon 1945–2010*. Libri Kiadó, Budapest.

Erdős, K. (1958). A magyarországi cigányság. In *Néprajzi Közlemények* III.

Ferguson, Ch. A. (1975). Diglosszia. In Pap, M. és Szépe, Gy. (szerk.) (1975) *Társadalom és nyelv*. Budapest: Gondolat. 291–317. Iványi Tamás ford.

Fishman, J. A. (1991). *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Multilingual Matters, Clevedon.

Forray R. K. (1998). Nemzetiségek, kisebbségek. *Educatio* 7(1), 50–66.

- Forray R. K. – Hegedűs T. A. (2001). Cigány tanulók az általános iskolákban (egy empirikus vizsgálat tapasztalatai). In Andor, M. (szerk.) (2001) Romák és oktatás. *Iskolakultúra könyvek 8*. Pécs, Iskolakultúra. 74–84.
- Gal, S. (1991). Mi a nyelvcseré és hogyan történik? *Regio*(1), 66–76.
- García, O. , Johnson, S. I. és Seltzer, K. (2017). *The translanguaging Classroom. Leveraging Students Bilingualism for Learning*. Caslon, Philadelphia.
- Garvin, P. (1973). Some comments on language planning. In Rubin, J. és Shuy R. (Szerk.) *Language planning: Current issues and research* (pp. 24-73). Washington, Georgetown University Press.
- Garvin, R. (2010). Responses to the linguistic landscape in Memphis, Tennessee: An urban space in Transition. In E. Shohamy, E. Ben-Rafael, & M. Barni (Szerk.), *Linguistic Landscape in the City*. 252–271. Bristol: Multilingual Matters.
- Gergye, E. (2014.) Cigány nyelvek ismerete, megítélése és presztízse a Pécsi Szieberth Róbert Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény diákjai körében. Pécs, PTE-BTK Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, BA szakdolgozat.
- Gergye, E. (2019). „*Băjási nostri áisj kusztá...*” „*A mi beásaink itt éltek...*” – *nyelvi tájképben megjelenő beás nyelvi szimbolikus funkciója* -A nyelvi tájkép elmélete és gyakorlata 3. – Magyarországi nemzetiségi körkép – Nyelvi és kulturális találkozások a 21. századi tudásszerzésben 2019. április 3–5.
- Gogolin, I. (1994/2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. New York–Münster, Waxmann. 337–366.
- Gogolin, I. (2004). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In Karl, R. B. – Frank, G. K. – Hans-Jürgen, K. (szerk.) *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen, Gunter Narr. 55–61.
- Goolkasian, P. (2000). Pictures, words, and sounds: From which format are we best able to reason? *The Journal of General Psychology*, 127(4), 439–459.
- Gorter D., Cenoz, J.(2015). Linguistic landscapes inside multilingual schools. In.: B. Spolsky, M. Tannenbaum, O. Inbar (szerk.) *Challenges for language education and policy: Making space for people* (151-169) Routledge Kiadó.

Gorter D. (2018). Methods and techniques for linguistic landscape research: About definitions, core issues and technological innovations. In.: M. Pütz & N. Mundt (eds). (2018). *Expanding the Linguistic Landscape: Multilingualism, Language Policy and the Use of Space as a Semiotic Resource*. Bristol: Multilingual Matters. https://www.academia.edu/37678714/Methods_and_techniques_for_linguistic_landscape_research_About_definitions_core_issues_and_technological_innovations [Letöltve: 2021. 05. 16.]

Gorter, D., Cenoz, J. & van der Worp, K. (2021). The linguistic landscape as a resource for language learning and raising language awareness, *Journal of Spanish Language Teaching*, 8:2, 161-181, DOI: [10.1080/23247797.2021.2014029](https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2014029)

Gúti, E. (2001). Romák az oktatásban. In Andor, M. (szerk.) (2001) *Romák és oktatás. Iskolakultúra könyvek 8.* Pécs, Iskolakultúra. 54–64.

Hajnáczy, T. (2015). A pártállam cigánypolitikája. *Esély*, 2015/5. http://www.esely.org/kiadvanyok/2015_5/2015-5_2-1_Hajnaczky_Partallam_ciganypolitikaja.pdf [Letöltve: 2021. 02. 03.]

Hajnáczy T. (szerk.) (2015). „Egyértelmű, hogy a cigányok nem tekinthetők nemzetiségnek.” *Cigánypolitika dokumentumokban 1956–1989*. Budapest, Gondolat Kiadó.

Halwachs, D.W. (2012). Linguistic Diversity, Dominated languages and the Internet: The Case of Romani.

Hamann, S. B., Ely, T. D., Grafton, S. T., & Kilts, C. D. (1999). Amygdala activity related to enhanced memory for pleasant and aversive stimuli. *Nature Neuroscience*, 2(3), 289–293.

Hámori, Á. (2018). „Jó lett, Taven baktali!” Egy orális kultúra vizualitása: a cigány nyelv meg-JEL-enései a Youtube szemiotikai terében. In.: Tódor, E. M. - Tankó, E. - Dégi, Zs. (szerk.) (2018) *Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség Második kötet: Nyelvhasználati terek és nyelvi sokszínűség*. Scientia Kiadó, Kolozsvár, 13-33. http://real.mtak.hu/115914/1/Nyelvi%20tajkep_2_REAL.pdf [Letöltve: 2021. 02. 03.]

Heltai, J. I.(2015). Sztenderdizációs dilemmák a romani és a beás nyelvi tervezésben. In Cserti Csapó, T. (szerk.) *Horizontok és dialógusok: IV. Romológus konferencia: Tanulmánykötet*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem BTK Romológia Tanszék. 9–27.

- Heltai, J. I. (2020). *Transzlingválás — Elmélet és gyakorlat*. Gondolat, Budapest.
- Heltai, J.I. és Jani Demetriou, B. (2019). A transzlingváló pedagógiai orientáció hatása az iskolai sikerességre. In *Anyanyelv-pedagógia* 12(1)
- Heltai, J. I. és Kulcsár, S. (2017). A romani beszéd és az óvoda. Beszédfejlesztési stratégiák és integrált kétnyelvűségi ideológiák Tiszavasváriban. *Anyanyelv-pedagógia* 2017/4.
- Heltai, J.I. és Jani-Demetriou, B. - Kerekesné Lévai, E. és Olexa, G. (2017) Transzlingváló Osztálytermek Tiszavasváriban. *Új Pedagógiai Szemle* 67, 11-12. 28-49.
- Hermann, A. (1895). Magyarországon 1893. január 31-én végrehajtott Czigány összeírás eredményei. Magyar Statisztikai Közlemények. Új folyam. IX. kötet. Másodközlésben megjelent In: Vajda Imre (1997, szerk.): *Periférián – Roma szociológiai tanulmányok*. Ariadne Kulturális Alapítvány. 36-60.
http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/romak/periferian_roma_szociologiai_tanulmanyok/pages/003_A_Magyarorszagban_1893.htm – [Letöltve: 2021. 03. 04.]
- Huebner, T. (2016). Bangkok's Linguistic Landscapes: Environmental Print, Codemixing and Language Change. In.: Gorter, D. (2016) *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism*. 31-52.
https://www.researchgate.net/publication/233257683_Bangkok's_Linguistic_Landscapes_Environmental_Print_Codemixing_and_Language_Change [Letöltve: 2021. 03. 04.]
- Ivkovic, D. (2007.) Linguistic cyberscape: how virtual society creates and receives multilingual messages. [online] A Research Gate honlapja. URL: <http://www.researchgate.net/publication/236833972> [2019. október 25.]
- Jani-Demetriou, B. (2020). Az iskolai eredményesség nyelvi tényezői és a heteroglosszia. In Heltai - Oszkó (szerk.): *Nyelvi repertoárok a Kárpát-medencében és azon kívül*. Budapest: Nyelvtudományi Intézet. 490-503.
- Jaworski, A. és Thurlow, C. (szerk.) (2010). *Semiotic Landscapes: Language, Image, Space*. London: Continuum.

Jernudd, B. (1971). Review of 'Language conflict and language planning: The case of Modern Norwegian' by Einar Haugen. *Language*(47), 490–193.

Johnson, N. B. (1980). The material culture of public school classroom: The symbolic integration of local schools and national culture. *Anthropology & Education Quarterly*, 11(3), 173–190.

József Főherczeg (1890). Eredeti cigánylevelek. Közli József főherczeg. *Egyetemes Philologiai Közlöny*, XIV. évf. 737–768.
http://epa.oszk.hu/02300/02392/00085/pdf/EPA02392_egy_phil_kozl_14_1890_10_737-768.pdf [Letöltve: 2021. 03. 04.]

Kállai, E. (2015). Cigány csoportok Európában és Magyarországon. In Orsós, A. (szerk.) *A romológia alapjai*. Pécs, Magyarország. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium, 19-48.

Kemény, I. (szerk.) (1976). *Beszámoló a magyarországi cigányok helyzetével foglalkozó, 1971-ben végzett kutatásról*. Budapest, MTA Szociológiai Kutató Intézet.

Kemény, I. (2001). A Romák és az iskola. In *Beszélő folyóirat* 6 (1).
<http://beszelo.c3.hu/cikkek/a-romak-es-az-iskola> [Letöltve: 2021. 03. 04.]

Kensinger, E. A., & Corkin, S. (2003). Memory enhancement for emotional words: Are emotional words more vividly remembered than neutral words? *Memory and Cognition*, 31(8), 1169–1180.

Levine, L. J., és Pizarro, D. A. (2004). Emotion and memory research: A grumpy overview. *Social Cognition*, 22(5), 530–554. doi:10.1521/soco.22.5.530.50767

Kertesi, G. (2005). *A társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában*. Osiris Kiadó, Budapest.
http://econ.core.hu/file/download/Kertesi/A_tarsadalom_peremen.pdf [Letöltve: 2021. 03. 04.]

Kontra, M. (2003). Cigányaink, nyelveik és jogaik. *Kritika*(1), 24-26.

Kovalcsik, K. (1993). A beás cigányok népzenei hagyományai. In Barna, G. (szerk.) *Cigány néprajzi tanulmányok I*. Salgótarján, Mikszáth Kiadó. 231–238.

Kovalcsik, K. (1994). *Florilyé dă primăvără. Tavaszi virágok. I–II. Beás cigány iskolai énekeskönyv*. Pécs, Gandhi Középiskola – Fii Cu Noi (hangkazettával).

Laihonen, P. 2012. Nyelvi tájkép egy csallóközi és egy mátyusföldi faluban. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* (3): 27–50.

Laihonen, P. és Szabó, T.P. (2017). Studying the visual and material dimensions of education and learning. *Linguistics and Education*. <https://doi.org/10.1016/j.lin-ged.2017.10.003>. [Letöltve: 2021. 04. 01.]

Laihonen, P., & Tódor, E. M. (2017). The changing schoolscape in a Szekler village in Romania: Signs of diversity in rehungarization. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(3), 362–379.

Laihonen, P. (2009) A magyar nyelvi standardhoz kapcsolódó nyelvi ideológiák a romániai Bánságban. In: Lastyák István–Menyhárt József–Szabó Mihály Gizella (szerk.). *Tanulmányok a kétnyelvűségről IV*. Dunaszerdahely: Gramma (2009), 47-77.

Landry, R. és Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study In *Journal of Language and Social Psychology*. 16(1), 23-49.

Leggio, D.V. (2011). The Romani INternet: language codification and identity formation.

Lengyel, T. (2014). Kutatástervezés. EKF Líceum kiadó. https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2011-0021_21_kutatastervezes/623_az_interj_fajti.html [Letöltve: 2021. 03. 12.]

Lytov, D. (2014). The use of Romani language in the Internet and the Roma identity. MA szakdolgozat, Carleton University, Kanada. Témavezető: Prof. Dr. Jaffer Sheyholislami. https://www.academia.edu/12400574/The_use_of_Romani_language_in_the_Internet_and_the_Roma_identity [Letöltve: 2022. 06. 12.]

Nix, J. és Haeussler Bohan C. (2014). Looking at the past for help in the present: The role of historical photos in middle and secondary history classes.

Orsós, A. (1994). *Beás nyelvkönyv kezdőknek: Pă lyimbă băjásilor*. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola (CSVMTKF).

Orsós, A. és Kovalcsik, K. (1994). *Fátá ku pǎru dǎ ar: Az aranyhajú lány - Beás cigány népmesegyűjtemény*. Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium.

Orsós, A. (1997). *Beás-magyar kéziszótár: Vorbé dǎ bǎjás*. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola (CSVMTKF).

Orsós A. (1999). *Magyar-beás kéziszótár. Vorbé dǎ ungur*. Kaposvár, Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola

Orsós, A. (2002). *Beás-magyar igezótár*. Pécs, Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium.

Orsós, A. (2012). A beás nyelv megőrzésének lehetőségeiről. Pécs, Virágmandula Kft., PTE BTK Oktatáskutató Központ.

Orsós, A. (2015). *Cigány/Roma nemzetiségi oktatás, Kutatási beszámoló*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium.

Orsós, A. (2015). *“Amíg az ügy el nem fogy...” Válogatott szociolingvisztikai írások*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium

Orsósa, A. (2021). Szükségletek és a jogi szabályozók – avagy fókuszban a cigány nemzetiségi oktatás. In *Educatio* 29(3), 394-408.

Orsós, A. Labodáné, L. Sz. és Varga, A. (2002). A magyarországi cigány nyelvek. In László, J. Forray R. K. (Szerk.) *A roma közösség kultúrája és iskolai pszichológiája* (201-230) PTE BTK Pszichológia Intézet és Romológia Tanszék

Országos Magyar Kir. Statisztikai Hivatal (1895). *Magyar Statisztikai Közlemények*. IX. Kötet. A Magyarországon 1893. január 31-én végrehajtott Czigányösszeírás Eredményei.

Papp Gy. (1980). Segédanyag beás cigány gyermekek magyar nyelvi kommunikációs készségének fejlesztésére. *Tanulmányok a Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Kar cigánykutató munkacsoportjának vizsgálataiból II*. Pécs: JPTE Tanárképző Főiskola.

Papp Gy. (1982). A beás cigányok román nyelvjárása. *Tanulmányok a Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Kar cigánykutató munkacsoportjának vizsgálataiból V.* Pécs: JPTE Tanárképző Főiskola.

Pálmainé Orsós, A. (2006). Nyelvi helyzet, nyelvoktatás, nyelvtanár képzés. Vizsgálatok és gondolatok a beás nyelv megőrzésének lehetőségeiről. PhD értekezés. http://old.nevtudphd.pte.hu/files/tiny_mce/Vedések/2008/palmaine_orsos_anna_phd_ertek_ezes.pdf [Letöltve: 2021. 04. 02.]

Reh, M. (2004). Multilingual writing: A reader-oriented typology—with examples from Lira Municipality (Uganda). *International Journal of the Sociology of Language* (170): 1–41.

Réger, Z. (1987). Nyelvi szocializáció és nyelvhasználat a magyarországi cigány nyelvi közösségekben. *Műhelymunkák a nyelvészet és társtudományai köréből* 3. 31-89

Réger, Z. (1990). *Utak a nyelvhez, Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány.* Akadémia Kiadó, Budapest.

Ruiz, R. (1984). Orientation in language planning. *NABE Journal* 8(2), 15-34.

Rosenbaum, Y., Nadel, E., Cooper, R. L., & Fishman, J. A. (1977). English on Keren Kayemet street. In J. A. Fishman, R. L. Cooper, & A. W. Conrad (Szerk.), *The spread of English* (pp. 179–196). Rowley: Newbury House.

Sándor, K. (Szerk.). (2001). *Nyelv, nyelvi jogok, oktatás: tanulmányok a társasnyelvészet tanításához.* Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.

Shohamy, E. (2006). *Language Policy: Hidden agendas and new approaches.* London: Routledge. https://www.researchgate.net/publication/282254318_Language_Policy_Hidden_Agendas_and_New_Approaches [Letöltve: 2022. 10. 02.]

Skutnabb-Kangas, T. (1997). *Nyelv, oktatás és a kisebbségek.* Budapest: Teleki László Alapítvány, Kisebbségi Adattár VIII.

Skutnabb-Kangas, T. és Phillipson, R. (1994). Linguistic human rights, past and present. In Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R. és Rannut, M. (szerk.) *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination* (pp. 71-110). Berlin-New York, Mouton de Gruyter. (Contributions to the Sociology of Language 67.)

Soós, I. (szerk.) (2000). *József Főherceg cigány levelezése*. Romológiai Kutatóintézet közleményei 3. Szekszárd.

Stroud, Ch., & Jegels, D. (2014). Semiotic landscapes and mobile narrations of place: Performing the local. *International Journal of the Sociology of Language*, 228, 179–199.

Szabó, T. P. (2015). The management of diversity in schoolscapes: An analysis of Hungarian practices. *Journal of Applied Language Studies*, 9(1), 23–51.

Szalai, A. (2007). Egységesség? Változatosság? In Bartha Csilla (szerk.) *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpád-medencében*. Budapest, Tankönyvkiadó. 20–51.

Szalai, A. (2015). A cigány kisebbség nyelvei szociolingvisztikai aspektusok. In In Orsós, A. (szerk.) *A romológia alapjai*. Pécs, Magyarország. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium, 79-117.

Szoták, Sz. (2016). Nyelvi tájképek egy örvidéki magyarlakta településen (előadás). Elhangzott A nyelvi tájkép elmélete és gyakorlata című konferencián, Budapesten, 2013. május 23-án. <https://core.ac.uk/download/pdf/18405454.pdf> [Letöltve: 2022. 04. 02.]

Szoták, Sz. (2016). Magyar nyelv és magyar népcsoport Burgerlandban. Nyelvi tájképek vizsgálata a többnyelvűség kontextusában. PhD-értekezés. <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/16323/szotak-szilvia-phd-2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Letöltve: 2022. 04. 02.]

Szoták, Sz. (2018). *A nyelvitájkép-kutatás mint az alkalmazott nyelvészek egyik legújabb kutatási területe*. In.: Hungarológiai Közlemények 2018/1. Bölcsészettudományi Kar, Újvidék. DOI: 10.19090/hk.2018.1.30-42

Tomka, M. (1975). A cigányok története. In Szegi, L. (szerk.) (1975). *Cigányok – honnét jöttek, merre tartanak?* Budapest, 46–49.

Tódor, E. M. Erika-Mária (2014). Hogyan hívogat az iskola? Vizuális nyelvhasználat az iskolában (Cum ne invită școala? Peisajul lingvistic din școli). *Magiszter*, 2014. 4, 40-51. <https://bit.ly/32PBvfK> [Letöltve: 2021. 04. 02.]

Tóth, P. (2005). Mária Terézia cigánypolitikája. In Márfi, A. (szerk.) (2005). *Cigánysors. A cigányok történeti múltja és jelene I*. Pécs, 39–44.

Varga, A. (2008). A gyermekvédelmi gondoskodásban élők inklúziójának esélyei. In *Új Pedagógiai Szemle*. 16-24.

Varga, A. (2013). A hazai oktatáspolitikai változások - Changes in Hungary's Educational Policies In Forray R. K. – Cserti Csapó, T. (szerk.) *Education and Research of Roma in the Countries of Central and Eastern Europe. Gypsy Studies* 29. szám PTE, Pécs. 31-47.

Vitályos-Bartalis, R. (2018). Betekintés néhány romániai kisebbségi iskola virtuális nyelvi tájképébe. In Tódor, E.M. - Tankó, E. - Dégi, Zs. (szerk.) (2018.) *Nyelvi Tájkép, Nyelvi Sokszínűség, Második kötet: Nyelvhasználati terek és nyelvi sokszínűség* 2017. szeptember 22–23., Csíkszereda. 65-85.

Weinreich, U. (1953). *Language in Contact. Findings and Problems*. New York: *Publications of the Linguistic Circle of New York – Number 1*.

7.2. Hivatkozott Internetes források

2000. évi XXXVIII. törvény a Magyar Köztársaság nemzeti jelképeinek és a Magyar Köztársaságra utaló elnevezésnek a használatáról szóló 1995. évi LXXXIII. törvény módosításáról

<https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0000038.TV> [Letöltve: 2022. 04. 02.]

308/2004. (XI. 13.) Korm. rendelet az európai zászló és az európai lobogó használatának részletes szabályairól

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0400308.kor> [Letöltve: 2022. 04. 02.]

2011. évi CLXXIX. törvény- a nemzetiségek jogairól.

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100179.TV> [Letöltve: 2021. 04. 02.]

326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300326.kor#lbj293id696b> [Letöltve: 2023. 03. 02.]

1990. évi LXV. törvény a helyi önkormányzatokról.

<https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99000065.TV> [Letöltve: 2021. 04. 02.]

1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól.

<https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300077.TV> [Letöltve: 2021. 04. 02.]

32/1997. (XI. 5.) MKM rendelet a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700032.MKM&txtreferer=A0300243.KOR>

[Letöltve: 2021. 04. 02.]

2011. évi CXC. törvény – a nemzeti köznevelésről.

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> [Letöltve: 2021. 03. 20.]

17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300017.EMM×hift=20170831&txtreferer=00000003.TXT> [Letöltve: 2023. 02. 20.]

Dankó Pista Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium, Szakgimnázium, Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium - Katica Bölcsőde honlapja,

<https://dankop.hu/tartalom/miert-eppen-danko-pista/3> [Letöltve: 2023. 05. 08.]

Európai Bizottság, Educational Spaces 21. Open Up!

<https://rb.gy/rawen> [Letöltve: 2023.05.24.]

Nemzetiségi irányelvek – 31/2020. (VIII. 31.) A nemzetiség óvodai nevelésének és a nemzetiség iskolai nevelés-oktatásának irányelve.

https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_nemzetisegi_oktashoz [Letöltve: 2021. 03. 20.]

Népszámlálás

2011-Személyi

Kérdőív

<https://www.ksh.hu/nepszamlalas/docs/kerdoivek/szemely.pdf> (Letöltés ideje: 2023. 04.

06.)

71/1998. (IV. 8.) Korm. rendelet Az idegennyelv-tudást igazoló államilag elismert nyelvvizsgáztatás rendjéről és a nyelvvizsga-bizonyítványokról

<https://nyak.oh.gov.hu/doc/jogszab/71-1998.asp> [Letöltve: 2021. 02. 06.]

51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet mellékletei
https://kerettanterv.oh.gov.hu/10_melleklet_nemzetisegi/cigany/index_cigany.html

[Letöltve: 2021. 04. 02.]

58/2002. (XI. 29.) OM-rendelet A nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról szóló 32/1997 (XI. 5.) MKM-rendelet módosításáról. Magyar Közlöny, 2002. 147. sz.
<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/7239383903c20297eb743d7b7b6ed81b494bc912/megtekintes> [Letöltve: 2021. 04. 02.]

Romológia folyóirat honlapja: <https://nevtud.btk.pte.hu/content/romologia-folyoirat>
[Letöltve: 2021. 04. 02.]

Gypsy Studies honlapja: <https://nevtud.btk.pte.hu/content/gypsy-studies> [Letöltve: 2021. 04. 02.]

A Romológiai Kutatóközpont honlapja: <https://bit.ly/2R6bsOG> [Letöltve: 2021. 04. 02.]

23/2013. (III. 29.) EMMI rendelet 3. melléklete, 10.2. Melléklet A cigány nemzetiségi nevelés-oktatás kerettantervei.
https://kerettanterv.oh.gov.hu/10_melleklet_nemzetisegi/cigany/index_cigany.html
[Letöltve: 2023. 04. 02.]

8. Ábrák jegyzéke

1. **ábra** *A nyelvcsere megfordításának fokozatai: a korosztályok közötti kommunikációs töréspontok minősített skálája* (Fishman 1991:395) 28
2. **ábra** Hamers és Blanc alapján A nyelvcsere egydimenziós modellje (Forrás: Borbély, 2002:335) 29
3. **ábra** *Az „anyanyelv” definíciói* (Forrás: Skutnabb-Kangas (1997:13)) 32
4. **ábra** *Kétújfalu Konrád Ignác Általános Iskola Könyvtár felirat* (Forrás: saját fotó) ... 44
5. **ábra** *A 2013/14 és a 2020/21-es tanévben beás és romani nyelvet oktató intézmények település szerint* (Forrás: Saját szerkesztés) 53
6. **ábra** *Beás és romani nyelvet tanulók aránya évfolyamonként a 2020-21-es tanévben* (Forrás: Saját szerkesztés) 55
7. **ábra** *Beás és/vagy romani nyelvet oktató intézmények ismerete a családok beás és romani nyelvtudására vonatkozóan (N=13)* (Forrás: Saját szerkesztés) 59
8. **ábra** *A beás és romani nyelvek tanítása mellett szóló érvek a beás és/vagy romani nyelvet oktató intézmények véleménye szerint (N=13) (több válasz is jelölhető volt)* (Forrás: Saját szerkesztés) 60
9. **ábra** *Beás és/vagy romani nyelvet oktató intézmények száma nyelvtanításhoz használt taneszközök típusai szerint (több típusú taneszközt is használnak egyes intézmények)* (Forrás: Saját szerkesztés) 61
10. **ábra** *A nyelvoktatás minőségét javító lehetséges tényezők a nyelvoktató intézmények szerint (N=13)* (Forrás: Saját szerkesztés) 63
11. **ábra** *A népismeretet és/vagy beás és/vagy romani nyelvet oktató intézmények száma (N=93)*(Forrás: Saját szerkesztés) 65
12. **ábra** *Népismeretet tanuló diákok száma évfolyamonként 90 intézményben a 2020/21-es tanévben (N= 10 897)* (Forrás: Saját szerkesztés) 67
13. **ábra** *Népismeretet tanító oktatók végzettsége 90 népismeretet tanító intézményben (N=223)* (Forrás: Saját szerkesztés) 67

14. ábra	<i>Népismeret tantárgy bevezetése mellett szóló érvek 90 népismeretet tanító intézmény véleménye alapján (N=90) (Forrás: Saját szerkesztés)</i>	69
15. ábra	<i>Kitől várnak segítséget az intézmények a Beás/Romani és Népismeret tantárgyak minőségi oktatásához? (Forrás: Saját szerkesztés)</i>	70
16. ábra	<i>Mivel lehetne hatékonyabbá tenni a Beás/Romani nyelv és a Népismeret tantárgyak oktatását? (Forrás: Saját szerkesztés)</i>	71
17. ábra	<i>Beás és/vagy romani nyelvű feliratok megjelenése a beás és/vagy romani nyelveket tanító/nem tanító intézményekben (Forrás: Saját szerkesztés)</i>	75
18. ábra	<i>Beás és romani feliratok az iskolákon belül (Forrás: Saját szerkesztés)</i>	77
19. ábra	<i>Ki és miért kezdeményezte beás és/vagy romani nyelvű feliratok megjelenítését az iskolákban, ahol vannak feliratok (Forrás: Saját szerkesztés)</i>	80
20. ábra	<i>Intézmények miért tartják fontosnak beás és/vagy romani nyelvű feliratok megjelenítését? (Forrás: Saját szerkesztés)</i>	81
21. ábra	<i>Cigány himnusz magyar és a muncsán (beás nyelv egy dialektusa) nyelven (Forrás: Kutatásban résztvevő intézmény által készített fotó)</i>	83
22. ábra	<i>Többnyelvű köszönő felirat az egyik iskola ajtaján (Forrás: Kutatásban résztvevő intézmény által készített fotó)</i>	83
23. ábra	<i>Fragmentáló többnyelvű tábla az egyik iskolában (Forrás: Kutatásban résztvevő intézmény által készített fotó)</i>	84
24. ábra	<i>Kiegészítő többnyelvű tábla az egyik iskolában (Forrás: Kutatásban résztvevő intézmény által készített fotó)</i>	85
25. ábra	<i>Beás nyelvű tárgy felirat (Forrás: Kutatásban résztvevő intézmény által készített fotó)</i>	86
26. ábra	<i>Többnyelvű szabály felirat az egyik iskolában (Forrás: Kutatásban résztvevő intézmény által készített fotó)</i>	87
27. ábra	<i>Tanterem felirat beás nyelven (Forrás: Kutatásban résztvevő intézmény által készített fotó)</i>	87

28. ábra <i>Feliratok az egyik iskola lépcsőin</i> (Forrás: Kutatásban résztvevő intézmény által készített fotó)	88
29. ábra <i>Üdvözlő felirat az egyik iskola bejáratánál</i> (Forrás: Kutatásban résztvevő intézmény által készített fotó)	89
30. ábra <i>Beás nyelvi tábort hirdető plakát részlet</i> (Forrás: Kutatásban résztvevő intézmény által készített fotó)	89
31. ábra <i>Tavaszi szél egyik versszaka beás nyelven az egyik iskola falán</i> (Forrás: Kutatásban résztvevő intézmény által készített fotó)	90
32. ábra <i>Cigány zászló iskola épületek bejáratánál</i> (Képek forrása: Kutatásban résztvevő intézmények által készített fotók)	91
33. ábra <i>Roma nemzetiséghez kapcsolódó szimbólumok megjelenése cigány népismeretet és/vagy romani és/vagy beás nyelvet oktató intézményekben</i> (Forrás: Saját szerkesztés).....	92
34. ábra <i>Roma nemzetiség kultúrájához kapcsolódó szimbólumok és/vagy vizuális elemek tematikus kategóriánként 57 intézmény iskolai nyelvi tájképében</i> (Forrás: Saját szerkesztés)	95
35. ábra <i>Ki és miért kezdeményezte a roma nemzetiség kultúrájához kapcsolódó szimbólumok és/vagy vizuális elemek megjelenítését?</i> (Forrás: Saját szerkesztés)	97
36. ábra <i>Beás, romani nyelvű feliratok és a roma nemzetiség kultúrájához kapcsolódó szimbólumok, vizuális elemek megjelenítését kezdeményező a feliratokat megjelenítő iskolák és a szimbólumokat, vizuális elemeket megjelenítő iskolákban</i> (Forrás: Saját szerkesztés)	98
37. ábra <i>Kalányos Teréz festménye az egyik iskolában</i> (Forrás: Kutatásban résztvevő intézmény által készített fotó)	100
38. ábra <i>Roma nemzetiség és magyar zászló színeivel festett kapcsolódó kirakó formák az egyik iskola falán</i> (Forrás: Kutatásban résztvevő intézmény által készített fotó)	100

39. ábra <i>Népismeret, beás nyelv, romani nyelv oktatása és feliratok, szimbólumok, vizuális elemek megjelenése a kutatásban résztvevő iskolákban - részletes grafikon</i> (Forrás: Saját szerkesztés)	101
40. ábra <i>Interjúk tartalmi tematikus kódjai MAXQDA szoftverben</i> (Forrás: Saját fotó)...	105
41. ábra <i>Népismeret, beás nyelv, romani nyelv oktatása és feliratok, szimbólumok, vizuális elemek megjelenése a kutatásban résztvevő iskolákban - összefoglaló grafikon</i> (Forrás: Saját szerkesztés)	113

9. Táblázatok Jegyzéke

1. táblázat *A kisebbségi nyelvek és kultúrák nyelvpolitikai támogatottsága*. Forrás: Bartha Csilla (2003) 13
2. táblázat *Többs nyelvű baszk iskolákban található feliratok funkciói Gorter és Cenoz csoportosítása szerint* (Forrás: Saját szerkesztés Gorter-Cenoz 2015:9 alapján) 40
3. táblázat *A Gorter-Cenoz féle funkciók adaptálása jelen kutatásra* (Forrás: Saját szerkesztés) 43
4. táblázat *A kutatás során alkalmazott módszerek összefoglaló táblázata* (Forrás: Saját szerkesztés) 49
5. táblázat *Beás és romani nyelveket oktató tanárok száma végzettségük szerint* (Forrás: Saját szerkesztés) 56
6. táblázat *Beás és romani nyelveket oktató intézmények száma heti nyelvórák számának tekintetében* (Forrás: Saját szerkesztés) 58
7. táblázat *Az intézmények által beás és/vagy romani nyelvű feliratnak számító feliratok tartalmi kategorizációja a Gorter-Cenoz és Landry-Bourhis féle funkciók szerinti kategorizációval együtt* (Forrás: Saját szerkesztés) 78
8. táblázat: *A kérdőíves kutatás alapján kapott adatok szerint felállított intézményi kategóriák* (Forrás: Saját szerkesztés) 103
9. táblázat *Népismeret tanítása, valamint beás, romani nyelvű feliratok, roma nemzetiséghez kapcsolódó szimbólumok, vizuális elemek iskolában történő megjelenítésével kapcsolatos attitűdök számszerűsítve* (Forrás: Saját szerkesztés) 106

10. Mellékletek

10.1. Kérdőíves kutatás kérdőív

Cigány népismeret és/vagy beás, romani nyelvet oktató cigány nemzetiségi oktatási/nevelési programokat működtető intézmények vizsgálata

Tisztelt Válaszadó!

2015-ben az Emberi Erőforrások Minisztériuma, Társadalmi Felzárkóztatásért Felelős Államtitkárságának hozzájárulásával Dr. habil. Orsós Anna vezetésével készült egy átfogó kutatás a cigány, roma nemzetiségi oktatás magyarországi helyzetével kapcsolatban. Jelen kutatás célja a 2015-ben végzett kutatói munka folytatása új kutatási irányok bevonásával. A kutatás fókuszában a roma nemzetiség kultúrájával és nyelveivel kapcsolatos tartalmi elemek tanulási és tanítási terekben történő megjelenítése áll.

Az adatgyűjtés célja :

- feltérképezni azokat az iskolákat, ahol beás és/vagy romani nyelvet is oktató cigány nemzetiségi programokat működtetnek, megvizsgálni e programok működését, hatékonyságát, a programok felépítését és tartalmát.
- megvizsgálni, hogy az ezen intézményekkel egy településen működő kisebbségi szervezetekkel (cigány/roma nemzetiségi önkormányzatok, civil szervezetek), milyen kapcsolata van az adott intézményeknek,
- feltérképezni, hogy a nemzetiségi népismeret és/vagy nemzetiségi nyelv oktatásához milyen taneszközöket (tankönyvek, saját készítésű oktatói anyagok, munkafüzetek, digitális tananyagok) használnak és/vagy hoztak létre az intézmények
- feltérképezni, hogy a nemzetiségi oktatást és vagy nemzetiségi nyelvet oktató intézményekben vizuálisan megjelennek-e a roma nemzetiség kultúrájához és/vagy nyelvéhez kapcsolódó tartalmi elemek (ha igen, milyen formában, ki hozza/hozta ezeket létre, stb.)

Jelen kérdőívet a Pécsi Tudományegyetem "Oktatás és Társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola PhD hallgatójaként készítettem. Disszertációm témája a magyarországi tanulási és tanítási terekben megjelenő roma, cigány kulturális tartalmi elemek, szimbólumok, romani és/vagy beás nyelvi elemek megjelenését vizsgálja. Jelen kérdőív kitöltésével nem csupán egy disszertáció kutatást, hanem az öt évvel ezelőtt megkezdett kutatást és közvetve a nemzetiségi oktatás minőségi fejlesztésének lehetőségét támogatja.

A kérdőív kitöltése nagyjából 15 percet vesz igénybe, megadott válaszokból lehet végig választani, nincs kifejtős kérdés.

Kérem, keressen, amennyiben kérdése van: eszter.gergye@gmail.com.

Köszönöm, hogy kitölti a kérdőívet!
Tisztelettel,
Gergye Eszter

* Kötelező kérdés

1. E-mail *

Általános intézményi információk

2. Az intézmény adatai: Intézmény neve, címe, típusa (általános iskola, középiskola, gimnázium, stb.) *

3. Az intézmény fenntartó típusa *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- alapítvány
- állami szervezet
- közalapítvány
- megyei jogú városi önkormányzat
- országos nemzetiségi önkormányzat
- területi nemzetiségi önkormányzat
- városi önkormányzat
- tankerületi központ
- Egyéb: _____

4. Az intézmény fenntartója *

5. A tanulók (gyerekek) teljes létszáma *

6. Oktatják jelenleg (a 2020-21-es tanévben) a beás és/vagy romani nyelvet az Önök intézményében? *

Soranként csak egy oválist jelöljön be.

- igen, BEÁS nyelvet [Ugrás a\(z\) 7. kérdésre](#)
- igen, ROMANI nyelvet [Ugrás a\(z\) 33. kérdésre](#)
- igen, MINDKÉT nyelvet [Ugrás a\(z\) 20. kérdésre](#)
- nem, EGYIKET SEM [Ugrás a\(z\) 93. kérdésre](#)

Évfolyamonként hány diák tanulja a BEÁS nyelvet?

- 31
- 32
- 33
- 34
- 35
- 36
- 37
- 38
- 39
- 40

[Ugrás a\(z\) 76. kérdésre](#)

BEÁS nyelv oktatásának körülményei

46. Hány beás nyelvet oktató tanár van az intézményükben? *

Soranként csak egy oválist jelöljön be.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

47. Milyen státuszban van/nak jelen a beás nyelvet oktató tanár(ok)? *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- kinevezés
- megbízási szerződés
- Egyéb: _____

48. Milyen végzettsége van a beás nyelvet oktató tanárnak/tanároknak? *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- Pedagógus diploma és felsőfokú nyelvvizsga
- Pedagógus diploma és középfokú nyelvvizsga
- Egyéb diploma és felsőfokú nyelvvizsga
- Nem pedagógus, de felsőfokú nyelvvizsgája van
- Nem pedagógus, de középfokú nyelvvizsgája van
- Egyéb: _____

49. Az intézmény alapító okirata hogyan tartalmazza a beás nyelv oktatását? *

50. Milyen órateranggal oktatják a nyelvet? *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- heti 1 órában
- heti 2 órában
- heti 3 órában
- heti több, mint 3 órában
- tömbösítve
- csoportonként eltérően
- Egyéb: _____

51. Milyen taneszköz felhasználásával oktatják a beás nyelvet? (Ha tankönyv, az egyéb megjegyzésben jelölje, hogy mely könyv(eket) használják.) *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- tankönyv
- saját készítésű oktatói anyag
- digitális oktatói anyagok
- Egyéb: _____

52. Segítik-e a beás nyelvet tanuló gyerekek családjai a nyelvoktatást? *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- igen, volt rá példa, hogy a nyelvet még beszélő családtagokat meghívtuk nyelvórára
- igen, de csak az otthoni nyelvtanulásban segítik a gyerekeket
- nem, nem segítenek, mert nem beszélnek már a nyelvet a családok sem
- nem tudok róla
- Egyéb: _____

53. Van-e ismeretük arról, hogy a beás nyelvet tanuló gyerekek családjában beszélnek-e a nyelvet? *

Soranként csak egy oválist jelöljön be.

- Igen, biztosan tudjuk, hogy a legtöbb családban beszélnek
- Igen, tudjuk, hogy néhány családban még biztosan beszélnek
- Nem tudjuk, de valószínűleg beszélnek néhány családban
- Nem tudjuk, de valószínűleg már nem beszélnek
- A családokban már biztosan nem beszélnek
- Egyéb: _____

54. Segíti a helyi cigány/roma nemzetiségi önkormányzat a nyelvoktatást? *

Soranként csak egy oválist jelöljön be.

- igen
 nem
 nincs roma nemzetiségi önkormányzat a településen

55. Mióta folyik az iskolában beás nyelvoktatás? (évszám) *

56. A tantestület egységesen támogatta a beás nyelv oktatásának bevezetését? *

Soranként csak egy oválist jelöljön be.

- igen
 nem

57. Mely érvek szólnak a beás nyelv tanítása mellett az Önök intézményében? *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- nincsenek a nyelv tanítása mellett szóló érvek
 vannak az iskolában beást beszélő gyerekek
 vannak az iskolában gyerekek, akik bár nem beszélnek, de a családjuk még igen
 a nem roma, nem cigány származású gyerekek is tanulhatják
 Egyéb: _____

58. Mely érvek szólnak a beás nyelv tanítása ellen az Önök intézményében? *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- nincsenek ellenérvek
 nem beszélnek már a családok sem
 nem világnyelv
 nincs tanár
 nincs taneszköz
 Egyéb: _____

59. Ön szerint hogyan lehetne hatékonyabbá tenni a beás nyelvoktatást? *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- Szerintem így is elég hatékony, semmi változtatás nem szükséges.
 Több taneszköz kellene.
 Képzett nyelvtanárookra lenne szükség.
 Növelni kellene az óraszámot.
 Egyéb: _____

60. Kitől, milyen segítséget vár a beás nyelvoktatás jobbá, hatékonyabbá tételéhez? *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- Nem várok segítséget, az iskolán belül a kollegákkal elvégezzük a szükséges fejlesztéseket.
 Az országos nemzetiségi önkormányzattól
 A roma nemzetiségi szülőktől, akiknek a gyerekei tanulják ezt a tárgyat.
 Az államtól.
 Egyéb: _____

Ugrás a(z) 93. kérdésre

BEÁS nyelv oktatására vonatkozó kérdések

61. Hány beás nyelvet oktató tanár van az intézményükben? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- 1
 2
 3
 4
 5

62. Milyen státuszban van/nak jelen a beás nyelvet oktató tanár(ok)? *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- kinevezés
 megbízási szerződés
 Egyéb: _____

63. Milyen végzettsége van a beás nyelvet oktató tanárnak/tanároknak? *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- Pedagógus diploma és felsőfokú nyelvvizsga
 Pedagógus diploma és középfokú nyelvvizsga
 Egyéb diploma és felsőfokú nyelvvizsga
 Nem pedagógus, de felsőfokú nyelvvizsgája van
 Nem pedagógus, de középfokú nyelvvizsgája van
 Egyéb: _____

64. Az intézmény alapító okirata hogyan tartalmazza a beás nyelv oktatását? *

65. Milyen órateranggal oktatják a beás nyelvet? *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- heti 1 órában
 heti 2 órában
 heti 3 órában
 heti több, mint 3 órában
 tömbösítve
 csoportonként eltérően
 Egyéb: _____

66. Milyen taneszköz felhasználásával oktatják a beás nyelvet? (Ha tankönyv, az egyéb megjegyzésbe jelölje, hogy mely könyv(eket) használják.) *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- tankönyv
 saját készítésű oktatói anyag
 digitális tananyag
 Egyéb: _____

67. Segítik-e a beás nyelvet tanuló gyerekek családjai a nyelvoktatást? *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- igen, volt rá példa, hogy a nyelvet még beszélő családtagot meghívtuk nyelvórára
 igen, de csak az otthoni nyelvtanulásban
 nem, nem segítenek, mert nem beszélnek már a nyelvet a családok sem
 nem tudok róla
 Egyéb: _____

68. Van-e ismeretük arról, hogy a beás nyelvet tanuló gyerekek családjában beszélnek-e a nyelvet? *

Soranként csak egy oválist jelöljön be.

- Igen, biztosan tudjuk, hogy a legtöbb családban beszélnek
- Igen, tudjuk, hogy néhány családban még biztosan beszélnek
- Nem tudjuk, de valószínűleg beszélnek néhány családban
- Nem tudjuk, de valószínűleg már nem beszélnek
- A családokban már biztosan nem beszélnek
- Egyéb: _____

69. Segíti a helyi cigány/roma nemzetiségi önkormányzat a nyelvkutatást? *

Soranként csak egy oválist jelöljön be.

- igen
- nem
- nincs roma nemzetiségi önkormányzat a településen

70. Mióta folyik az iskolában beás nyelvkutatás? (évszám) *

71. A tantestület egységesen támogatta a beás nyelv oktatásának bevezetését? *

Soranként csak egy oválist jelöljön be.

- igen
- nem

72. Mely érvek szólnak a beás nyelv tanítása mellett az Önök intézményében? *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- nincsenek a nyelv tanítása mellett szóló érvek
- vannak az iskolában beást beszélő gyerekek
- vannak az iskolában gyerekek, akik bár nem beszélnek, de családjuk még igen
- a nem roma, nem cigány származású gyerekek is tanulhatják
- Egyéb: _____

73. Mely érvek szólnak a beás nyelv tanítása ellen az Önök intézményében? *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- nincsenek ellenérvek
- nem beszélnek már a családok sem
- nem világnyelv
- nincs tanár
- nincs taneszköz
- Egyéb: _____

74. Ön szerint hogyan lehetne hatékonyabbá tenni a beás nyelvkutatást? *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- Szerintem, így is elég hatékony, semmi változtatás nem szükséges.
- Több taneszköz kellene.
- Képzett nyelvtanárookra lenne szükség.
- Növelni kellene az óraszámot
- Egyéb: _____

75. Kítől, milyen segítséget vár a beás nyelvtanítás jobbá, hatékonyabbá tételéhez? *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- Nem várok segítséget, az iskolán belül a kollegákkal elvégezzük a szükséges fejlesztéseket.
- Az országos nemzetiségi önkormányzattól.
- A roma nemzetiségi szülőktől, akiknek a gyerekei tanulják ezt a tárgyat.
- Az államtól.
- Egyéb: _____

Ugrás a(z) 33. kérdésre

ROMANI nyelv oktatásának körülményei

76. Hány romani nyelvet oktató tanár van az intézményükben? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

77. Milyen státuszban van/nak jelen a romani nyelvet oktató tanár(ok)? *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- kinevezés
- megbízási szerződés
- Egyéb: _____

78. Milyen végzettsége van a romani nyelvet oktató tanárnak/tanároknak? *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- Pedagógus diploma és felsőfokú nyelvvizsga
- Pedagógus diploma és középfokú nyelvvizsga
- Egyéb diploma és felsőfokú nyelvvizsga
- Nem pedagógus, de felsőfokú nyelvvizsgája van
- Nem pedagógus, de középfokú nyelvvizsgája van
- Egyéb: _____

79. Az intézmény alapító okirata hogyan tartalmazza a romani nyelv oktatását? *

80. Milyen órateranggal oktatják a nyelvet? *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- heti 1 órában
- heti 2 órában
- heti 3 órában
- heti több mint 3 órában
- csoportonként eltérően
- Egyéb: _____

81. Milyen taneszköz felhasználásával oktatják a romani nyelvet? Ha tankönyv, az egyéb megjegyzésbe jelölje, hogy mely könyv(eket) használják. *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- tankönyv
- saját készítésű oktató anyag
- digitális tananyag
- Egyéb: _____

82. Segítik-e a romani nyelvet tanuló gyerekek családjai a nyelvoktatást? *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- igen, volt rá példa, hogy a nyelvet még beszélő családtagot meghívtuk nyelvórára
- igen, de csak az otthoni nyelvtanulásban segítik a gyerekeket
- nem, nem segítenek, mert nem beszélnek már a nyelvet a családok sem
- nem tudok róla
- Egyéb: _____

83. Van-e ismeretük arról, hogy a romani nyelvet tanuló gyerekek családjában beszélnek-e a nyelvet? *

Soranként csak egy oválist jelöljön be.

- Igen, biztosan tudjuk, hogy a legtöbb családban beszélnek
- Igen, tudjuk, hogy néhány családban még biztosan beszélnek
- Nem tudjuk, de valószínűleg beszélnek néhány családban
- Nem tudjuk, de valószínűleg már nem beszélnek
- A családokban már biztosan nem beszélnek
- Egyéb: _____

84. Segíti a helyi cigány/roma nemzetiségi önkormányzat a nyelvoktatást? *

Soranként csak egy oválist jelöljön be.

- igen
- nem
- nincs roma nemzetiségi önkormányzat a településen

85. Mióta folyik az iskolában romani nyelvtanítás? (évszám) *

86. A tantestület egységesen támogatta a romani nyelv oktatásának bevezetését? *

Soranként csak egy oválist jelöljön be.

- igen
- nem

87. Mely érvek szólnak a romani nyelv tanítása mellett az Önök intézményében? *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- nincsenek a nyelv tanítása mellett szóló érvek
- vannak az iskolában romanit beszélő gyerekek
- vannak az iskolában gyerekek, akik bár nem beszélnek, de családjuk még igen
- a nem roma, nem cigány származású gyerekek is tanulhatják
- Egyéb: _____

88. Mely érvek szólnak a romani nyelv tanítása ellen az Önök intézményében? *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- nincsenek ellenérvek
- nem beszélnek a családok sem
- nem világnyelv
- nincs tanár
- nincs taneszköz
- Egyéb: _____

89. Ön szerint hogyan lehetne hatékonyabbá tenni a romani nyelvoktatást? *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- Szerintem így is elég hatékony, semmi változtatás nem szükséges.
- Több taneszköz kellene.
- Képzett nyelvtanárokra lenne szükség.
- Növelni kellene az óraszámot.
- Egyéb: _____

90. Kítől, milyen segítséget vár a romani nyelvoktatás jobbá, hatékonyabbá tételéhez? *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- Nem várok segítséget, az iskolán belül a kollegákkal elvégezzük a szükséges fejlesztéseket.
- Az országos nemzetiségi önkormányzattól.
- A roma nemzetiségi szülőktől, akiknek a gyerekei tanulják ezt a tárgyat.
- Az államtól.
- Egyéb: _____

Ugrás a(z) 93. kérdésre

Beás és Romani nyelveket nem oktató intézmények

91. Régebben tanították a beás és/vagy romani nyelvet az önök intézményében? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- igen, régebben tanították beást Ugrás a(z) 92. kérdésre
- igen, régebben tanították romanit Ugrás a(z) 92. kérdésre
- igen, régebben mindkét nyelvet tanították Ugrás a(z) 92. kérdésre
- nem nem tanították egyik nyelvet sem soha Ugrás a(z) 93. kérdésre

Nyelvtanítás megszűnésének oka

92. Miért nem tanítják jelenleg? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- nem igénylik a szülők
- nincs tanár
- Egyéb: _____

Ugrás a(z) 93. kérdésre

Népismeret oktatás

93. Folyik jelenleg (2020-2021-es tanév) az Önök intézményében cigány népismeret oktatás? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- igen Ugrás a(z) 94. kérdésre
- nem Ugrás a(z) 118. kérdésre

Népismeret oktató iskolák kérdései

94. Mióta zajlik népismeret oktatás az Önök Intézményében? (évszám) *

Ugrás a(z) 95. kérdésre

Hány diák vesz részt cigány népismeret oktatásban a 2020-21-es tanévben évfolyamonként?

- 65
- 66
- 67
- 68
- 69
- 70
- 71
- 72
- 73
- 74
- 75
- 76
- 77
- 78
- 79
- 80

Ugrás a(z) 108. kérdésre

Cigány népismeret oktatás

108. Hány cigány nemzetiségi népismeret oktató tanár van az Önök intézményében? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- 1
- 2
- 3
- 4

109. Milyen végzettsége van a népismeret oktató tanárnak/tanároknak?

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- Pedagógus diploma
- romológus végzettség
- cigány népismeret tanár végzettség
- Egyéb: _____

110. Milyen státuszban van/vannak az Önök intézményében népismereti tanár/tanárok? *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- kinevezés
- megbízási szerződés
- Egyéb: _____

111. Milyen taneszköz felhasználásával oktatják ezt a tárgyat? (Ha tankönyv, az egyéb megjegyzésbe jelölje, hogy mely könyv(eket) használják.) *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- tankönyv
- saját készítésű tananyag
- digitális tananyag
- Egyéb: _____

112. Milyen formában zajlik a cigány népismeret oktatás az Önök intézményében? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- heti 1 órában
- heti 2 órában
- heti 3 órában
- heti több mint 3 órában
- tömbösítve
- Egyéb: _____

113. A tantestület egységesen támogatta a cigány nemzetiségi népismeret oktatás bevezetését? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- igen
 nem

114. Mely érvek segítették a cigány nemzetiségi népismeret tantárgy elindulását az Önök intézményében? *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- a diákok és/vagy szüleik kérték
 az iskola profiljának színesítése miatt
 iskola fenntartása miatt
 Egyéb: _____

115. Ha vannak ellenérvek a cigány nemzetiségi népismeret tanítására vonatkozóan az Önök intézményében, mik azok? *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- nincsenek ellenérvek
 nincs tanár
 nincs taneszköz
 nem igénylik a gyerekek, szülők
 Egyéb: _____

116. Ön szerint hogyan lehetne hatékonyabbá tenni a cigány nemzetiségi népismeret oktatását? *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- Szerintem elég hatékony, nincs szükség változtatásra.
 Lehetne több tankönyv.
 A diákok körében népszerűbbé kellene tenni ezt a tantárgyat.
 Több óraszámra kellene tanítani.
 Egyéb: _____

117. Kitől, milyen segítséget vár a cigány/roma nemzetiségi népismeret oktatásának jobbá, hatékonyabbá tételéhez? *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- Nem várok segítséget, az iskolán belül a kollegákkal elvégezzük a szükséges fejlesztéseket.
 Az országos nemzetiségi önkormányzattól.
 A roma nemzetiségi szülőktől, akiknek a gyerekei tanulják ezt a tárgyat.
 Az államtól.
 Egyéb: _____

Ugrás a(z) 123. kérdésre

Népismeret nem oktató iskolák

118. A jelenlegi tanévet megelőzően zajlott valaha cigány népismeret oktatás az Önök intézményében? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- igen, de megszűnt Ugrás a(z) 119. kérdésre
 nem, nem tanítottak soha cigány népismeret Ugrás a(z) 122. kérdésre
 Egyéb: _____

Cigány népismeret oktatás megszűnésének okai

119. Miért szűnt meg a népismeret oktatás az Önök intézményében? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- nem igénylik a gyerekek/szülők
 nincs tanár
 Egyéb: _____

120. Ha vannak érvek a cigány népismeret tanítás újra indítása mellett, mik azok? *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- Sok roma, cigány gyermek jár az iskolába.
- A nem roma, nem cigány gyerekeknek is érdemes lenne tanulni ezt a tantárgyat.
- Ezáltal kaphatna anyagi támogatást az iskola
- Egyéb: _____

121. Ha vannak ellenérvek a cigány népismeret tanítás újraindítása ellen, mik azok? *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- nincs tanár, aki tanítsa
- nincs rá igény a gyerekek és a család felől
- így is túl sok tantárgy van
- felesleges tantárgy lenne
- Egyéb: _____

Ugrás a(z) 123. kérdésre

Intézmények, ahol soha nem is tanítottak cigány népismeret

122. Szükség lenne-e az Önök intézményében ennek a tárgynak a tanítására? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- igen
- nem
- Egyéb: _____

Ugrás a(z) 123. kérdésre

Nyelvi tájkép

123. Milyen nyelveket oktatnak az Önök intézményében? *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- angol
- beás cigány
- német
- romani
- horvát
- Egyéb: _____

124. Van az Önök intézményében beás és vagy romani nyelvű felirat? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- Beás nyelvű felirat(ok) van(nak) az intézményben. *Ugrás a(z) 125. kérdésre*
- Romani nyelvű felirat(ok) van(nak) az intézményben. *Ugrás a(z) 125. kérdésre*
- Beás és romani nyelvű felirat(ok) is van(nak) az intézményben. *Ugrás a(z) 125. kérdésre*
- Se beás se romani nyelvű felirat(ok) nincs(enek) az intézményben. *Ugrás a(z) 129. kérdésre*

Feliratok az intézményben

125. Amennyiben van(nak) az Önök intézményében beás és/vagy romani nyelvű felirat(ok), hol találhatóak ezek? *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- folyósó
- nyelvoktató osztályteremben
- falújság
- bejárat
- ajtókon
- különböző tárgyakon
- Egyéb: _____

126. Milyen feliratok vannak beás és/vagy romani nyelven? *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- köszönések
 terem feliratok
 rövid versek, szövegek
 a nyelv tanulásához szükséges nyelvtani és/vagy szókinccs táblák
 Egyéb: _____

127. Ki és miért kezdeményezte ezen feliratok megjelenítését az Önök intézményében?

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

	mert vannak diákok, akik beszélnek még	a roma, cigány diákok identitásának erősítése miatt	az iskola sokszínűsége miatt	mert neki fontos volt	mert volt rá igény
cigány népismeret tanár	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
beás nyelvtanár	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
romani nyelvtanár	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
igazgató	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
az egyik tanuló	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

128. Miért tartja fontosnak az Önök intézménye, hogy megjelenítsen romani és/vagy beás nyelven írt feliratokat? *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- az iskolában több roma, cigány diák van
 a roma, cigány kultúra presztízsét szeretné ilyen módon is emelni az intézmény
 fontos az intézmény számára, hogy az itt tanuló diákok kulturális háttere is szerepet kapjon az oktatásban
 nem különösebben fontos, de jól mutatnak, színesítik az iskolát
 Egyéb: _____

Ugrás a(z) 129. kérdésre

Szimbólumok az intézményben

129. Megjelennek az Önök intézményében a roma, cigány kultúrához kapcsolódó szimbólumok, és/vagy vizuális elemek? (pl.: cigány zászló, cigányságot ábrázoló képek, híres roma, cigány emberekről fotók, stb.) *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- igen Ugrás a(z) 130. kérdésre
 nem Ugrás a következő szakaszra: 22 (KÖSZÖNET)

Szimbólumok az intézményben

130. Mik ezek a szimbólumok és/vagy vizuális elemek? *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- cigány zászló
 híres roma, cigány származású emberek fotója
 roma, cigány tematikájú festmények
 roma, cigány mesefigurák
 roma, cigány tematikájú könyvek (mesekönyvek, szakirodalom, stb..)
 nemzetiségi tematikus faliújság
 híres roma, cigány származású emberek fotói
 Egyéb: _____

131. Ki és miért kezdeményezte ezen szimbólumok megjelenítését az Önök intézményében?

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

	mert vannak diákok, akik beszélik még	a roma, cigány diákok identitásának erősítése miatt	az iskola sokszínűsége miatt	mert neki fontos volt	mert volt rá igény
cigány népismeret tanár	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
beás nyelvtanár	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
romani nyelvtanár	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
igazgató	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
az egyik tanuló	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

132. Miért tartja fontosnak az Önök intézménye, hogy megjelenítsen a roma, cigány kultúrához kapcsolódó vizuális elemeket, szimbólumokat? *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- az iskolában több roma, cigány diák van
- a roma, cigány kultúra presztízsét szeretné ilyen módon is emelni az intézmény
- fontos az intézmény számára, hogy az itt tanuló diákok kulturális háttere is szerepet kapjon az oktatásban
- nem különösebben fontos, de jól mutatnak, színesítik az iskolát
- Egyéb: _____

KÖSZÖNET

Tisztelt Válaszadó! Köszönöm, hogy időt, energiát szánt a kérdőív kitöltésére. Kérem, amennyiben kérdése van a kutatással, vagy a kérdőívvel kapcsolatban, keressen az eszter.gergye@gmail.com e-mail címen.

Tisztelt Válaszadó! Köszönöm, hogy időt, energiát szánt a kérdőív kitöltésére. Kérem, amennyiben kérdése van a kutatással, vagy a kérdőívvel kapcsolatban, keressen az eszter.gergye@gmail.com e-mail címen.



Ezt a tartalmat nem a Google hozta létre, és nem is hagyta azt jóvá.

Google Űrlapok